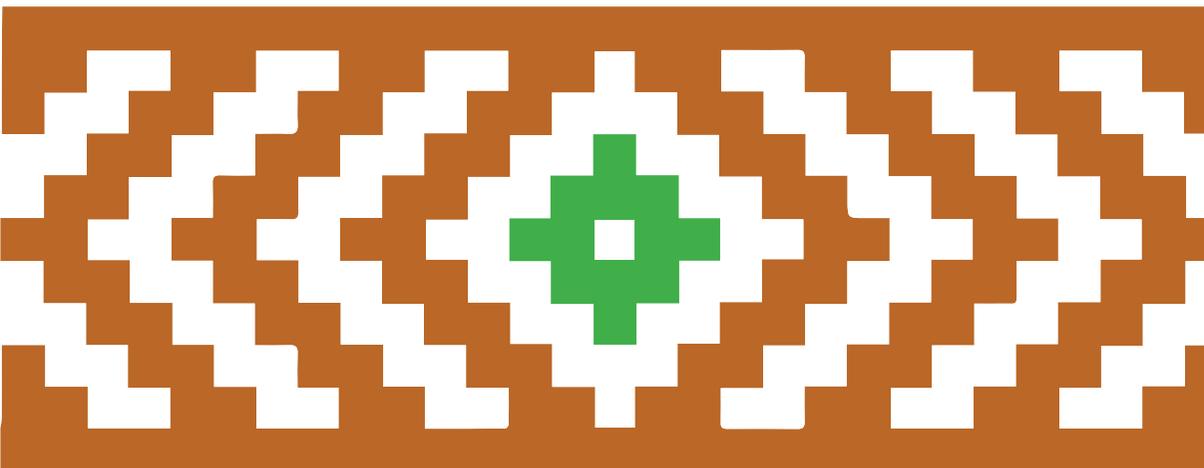


Cuarto Seminario Internacional:
**Traducción, Terminología
y Diversidad Lingüística**

“2019 Año Internacional de las Lenguas Indígenas”



Amandaje Irundyha:
**Ñe'ẽasa, Ñe'ẽtekuaaty
ha Ñe'ẽheta rehegua**

“2019 Ypykuéra Ñe'ẽita Yvy Ape Arigua Ary”

Cuarto Seminario Internacional: Traducción, Terminología y Diversidad Lingüística

“2019 Año Internacional de las Lenguas Indígenas”

Amandaje Irundyha: Ñe´ẽasa, Ñe´ẽtekuaaty ha Ñe´ẽheta rehegua

2019 “Ypykuéra Ñe´ẽita Yvy Ape Arigua Ary”

Compiladores:

Sintya Carolina Valdez

Angélica Otazú Melgarejo

Miguel Ángel Verón

Consejo Directivo de la Fundación Yvy Marãe'ỹ

Director General: Dr. Miguel Ángel Verón

Secretaría General: Prof. Miguela Concepción Britos Salinas

Tesorero: Mgtr. Federico Rolón

Asesor Jurídico: Abg. Negri Edgar Araújo

Proponentes del Proyecto

Representante Legal: Dr. Miguel Ángel Verón

Directora del Proyecto: Lic. Alicia Mabel Méndez Martínez

Miembros del Comité Científico

Miguel Ángel Verón

Sintya Carolina Valdez

Angélica Otazú Melgarejo

Mário Ramão Villalva Filho

Laura Fortes

Matías Ever Medina

Compiladores:

Sintya Carolina Valdez

Angélica Otazú Melgarejo

Miguel Ángel Verón

Autores

Angélica Otazú

Wilson Martínez Guaca

Milton Chacay Guayupari

Ligia Karina Martins de Andrade

Laura Fortes

Eugen Amadeus Benz

Jorge Alberto Paredes Coimbra

Ramón Fogel

Mário Ramão Villalva Filho

Miguel Ángel Verón

Martín Ramírez Machuca

Sonia Ivanoff

Maribel Barreto

Carlos Ferreira Quiñónez

Marcelo Dos Santos

Rita Patricia Dos Santos

Correctores

Karen Rocío Cuenca

Miguel Ángel Verón

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT

Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología – PROCENCIA

© Fundación Yvy Marãe'ỹ

Cuarto Seminario Internacional: Traducción, Terminología y Diversidad

Lingüística. “2019 Año Internacional de las Lenguas Indígenas”

Amandaje Irundyha: Ñe'ẽasa, Ñe'ẽtekuaaty ha Ñe'ẽheta rehegua.

“2019 Ypykuéra Ñe'ẽita Yvy Ape Arigua Ary”

Cnel. Romero 318 y Cnel. Bogado

Teléfonos: 021 - 338 8241, 021 - 580 548

Email: yvyaraey@yvyaraey.org

San Lorenzo - Paraguay

Editorial Arandurá

Tte. Fariña 1028. Asunción-Paraguay

Tel.: (595 21) 214 295

e-mail: arandura@hotmail.com

www.arandura.com

Marzo 2020

ISBN: 978-99967-987-1-9

“La presente publicación ha sido elaborada con el apoyo del CONACYT. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso se debe considerar que refleja la opinión del CONACYT”.

Agradecimientos:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo financiero para la realización del seminario y la publicación de este libro.

A los expositores internacionales y connacionales, por aceptar nuestra invitación y aportar sus conocimientos y experiencias.

A los autores de los artículos, por compartir sus conocimientos que ayudarán para el fortalecimiento de la pluralidad cultural y lingüística de Latinoamérica.

A los docentes y alumnos de la carrera de Tecnicatura Superior en Traducción e Interpretación Castellano-Guaraní, del Instituto Técnico Superior de Estudios Culturales y Lingüísticos Yvy Marãe'ỹ, por apoyar antes, durante y después de la realización del seminario y realizar la traducción al guaraní de los artículos de este libro.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Artículos científicos	
LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA A NIVEL DEL CONTINENTE AMERICANO Dra. Angélica Otazú Melgarejo	15
LOS IDIOMAS PROPIOS COMO EJES DEL BUEN VIVIR Dr. Wilson Martínez Guaca	23
ÑEE Y ARAKUAA ELEMENTOS DINAMIZADORES DEL ÑEEMBOATI O LA PALABRA QUE AGLUTINA Mgtr. Milton Chacay Guayupari.....	43
DISCURSO E (AUTO)TRADUÇÃO EM JOSÉ MARÍA ARGUEDAS E NEREIDE SANTIAGO Dra. Ligia Karina Martins de Andrade.....	51
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: PANORAMAS E DESAFIOS NO MARCO DO ANO INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS Profa. Dra. Laura Fortes Prof. Ms. Mário Ramão Villalva Filho	67
EXPERIENCIA DE ESTANDARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN DE LAS LENGUAS QOM Y AYOE Dr. Eugen Amadeus Benz.....	88
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LINGÜÍSTICAS DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. LENGUAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Mgtr. Jorge Alberto Paredes Coimbra	106
CONTRIBUCIÓN DE LOS GUARANÍ A LA CULTURA DE LA NACIÓN Dr. Ramón Fogel.....	121

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA GUARANI NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO NAS ALDEIAS DE AÑETETE E ITAMARÁ Mgtr. Mário Ramão Villalva Filho Dr. Aldi Feiden.....	133
NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTATUS Y EL CORPUS DE LA LENGUA GUARANÍ Dr. Miguel Ángel Verón.....	154
LAS LENGUAS DEL PARAGUAY EN TERAPIA INTENSIVA DATOS DEL ALGR (ATLAS LINGÜÍSTICO GUARANÍ-ROMÁNICO) Dr. Martín Ramírez Machuca	166
REVITALIZACIÓN Y REVALORIZACIÓN DE LOS IDIOMAS ORIGINARIOS. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LA PATAGONIA ARGENTINA DEL IDIOMA GUARANI Dra. Sonia Ivanoff.....	179

Ponencias

EL GUARANÍ SUBYACENTE EN LA LITERATURA PARAGUAYA EN CASTELLANO Mgter. Maribel Barreto	191
LEY DE LENGUAS Y SU INCIDENCIA EN LA ESTANDARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN DE LA LENGUA GUARANÍ “MI PATRIA ES MI LENGUA” Dr. Carlos Ferreira Quiñónez	195
LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS EN EL PARAGUAY Marcelo Dos Santos Rita Patricia Dos Santos.....	199

PRESENTACIÓN

Este libro es el resultado del **Cuarto Seminario Internacional sobre Traducción, Terminología y Diversidad Lingüística: 2019**, “Año Internacional de las Lenguas Indígenas”, organizado por la Fundación Yvy Marãe’ỹ, los días 3, 4 y 5 de octubre de 2019 en la Ciudad de San Lorenzo, Paraguay, con el cofinanciamiento del CONACYT.

Este seminario tuvo como objetivo consolidar y fortalecer el espacio científico-cultural abierto por Yvy Marãe’ỹ en el primer, segundo y tercer seminarios de 2016, 2017 y 2018, respectivamente, para que investigadores lingüísticos, promotores y planificadores de lenguas indígenas, traductores, terminólogos y estudiantes de lenguas del Paraguay y la región difundan resultados de investigaciones, así como experiencias de política y planificación lingüísticas, de manera a contribuir con el desarrollo del corpus y del estatus de las lenguas propias del continente, en el marco de la conmemoración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas.

Durante los tres días se desarrollaron seis paneles. El tema del primer panel fue: 2019: Año Internacional de las Lenguas Indígenas; del segundo, La diversidad lingüística. Su valor para la humanidad; del tercero, 2019: Año Internacional de las Lenguas Indígenas para los pueblos Indígenas de América; del cuarto, Experiencias en la enseñanza, normalización y normativización de las lenguas indígenas de América Latina; del quinto, El desarrollo del estatus y del corpus de la lengua guaraní; y del sexto, Diálogo intercultural e interlingüístico. En cada panel participaron cuatro expositores.

Han presentado ponencias 21 especialistas connacionales e internacionales. Del exterior participaron 9 expertos de universidades de Colombia, Argentina, Bolivia y Brasil. De Paraguay presentaron ponencias 12 profesionales adscriptos a diferentes instituciones públicas y privadas, entre ellas, la Secretaría de Políticas Lingüísticas, el Ministerio de Educación y Ciencias, la Academia de la Lengua Guaraní, la Academia Paraguaya de la Lengua Española, los pueblos indígenas, la comunidad sorda, universidades públicas y privadas.

El Teatro Municipal de la ciudad de San Lorenzo, sede del encuentro, ha recibido a más de 400 participantes, provenientes de los departamentos de Central, Canindeyú, San Pedro, Caaguazú, Cordillera, Itapúa, Paraguari, Alto Paraguay y de la Capital. También han participado docentes y estudiantes de Foz de Iguazú, Brasil, y de Posadas, Argentina. En su gran mayoría los participantes fueron docentes, estudiantes, investigadores y personas dedicadas al estudio y promoción de las lenguas.

El seminario ha sido declarado de interés municipal por la Municipalidad de la ciudad de San Lorenzo, y de interés lingüístico por la Secretaría de Políticas Lingüísticas. Como una forma decidida de adhesión institucional al Año Internacional de las Lenguas Indígenas, Yvy Marãe'ỹ lo dedicó a las reflexiones acerca de los idiomas propios del continente, de manera a crear conciencia acerca de la gravedad que representa la inusitada desaparición de las lenguas a nivel continental y mundial.

Los artículos

El Comité Científico del Seminario solicitó a cada uno de los expositores la presentación de un artículo científico acerca de la ponencia presentada, conforme a las normas establecidas por la institución. A continuación, los artículos presentados por los expositores, en orden de publicación.

La **Dra. Angélica Otazú**, investigadora del CONACYT y docente de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, aborda **La diversidad lingüística a nivel del continente americano**. El artículo presenta la diversidad lingüística y cultural de América, sobre la base de documentos históricos y señala los instrumentos internacionales que protegen la diversidad lingüística y cultural y la promoción de las lenguas amerindias.

El **Dr. Wilson Martínez Guaca**, de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Unicatólica de Santiago de Cali, Colombia, habla acerca de **Los idiomas propios como ejes del buen vivir**. Plantea que el buen vivir es una vivencia que permite la armonía plena del individuo, la familia, la comunidad, la naturaleza y lo trascendente, y que está transversalizado por los idiomas propios que actúan como ejes integradores de sus identidades y que tienen como base la palabra, una palabra dinámica y transformadora.

El **Mgtr. Milton Chacay Guayupari**, de la Unibol Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas "Apiguaiki Tüpa", Bolivia, presenta: **Ñee arakuaa. Elementos dinamizadores del ñeemboati o la palabra que aglutina**. Plantea que en la sociedad guaraní las producciones lingüísticas están sujetas a un control formal, ya que las palabras son herramientas sobre las personas y las cosas, y constituyen un vehículo fundamental del conocimiento y del poder. Esta función es notoria en la pluralidad de voces que se distinguen en una asamblea o ñeemboati. A través de la palabra se incide en el proyecto personal que cada guaraní elabora a través del consenso social.

La **Dra. Ligia Karina Martins de Andrade**, de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), analiza el siguiente tema: **Discurso e (auto)tradução em José María Arguedas e Nereide Santiago**. Realiza un estudio comparativo sobre los trabajos de José María Arguedas y Nereide Santiago, como respuesta a los discursos producidos sobre los pueblos indígenas en Perú y Brasil; plantea las

similitudes y diferencias, y se centra en el análisis de las estrategias de traducción producidas como efecto de los discursos construidos.

La **Dra. Laura Fortes** y el **Mgtr. Mário Ramão Villalva Filho**, profesores de la Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA), investigan: **Políticas educacionais de acesso e permanência dos povos indígenas no Ensino Superior do Brasil: panoramas e desafios no marco do Ano Internacional das Línguas Indígenas**. Analizan los procesos de inserción de los pueblos indígenas en la educación superior de Brasil, tomando como punto de partida la experiencia en la UNILA en el 2019. En esta universidad, de manera a fortalecer la integración solidaria a través del conocimiento, la convocatoria de selección incluyó a candidatos indígenas de Brasil, Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Uruguay, Venezuela, Paraguay, Ecuador y Perú. Concluyen que la presencia de la diversidad indígena en la casa de estudios impulsó la profundización de las discusiones sobre las políticas lingüísticas institucionales, centradas hasta ahora en el bilingüismo portugués-castellano.

El **Dr. Eugen Amadeus Benz**, técnico lingüista de la Dirección General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), trata en su artículo **Experiencia de estandarización y modernización de las lenguas qom y ayoe** sobre los desafíos encontrados en el intento de usar la lengua materna L1 en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura; ese proceso comprende la elaboración de diccionarios, gramáticas y materiales didácticos, de manera que la lengua indígena pueda ser enseñada. Estos trabajos apuntan a que a través del sistema educativo sea transmitido el acervo literario de cosmovisión y práctica cultural, de manera que permita a los pueblos indígenas aportar a la sociedad la diferencia en la pluralidad.

El **Mgtr. Jorge Alberto Paredes Coimbra**, de la Unibol Guarani y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas "Apiguaiki Tüpa", Bolivia, presenta: **Políticas educativas y lingüísticas del Estado Plurinacional de Bolivia**. Este país se constituye en un Estado plurinacional, la configuración de este modelo de Estado es gracias al protagonismo de las organizaciones indígenas en distintos momentos de la historia nacional. En este contexto, la educación incorpora el enfoque intracultural, intercultural y pluricultural en el marco de un modelo educativo sociocomunitario productivo, en el que las lenguas indígenas son consideradas como el instrumento esencial para el desarrollo de los conocimientos, valores y saberes ancestrales que hacen a la identidad cultural base fundamental para la recreación sostenible de sus modos de vida y alcanzar su libre determinación, como legado indivisible para el dominio de sus territorios.

El **Dr. Ramón Fogel**, investigador del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI), aborda: **Contribución de los guaraní a la cultura de la nación**, en que pone de relieve la contribución de los guaraníes para comprender las interrelaciones entre los seres vivos y particularmente con la etnobotánica; para ello, utiliza la

triangulación de métodos de lingüística, arqueología y etnobotánica. Destaca las normas del buen vivir o *teko porã*, que imbrican el manejo del medio natural con la vida comunitaria, para concluir que el aprovechamiento del potencial de este aporte resulta pertinente ante la crisis de civilización que sufrimos y de los daños causados por los eslabones más desarrollados de las fuerzas productivas.

El **Mgtr. Mário Ramão Villalva Filho**, de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), comparte la experiencia de **Formação de professores de língua guarani no Brasil: a experiência do curso de capacitação nas Aldeias de Añetete e Itamarã**. Presenta las experiencias del curso de capacitación de profesores del idioma guaraní en dos instituciones ubicadas en las comunidades Añetete e Itamarã, en la ciudad de Diamante do Oeste, en el estado de Paraná. El objetivo del curso fue guiar el proceso de preparación de materiales didácticos en el idioma original para la enseñanza del idioma y la cultura guaraní en el contexto de la educación indígena.

El **Dr. Miguel Ángel Verón**, de la Fundación Yvy Marãe'ỹ e investigador de CONACYT, analiza el **Nivel de desarrollo del estatus y el corpus de la lengua guaraní**. Examina dialécticamente el nivel de la valoración social y el uso de esta lengua mayoritaria del país, y su desarrollo interno. Afirma que esta lengua ha tenido una atención muy importante en cuanto a su estandarización y modernización, pero la normalización de su uso no ha tenido la misma atención. Según sostiene, las políticas para la normalización del uso y para el desarrollo del corpus deben llevarse de la mano, dado que una lengua necesita del desarrollo interno para que sea usable; así también, el uso oral y escrito en todos los ámbitos ayuda a su proceso de estandarización y modernización.

El **Dr. Martín Ramírez Machuca**, docente investigador del Instituto de Desarrollo (ID) presenta el artículo **Las lenguas del Paraguay en terapia intensiva. Datos del Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (ALGR)**. Asevera que en Paraguay el contacto entre el guaraní y el castellano ha generado una lengua oral extra que en cierta manera empobrece o enriquece a ambas, esta lengua oral ya integrada en el contexto lingüístico paraguayo recibe el nombre de *jopara* o *jeh'e'a*, que podría gramaticalizarse y en el futuro desplazar al guaraní. El ALGR tiene datos sociolingüísticos que muestran una línea sincrónica del contacto y el estado del guaraní y el castellano. Según su óptica, las dos lenguas oficiales del país están en terapia intensiva, pues aún no existe una planificación lingüística consensuada, técnica y profesional para orientar su desarrollo.

La **Dra. Sonia Ivanoff**, docente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina, habla acerca de: **Revitalización y revalorización de los idiomas originarios. Algunas experiencias en la Patagonia argentina del idioma guaraní**. Presenta las experiencias en el proceso de revitalización y revalorización

de las lenguas indígenas, especialmente del guaraní, que vienen desarrollando desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de esa casa de estudios. Sostiene que a través de los proyectos que están impulsando se promueven las prácticas pluriculturales y plurilingües, y la necesidad de que los futuros profesionales tengan herramientas desde lo idiomático para desenvolverse en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Por último, se presentan tres ponencias. La primera, de la **Mgtr. Maribel Barreto**, docente y escritora, Premio Nacional de Literatura 2019, quien describe **El guaraní subyacente en la literatura paraguaya en castellano**. Sostiene que el Paraguay es un territorio poblado de signos que revelan de manera inequívoca la huella inconfundible del mestizaje cultural y del encuentro de dos lenguas: el guaraní y el castellano, que conviven, colisionan e interactúan en un proceso de erosión con la creciente castellanización del guaraní o el acoplamiento del guaraní al castellano. Esta realidad sociolingüística se expresa y se fortalece en la literatura paraguaya.

El **Dr. Carlos Ferreira Quiñónez**, presidente de la Academia de la Lengua Guaraní (ALG), desarrolla: **Ley de Lenguas y su incidencia en la estandarización y modernización de la lengua guaraní**. Presenta la Ley 4251/10 de Lenguas, y describe los trabajos desplegados por la Academia de la Lengua Guaraní, creada por esta normativa. Por último, explica los procesos que han de darse para la estandarización de una lengua.

Los traductores **Marcelo Dos Santos** y **Rita Patricia Dos Santos**, de Lengua de Señas Paraguaya y del Instituto Yvy Marãe'ỹ, desarrollan: **La práctica de la traducción e interpretación de la lengua de señas en el Paraguay**. Realizan una presentación diacrónica de la práctica de la traducción e interpretación de la lengua de señas en el país, y las normativas acerca de su reconocimiento y su promoción. Sostienen que la profesionalización de la práctica de la traducción e interpretación de la lengua de señas debe pasar por el método científico de investigación para su descripción, normativización y posterior aplicación.

Nos complace, como Yvy Marãe'ỹ, la publicación de estos artículos, que abordan diferentes aspectos de la diversidad lingüística americana. Nos preocupan el presente y el futuro de las lenguas propias del continente. El modelo civilizatorio actual deviene negativo a la diversidad en general y a la lingüística en particular. Los idiomas de las potencias mundiales se imponen a nivel planetario, y por ello cada año desaparecen entre 20 a 30 lenguas. En la actualidad, el 4% de las lenguas del mundo son habladas por el 96% de la población mundial; y si se diera la vuelta a la cifra, se encontraría que el 96 % de la población mundial habla solo el 4% de las lenguas. A nivel mundial, 500 lenguas tienen menos de 100 hablantes, alrededor de 1500 tiene menos de 1000 hablantes y 3340 tienen menos de 10000 hablantes,

51 lenguas tienen un solo hablante. De 6000 a 7000 lenguas habladas, alrededor de 4000 están ante peligros de desaparición. (Crystal, 2001, p. 27)¹.

Es necesario que los organismos internacionales impulsen políticas lingüísticas urgentes y sostenidas para impedir que más lenguas sigan desapareciendo. Miles de lenguas cuentan con escasos hablantes, y la cantidad de hablantes es importante para mantenerlas vivas. Es grave la muerte de las lenguas, ya que ellas catalizan formas de ver y estar en el mundo singulares y únicos. Cuando muere una lengua, se empobrece la mente humana, como afirma Claude Hagège.

Dr. Miguel Ángel Verón
Marzo de 2020

¹ Crystal, David. La muerte de las lenguas. Traducción española, Pedro Tena. Impreso en España por Lavel, S. A. Madrid, 2001.

LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA A NIVEL DEL CONTINENTE AMERICANO

Dra. Angélica Otazú Melgarejo

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” - CONACYT-PRONII
potykuru@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la diversidad lingüística del continente americano. La investigación se basa en las informaciones de los documentos antiguos y modernos. Los estudios demuestran que hay una gran variabilidad de diversidad lingüística según las regiones geográficas. Se afirma que Nueva Guinea es la región más diversa del mundo actualmente, y la menos diversa desde hace siglos es Europa. Los estudiosos han lanzado diferentes teorías para tratar de explicar la diversidad; pero es una tarea difícil, dado que no se conservan documentos de la época de las migraciones, como 14 mil años atrás. Por otro lado, se calcula que en el mundo hay más de 6 mil lenguas y la mitad se concentra en ocho países. En cuanto a las lenguas amerindias, no se han puesto de acuerdo completamente en la forma de contabilizar las lenguas y las familias lingüísticas; el Paraguay cuenta con 5 Familias Lingüísticas y México tiene 11 y más de 200 lenguas en todo el país. Se estima que hay más de 3 mil lenguas en el continente americano incluyendo las lenguas de los Inuit y Aleutianos. Se señalan los instrumentos internacionales que protegen la diversidad lingüística y cultural y la promoción de las lenguas amerindias.

Palabras clave: “lenguas amerindias, diversidad, lingüística, américa”.

1. Introducción

El texto plantea la vigencia y variabilidad de la diversidad lingüística en el continente americano. Esta diversidad está relacionada con la existencia y convivencia de distintas lenguas. Las diferentes familias lingüísticas y las respectivas teorías desarrolladas sobre las mismas. Se sabe que las lenguas amerindias no descienden de un mismo tronco y en este continente hay más diversidad de familias lingüísticas que en Europa. Curiosamente, en las comunidades pequeñas y territorios más reducidos aparecen más lenguas que no son emparentadas, lo cual explicaría las grandes y constantes migraciones antes de la llegada de los europeos a esta parte del mundo.

Se pretende analizar las informaciones y estudios realizados por instituciones especializadas y las encargadas de relevar datos sobre las lenguas nativas, a fin de arrojar

nuevas luces sobre la complejidad de la diversidad lingüística. Averiguar qué papel juegan las migraciones en la diversidad. Dónde se concentra la mayor diversidad lingüística, y de qué depende su densidad. A continuación, se presenta la vigencia de las diversas lenguas, las principales causas de la vulnerabilidad; señalar los instrumentos internacionales creados para proteger la diversidad lingüística y cultural. Cuál es el alcance de los respaldos internacionales y la promoción de las lenguas amerindias.

2. La vigencia de las diversas lenguas amerindias

La diversidad lingüística en nuestro continente tiene una larga y compleja historia. Descifrarla no es una tarea fácil. Lo más curioso es la persistencia de los pueblos que siguen comunicándose netamente en sus lenguas, pese a la intención de la unificación y de haber sido obligados a hablar solamente una lengua europea, sea español o portugués en América Latina, desde hace varios siglos.

Los estudiosos del tema subrayan que todas las lenguas deben ser respetadas y valoradas porque nos posibilitan articular nuestras ideas, expresar nuestros sentimientos, y realizar nuestras plegarias, entre otras cosas. Por las mismas razones, cuando desaparece una de ellas la humanidad empobrece, como expresa claramente León-Portilla (2001):

Hay, por supuesto, personas que consideran que la muerte de esas lenguas [las indígenas] es inevitable y que, además, no hay razón para dolerse de ello ya que la unificación lingüística es altamente deseable. En contraste con semejante actitud, hay otros que pensamos que la desaparición de cualquier lengua empobrece a la humanidad. Todas las lenguas en las que cualesquiera mujeres y hombres aprendieron a pensar, amar y rezar, merecen ser respetadas como parte de sus derechos humanos. Y esto lo aplico a todos los idiomas amerindios y a todos los que en el mundo se hablan (on line).

Para reconocer la diversidad cultural, es menester superar la idea generalizadora hacia las naciones y sus respectivas culturas, pues, decir ‘indios’ es una forma de ignorar la diversidad de lenguas, culturas y costumbres de los pueblos autóctonos del continente americano desde las islas aleutianas hasta la punta de Tierra de fuego.

Por otro lado, la solidez de una lengua se mide por el número de sus hablantes, y existen diferentes estudios que pretenden establecer las estrategias o mecanismos de los pueblos para la solvencia de su cultura. En ese sentido, a la pregunta de por qué debemos preocuparnos por preservar las lenguas, el lingüista Christopher Mosley (2009) responde:

porque cada idioma es un universo mental estructurado de forma única en su género, con asociaciones, metáforas, modos de pensar, vocabulario, gramática y sistema fonético exclusivos. Todos esos elementos funcionan conjuntamente en el marco de una

estructura que, por ser extremadamente frágil, puede desaparecer para siempre con suma facilidad (p. 4).

De hecho, el secreto de los pueblos sobrevivientes consiste en conservar sus idiomas y sus culturas. La convivencia con otras culturas no les ha impedido recrear y utilizar su lengua.

Para desarrollarse y mantenerse viva una lengua requiere de una comunidad que la dinamice y un territorio con sus recursos naturales, donde sus habitantes puedan forjar el vocabulario y contar con los medios para el sustento, en el caso de los indígenas. Pues en la historia de los nativos figuran pueblos que se han extinguido en los primeros contactos y otros que han perdido su lengua. En América del Sur totalizan 44 pueblos que utilizan solo español y otros 55 que se comunican únicamente en portugués, como se demuestra en un estudio.

Casi un quinto de los pueblos ha dejado de hablar una lengua indígena. Se trata de 44 pueblos indígenas que utilizan como única lengua el castellano y 55 pueblos que emplean únicamente el portugués. Es muy revelador que la mayor pérdida lingüística tenga lugar en las áreas de primer contacto con los colonizadores (costa noreste de Brasil, Andes norte de Colombia) y donde se originaron las relaciones más tempranas entre indígenas y estados (Atlas, 2009, p. 13).

Actualmente hay un leve despertar de parte de las autoridades y aparentemente están en plan de mejorar la situación de las lenguas indígenas.

Se sostiene que en México hay 11 familias lingüísticas indoamericanas y más de 200 lenguas distribuidas en todo el país de forma desigual de hablantes, pero se mantiene la diversidad lingüística (ver CHAMOREAU, 2013). Mientras que el Paraguay cuenta actualmente con 5 familias lingüísticas y más de 19 lenguas (Ver DGEEC, 2012, 2015).

La resistencia ha marcado la historia de los pueblos indígenas en el continente americano, y la lengua juega un papel importante. Se resalta, especialmente, la demografía y lengua de nueve pueblos.

Las lenguas indígenas que históricamente han gozado de un mayor peso demográfico y cultural –peso que mantienen hasta la actualidad– han sido el arahuaco, el náhuatl, el maya, el quechua, el aimara, el chibcha, el araucano o mapuche y el guaraní. (Moreno-Fernandez, 2006, p. 2).

De hecho, hubo pueblos que desaparecieron, drásticamente, en los primeros contactos con los occidentales y otros de forma progresiva en los sucesivos siglos, esto significó una pérdida irreparable para el patrimonio de la humanidad, pues las culturas son insustituibles, por eso se indica que:

la desaparición de muchas lenguas ha sido acompañada a lo largo de cinco siglos por un proceso de resistencia cultural y lingüística. Esta estrategia de salvaguardia ha permitido conservar muchas lenguas nativas como lenguas vernáculas, en particular en los campos de la comunicación en la comunidad y en la familia (Chamoreau, 2013, p.4.)

Cada pueblo se esmera para que sus descendientes aprendan sus lenguas ancestrales y vivan de acuerdo al modo de vida y cultura de sus antepasados. En la expresión de David Harrison¹ eso significa también que: “Ninguna cultura tiene el monopolio del genio humano y nunca se sabe de dónde puede salir la próxima idea brillante, perdemos conocimiento antiguo si perdemos idiomas” (Nuwer, 2014).

Las lenguas nativas, generalmente, son utilizadas a nivel comunitario y familiar. No haría falta dar tanta explicación del porqué uno emplea su lengua, pues es el reflejo de la identidad y está ligada con nuestra historia. El sentido más profundo del uso de la propia lengua se puede deducir de las declaraciones de Christine Johnson²: “Hablo mi idioma favorito porque eso es lo que soy. Enseñamos a nuestros hijos nuestro idioma favorito, porque queremos que sepan quiénes son” (Hale 1992, p.1-2).

Sin embargo, la estrategia de mantener la lengua solo a nivel de parientes se complicaría cuando las familias viven separadas, como ocurre con varios pueblos, que fueron dispersados y desplazados fuera de su voluntad.

3. Iniciativas favorables a las lenguas y la diversidad

En la actualidad se percibe también un interés de parte de algunas autoridades en reconocer los derechos de los pueblos indígenas, y por ende sus lenguas y sus culturas, y están buscando la forma de ayudarles para que finalmente puedan enseñar a sus hijos desde la escuela (que antiguamente estaba monopolizada y controlada por una mentalidad colonial), y además enseñar al mundo sobre sus formas de educar y transferir eficazmente sus conocimientos.

Los nuevos textos constitucionales de la década del 90, en los casos de Bolivia, Ecuador, México y Paraguay tienden a reconocer el carácter multicultural de los Estados y la existencia de los pueblos indígenas como entidades singulares con atributos culturales y lingüísticos propios y con derechos específicos (comunidades, pueblos, entidades territoriales y nacionalidades), lejos ya de la tradicional concepción como sub-ciudadanos, carentes de derechos (Ruiz Murrieta, 2003, p. 23).

1 Presidente del departamento de lingüística de Swarthmore College.

2 I speak my favourite language because that's who I am. We teach our children our favourite language, because we want them to know who they are. (Christine Johnson, Tohono O'odham elder, American Indian Language Development Institute, June 2002).

Desde finales del siglo XX se percibe ciertos avances en el reconocimiento de los derechos constitucionales de los indígenas. Moreno-Fernandez (2006) analiza, a su vez, la situación legal de los indígenas en Hispanoamérica -basándose en el trabajo realizado por Ruiz Murrieta (2003)- afirma que

los regímenes políticos y jurídicos de Hispanoamérica, en términos generales, se están orientando hacia el reconocimiento de los derechos indígenas. Así lo demuestran las reformas constitucionales aprobadas en varios países hispánicos entre 1988 y 2000, en las que se reconoce el carácter multicultural de los Estados, la personalidad cultural y jurídica de los pueblos indígenas, el régimen de sus comunidades y territorios, y el acceso a los recursos naturales de sus entornos (p. 5.)

Sin embargo, se critica que las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos (DUDH) y Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (DADH), hayan excluido abiertamente, en un instrumento internacional, los derechos sobre la diversidad cultural y lingüística:

Evidentemente, la DUDH y DADH omitieron expresamente los derechos sobre la diversidad cultural y lingüística precisamente con la intención de proteger a las minorías nacionales de políticas de segregación y persecución que hubo en el nazismo, pero se olvidaron de otros contextos más allá de Europa. Esta omisión efectivamente no correspondía a la realidad heterogénea de las sociedades, especialmente en las regiones con antecedentes de dominación colonial, como América y África, e invisibilizó a los colectivos culturales (Rodríguez, 2016, p. 8).

Años más tarde fue reconocida, al menos, parcialmente la diversidad cultural y lingüística por un pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) en 1966, en su artículo 27 y, más tarde, por las diversas declaraciones de la Unesco. (Ver Rodríguez, 2016, p. 14). De esta manera, se observa que “en el artículo 27 los derechos lingüísticos fueron estipulados desde la obligación negativa del Estado, es decir, de respetar, tolerar, y no desde la obligación de promocionar una lengua minoritaria”. (Rodríguez, 2016, p. 14).

Evidentemente, el prestigio de las lenguas depende también del uso que se le dio en la comunidad, especialmente, durante la colonia y poscolonial. Las estrategias podrían ser múltiples. Los factores que influyeron históricamente para su propagación fueron muchas veces externos, intereses de los misioneros y conquistadores. Por ejemplo, los misioneros se esmeraron en aprender y escribir ciertas lenguas indígenas, dándole una escritura occidental, y de alguna manera contribuyeron para la sobrevivencia de las lenguas.

4. ¿Cómo salvaguardar la diversidad lingüística ante los peligros?

Cada vez se complica más la situación y la formulación de nuevas estrategias para proteger las lenguas amerindias. Se transcribe los factores que afectan directamente a los pueblos y sus culturas respectivamente.

...distintos factores como la necesidad de integrar los territorios nacionales, las demandas del mercado internacional y la consecuente explotación de recursos naturales, como el caucho o goma o los hidrocarburos en las selvas amazónicas, trajeron consigo flagelos de distinta índole como la sedentarización de sociedades nómadas, la reducción de un territorio concebido de una manera distinta a la europea o criolla, la evangelización, el trabajo forzado y la explotación de la mano de obra indígena, responsables en la época moderna de una considerable disminución de la diversidad étnico-cultural y lingüística que caracterizaba al continente, o algunas regiones específicas como la Amazonía (Atlas, 2009 p. 31-32).

En las palabras del lingüista europeo Mark Turin -que ha trabajado en un proyecto de revitalización de lenguas en la Colombia Británica de Canadá-:

‘Gastamos tanto dinero preservando edificios antiguos ... ¿Por qué no gastamos también dinero documentando la extraordinaria diversidad lingüística de nuestra especie, esa cosa que nos hace humanos? Preguntó. ‘Sabemos cosas íntimas sobre inglés y sánscrito y latín y alemán. Sin embargo, no sabemos casi nada sobre la mayor parte de la diversidad lingüística del mundo’ (Betts, 2018, on line).

Podemos ver que hay recursos en recuperar los edificios y esculturas indígenas en muchas partes de América, sin embargo, se carece de voluntad política para invertir en defensa y el rescate los patrimonios inmateriales.

5. A modo de conclusión

Teóricamente hay avances en la inclusión de la diversidad lingüística. Existen investigaciones y publicaciones en revistas especializadas sobre el tema. Podemos decir que el estudio y profundización de las lenguas amerindias es apremiante para el momento de cambio que vivimos. Por medio del aprendizaje del proceso y desarrollo de las culturas milenarias de este continente podríamos revertir incluso el cambio climático.

En los últimos tiempos se han precarizado los recursos, no solamente naturales sino también lingüísticos. Categóricamente, la humanidad empobrece cuando un pueblo desaparece, puesto que varias expresiones culturales quedan olvidadas. Diversos factores influyen en la extinción de las culturas. Depende del modelo de economía implementado en cada país y una política clara que proteja a los indígenas. Que se

respeten los acuerdos internacionales; se apliquen correctamente las leyes que favorecen a los pueblos indígenas.

En muchos países latinoamericanos, surgen movimientos indígenas que consiguen apoyos internacionales para que sus derechos territoriales y culturales sean respetados. Ellos claman por la equidad, tratan de reivindicar sus tradiciones elementales. Exigen poder vivir acorde a sus pautas culturales, comunicarse en sus propias lenguas y enseñar a sus descendientes.

6. Bibliografía

- Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina. Tomo 1. Cochabamba: FUNPROEIB Andes - Unicef. 2009.
- Betts, C. (2018). Our Campus: Dr. Mark Turin is helping mobilize and revitalize Indigenous languages. Recuperado <https://www.ubyssey.ca/features/our-campus-mark-turin/>
- Chamoreau, C. 2013. Diversidad lingüística en México *SeDyL-CELIA (CNRS, IN-ALCO, IRD)*. AMERINDIA N°37(1), 2013.
- DGEEC, Atlas de Comunidades de Pueblos Indígenas del Paraguay 2012, 2015.
- Hale, K. (1992). Linguistic Society of America p 1-3. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/452858>
- Iglesias Kuntz, L. (2009). "Cada idioma es un universo mental estructurado en forma única", Entrevista a Christopher Mosley, El Correo de la unesco, 2, 2009. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf>
- León Portilla, M. (2001). "El español y el destino de las lenguas amerindias", discurso pronunciado el 16 de octubre en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, España. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/leon_m.htm
- Moreno-Fernandez, F. (2006). La diversidad lingüística de Hispanoamérica: implicaciones sociales y políticas. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), N°. 38. 2006. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari+38-2006
- Ruiz Murrieta, J. (2003) "Democracia y participación política de los pueblos indígenas en América Latina", MOST. UNESCO, 2003. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129780s>.

Nuwer, R. (2014) ¿Por qué tenemos que salvar a las lenguas en peligro de extinción? Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/06/140613_cultura_lenguas_muertas_mz. Acceso: 29.10.19.

Rodríguez Caguana, A. (2006). La educación y la diversidad lingüística en las primeras legislaciones internacionales de derechos humanos: contradicciones en el principio de igualdad de oportunidades. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de “<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso>

LOS IDIOMAS PROPIOS COMO EJES DEL BUEN VIVIR

Dr. Wilson Martínez Guaca

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium UNICATÓLICA
Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia

Resumen

El presente artículo plantea que el Buen Vivir, como paradigma social originado en los pueblos indígenas latinoamericanos, es una vivencia que permite la armonía plena del individuo, la familia, la comunidad, la naturaleza y lo trascendente. Este Buen Vivir está transversalizado por los idiomas propios que actúan como ejes integradores de sus identidades y que tienen como base la palabra (el Ñe'ë), el 'Jaqi aru' (la palabra de la gente), una palabra dinámica y transformadora, "el caminar de la palabra", una palabra que recoge los saberes y orienta el camino, "la minga de la palabra", una palabra que se conjuga con el ser y con la comunidad, el Ñembo'e; es desde allí, desde la palabra, desde los idiomas propios, que se alienta la construcción de una sociedad plena en armonía con el ahora, el antes y el después.

Palabras clave: idioma propio, buen vivir, wët Fxi`zenxi, Teko Porã.

Introducción

En la búsqueda de salidas a un mundo que se debate entre múltiples contradicciones y dificultades, desde los pueblos indígenas andinos, se rescata su visión y práctica del Buen Vivir, el Summa Qamaña de los Aymaras, el Sumak Kawsay de los Quechuas, el Wët Fxi`zenxi de los Nasa o el Teko Porã, ñandareko o Teko Kavi de los Guaraní, que corresponde a las visiones propias de cada pueblo respecto a tener una vida tranquila, apacible, en armonía consigo mismo, con la comunidad y con el contexto: "El sumak kawsay puede ser definido como forma de vida en armonía con la naturaleza y con otros seres humanos" (Hidalgo Capitán y Cubillo Guevara, 2014). El Buen Vivir es la respuesta a los excesos de la racionalidad, base de la modernidad y en particular a los conceptos de 'desarrollo' y 'progreso' (Acosta, 2015), del mundo occidental, que se conjugan en el 'vivir mejor' (Choquehuanca, 2010).

Este Buen Vivir, como saber ancestral, que emerge ante los epistemes occidentales, como forma de concebir las sociedades y como una muestra real de la "Ecología de saberes" (De Sousa Santos, 2011), es decir como un aporte del conocimiento no científico, tiene en las lenguas originarias, en los idiomas propios, su base fundamental, pues es desde allí donde es posible su 'representación social' como "corpus

organizado de conocimientos y actividad psíquica gracias a la cual se hace inteligible la realidad física y social y se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979).

De acuerdo a lo anterior, el presente artículo se detiene en el papel que cumple la lengua originaria, el idioma propio, en la posibilidad de representación social y práctica del “Buen Vivir” de los pueblos no solo indígenas, sino en general en todos los pueblos del mundo, aspecto que debe convertirse en un objetivo primordial para su preservación, lo que equivale al mantenimiento de la identidad local, como una manera que tienen los llamados “países del tercer mundo”, para sobrevivir como unidades políticas en un mundo cada vez más globalizado.

Los idiomas propios son transmitidos de generación en generación y con ellos el acumulado de saberes ancestrales, teniendo en la “palabra”, entendida como el lenguaje de los pueblos originarios, la manera directa de esta transmisión.

Aunque el tema en su totalidad, la relación de las lenguas originarias o idiomas propios con el Buen Vivir, no ha sido tratado, sí hay varios estudios que profundizan sobre la importancia del lenguaje humano para la conservación cultural y sobre todo para la transmisión de generación en generación de los saberes y prácticas sociales de los pueblos. De otra parte, el debate sobre el Buen Vivir, que se inició a finales del siglo XX, continúa hoy más vigente que nunca en momentos en que la humanidad busca salida a la aguda crisis que la afecta en todos los sentidos. En el caso de la palabra como el eje central de los saberes y de las representaciones sociales de los pueblos originarios, también hay investigaciones que profundizan en temáticas como “el caminar de la palabra” (Ramírez, 2013), “la palabra que camina” (Contreras, 2015) y “la minga de la palabra” (Almendra, 2010).

La relación de los idiomas propios con el Buen Vivir se inserta en la visión de armonía y equilibrio que se plantea desde los pueblos originarios, pero que también ha tocado las políticas de Estado, los movimientos sociales antisistémicos y las religiones, categoría y vivencia que algunos tratan de asimilar con la “vida buena”, el desarrollo e incluso el progreso occidental. De acuerdo a lo anterior surge el interrogante de ¿cómo los idiomas propios aportan a la construcción del Buen Vivir en los pueblos originarios?

El artículo busca entonces comprender el aporte de los idiomas propios en las representaciones sociales del Buen Vivir en los pueblos originarios, para lo cual responde a los debates entre lengua e idioma, muestra la fusión e interacción entre los idiomas y la cultura de los pueblos, es decir, de los saberes acerca de las cosas, en cuanto manifestada por el lenguaje (Etnografía lingüística), profundiza en el Buen Vivir desde la perspectiva indígena, aborda la palabra como conductora de los saberes, ausculta en el aporte del idioma para la construcción y vivencia del Buen Vivir y finalmente

identifica el aporte del idioma propio en el caso del Buen Vivir del pueblo Nasa y del Buen vivir del pueblo guaraní.

Metodología

El presente artículo realiza un recorrido conceptual documental en torno a la lengua, el idioma, la palabra y el buen vivir, para finalmente hacer una relación entre los lenguajes humanos y el Buen Vivir. También realiza acercamientos directos con sabedores indígenas que permiten conocer la mirada directa y sobre todo la vivencia cotidiana del Buen Vivir en sus comunidades.

Es el resultado de la inserción del investigador en la comunidad Nasa del norte del Cauca en Colombia y de la vivencia con otras comunidades originarias latinoamericanas que le permitió aplicación de lo que los Nasa llaman el CCRISAC, Cultivo y crianza de los saberes y conocimientos, que implica la vivencia plena del investigador con la comunidad, lo cual permite que esta se mire desde adentro y no desde lo externo, es “la práctica vivencial con la comunidad, de la temática a trabajar, para poder así elaborar unos productos que parten de la cosmovisión, la vivencia y la lucha del pueblo Nasa” (CRIC – UAIIN, 2017). La inserción del investigador en la comunidad fue un trabajo colaborativo que implicó combinar el rol académico de este con un rol político de apoyo a en sus luchas por la liberación de la madre tierra, la recuperación de su cultura y la exigencia de sus derechos en general, también con un rol complementario en las prácticas comunicativas mediáticas locales, lo que equivale asumir la “reflexividad”, verse así mismo en la investigación para así “reconocer los aspectos que están interfiriendo o limitando un contacto humano basado en principios como la reciprocidad y la responsabilidad que promuevan la transformación social” (Smith, 2012).

Resultados

El debate entre lengua e idioma

Para abordar el debate entre lengua e idioma, necesariamente hay que beber en las fuentes conceptuales de la teoría lingüística, partiendo del estructuralismo de Ferdinand de Saussure, quien habla de la dicotomía entre lengua-habla, planteando que lengua es el código lingüístico de naturaleza social que los hablantes de una comunidad comparten, lo que implica que esta es un sistema de signos independientemente del individuo (Saussure. 1945). También es necesario hacer una mirada al generativismo de Noam Chomsky, con su tesis innatista del lenguaje (Chomsky, 1986, 2007b, 2011) y detenerse en la lingüística de texto, de Van Dijk, quien asegura que es imprescindible estudiar el contexto verbal para entender los fenómenos que se presentan en la comunicación de los colectivos (Van Dijk. 1977, 1978); también

hay que mirar los aportes de la pragmática, iniciando por los postulados de Charles Morris (1962, 1985) y su aporte de la Semiótica hasta llegar a Austin y su filosofía del lenguaje (Austin, 1989, 1990) y al mismo Austin (1962) y Searle (1990) con la teoría de los actos de habla.

José Joaquín Montes (1983) hace un análisis de los conceptos de lengua, norma e idioma, aclarando que Lengua “es una convención interindividual que hace que un determinado producto fónico o gráfico sirva como símbolo o representante de una realidad dada para varios individuos”; Montes asegura que “esta convención interindividual se inserta en el proceso histórico mediante la norma, con lo cual se conforma una comunidad hablante como entidad diferente de otras comunidades que siguen otras normas”. Finalmente, Montes, define el idioma como “el conjunto de normas locales sometidas al influjo de una norma regional, nacional, internacional o supranacional” (Montes, 1983). En esta búsqueda conceptual también es importante del aporte de Buxó, quien define la lengua como “la herramienta que permite interpretar, bajo una visión colectiva, la cultura, los saberes, el conocimiento y la visión de mundo que comparten quienes se agrupan en un territorio y en unas coordenadas espaciales y temporales específicas”(1983); finalmente el Diccionario de la Real academia de la Lengua Española, define Lengua como un “sistema de comunicación y expresión verbal propio de un pueblo o nación o común a varios que se caracteriza por estar plenamente definido”(citado por Sánchez Lobato, 1985, p. 6)

En lo relacionado con Idioma, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española DRAE lo define como “lengua empleada en una comunidad, particularmente cuando constituye un estado o nación: Habla cuatro idiomas”, derivado del griego “Idios”, propio, peculiar (Sanchez, 1985). Por su parte Pinzón Daza (2005), aclara este concepto al asegurar que “el idioma hace parte de la construcción histórica y lingüística de los pueblos, a partir de factores de orden étnico, territorial y grupal.

En el lenguaje coloquial de nuestros pueblos latinoamericanos, el idioma es una forma de comunicación de un pueblo o nación que tiene unas elaboraciones lingüísticas debidamente estudiadas, mientras que la “lengua” es la forma de comunicarse de un pueblo o nación de manera autóctona y tradicional y que por lo tanto carece de una gramática o unos estudios lingüísticos elaborados. Desde esta concepción el idioma lo hablan las comunidades “cultas”, mientras que la lengua es la comunicación de los “indios” a algunos grupos de “negros” o de otras razas inferiores (es la representación social de las comunidades de base).

Con base en los conocimientos sobre lengua e idioma, planteados por varios teóricos y en los saberes de nuestras comunidades, el abordaje de los lenguajes de los pueblos indígenas y de los pueblos raizales en general, preferimos llamarle “idiomas propios”, porque sus actuales formas verbales y no verbales de comunicación han pasado por una serie de procesos históricos y la gran mayoría de ellos han tenido la

injerencia de otros lenguajes humanos; también porque todos ellos tienen estructuras lingüísticas y construcciones creativas o literarias que los ponen a la par con los idiomas dominantes y no por debajo de estos. En todo caso la denominación de idiomas a los lenguajes indígenas y raizales constituye una posición política y consecuente con las visiones decoloniales, situación similar cuando se les adjetiva con "propios", que es una expresión que connota la lucha de los pueblos originarios para conservar o recuperar sus formas comunicacionales y en general su cultura ancestral.

Fusión e interacción entre los idiomas y la cultura de los pueblos

El lenguaje humano, se hace vivencia en la lengua, el habla, la lengua, el idioma y los dialectos, esto para hacer una generalización porque también hay otras clasificaciones como la jerga, el argot, entre otros. Pero este lenguaje humano no solo es una manera de comunicar o transmitir mensajes que representan al mundo, sino también lleva inmerso en sí sentidos y simbologías, que lo proyectan más allá del simple intercambio lingüístico y lo colocan en una dimensión trascendental, como dice Carbajal García, el lenguaje "se inscribe en las múltiples dimensiones de la vida humana" o como precisa la misma autora, retomando a Ortega y Gasset y Gadamer "el lenguaje habita en el fondo del espíritu o el alma humana" concluyendo que el lenguaje es "factor clave en la producción de significados del mundo y en el ejercicio de los derechos del buen vivir", como quiera que es una unidad compleja paralela con el ser humano "en su realidad biológica, psíquica, económica, etc" (Carbajal García, 2016). Esta dimensión espiritual del lenguaje se muestra también en autores como Vossler, quien aseguraba que "el contenido de la lingüística no es otro que el de mostrar el espíritu como la única causa eficiente de todas las formas lingüísticas" (1929).

Lo anterior nos demuestra que los idiomas propios representan la esencia de los pueblos y al ser sustituidos por otros dominantes, pueden comunicar la dimensión racional pero nunca la espiritual, pues esta está inserta en "expresiones" cargadas de simbologías y emotividades construidas a lo largo de la vida individual y comunitaria. La palabra tierra o el territorio tiene una connotación diferente, cuando se le denomina como "El tekoha", que es el territorio con toda su historia, la tierra como escenario de vida y convivencia para los guaraní, diferente a la tierra desde la concepción occidental que puede ser el país donde se nació, el lugar donde está ubicada mi vivienda o la posibilidad de terreno para cultivar y obtener recursos o dinero. Lo mismo ocurre para el pueblo Nasa, para quien la palabra "tierra" es Uma Kiwe, compuesta por Uma que es el planeta y Kiwe que es el agua creadora y vivificadora, es decir la tierra no solo es un terreno, un planeta, sino que es la madre del género humano. La UNESCO en una declaración reciente con motivo de este año 2019, co-

loca el ejemplo del pueblo Inuit que tiene 50 maneras para denominar la nieve, dado su profundo conocimiento de las particularidades de esta.

El lenguaje humano también varía en relación con la cultura de los pueblos, como quiera que estos son procesos continuos de construcción; “el lenguaje es creación y quien habla actúa en el fondo como un artista creador”, dice Baca Mateo (1988), pues los significados de las expresiones reflejan nuestra propia contemplación y la contemplación de lo que nos rodea, “los significados lingüísticos no son fruto del pensamiento reflexivo, sino “manifestaciones de la inmediatez de nuestra contemplación del mundo y de nosotros mismos” Gadamer (1960)

El lenguaje también es la manera de afirmar la identidad individual y social, pues cada lengua “tiene su peculiar forma de describir su realidad y de vincularse con ella”(Serrón, 1993), por eso cuando una persona o un grupo humano se ve forzado a utilizar otro idioma pierde en ello parte de su identidad y su valoración de sí mismo y de su comunidad pues “los individuos, en general, están motivados a sentirse bien acerca de sus identidades, pero si su lengua tiene una evaluación negativa, la cual puede ser asociada con su identidad, esta puede crear una situación psicológicamente negativa y amenazante” (Breakwell, 1986). El lenguaje humano entonces “puede unir o separar” como bien lo señala Rocio Mazzoleni (2013), quien retomando a Wittgenstein asegura que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”. Hay muchas personas en América Latina que, por ascender en la escala social, abandonan su idioma propio, pues son rechazados o discriminados por hablarlo, acabando con ello con todo un sistema de valores que este tiene implícito.

El idioma también es el vehículo de los valores éticos y “constituye la trama de los sistemas de saberes” por eso al extinguirse un idioma se pierden los saberes de los pueblos acumulados durante miles de años, pues como lo dice la UNESCO “los pueblos derivan sus identidades, valores y sistemas de conocimiento, de la interacción con el medio y sus lenguas son el producto de esa interacción, por eso “cuando el medio se modifica, la cultura y la lengua se ven afectadas”, con lo que se quiere significar también que uno de los aspectos más preocupantes es la extinción de las comunidades originarias pues se está acabando con hábitat naturales. Esta misma afirmación es ratificada por el Fondo Permanente para las cuestiones indígenas de la ONU al expresar que “las lenguas indígenas no son únicamente métodos de comunicación, sino que también son sistemas de conocimiento amplios y complejos que se han desarrollado a lo largo de milenios”.

Pero si el idioma es la base de la transmisión de la cultura de los pueblos, su alma, su espíritu, lo que vehicula este idioma es la “palabra”, entendida no en el sentido gramatical sino de la comunicación en general, más allá del habla y de la escritura,

La palabra reivindica el lenguaje de los pueblos originarios y rescata sus significados y simbologías insertos en sus idiomas propios. En el lenguaje de los pueblos originarios, la palabra no es simplemente una "unidad psíquica mental" o una "simetría entre el emisor y el receptor", como ocurre en la comunicación occidental, sino el encuentro y la unión entre seres diferentes, es la pluralidad que permite el reconocimiento de los demás y de cada individuo quienes conviven y sobreviven. La palabra es en sí misma la esencia de esa pluralidad, ella es el encuentro, pues ese encuentro "no se da por medio de la palabra, sino que se da en ella porque es en esta en donde se moviliza el encuentro de los seres que habitan la tierra" (Ramírez, 2013).

La dimensión de la palabra –incluida la de los ancestros– se aproxima a lo sagrado y posee ritos propios que albergan un sentido que el hombre occidental ha olvidado. Por ejemplo, el "mambeo" o la preparación e ingestión de la hoja de coca, es importante en las comunidades indígenas del territorio andino, porque con ellas, se "moviliza la palabra". Este es el momento, en el que se habla, de quien habla, sobre el qué se habla, y sobre lo que no se habla, la palabra es el eje de todo (Ramírez, 2013).

La palabra posee un valor político equiparable al que se tenía en la Grecia clásica y cuya reflexión se hallaba en el debate en torno a la "retórica". "Se podría decir que, el sentido de la acción y la palabra poseído en la Grecia clásica y sobre el que se forjaba la polis, tiene cercanía con el sentido que posee la palabra en los pueblos indígenas de Abya Yala". (Ramírez, 2013).

De acuerdo a esta concepción de la palabra, como la esencia de la comunicación de los pueblos originarios, como el contenido de la pluralidad, en las comunidades andinas se habla de la "minga de la palabra", pues la Minga no solo representa el encuentro comunitario para la realización de un trabajo, sino que esta se hace posible en la palabra, pues allí se dialoga, se construye el espacio comunitario, el tejido social y se recrea la memoria. La minga de la palabra es la que "construye el espacio comunitario mediante el cual se recrea la memoria y al tiempo se resignifican los sentidos de justicia presentes en las prácticas llevadas a cabo por la comunidad en sus actividades cotidianas" (Almendra, 2013).

La palabra es entonces el hilo dinamizador de los idiomas, como dice Contreras (2015) "la palabra camina en el día a día de las personas y de las sociedades. Está en los sentimientos, en los conocimientos, en las prácticas y esperanzas de las sociedades "reflejándolas, enriqueciéndolas, conectándolas, desafiándolas, orientándolas y proyectándolas".

El Buen Vivir

El 'Buen Vivir' es un concepto surgido de las vivencias de los pueblos originarios andinos sudamericanos que poco a poco se ha ido convirtiendo en un referente teóri-

co que se opone a la idea de ‘desarrollo’ o ‘progreso’ occidentales. Sin la pretensión de universalidad ‘el Buen Vivir’ se inserta en la particularidad local de cada pueblo y plantea desde allí la posibilidad de un vivir o un convivir armónico, desde lo individual y lo colectivo humano en conjugación permanente con la tierra y todos los elementos y seres existentes, todo mediado por la ‘espiritualidad’ que permite una especie de simbiosis entre lo humano, lo divino y la naturaleza.

Desde la irrupción del Buen Vivir, como planteamiento que revisa los postulados del “desarrollo” y del “progreso”, hasta la actualidad, los diferentes estudios parecen tener un encuentro en considerar que este se puede mirar desde tres grandes perspectivas: La indígena, la de los Nuevos Movimiento sociales antisistémicos y ecológicos, la política o aplicación en las políticas de Estado (Gudynas y Acosta, 2011). Esto equivale a lo que el español Hidalgo Capitán considera como, “tres corrientes de pensamiento sobre el *sumak kawsay*, la socialista y estatista, la ecologista y post-desarrollista y la indigenista o “pachamamista” (2012). A estas tres visiones, en los últimos años se puede anexar otra, que plantea al Buen Vivir desde la mirada teológica, lo que Contreras Baspineiro denomina como “la sociedad del bien común” (Contreras, 2016).

David Choquehuanca Céspedes (2010) plantea que el Buen Vivir es vivir en comunidad, todas las familias viven juntas como la hoja hace parte de la planta, todos se necesitan a todos y a la vez cada uno tiene su rol, es vivir en hermandad, en complementariedad, en armonía entre las personas y la naturaleza, no competir, es el equilibrio, es la identidad, es el ser uno mismo. En el Buen Vivir no se busca la libertad sino la complementariedad, no se busca la democracia sino el consenso, no se busca la justicia social sino el equilibrio, no se busca la dignidad sino la identidad; es tomar decisiones propias, autoabastecerse, es prevenir la salud con alimentos sanos, es guiarse más por el corazón que por la razón, es volver a la hermandad de los abuelos a la cultura de la paciencia, del diálogo, de la vida, de la comprensión, a la cooperación (Choquehuanca, 2010).

Fernando Huanacuni Mamani (2010) relaciona el Buen Vivir con la concepción de vida comunitaria de Aymaras (*Suma Qamaña*) y quechuas (*Sumak Kawsay*) quienes consideran que todo viene de dos fuentes: “Pachakama o Pachata (padre cosmos, energía o fuerza cósmica) y Pachamama (Madre Tierra, energía o fuerza telúrica), que generan toda forma de existencia. El Buen Vivir es la vida en plenitud, en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida, de la historia y en equilibrio con toda forma de existencia. Es reconstruir lo sagrado, lo espiritual en la cotidianidad (Chacha Warmi, hombre, mujer).

Para el ecuatoriano Luis Macas, (2010), El *Sumak Kawsay* o Buen Vivir, es “la vida, es ser estando, pero en forma dinámica, cambiante, no es una cuestión pasiva”; esto es la “vida en plenitud”, en “excelencia material y espiritual”, es un estado que se ex-

presa en “el equilibrio interno y externo de una comunidad” que tiene como objetivo alcanzar lo superior”. Se fundamenta en los principios del: “randi-randi: la concepción y práctica de la vida en reciprocidad, la redistribución”. También en “el ruray, maki-maki, organización del trabajo comunitario”. Además en “El ushay, que es la organización social y política comunitaria” y finalmente en “El yachay, los saberes y conocimientos colectivos”. El Buen Vivir más que un concepto es una vivencia de los pueblos indígenas, que buscan la armonía y el equilibrio entre lo humano y la naturaleza con lo cual se logra lo trascendental pues el camino a lo divino solo es posible si se vive armónica y equilibradamente entre los seres humanos y todo lo existente.

Santiago García Álvarez (2016) asegura que el Buen Vivir se basa en cuatro principios fundamentales en la cosmovisión andina: La relacionalidad (interconexión de todos los elementos en uno), la reciprocidad (relación recíproca entre los mundos de arriba, abajo, ahora, los seres humanos y la naturaleza), la correspondencia (los elementos de la realidad se corresponden armoniosamente) y la complementariedad (los opuestos pueden ser complementarios)

El Buen Vivir desde el pueblo Nasa de Colombia

Para el pueblo Nasa, que habita en su mayoría en el departamento del Cauca, en Colombia, el Buen Vivir (El Wēt Wēt Fxi'zenxi) son las acciones que optan por una 'existencia equilibrada' que armonizan al ser consigo mismo, con los demás y con el entorno natural, en una oposición clara al desarrollo, al progreso y la producción que se plantea desde el mundo occidental. Se fundamenta en la existencia equilibrada, la armonía territorial y la economía de la reciprocidad, categorías que funcionan como un eje integrador de las formas de vida de la colectividad, lo que permite una filosofía de vida que se sustenta en “relaciones sociales caracterizadas por el respeto y cuidado de los otros seres” (Molina Bedoya, 2015). Esta cosmovisión ha hecho que su economía se base en el autosustento y la autosubsistencia, que les permite una autonomía alimentaria, que pone en el eje comunitario al ser humano y no a los productos o mercancías.

El pensamiento Nasa es una constante construcción donde se conjugan la espiritualidad, las necesidades humanas y la Madre Tierra, lo cual se evidencia en los planteamientos y las acciones de destacados líderes como Quintín Lame, Rafael Coicué, entre otros; en su identificación confluyen categorías como 'imposición del desarrollo', 'territorio', 'economía de la reciprocidad y 'existencia equilibrada' (Molina Bedoya, 2015).

El Buen Vivir Nasa es el fin último al cual conducen los tres grandes sueños que rigen la vida de la comunidad:

El primer sueño es el “Nasa Nask”, el ser Nasa, el ser integral. El segundo sueño es el “Nasa Kessa”, el ser sabio o ser seres con sabiduría, el ser con corazón posesionado con sensibilidad. Todo lo que hacemos es desde el corazón; la conversa es desde el corazón, el pensamiento es desde el corazón, las vivencias son desde el corazón. Es con la fuerza del corazón y de la memoria que se puede pensar, es lo que llamamos el “West Yik Swendia”, volver desde el camino del corazón. El tercer sueño es el “Bakak the papik”, el pervivir por siempre, que se encamina al Wët Wët Fxi’zenxi (El Buen Vivir), el vivir en equilibrio y armonía, que también es el “Wët Wët Uguñi”, el movernos, el andar de manera equilibrada, el fin último, el andar alegre, el movernos bien, el vivir de manera armónica en equilibrio es decir la convivencia o la dinámica con los seres del territorio con la familia espiritual. (Comunicación personal, Marcos Yuli, junio de 2019).

Según Feliciano Valencia, actual Senador de la república por la jurisdicción especial indígena, el Wët Wët Fxi’zenxi es el vivir sabroso, vivir tranquilos, vivir de lo que madre tierra da, cuidarla y protegerla para que la vida siga su curso. El sentido del Wët Wët Fxi’zenxi es no pensar en lo que va a ser sino en la construcción del hoy desde lo que somos antes, pues para poder afianzar las raíces de lo que somos se tiene que partir de la memoria, se tiene que partir de las historias, partir de las esencias, para poder seguir caminando hacia adelante (Comunicación personal, abril de 2019)

El Buen Vivir guaraní

El Buen Vivir (Teko Porã) para los pueblos Guaraní, que habitan en territorios de Paraguay, Bolivia, Brasil y Argentina, se puede asimilar como un estado venturoso, alegre, contento y satisfecho, feliz y placentero, apacible y tranquilo; este no puede existir si no hay otras condiciones, que son: ‘apyka’ (la casa de oración), ‘ava pire’ (La piel propia como metáfora del propio lenguaje), ‘teko’ (la identidad o la cultura), ‘tekoha’ (el territorio con toda su historia) a las cuales solo es posible llegar desde el ‘ñe’ë’, la palabra, y el ‘ñembo’e’, hacerse palabra, que se asimila como la educación propia, no impositiva, no en aulas sino acumulada en el contacto con los mayores y con la misma naturaleza y del ‘Jopói’, manos abiertas uno para otro, que viene a ser la práctica de la reciprocidad, la minga, el convite, como se conoce en otras culturas indígenas (Melia, 2015).

El Teko Porã guaraní, es la vivencia plena del ser consigo mismo, con su divinidad, con su cultura, con sus territorios, con su propio idioma, asimilada en sus prácticas comunitarias como el Jopói y transmitida de generación en generación (Melia, 2015).

Del Carpio Natcheff, Viviane y Miranda Luizaga, Jorge Rodolfo (2008), asimilan el Buen vivir con “El Ñande Reko o Teko Kavî”, del pueblo guaraní que habita en

Bolivia, retomando a Melía y Grunberg, (1976) el “modo de ser, modo de estar, sistema, ley cultura, norma, comportamiento, hábito, condición, costumbre”. Este Ñande Reko o Teko Kavî, es posible gracias al “territorio de deambulación de donde el guaraní toma sus recursos de caza, recolección y de pesca y las tierras de cultivo que deben presentar las condiciones aptas para la agricultura lo más fácil posible” lo que ellos llaman “La tierra sin mal” la Yvy Marãe’ÿ. Su territorio (Tenta) y lo que allí tiene (Yvy) es donde se “realiza su verdadero teko (modo de ser)”. Ese Tenta puede ser “Tentami”, “el rancho, la comunidad” o puede ser “Tenta Guasu”, unidad social autónoma (Del Carpio y otros, 2008).

El encuentro de los idiomas propios y el Buen Vivir

El lenguaje humano tiene dos grandes dimensiones: “el ser humano produce dos tipos de lenguajes a partir de su lengua: uno es el lenguaje racional, empírico, práctico, técnico; y el otro es el simbólico, mítico, mágico” (Morín, 1998, p. 41). Lo simbólico, mítico y mágico a que se refiere Morín es lo que comúnmente conocemos como lo espiritual es decir la “constitución interna abstracta, existencia interior que proclama un modo de sentir y de ser, de percibir y relacionarse con el mundo exterior; intimidad del yo, que en relación dual con lo corpóreo, conforman la unidad del ser humano” Carbajal García (2016), el lenguaje por lo tanto como lo asegura la misma Carbajal García “habita en el fondo del espíritu humano. De ahí brota y se humaniza en la palabra. La palabra adquiere poder, poder que comunica con el enigma de lo cognoscible y va más allá, inclusive, de lo descriptible” (2016).

De acuerdo a esta concepción el lenguaje humano, con el que nos comunicamos cotidianamente, no es solo el uso de signos lingüísticos y la decodificación de estos, sino que responde a un proceso interior mágico, simbólico, que depende de los procesos experienciales y del contexto donde se inscribe este lenguaje, lo que implica que para el hablante nativo de una lengua, si bien puede hacer traducción e interpretación de otra, no es posible suplir plenamente esa simbología que es el producto de su vivencia personal y comunitaria.

Si el lenguaje humano tiene la dimensión simbólica, mítica y mágica, entonces es por su intermedio que se alcanza la armonía consigo mismo, con los demás y con el medio, es por su intermediación que se llega a lo trascendente y que eso trascendente se fusiona con lo humano y lo natural, que es uno de los principios del Buen Vivir. Es con los idiomas propios que se hacen los rituales que permiten la fusión ser humano, naturaleza, divinidad; con ellos se transmiten estos saberes y con ellos se llama, se invoca, se encuentra. Cada pueblo tiene su propia cosmogonía y su cosmovisión que se transmite de generación gracias a la palabra, gracias al idioma; al ser este usurpado por un idioma dominante se pierden estos saberes o se trastocan por los dominantes.

Gracias al idioma hay una racionalización de la realidad y una interiorización de ella, que va forjando al individuo en su identidad personal y social, gracias al idioma se procesa en la mente humana esa realidad que pasa por la subjetividad de cada ser y luego se convierte en una convención colectiva que permite el encuentro de las individualidades y la consolidación de los pueblos.

El lenguaje es una dimensión espiritual y cuando se convierte en palabra, esta tiene poder por que comunica más allá de lo descriptible. El lenguaje se inscribe en la dimensión espiritual y en el espacio racional, siendo una unidad compleja y por lo tanto es fundamental para la producción de significados, entre ellos el del Buen Vivir (Carbajal Garcia, 2016).

El lenguaje responde a la cultura o contexto donde se desarrolla, por lo tanto, la vivencia del Buen Vivir, también se refleja en el lenguaje y este es a su vez el encargado de dinamizarla y mantener su continuidad.

Aplicando lo planteado por Baca Mateo (1988) al caso del Buen Vivir y su relación con el idioma propio de los pueblos originarios, si tenemos que esta visión del mundo, es el resultado de un proceso de construcción social acumulado en la tradición ancestral, su transmisión a las nuevas generaciones corre a cargo del idioma, que interpreta esta cultura y la transmite a las nuevas generaciones para su continuidad. De tal manera que si no existiera la intermediación idiomática esta vivencia del Buen Vivir habría quedado absorbida por las perspectivas de Desarrollo y vida Buena que pregonan la cultura occidental.

La transcripción del español a los idiomas propios no puede convertirse en una mera textualización, traducción mecánica de conceptos que tienen una carga dominante, sino en la reconceptualización, en la reimaginación desde la particularidad de cada pueblo originario, que les permitirá confrontar sus saberes ancestrales y por consiguiente fortalecerlos. Un idioma propio fortalecido de esta manera, puede resistir los embates dominantes de los idiomas occidentales e interactuar con ellos sin ceder a sus pretensiones, antes, por el contrario, aprovechándose de ellos para fortalecerse y de paso irradiar en la comunidad su práctica del “Buen Vivir”, como vivencia particular de acuerdo a su cosmogonía y a su cosmovisión (Rappaport y Ramos Pacho, 2005)

El idioma es un elemento que afirma la propia identidad y fortalece los lazos sociales como base para una identidad común, por lo tanto, puede unir o desunir. Por eso, en el idioma propio se dimensiona el Buen Vivir como elemento identitario particular y colectivo; cuando se es absorbido por un idioma dominante ese Buen vivir, como principio ético, como forma de vida y como meta social permanente desaparece pues en el mundo occidental prevalecen otros principios basados en la idea de desarrollo

y de progreso que giran en torno a la obtención de recursos materiales, sacrificando incluso al medio y a la espiritualidad (Mazzoleni, 2013).

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”, dice Wittgenstein, lo que significa que, si se acaban los idiomas propios, se acaban los mundos indígenas, las particularidades locales y terminan absorbidos por un mundo globalizado, sin límites, por una cultura del consumo que favorece solo a unos pocos y sacrifica a la gran mayoría.

Los idiomas son el producto de la interacción de los pueblos con su medio, que posibilitan la expresión de su cultura y su identidad, son el vehículo para los valores éticos y la trama de los sistemas de saberes y conocimientos (UNESCO, 2019), por eso la visión particular que tiene cada pueblo sobre el Buen Vivir, se dimensiona desde su idioma propio y no desde un idioma foráneo que tiene otra carga de valores.

En el mundo actual con 6.000 millones de personas, solo el 3% tienen idiomas propios o diferenciados de los dominantes, unos 180 millones de personas (Fondo Permanente para las Cuestiones Indígenas, de la ONU, 2019), lo que equivale a decir que solo una mínima parte de la población mundial, resiste a la globalización, al desarrollo con toda su carga extractiva y depredadora de la naturaleza, con toda su carga racional basada en la propiedad y el consumo; solo una parte ínfima de la población tiene al Buen Vivir como forma ideal individual y social al cual permanecen unido por su idioma propio, todo lo cual nos lleva a la conclusión que si sigue la constante eliminación física de estos pueblos por la usurpación de sus territorios para proyectos de desarrollo, el mundo camina a la eliminación de su conciencia espiritual y ambiental y por lo tanto a su autodestrucción.

La palabra no es solo la simetría entre el emisor y el receptor, sino que esta encierra en sí misma la pluralidad, el encuentro de los seres que habitan la tierra (Ramírez, 2013), por lo tanto es ella la aproximación a lo sagrado, mediante rituales como el mambeo, la tulpa, el Inti Raymi, el Sakhelu; la palabra tiene un valor político movilizador que permite el reencuentro con valores como el Buen Vivir pues esta palabra en el idioma propio, encarna como dicen los Nasa, el Nasa Nak (la identidad de cada persona), los Nasa Kessa (los saberes ancestrales), es la que permite el “Bakak the papik” (la pervivencia de los pueblos), es la que conjuga por lo tanto el Wët Wët Fxi'zenxi (el Buen vivir).

La palabra (el Ñe'ẽ , guaraní), es la que dinamiza y transforma; el caminar de la palabra, el ‘Jaqi aru’ (la palabra de la gente) recoge los saberes y orienta el camino, es la minga del pensamiento y del corazón, la que conjuga el ser con la comunidad y el universo, por eso hay que hacerse palabra, alcanzar el Ñembo'e, pues con ella como vehículo de los idiomas propios se alienta la construcción de una sociedad plena en armonía con el ahora, el antes y el después, la sociedad del Buen Vivir.

Para el pueblo Nasa, de Colombia, su idioma materno, el Nasa Yuwe (el idioma Nasa), no solo transmite e informa, sino también siembra, reestablece, genera conciencia, recupera la memoria, es por medio de él que lucha en el hoy con la vivencia del ayer, es por su intermediación que se camina hacia atrás para ir hacia el futuro, es por lo tanto el que posibilita la vivencia del Wët Wët Fxi'zenxi (El Buen Vivir) (Valencia, 2019).

La profundidad que tiene el idioma materno, el Nasa Yuwe, para nosotros, los términos, los sentidos que transmite cada palabra que nosotros decimos en nuestro idioma materno, que además de transmitir o informar, busca sembrar, busca reestablecer, busca generar conciencia, avanzar en la consolidación de memoria, para que esa cultura siga transmitiéndose en el tiempo. Nosotros por eso decimos que no existe tanto la concepción del mañana, vivimos más en el ayer o en el hoy para poder seguir existiendo y seguir perviviendo. (comunicación Feliciano Valencia (2019)

Un idioma propio como el Guaraní, no solo es un elemento de orgullo identitario con los pueblos originarios de estos territorios, es el cordón umbilical con los valores éticos, culturales, espirituales y ambientales de estas comunidades, es el grito permanente de un pueblo para caminar en un presente basado en estos valores ancestrales, es la posibilidad del reencuentro con el “apyka” (la espiritualidad), es la posibilidad de mantener la propia piel (la ava pire) y no de tener un ropaje prestado, es mantener una cultura propia (el teko) y no una impuesta, es tener un territorio nacional, una casa propia (el tekoha) la tierra que quedó luego de las invasiones foráneas, de la guerra del chaco y de las tres fronteras, es la única posibilidad de alcanzar el Teko Porã, la vida venturosa, feliz, apacible, tranquila, como marca indeleble del pueblo paraguayo.

Conclusiones

Lo expuesto en el presente trabajo nos permite llegar a las siguientes conclusiones:

En cuanto a la discusión entre si el lenguaje utilizado por los pueblos indígenas se denomina lengua o idioma, si bien el término lengua pretende abarcar las formas comunicativas de una comunidad y la expresión idioma es considerada como una lengua que tiene unas determinadas normas y que por lo tanto logra un pleno “desarrollo”, en esta misma relación hay una mirada colonial peyorativa del lenguaje de los pueblos nativos, pues cualquier forma verbal y no verbal de comunicación humana cuenta en sí misma con unas “normas”, por decirlo de alguna manera, que está inserta en un pacto social implícito que ha permitido la definición de una serie de códigos para el mutuo entendimiento; de acuerdo a lo anterior la diferenciación

entre idioma y lengua tiene implícito una preconcepción de poder, por lo tanto no hay ninguna restricción teórica que impida denominar a las lenguas indígenas como idiomas que con el fin de diferenciarlas de los clásicos puede agregársele la adjetivación de indígenas, originarios o propios.

Las denominaciones de indígenas, originarios y propios, también están sometidas a un fuerte debate, pues mientras en los pueblos indígenas del norte de sur América y de Centro América prefieren llamarse indígenas, la academia del sur del continente, en particular la Argentina, habla de que la definición correcta sería la de "pueblos originarios"; si bien la primera se asume como una forma de reconocer la dura lucha de estos pueblos por alcanzar su reconocimiento y recobrar su identidad, en la segunda se toma esta designación, en una posición basada en los Estudios Culturales, pretendiendo descargar las connotaciones descalificadoras que históricamente se les ha dado a estos pueblos. Por su parte la designación de "idiomas propios", es una expresión que se ha venido manejando en los pueblos indígenas de Colombia, en particular en todo el proceso organizativo, educativo, político e identitario de los pueblos indígenas del departamento del Cauca, agrupados en el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC y que abarca comunidades Nasa, Coconucos, Yanakonas, Totoroes, Misak y Eperara Siapirara. La categoría de "idioma propio" se toma teniendo como referencia la "educación propia", que surge del proceso educativo del CRIC que, en su 5° Congreso en 1978, asumió la creación de un modelo educativo y unos programas educativos que reflejaran su plataforma política de formar profesores indígenas bilingües que permitiera un modelo educativo pertinente a las culturas de los pueblos indígenas (Bolaños, 2015).

Todo lo anterior sustenta la categoría de "Idioma propio", que tiene entonces una profunda connotación de la resistencia que han tenido que asumir los pueblos indígenas latinoamericanos para la defensa de sus derechos y de manera especial de sus lenguajes particulares.

En lo relacionado con el Buen Vivir, la perspectiva que se toma en el presente trabajo es la indígena, dejando claro que si bien hay unos encuentros interpretativos en este término, como la armonía o el equilibrio de un pueblo y de cada una de las personas que lo conforman, tanto en su relación consigo mismo como con la comunidad y con todos los seres de la naturaleza, cada comunidad en particular tiene unas maneras especiales de asumir este Buen Vivir porque en ello está implícita toda su carga histórica y cultural.

El encuentro entre los Idiomas Propios y el Buen Vivir se evidencia en el sentido de que el idioma propio como mecanismo de comunicación de los pueblos es el que permite la transmisión de los saberes y las simbologías de cada comunidad, entre los que se encuentran el del Buen Vivir. Son los idiomas propios, basados en la palabra, el "Ñe'ẽ" guaraní, los que hacen posible ese Buen Vivir, desde conceptos como el

Ñembo'e (hacerse palabra, que permite llegar al Teko Porã (Buen Vivir - guaraní) o lo que los Aymara llaman el "Jaqi aru" (la palabra de la gente) con lo cual se hace posible el Suma Qamaña (Buen Vivir, Aymara; asimismo, cada pueblo mediante el idioma propio y con base en la palabra construye y hace la práctica del Buen Vivir.

El Buen Vivir requiere inicialmente un encuentro individual consigo mismo, lo cual es posible mediante el lenguaje, teniendo en cuenta que este, como lo plantea Morín, tiene además de la dimensión racional, la dimensión simbólica, mítica, mágica y como bien lo complementa Carbajal García, el lenguaje habita en el fondo del espíritu humano y es desde allí que se humaniza la palabra, la cual posibilita la comunicación con tanto con lo cognoscible como con lo indescriptible.

Es la palabra, el idioma propio el que permite el entendimiento, la armonía, el equilibrio de la comunidad, pues mediante estos es posible la divulgación de los sentires y de los saberes que al final van a incidir en esa concepción y práctica cotidiana del Buen Vivir.

La palabra y los idiomas nacen desde la convivencia social que implica no solo la relación entre los seres humanos sino con todos los elementos de la naturaleza y en particular con los del entorno de cada comunidad, por lo tanto, el Buen Vivir como la armonía o el equilibrio entre lo humano y la naturaleza, se inicia en esta que permite moldear las palabras para que al final estas conformen los idiomas propios y exista una reciprocidad plena.

Los idiomas propios, como el guaraní, son, en síntesis, los que posibilitan que sus hablantes, alcancen el equilibrio entre lo humano, la naturaleza y lo trascendental, que viene a ser la práctica del Buen Vivir, pues los idiomas dominantes como el Castellano despojan a las comunidades de sus simbologías que son el lazo umbilical de estas con la tierra y con sus tradiciones ancestrales.

Referencias

- Acosta, Alberto (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Revista Política y Sociedad* ISSN: 1130-8001. Vol. 52, Núm. 2: 299-330.
- Almendra, Vilma. (2010). *Encontrar la palabra perfecta: Experiencia del Tejido de Comunicación del pueblo nasa en Colombia*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Austin, J. L. (1962). *How to do Things with Words*. Nueva York: Oxford University Press.

- Austin, J. L. (1989). *Ensayos filosóficos*, trad. Alfonso García Suarez. Madrid, España: Alianza.
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*, trad. Genaro R. Carrio y Eduardo Rabossi, Barcelona España: Paidós.
- Baca Mateo, V.M.: El lenguaje como hecho cultural, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril 2010, www.eumed.net/rev/cccss/08/vmbm2.htm
- Bolaños, G. (2015). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Revista Educación Y Ciudad*, (22), 45-56. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>
- Breakwell, G. (1986). *Coping with threatened identities*. London: Methuen.
- Buxó, María Jesús (1983). *Antropología lingüística*. Barcelona, An-thropos. En Pinzón Daza (2005).
- Carbajal García, Sandra Elizabeth (2016). El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 20, 2016, pp. 179-196. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger
- Chomsky, N. (2007b). *Of minds and language*. *Biolinguistics*, 1, (pp. 1009–1027).
- Chomsky, N. (2011). *Language and other cognitive systems. What is special about language?* *Language Learning and Development*, 7, (pp. 263-278).
- Choquehuanca. David. (2010). *Hacia la reconstrucción del Vivir Bien*. *Revista ALAI (América Latina en Marcha) FECHA*. Quito. Enero 27. Extracto de la ponencia sustentada en el Encuentro Latinoamericano “Pachamama en Quito (2010)”. Recuperado en noviembre de 2018 de <http://www.plataformabuenvivir.com/2011/08/choquehuanca-reconstruccion-vivir-bien/>
- Choquehuanca. David. (2010). *Hacia la reconstrucción del Vivir Bien*. *Revista ALAI (América Latina en Marcha) FECHA*. Quito. Enero 27. Extracto de la ponencia sustentada en el Encuentro Latinoamericano “Pachamama en Quito (2010)”. Recuperado en noviembre de 2018 de <http://www.plataformabuenvivir.com/2011/08/choquehuanca-reconstruccion-vivir-bien/>
- Contreras Baspineiro, Adalid (2015). *La palabra que camina. Comunicación popular para el vivir bien / buen vivir*. Quito, octubre de 2015.
- Contreras, Adalid. (2018). *Comunicación y Vivir Bien/Buen vivir en el cuidado de la casa común*. En *Comunicación Ciudadanía y Democracia: para una vida plena*

- y solidaria. Pp 293-218. Paraguay: Asociación de comunicadores católicos del Paraguay.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011). Introducción: las epistemologías del sur. Coimbra: Centro para Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
- De Serrón, S. (1993). Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional. UPEL-IPEMAR.
- Dijk, Teun A. Van (1977). La pragmática de la comunicación literaria. Ms. En español. Universidad de Amsterdam
- Dijk, Teun A. Van (1978). Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y los estudios del discurso. México, Siglo XXI editores.
- Epistemologías del Sur Epistemologies of the South Boaventura de SOUSA SANTOS Director del Centro de Estudos Sociais, Facultad de Economía, Universidad de Coimbra, Portugal. Utopía y Praxis Latinoamericana / Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 - 39 Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216 CESA – FCES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela
- Fishman, Joshua (2003). Manual de Lenguaje e identidad étnica. Revista Journal of Linguistic Anthropology 13 (2): 239 - 241 · Diciembre de 2003.
- Foro Permanente para las cuestiones indígenas. Documento de antecedentes (2019). Lenguas indígenas. <https://www.un.org/es/events/indigenousday/assets/pdf/Backgrounder-Languages-Spanish%202019.pdf>
- Hidalgo-Capitán, Antonio Luis; Cubillo-Guevara, Ana Patricia (2014). Seis debates abiertos sobre el Sumak Kawsay. Iconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 48, enero, pp. 25-40. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito, Ecuador
- Huanacuni Mamaní, Fernando. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOÍ. Lima 1, Perú. Recuperado en noviembre de 2018 de https://www.escri-net.org/sites/.../Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0
- Lodge, A. (1993). French: From dialect to Standard. London: Routledge.
- Macas, Luis (2010). Sumak Kawsay: vida en plenitud. Revista de América Latina en movimiento. Año XXXIV, Temporada II, Quito: Alai, p. 14.

- Mazzoleni Rocío (2013). El lenguaje, elemento de lazo social e identidad. TATA-RENDY. Construcciones actuales del lazo social. Liderazgo, comunicación y nuevas tecnologías: Revista de *Ágape Psicoanalítico Paraguayo*, N° 4, Julio, 2013. Arandura editorial. Asunción. Paraguay, pa.185-191
- Melià, Bartomeu. (2015). El buen vivir se aprende. *Sinéctica*, (45), 1-12. Recuperado en 03 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000200010&lng=es&tlng=es
- Molina Bedoya, Víctor Alfonso y Tabares Fernández, José Fernando (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis [En línea]*, 38 | 2014, Publicado el 05 septiembre 2014, consultado el 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/10080>.
- Molina Bedoya, Víctor Alonso. (2015). Existencia equilibrada. Metáfora del Buen Vivir de los pueblos indígenas. *Polis, Revista Latinoamericana*, Volumen 14, N° 40, p. 143-163
- Montes, José María (1983). Habla, Lengua e Idioma. THESAURUS. Tomo XXXVII. Núm. 2. Recuperado en agosto de 2019 de: https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_002_065_0.pdf
- Morris, Charles (1962). *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires: Losada.
- Morris, Charles (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Pinzón Daza Sandra Liliana (2005). Nociones lingüísticas básicas. Habla Idioma y dialecto. LENGUAS DEL MUNDO. POR LA RUTA DE BABEL. EDICIÓN NO. 71.
- Ramírez Castro, Juana. (2013). Del mito occidental de la ‘comunicación’, al mito de ‘la palabra’ en los pueblos originarios americanos. En: *Virajes*, Vol. 15, No. 2. Manizales: Universidad de Caldas.
- Rappaport, Joanne y Ramos Pacho, Abelardo (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Revista Historia Crítica* No. 29. Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá: enero- junio.
- Sánchez Lobato, Jesús (1985). *La tradición cultural hispánica*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en agosto de 2019 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/45/45_005.pdf

- Saussure, Ferdinand de (1998). Curso de lingüística general. Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso. Madrid: Alianza.
- Searle, J. (1990). Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid: Cátedra.
- Wittgenstein, L. (2009) Tractatus Logico-Philosophicus. Madrid: Alianza.

ÑEE Y ARAKUAA ELEMENTOS DINAMIZADORES DEL ÑEEMBOATI O LA PALABRA QUE AGLUTINA

Mgtr. Milton Chacay Guayupari

Unibol Guaraní y de Pueblos indígenas de Tierras Bajas “Apiguaiki Tüpa”, Bolivia

Antes de existir la tierra
en medio de las tinieblas primigenias
antes de tenerse conocimiento de las cosas
creó aquello que sería el fundamento
del lenguaje humano (o: el fundamento
el futuro lenguaje humano) e hizo el verdadero
primer padre Ñamandu que formara
arte de su propia divinidad.

(Cadogan 1959: 13)

Resumen:

En la sociedad guaraní las producciones lingüísticas están sujetas a un control formal, puesto que las palabras constituyen un vehículo fundamental del conocimiento y del poder más allá de los aspectos “mágicos”. Son herramientas sobre las personas y las cosas. Esta función es notoria, por ejemplo, en la pluralidad de voces que se distinguen en una asamblea o ñeemboati, en la que la voz del *arakua iya o poseedor del conocimiento*, está cargada de tonos graves, marcando el silencio general en los presentes como condición de establecimiento y recepción de sus intervenciones, que toman formas y presencia según tonalidades, ritmos y pautas diferentes que no tienen relación con papeles y status pre existentes, sino que existen por su misma fuerza. Además de las palabras, el lenguaje guaraní comprende distintos significados para distintas formas de relacionar las palabras, para distintas estructuras de pensamiento, para distintas voces (masculinas y femeninas), además de toda una serie de códigos expresivos complementarios, acordes con su visión complementaria del mundo. Es a través de la palabra como se incide sobre el proyecto personal que cada guaraní elabora a través del consenso social.

Palabras Clave: ñee-ndaye, arakuaa, ñeemboati.

Ñeemboati – la palabra que aglutina

Para el guaraní todo es *ñee* (palabra) y el *ñee* lo es todo para el guaraní dice Bartolomé Meliá, así como León Cádogan (1959) en su libro *Ayvu Rapyta* escribió;

en el guaraní común- es decir de uso cotidiano y no ritual religioso- ñe'e significa lenguaje humano, para Ortiz y Caurey en el diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia, encontramos que *ñee* significa palabra, hablar, voz, sonido emitido por algún animal o cosa. Es decir, el *ñee*, no es una cualidad propiamente del ser humano, porque los animales, incluido los insectos y las cosas tienen su propio *ñee*.

El término *ñee*, está compuesto por dos vocablos; *Ñe* que significa palabra, sonido, melodía canto, música, y *ẽ* que es el verbo salir, emitir. Entonces cuando decimos *Ñee* decimos: palabra que sale o sonido que se emite. Si bien las aves o animales también emiten sonido, solo los seres humanos pueden hacer composiciones a partir del *Ñee*.

En la lengua guaraní podemos encontrar muchas palabras que tienen como raíz el *Ñee* por ejemplo: *Ñeemongeta*, palabra abundante y articulada; *Ñeeata*, palabra fuerte tanto en su tono como en lo que se dice; *Ñeeasi*, palabras que duelen, *Ñeekavi*, palabra buena; *Ñeembuku*, palabra extendida; *Ñeengatu*, palabra que gusta que deleita y además que es fluida; *Ñeenguru*; palabra que murmura o *Ñeepitu*, palabra débil y así muchos otros términos o palabras que tiene como fundamento o base la palabra *Ñee*.

Si para los guaraní, los animales, las aves, los insectos tienen *Ñee*, es porque a través sonidos y cantos pueden escuchar sus mensajes. Un ave puede a través de su *ñee* decir que viene un mal tiempo, que la lluvia va a pasar, que el frío está llegando u otros mensajes. Entonces, si el hombre escucha el *Ñee* de las aves o de los animales estos le enviarán mensajes constantemente, estableciendo así un contacto armonioso entre la naturaleza y el hombre de tal manera que vive porque escuchar, así alertándose de los peligros de lo inesperado.

Existe un pajarito al que se le llama *Chöcho*, este tiene varias formas de hacer el *ñee*, tiene varios cantos y cada una de estos tiene un significado diferente de acuerdo al mensaje que quiere transmitir. Existe un relato guaraní muy interesante que hace referencia a lo que acabamos de decir: “*En una ocasión, un hombre que iba a visitar a sus pariente a otra comunidad porque en esa comunidad se estaba haciendo el arete (fiesta), en el camino escuchó que el chöcho cantaba y hacía un ruido parecido a un eructo y entonces el hombre le reprende diciéndole “jokoraïtako ndeauavaetegua echako ndeko reo rei arete rendape” (Así vas a eructar de tanto tomar chicha porque vos sos quien está yendo a la fiesta).*”

Es frecuente que cuando uno se encuentra con el *Chöcho* se le hable y se le diga que no se enoje y que más bien le dé su bendición. El desenlace de este encuentro del hombre con el *Chöcho* y que acabamos de contar, es que al llegar el hombre a la comunidad y al *Arete*, nadie lo veía en absoluto y por lo tanto no le invitaban el

kagui - la chicha y no pudo disfrutar del *arete*. El hombre no escucho el mensaje de buena manera.

El *ñee* puede ser único, individual, pero existe un *Ñee* que se lo construye de manera colectiva, ese es el *Ñeemboati*. En ocasiones podemos escuchar pronunciarla en su variante *yemboati* o *Ñomboati*, que en castellano generalmente la traducen como Asamblea. El término *Ñeemboati*, podemos separarlo en tres partes para su comprensión. *Ñee* que es palabra que sale, *mbo* es un sufijo que convierte en transitivo un verbo intransitivo o hace hacer una acción al sujeto y *ati* que significa abundante, aglutinio o amontonamiento. Entonces literalmente *Ñeemboati* sería; palabra que sale y se recoge y que es abundante. *Ñeemboati*, también significa la concentración de voces, el aglutinador de palabras.

El *Ñemboati* es uno de los elementos esenciales que hacen al *ñandereko* (nuestro modo de ser) y que en el proceso histórico de la reorganización del pueblo Guaraní en Bolivia ha sido fundamental, porque los primeros *Mburuvicha* (líderes, dirigentes) han ido de *ñeemboati* en *ñeemboati* aglutinando las palabras, los sentimientos de los *tētara reta* de las comunidades para que finalmente en febrero de 1987 se creara la Asamblea del Pueblo Guaraní, el *Ñeemboati gasu Guaraní*.

En el *Ñeemboati* se socializa el quehacer de los *mburuvicha*, se complementan las ideas, se tejen sueños, se proyectan acciones y se construyen soluciones a las diferentes problemáticas que involucran al conjunto. En la actualidad en los *Ñeemboati*, predominan los temas de Educación, Tierra y Territorio, Recursos Naturales, compensación por impacto socioambientales, procesos de autonomías indígenas, pero también asuntos de la cotidianeidad.

El guaraní participa en el *Ñeemboati* independientemente de una delegación de responsabilidades o funciones al interior de su comunidad; sin embargo, la asistencia deja de ser masiva cuando existe un descontento sobre todo con el *Mburuvicha* o cuando se pone en duda su accionar frente al *karai*, a las instituciones privadas o estatales, o cuando los temas dejan de ser de interés para el colectivo. Es ponderada la habilidad del *Mburuvicha* para moverse entre el mundo guaraní y el mundo *karai*, pero en ocasiones puede tener un efecto contrario, los registros históricos, están llenos de situaciones en la que la posición de algunos *Mburuvicha* no se mostró claramente, por el contrario, la ambigüedad terminó costándole más de una derrota o mínimo la denominación de traidor.

En el *Ñeemboati* participan niños, mujeres, jóvenes, adultos y ancianos, todos ocupan un lugar. Es en el *Ñeemboati* donde los *Mburuvicha* deben tener elocuencia al momento de tomar la palabra. Los Guaraní valoran por sobre otras cosas el “don de la palabra”, la cualidad de la oratoria, el saber decir o expresar el *Ñee* es un requisito fundamental que exige el grupo a quienes hablan en nombre de la comunidad. Cuan-

do Erland Nordenskiöld recorrió la región del Chaco allá por 1908 a 1909 le llamó la atención que los Chané del río Itiyuru tuvieran una *Mburuvicha Kuña*. Esta jefa local se llamaba Vuáyruyi, al ser una persona de avanzada edad, era su sobrino Vocapoy quien regentaba. Al preguntarle a Vocapoy las razones por la que una mujer se había hecho jefe, este le contestó que su padre le había enseñado a hablar (2010: 212).

Para la realización del *Ñeemboati* no se tiene un tiempo definido o previamente elaborado por los *Mburuvicha*, la invitación depende de la urgencia de los temas a tratarse, en un solo mes pueden notificarse varios *Ñeemboati*; asimismo, puede existir temporadas largas donde no se celebre ninguna.

En los nuevos procesos que en Bolivia se desarrollan, el *Ñeemboati* es un elemento fundamental de la gestión pública de carácter intercultural. En las autonomías indígenas guaraní el *Ñeemboati* sigue siendo la forma de construir, de tejer colectivamente el *Ñee*, la palabra.

Después, quienes fueron partícipes del *Ñeemboati* serán quienes lleven el *Ñee* a sus familias, a sus amigos, la palabra deberá viajar porque de nada serviría el *Ñee* del *Ñeemboati* si no son comunicadas a los *Ñandevae* (los nuestros), el *Ñee* no se cumplirán si el colectivo la desconoce.

Es interesante como un acontecimiento tiene una rapidísima divulgación de una comunidad a otra, hasta constituirse en algo conocido por la mayoría de los *tëtará*, ciertamente estos actos comunicativos sólo se logran con la participación de todos. El *Ndaye* es el mecanismo que permite generar opinión ya sea sobre lo que ocurrió en el *Ñeemboati* o de cualquier otro acontecimiento en la comunidad. Esta opinión está centrada en la actitud, comportamientos, proceder y en los *Ñee* de quienes participaron en un *Ñeemboati* o en algún evento de la comunidad. En el *Ndaye* se observan los principios y valores de quienes fueron protagonistas, por eso en ocasiones genera conflictos, por ello para algunos el *Ndaye* es un factor de fragmentación al interior de la comunidad y es que en ese viajar del *Ñee* quien recibe el mensaje lo reproduce de acuerdo a su propio interés o sus valores.

La palabra guaraní *ndaye* se lo ha traducido comúnmente al castellano como chisme, rumor, calumnias y mentiras. Sin embargo, los cuentos y mitos guaraní siempre comienzan con la frase *oiko ndaye karambue*-dicen que vivió hace mucho tiempo. *Arakae ndaye*-dicen que mucho tiempo atrás. Lo cierto es que el *Ndaye* se reproduce en los espacios destinados a compartir, estos momentos son precisamente los propicios para el encuentro, que según sus principales actividades pueden ser la cacería *-guatarenda*, la pesca, en la mateada o en los lugares de trabajo *-koorenda*.

Otro momento importante es el *motiro* o trabajo comunitario organizado por los *Mburuvicha* o alguna familia que necesite colaboración de los demás. El *motiro* es una oportunidad para consolidar la unidad del grupo compartiendo la comida, el

mate, la chicha y la colaboración en el trabajo. Esta actividad por extensión, en sus orígenes, dio paso a la celebración del *arete guasu*, que en ocasiones puede coincidir con la fiesta del carnaval *karai*, se celebra después de la cosecha del maíz. El maíz es el principal ingrediente de la chicha, que se prepara colectivamente entre las familias. Según un antiguo *Arakaendaye* maíz o Avati fue creado a partir del sacrificio de alguien que ofrendo su vida por su familia:

“Dicen que en un tiempo muy lejano sobrevino una gran sequía que empezó a secar los ríos, muriendo los peces y las aves. Morían los animales y los cultivos, entonces el hambre se apoderó de toda la tierra, ya no quedaban árboles y todo perdía vida. La tristeza invadió el alma de los hombres. La gente rogaba a Tüpa que enviara la lluvia, pero el sol despiadadamente seguía incendiando la tierra. De repente aparecieron dos valientes jóvenes, uno llamado Javia y el otro Ene, que conmovidos por el llanto de los niños decidieron ir en busca de ayuda y socorro, aunque no sabían cómo enfrentar este sufrimiento que castigaba la vida en la tierra.

Un sabio conociendo la decisión de estos valientes, les aconsejó que sigan con su empeño, pero que no se olviden de nuestros orígenes que fue creado por Ñanderu Tüpa. La continuidad de la vida requería de compromiso, decisión y entrega. Javia y Ene (Escarabajo) caminaron sin rumbo por montañas y quebradas en busca de la solución que devuelva la vida a la tierra. La tristeza se apoderó de estos luchadores y entraron en profunda reflexión. Javia desde su eterna feminidad decidió por amor dar su vida para que los demás vivieran.

Javia entregó su vida en ofrenda, en un lugar elegido para consumir el hecho, lugar sagrado junto a un árbol que la vio crecer. Cuando Ene encontró el cuerpo inerte de Javia, lloró y con el dolor de perder lo más querido, enterró a Javia cavando la tierra con sus propias manos. Con su llanto humedeció la tierra día tras día, sin consuelo ni esperanza. Las lágrimas de Ene atrajeron la atención de Tüpa que vio todo el sacrificio que estos jóvenes hicieron por sus hermanos. Tüpa que crea todo con la palabra, hizo que de las entrañas de Javia naciera el maíz, que abrió la tierra para crecer y con sus frutos proveer el alimento que todos necesitaban. Así se cumplieron las palabras del sabio que les aconsejó nunca desprenderse de quien crea con la palabra. Ene recogió los frutos que nacieron de las entrañas de su amada y fue a contarles a todos lo que había ocurrido. La lluvia enviada por Tüpa regó los campos y devolvió el agua a los ríos, humedeciendo la tierra para renovar la vida. Seguiremos escuchando a Javia cuando las flautas anuncien que está llegando el gran día, en el que celebraremos la vida, que por amor hizo nacer el maíz, con el que prepararemos la chicha que alegrara los corazones dándonos razones por las cuales nunca debemos desprendernos del espíritu que nos dio la vida, aferrándonos a la tierra que por ella existimos”.

La función de socialización del *arete guasu* es evidente, porque de esta celebración toman parte todos sin restricción de género ni edad. El *arete guasu* aún continúa siendo un momento de encuentro y se destaca la función de permitir fortalecer y construir alianzas entre familias, grupos y/o comunidades. Dicen algunos ancianos que a través de esta celebración se agradece y festeja la llegada de la mujer a la vida del hombre y por ende se celebra la producción y la extensión de la familia. La socialización en el *Arete guasu* acontece por una serie de recomendaciones sobre prácticas comportamentales que se asumen para conseguir la aprobación social.

La dualidad y complementariedad del Ñee y el Arakuaa

“Cuenta que Ñande yari Inomu tenía dos hijos, el mayor se llamaba Ñee y el menor se llamaba Arakuaa. Ambos hijos eran amados por Inomu, sin embargo, el hermano menor sentía ciertos celos por Ñee, pensaba que al ser el hijo primogénito podría tener mayor atención de la madre.

Los hermanos Ñee y Arakuaa todas las mañanas salían a caminar y Ñee en el camino iba recogiendo flores para regalarle a Inomu, él pensó que era lo más hermoso que podría un hijo regalarle a su madre; por el contrario, Arakuaa pensaba que no y más bien ridiculizaba a Ñee, le decía que lo que él le iba a dar a su madre era lo más importante. Esta diferencia entre hermanos era de todos los días, buscando ganarse la preferencia de la madre.

La madre que todo lo siente y lo ve, los veía de la misma manera. Arakuaa hacía de todo para hacer quedar mal a su hermano mayor; siempre confrontaba a Ñee diciéndole que lo que él tenía y lo que había construido con esfuerzo era lo que le iba a dar a su madre el bienestar y no las hermosas flores que Ñee recogía en el campo.

La madre Inomu al ver que sus dos hijos a quienes amaba siempre estaban en disputa, les dijo: Arakuaa, mi segundo hijo, viniste después de Ñee y no por eso te amo menos. Ñee, mi primogénito, el benevolente el complaciente, dale a tu hermano menor Arakuaa tu espíritu para que él pueda tener la ternura y encuentre su espíritu. Arakuaa, no reniegues de tu hermano Ñee porque al hacerlo reniegas de tu pasado porque lo que fue al comienzo volverá en el futuro; la vida es un continuo, ambos se necesitan todo será bien hecho si consideras el pasado para caminar hacia adelante.”

En guaraní el conocimiento se expresa en el *Arakuaa*, esta palabra tiene dos vocablos *Ara* = Tiempo, cosmos y *kuaa* = conocimiento, comprensión. Entonces diremos que *Arakuaa* es conocimiento del tiempo. Al decir *ara*, involucra muchos otros aspectos que hacen al tiempo y que está relacionado con el espacio en la que se desenvuelve la vida.

El *Arakuaa* se construye con el espíritu del Ñee. En el mito el hermano mayor Ñee recoge las flores para dársela a la madre porque esta representa la belleza, la palabra

creadora, inspiradora y libre que nace del espíritu del *pia*, desde donde reside el alma. En tanto que el *arakuaa* es resultado de la persistencia, de la observación, de la repetición; sin embargo, nada sería el *Arakuaa* sin el *Ñee*. Así el consejo de *Inomu* para *Arakuaa* no existe el uno sin el otro y están destinados a complementarse.

Entre los guaraní se nombra *Ñee iya* a quien sabe hablar, este término expresa que través de la persona se expresa el *Ñee*-la palabra. El *Ñee Iya* no es dueño de la palabra como generalmente se traduce al castellano, en su afán de individualizar, de darle propiedad de otorgarle un *statu*. El *Ñee iya* es el *ña* del *Ñee*, su reflejo, el *Ñee* del *Ñee iya* es sanación, es alegría, es luz porque conoce a su pueblo y sabe cómo hablarle.

También están los *Arakuaa Iya*, los que conocen el tiempo, el cosmos, son quienes dan los elementos clave para la convivencia del grupo en términos reflexivos y con la seguridad que le da la experiencia de quien ha "visto", con garantías el *añetete* -verdad de momentos, personas, hechos, les habla de forma continua, representadas por las metáforas, metonimias y analogías.

De esta manera la experiencia orgánica personal del propio cuerpo y de las relaciones con el ambiente nacen y se establecen relaciones de causa-efecto que, si bien son atraídas por la experiencia, interactúan y se someten al sentido que se le quiere atribuir. Así lo manifestaba en una ocasión el *Mburuvicha* José Domingo Veliz (comunicador indígena guaraní) quien decía textualmente: "... *entre nosotros no hay nadie que enseña ni otro que aprende. Entre todos compartimos conocimientos, es algo que entra, penetra y vuelve a salir, esto es el ñemongueta, la comunicación*".

Las interacciones verbales constituyen, de este modo, la manera propia guaraní de entender el entorno y de transmisión de conocimientos. Así el conocimiento social difundido cruza y penetra las relaciones directas con quienes reflejan el saber y la participación en las diferentes formas de socialización de la palabra.

En este sentido también hablamos de la comunicación de conocimientos y no así sólo la transmisión de conocimientos. Las formas de transmitir conocimientos: - El papá lleva al niño, la mamá lleva a la niña. Existen personas que son destinadas al aprendizaje de la *ipayeria* y otras que están destinadas a ser dirigentes, otras que serán las de las artes, otros los músicos. Los mayores se encargarán de identificar las potencialidades de los niños que junto a ellos aprenderán y continuarán con las prácticas antiguas que guiaron a sus abuelos.

Conclusión

El *Ñee* es el origen – *iyipi*, es el principio creador que trasciende los tiempos, permaneciendo entre nosotros para aglutinarnos en el *Ñeemboati*, que se crea y recrea a sí mismo para recordarnos permanentemente la esencia de nuestra manera de ser o *Ñande Reko*.

El *Ñeemboati*, sigue siendo un espacio y un momento de construir y reunir la palabra, nadie tiene la verdad absoluta, no hay espacio para la palabra única, o una palabra verdad, ni tampoco la palabra individual. El *Ñeemboati* no es cantidad de palabras ni mucho menos la cantidad de palabras provenientes de una cantidad determinada de personas, es sobre todo y fundamentalmente una construcción colectiva de la palabra, la palabra colectiva y del colectivo que se construye solo aglutinándola.

Entonces es así como el *Ñeemboati* se hace para que la comunidad viva en equilibrio y este *Ñeemboati* se aplica en los asuntos más pequeños hasta tocar los grandes temas que interesan al colectivo y ahí su fortaleza, constituyendo una de las principales instituciones de la Nación Guaraní para el dominio y administración de su territorio ancestral y simbólico donde coexisten el *Ñee* y el *Arakuaa*, recreando el mito a través de las tensiones propias de la vida en comunidad, ejerciendo su poder regulador a través del *Ndaye*, instrumento de control social sobre el quehacer del *tëta*, *tëtamí* o *tëtaguasú*.

Comprender al *Ñee* es acercarnos a los elementos más profundos del pensamiento guaraní, que muchas veces es incomprendido por procesos de traducción que sólo son funcionales a la comparación intencionada de homogenizar las culturas. El *Ñee* guarda en sus entrañas la sabiduría que desde los tiempos primigenios fue cuidadosamente protegida para ser entregada solamente a quienes estén preparados y predispuestos a ser sus portadores.

El *Ñee* se hizo mito para poder transitar a través del tiempo y recorrer la vida de quienes asuman sus sonidos para compartir y construir sueños. Este es el poder de la palabra que en procesos educativos puede convertirse en contenido, herramienta, vehículo, maestro y metodología.

Bibliografía

- Albó, X. (1990). *Los Guaraní - Chiriguano 3. La Comunidad Hoy*. La Paz: CIPCA.
- Cadogan, L. (1959). *Ayvu Rapyta. Texto míticos de los Mbyá-Guaraní del Guaira*. Sao Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciencias e Letras.
- Nordenskiöld, E. (2002). *La vida de los indios*. La Paz: APCOB.
- Ortiz García, E. (2014). *Yapisaka. Ver con los oídos*. La Paz: Sorojchi Tambo.
- Ortiz, E., & Caurey, E. (2011). *Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia. (Guaraní-Español)*. La Paz: Plural Editores.
- Penner, I. (1998). *Entre Maíz y Papeles. Efectos de la escuela en la socialización de las mujeres guaraní*. La Paz: Hisbol.

DISCURSO E (AUTO)TRADUÇÃO EM JOSÉ MARÍA ARGUEDAS E NEREIDE SANTIAGO

Dra. Ligia Karina Martins de Andrade

Universidad de Integración Latinoamericana (UNILA)

ligia.andrade@unila.edu.br

Resumo

Este artigo analisa os discursos sobre a língua quéchua na obra do escritor e antropólogo peruano José María Arguedas, especificamente as estratégias de tradução em sua narrativa, e a dramaturgia de Nereide Santiago a partir da tradução intersemiótica que percorre seu teatro. No caso de Arguedas, analisaremos as estratégias de (auto)tradução a partir da incorporação da língua quéchua ao castellano, e, deste modo, “guardar a essência” do universo indígena e, na autora amazônica, observaremos de que modo a peça “Recriando Mitos Tikuna” trata do encontro/confronto entre o europeu e o indígena, e coloca em evidência a necessidade de uma revisão dos discursos e da historiografia oficiais do descobrimento. À luz da teoria de Walter Benjamin e da tradução intersemiótica de Julio Plaza, buscaremos comparar as estratégias de tradução presentes nos autores elencados. Os resultados apontam a possibilidade e os limites, ou ainda muitas vezes a impossibilidade, da tradução do Outro na literatura. Ambos autores, com suas semelhanças e diferenças, realizam a crítica a certas formas de tradução do nativo desde o ponto de vista ocidental, o que produziu desvios, e que ambos tratam de demonstrar com o intuito de buscar uma resposta estética alternativa, num movimento de resistência, após anos de imposição colonial e sucessivas políticas de invisibilidade e apagamento das línguas indígenas e suas culturas.

Palavras chave: discurso, (Auto)tradução, José María Arguedas, Nereide Santiago.

Discurso y (auto)traducción en José María Arguedas y Nereide Santiago

Este artículo analiza los discursos sobre la lengua quechua en la obra del escritor y antropólogo peruano José María Arguedas, específicamente las estrategias de traducción en su narrativa, y la dramaturgia de Nereide Santiago desde la traducción intersemiótica que persigue su teatro. En el caso de Arguedas, analizaremos las estrategias de (auto)traducción a partir de la incorporación de lengua quechua al castellano, y, de este modo, “guardar la esencia” del universo indígena y, en la autora amazónica, observaremos de que modo la pieza “Recriando Mitos Tikuna” trata del

encuentro/confronto entre el europeo y el indígena, y pone en evidencia la necesidad de una revisión de los discursos y de la historiografía oficiales del descubrimiento. A la luz de la teoría de Walter Benjamin y de la traducción intersemiótica de Julio Plaza, buscaremos contrastar las estrategias de traducción presentes en los autores elegidos. Los resultados apuntan hacia la posibilidad y los límites, o muchas veces la imposibilidad, de la traducción del Otro en la literatura. Ambos autores, con sus semejanzas y diferencias, realizan la crítica a ciertas formas de traducción del nativo desde el punto de vista occidental, lo que produjo desvíos, y que ambos tratan de demostrar con el objetivo de buscar una respuesta estética alternativa, en un movimiento de resistencia, después de años de imposición colonial y sucesivas políticas de invisibilidad y apagamiento de las lenguas indígenas y sus culturas.

Palabras clave: Discurso; (Auto)traducción; José María Arguedas; Nereide Santiago.

Este estudo comparativo analisa a obra de José María Arguedas e de Nereide Santiago como uma resposta aos discursos produzidos sobre os indígenas no Peru e no Brasil, em suas diferenças e suas semelhanças, e centra-se na análise das estratégias de tradução produzidas como efeito de tais discursos. Veremos as consequências destes discursos na obra de ambos autores, que apesar de suas singularidades, criam tensões discursivas e ideológicas ao apontar soluções estéticas e políticas de incorporação das vozes indígenas de resistência na escrita em língua hegemônica. Constatamos que, muitas vezes, a saída para a incorporação das línguas indígenas esbarra na impossibilidade de tradução, ainda quando esta tradução parece apontar a possibilidade tradutora ou seu desejo, uma vez que as materialidades linguísticas invocam um contexto sociolinguístico que está em permanente conflito e assimetria linguística desde a época colonial, e que continua produzindo novos sentidos.

A língua em Arguedas “entre el fuego y el amor..”

“Mi niñez pasó quemada entre el fuego y el amor” (Arguedas)

Em homenagem aos 50 anos do aniversário de morte de José María Arguedas (1911-1969) e da importância de sua obra, este estudo pretende analisar alguns aspectos de sua ficção concernentes às línguas e à autotradução. A partir da seleção de algumas estratégias de tradução, tomadas da obra arguediana à luz da perspectiva teórica de Walter Benjamin, em “A tarefa do tradutor” (1923), observaremos a “luta” com as línguas. Esta batalha cria a “língua literária utópica” arguediana como considerou Alberto Escobar (1984).

A questão central de sua obra passa pelo fato de que o bilinguismo vivido pelo autor e o desejo de escrever em quéchua esbarram nas políticas de línguas no Peru desde a época colonial. O projeto literário, etnográfico e de vida do autor é retratar este

universo quéchua a um público que desconhece esta realidade e cuja sociedade diglósica, e suas relações de poder assimétricas, afetam o uso pleno das línguas.

Arguedas nasce em Andahuaylas em 18 de janeiro de 1911, província de Apurímac, e um fato marca sua biografia que é a perda da mãe aos três anos de idade. A condição de órfão e o domínio do quéchua, além da identificação com os indígenas serviçais, e os maus tratos da família adotiva, com a qual deve conviver após o segundo casamento de seu pai, um advogado de províncias, decidem os rumos daquilo que viria a ser uma reivindicação e resistência na obra do autor: o mundo vivido e sentido em quéchua. O jovem autor, ao ingressar como estudante de Letras na Universidade de San Marcos (Lima), é persuadido pelo meio intelectual a escrever suas obras em castelhano, pois neste período o quéchua era um idioma de caráter oral, desprestigiado e invisibilizado frente ao espanhol e sua modalidade escrita e escolar. Estes dados biográficos que caracterizam a “condição migrante” e “forasteira”, como analisa Cornejo Polar, são “ineludíveis”, apesar do risco de se incursionar numa ‘falácia biográfica’ (Polar, 2000, p.126). Esta mudança no projeto de retratar este mundo e o desafio frente ao movimento de escritores indigenistas consagrados que, não raro, desconheciam o universo andino, mas que o representavam em suas obras, leva o autor a uma reflexão na busca por compor este universo ficcional, mas com a responsabilidade de corrigir estes autores no âmbito intelectual limenho.

Uma das questões centrais foi desenvolver uma linguagem para estes personagens do mundo andino em quéchua que pudesse se aproximar a “el otro estilo”, mas com o propósito de incorporar elementos na escrita em castelhano, pois o leitor potencial destes textos não seriam os falantes de quéchua e sim os leitores ocidentais. Arguedas registra esta verdadeira batalha com a língua nestes termos:

(...) ¿En qué idioma se debía hacer hablar a los indios en la literatura? Para el bilingüe, para quien aprendió a hablar en quechua, resulta imposible, de pronto, hacerlos hablar en castellano; en cambio, quien no los conocía a través de la niñez, de la experiencia profunda, puede quizá concebirlos expresándose en castellano. Yo resolví el problema creándoles un lenguaje especial, que después ha sido empleado con horrible exageración en trabajos ajenos. ¡Pero los indios no hablan en ese castellano ni con los de lengua española, ni entre ellos! Es una ficción. Los indios hablan en quechua [...] la primera solución fue la de crearles un lenguaje sobre el fundamento de las palabras castellanas incorporadas al quechua y el elemental castellano que alcanzan a saber algunos indios en sus propias aldeas. La novela realista al parecer no tenía otro camino. [...] el desgarramiento, más que de los quechuisms, de las palabras quechuas, es otra hazaña lenta y difícil. ¡Se trata de no perder el alma, de no transformarse por entero en esta larga y lenta empresa! Yo sé que algo se pierde a cambio de lo que se gana. Pero el cuidado, la vigilia, el trabajo, es por guardar la esencia. Mientras la fuente de la obra sea el mismo mundo, él debe brillar con aquel fuego que logramos encender y

contagiar a través del otro estilo, del cual no estamos arrepentidos a pesar de sus raros, de sus nativos elementos. (Apud Rovira 1992, 16)

Recordemos que o país passa a reconhecer o quéchua como idioma oficial em 1975, no governo de Juan Velasco Alvarado, lei n.21.156. De acordo com Hornberger (2005) e seu estudo sobre a biliteracidade, que consiste na capacidade de utilizar ambas línguas em todos os contextos, meios, conteúdos e com seus respectivos graus de desenvolvimento, a situação linguística no Peru, neste período, e até a década dos anos 80 do século XX, era de silenciamento e invisibilização do quéchua. De acordo com Hornberger, a biliteracidade é realizada quando ambas as línguas coexistem tanto na expressão quanto na compreensão na modalidade escrita e oral, e o indivíduo apenas pode desenvolver a segunda língua (L2) quando fizer uso da expressão e compreensão em sua primeira língua (L1) “de forma plena e livre” (pp.62-63). Este desequilíbrio com relação à biliteracidade por meio de uma falta de políticas linguísticas no Peru e da invisibilização das línguas indígenas está representado em *Yawar Fiesta* (1958), ao final do capítulo *El Auki*, no qual o personagem comenta em tom de alerta que os “cholos leitores são perigosos” e que podem se rebelar: “-Ese Escobarcha es sospechoso. ¿No pensará levantar a la indiada?(...)/-Esos cholos leídos son de peligro./-El gobierno no debiera consentir que entren a la Universidad.” (p.153). Este fragmento revela a preocupação de setores em manter a assimetria nas relações de poder e no acesso ao âmbito universitário, constituindo a escrita uma forma de domínio e poder.

Estes aspectos haviam sido observados por Arguedas ao atuar como professor de castelhano em Sicuani (Cusco), no colégio Mateo Pumacahua, no período de 1939-1941, e observar as mudanças no castelhano que seus estudantes realizavam ao se apropriar da língua. Além disto, o método cultural que ele implementa “índio-blanco” influencia nas políticas de ensino do castelhano, pela via do próprio quéchua, mas orientado ao aprendizado do castelhano (Luján, 2017, p.321). Outro fator importante é que o decreto desta lei de reconhecimento do quéchua se dá no contexto da Reforma Agrária e da necessidade de criação de escolas bilíngues para as comunidades locais. Entretanto, a lei de línguas que contempla as demais línguas faladas no país e a educação bilíngue e intercultural correspondem a “Ley de Lenguas”, n.29.735, de 5 de julho de 2011, que regulamenta o uso, preservação, desenvolvimento, fomento e difusão das línguas originárias (Alza, 2019).

O crítico Alberto Escobar aponta um aspecto importante que é o fato de a escrita em Arguedas ir além de um viés “estético-literário” e se fundar em certos “rasgos de literariedad y significación”, traços a partir dos quais transpõem à escrita as tensões do universo cultural do contexto andino (1984, pp.19-20). Outra indagação importante se refere ao fato de o motivo de Arguedas possuir autoridade para escrever em castelhano girar ao redor da afirmação de alguns críticos que apontam a língua

espanhola como sendo a sua língua materna, no entanto, é claro que a reivindicação do quéchua percorre toda sua obra como projeto estético e político que comporta o "viver e sentir o mundo em quéchua". No recebimento do prêmio Inca Garcilaso de la Vega, ele profere o seguinte discurso:

"Contagiado para siempre de los cantos y los mitos, llevado por la fortuna hasta la Universidad de San Marcos, hablando por vida el quechua, bien incorporado al mundo de los cercadores, visitante feliz de grandes ciudades extranjeras, intenté convertir en lenguaje escrito lo que era como individuo (...)Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano e indio, en español y en quechua." (Arguedas, 1996, p.257)

A partir desta contextualização da obra do autor, consideraremos a autotradução. Tomamos esta noção a partir de Oustinoff que afirma que a escrita e a tradução têm uma base comum e que, portanto, podem ser tarefas equivalentes, então, um autor que se traduz a si mesmo produz um texto e, ao mesmo tempo, uma tradução, ou seja, uma versão inteira da obra que deriva (Meschonnic denomina "traducción texto" y Benjamin "transposición poética") (Peñalver, 2001, p.8). Neste sentido, toda a obra arguediana contém o germe desta tensão do projeto estético de tradução e a semente desta palavra secreta, violenta e poética é o que observaremos de modo a compreender como estas estratégias adquirem força e sentidos diversos. Estas questões ganham respostas a partir da análise do conto *Agua* e suas três versões, em publicações de 1935, 1954, 1967, de acordo com Alberto Escobar (1984), nas quais o castelhano cobra maior presença e tensão entre o que ele denomina "copresencialidad" ou "coexistencia" das línguas, isto é, há um maior conflito por meio da relação presença-ausência. Segundo o autor, a "coexistência" não marca apenas a presença de elementos da outra língua, mas também apresenta esta "relação tensiva" e que gera um "novo signo" (p.104).

Analisemos dois exemplos de (auto)tradução. Na obra *Los ríos profundos* (1958), o narrador Ernesto realiza o papel de mediador cultural e linguístico, na condição de um adulto que narra as vivências de infância nas comunidades andinas. O capítulo V, "Puente sobre el mundo", que está no centro da obra, possui a perspectiva mediadora desde a ótica deste narrador antropólogo: "-!Pachachaca! - Puente sobre el mundo, significa este nombre." (1986, p.207). A descrição da ponte construída pelos espanhóis e que liga os dois lados ou mundos guarda uma concepção romântica de tradução como possibilidade exitosa de convívio entre contrários. Esta possibilidade tangencial estaria contemplada na teoria benjaminiana de que a tradução da obra deve tocar em algum ponto fugaz do original para liberar o original a uma outra língua e, deste modo, contribuir com a língua sagrada e divina, num movimento de liberdade do traduzir (Benjamin, 2008). "Ela consiste em encontrar para a língua a qual se traduz, aquela intenção na qual é despertado o eco do original" (apud Branco

2008, p.59). Segundo o filósofo, a língua do original pode, por analogia, apresentar certa correspondência como “a casca e a fruta”, enquanto a tradução lança “dobras” sobre o “manto da linguagem”, cujo objetivo é fazer entrar na língua traduzida “um eco do original” para que se possa alcançar a linguagem sagrada.

Parece ser uma estratégia recorrente ainda em Arguedas a tentativa de juntar os fragmentos de uma história e cultural andina e indígena, e que remonta à reconstrução de um jarro quebrado, mas que guarda em seus elementos raros, o potencial de significar outros tempos e lugares sob a ótica de um sujeito que recolhe os fragmentos e tenta recuperar a peça para significar o todo faltante. Uma vez que para a psicanálise, falar é faltar ou explicitar esta falta fundante (Orlandi, 1997), então estaríamos sempre incorrendo no engano ou cobrindo com metáforas a ilusão de verdade do discurso.

O ensaio de Benjamin já mencionado mostra a aventura de fazer entrar no original a língua do tradutor, a ponto de traduzir a “essência desta forma” e “se deixar abalar violentamente pela língua estrangeira”, de acordo com Pannwitz (Benjamin, apud Branco, 2008, p.80). Lembremos que Arguedas também menciona esta “essência” e o medo de entre “perdas e ganhos” deixar de lado “o cuidado e a vigília” de sua tarefa como tradutor, devido à necessidade de “desterritorialização” do quéchua “(...) el desgarramiento, más que de los quechuismo, de las palabras quechuas, es otra hazaña lenta y difícil”, numa tentativa de “no perder el alma” e “no transformarse por entero en esta larga y lenta empresa” (apud Rovira 1992, p.16).

A traduzibilidade de uma obra, portanto, revela-se pela fugacidade entre obra e tradução:

“(…) da mesma forma que a tangente toca a circunferência de maneira fugidia e em um ponto apenas, sendo este contato, e não o ponto, que determina a lei segundo a qual ela continua sua via reta para o infinito, a tradução toca fugazmente, e não apenas no ponto infinitamente pequeno do sentido original, para perseguir, segundo a lei da fidelidade, sua própria via no interior da liberdade do movimento da língua.” (Benjamin, 2008, p.80).

A ponte do Pachachaca remete a esta estratégia na obra arguediana, por meio da autotradução ou o traduzir a si mesmo e, neste sentido, o duplo papel de autor e tradutor cobre o privilégio de “conhecer a essência” do que se quer dizer, ainda que o desejo de traduzir reconhece uma impossibilidade de tradução, que não anula o dizer, mas se deixa entrever na falha e falta da língua (Orlandi, 1997). A ponte do Pachachaca foi ainda cenário de guerra civil entre os conquistadores espanhóis na Colônia, mobilizando os indígenas e toda sociedade. A estrutura da ponte serve à metáfora da tradução como possibilidade de equacionar os sentidos, buscar uma equivalência

que remeteria à literalidade como produtora de sentidos na “verdadeira tradução”. De acordo com Benjamin:

“A verdadeira tradução é transparente, não encobre o original (...). Esse efeito é obtido sobretudo por uma literalidade na transposição da sintaxe, sendo ela que justamente demonstra ser a palavra –e não a frase- o elemento originário do tradutor. Pois a frase constitui o muro que se ergue diante da língua do original e a literalidade sua arcada.” (2008, p.78).

A busca por esta “verdadeira tradução” não esconde os universos ou partes contraditórias que a ponte une, mas o sentido que parte de sua arcada, a frase e sua sintaxe criam uma estrutura, que somente por meio do arco arquitetônico pode tangenciar o sentido do original e continuar sua trajetória ao infinito, numa contribuição para a continuidade da vida da obra.

Entretanto, vejamos outra metáfora em *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1969). Na obra póstuma, a introdução das raposas advém do trabalho de tradução da obra *Dioses y hombres de Huarochiri* realizado por Arguedas (1966). Trata-se de um dos mais importantes textos da mitologia da região de Huarochiri, recopilada pelo jesuíta Francisco de Ávila, reconhecido extirpador de idolatrias da Colônia. A figura da raposa de cima e da raposa de baixo representam a dualidade do mundo andino e tentam dar um sentido aos universos referentes à narrativa e às origens das personagens e do narrador. Elas introduzem o pensamento mítico à narrativa secular e desencantada, compondo um espaço discursivo de tensão. A primeira aparição, dá-se ao final do “Primer diario”, no qual elas opinam sobre alguns dos vários elementos da obra, tais como: a introdução da indústria capitalista, da migração de serranos à costa, do lucro das transnacionais e do caos instalado na nova configuração social, na qual os trabalhadores da pesca, em geral de origem andina, são submetidos às leis de lucro internacionais, a atuação da máfia local, etc.. No espaço enunciativo, elas mostram-se como detentoras do conhecimento sobre a obra e sobre o eu autobiográfico dos diários que se intercala à ficção. Neste diálogo, elas instalam a cosmovisão andina por meio de um discurso que apela a outra percepção estética do mundo. A força deste discurso e seu alcance residem no elemento épico e lírico de seu dizer, pois ambas “podem falar” ao sentimento e, portanto, instalam um discurso de contrários que se misturam, a modo de duelo verbal.

EL ZORRO DE ARRIBA: La confianza, también el miedo, el forasterismo nacen de la Virgen, y del ima sapra y del hierro torcido, retorcido, parado o en movimiento, porque quiere mandar la salida y entrada de todo.

EL ZORRO DE ABAJO: ¡Ji, ji, ji...! Aquí, la flor de la caña son penachos que danzan cosquilleando la tela que envuelve el corazón del los que pueden hablar; el algodón

es ima sapra blanco. Pero la serpiente amaru no se va a acabar. El hierro bota humo, sangrecita [...].

EL ZORRO DE ARRIBA: Así es. Seguimos viendo y conociendo... (Arguedas, 1996, p.23)

A fala da raposa de cima, por exemplo, revela a capacidade de atualização do discurso mítico das raposas e própria do mundo índio que pode ressignificar os discursos a partir de novos contextos. A resposta da raposa de baixo é altamente poética e lírica e evoca o “poder falar” que deve tocar o sentimento para que o entendimento e o saber se dêem. De acordo com Mauro Mamani (2012), esta estratégia andina revela o grau de respeito para com o interlocutor e ativa o “falar ao coração”, num tom de intimidação que por meio da poesia, canto ou dança “ativa estados passionais no sujeito” (p.2).

Parece que as raposas participam da narrativa e assumem um papel central ao introduzir o pensamento andino. O fato de serem animais as aproxima da divindade, muito presente na poesia quéchua, e o diálogo que estabelecem na segunda aparição, após o discurso violento dos pescadores, inserido no contexto capitalista que se impõe nas relações sociais, contrasta com a introdução do canto e da música. A última frase da raposa de cima alerta para o fato de que elas “estão vendo” e “conhecendo” relativos à percepção visual que é interrompido, na segunda aparição, pela percepção auditiva e oral, a qual se intensifica quando elas começam a cantar.

EL ZORRO DE ABAJO: ¿Entiendes bien lo que digo y cuento?

EL ZORRO DE ARRIBA: Confundes un poco las cosas.

EL ZORRO DE ABAJO: Así es. La palabra, pues, tiene que desmenuzar el mundo. El canto de los patos negros que nadan en los lagos de altura, helados, donde se empoza la nieve derretida, ese canto repercute en los abismos de rocas, se hunde en ellos; se arrastra en las punas, hace bailar a las flores de las yerbas duras que se esconden bajo el *ichu*, ¿no es cierto? (Arguedas, 1996, p.49)

Na sequência do diálogo, as raposas indagam sobre a complexidade do mundo (“Pero ahora es peor y mejor. Hay mundos de más arriba y de más abajo”, (p.50)), o qual elas tratam de compreender e mencionam uma dúvida sobre o “individuo que pretendió quitarse la vida y escribe este libro” e que “era de arriba”; neste momento, as raposas irrompem o canto em língua quechua:

Yanawiku hina takiykamuway atispaqa, asllatapas. Chimbotemanta, imaymanata, imaynapas, munasqaykita willanakusun ¡Yaw! yunga ataq. [Como un pato cuéntame de Chimbote, oye, zorro yunga. Canta si puedes, un instante. Después hablemos y digamos como sea preciso y cuanto sea preciso.] (1996, p.50)

Neste fragmento, elas cantam em quéchua e a autotradução está destacada do texto entre colchetes. Esta estratégia autotradutora encontra-se tanto na “poesia poesia” de Arguedas, termo que de acordo com Cornejo Polar diferencia a poesia presente na narrativa do autor da poesia escrita pelo mesmo (Mamani, 2012, p.3), quanto neste diálogo das raposas. Elas enfatizam a imprecisão da palavra, e o desejo expressado pelo eu autobiográfico, no “Primer diario” da referida obra, de conferir à palavra a natureza das coisas (“El encuentro con aquella alegre mujer debió ser el toque sutil, complejísimo que mi cuerpo y alma necesitaban, para recuperar el roto vínculo con todas las cosas. Cuando este vínculo se hacía intenso podía transmitir a la palabra la materia de las cosas”, (Arguedas, 1996, p.7)). No entanto, ao final da obra, o sujeito autobiográfico desfaz a possibilidade de que as raposas possam conduzir o fio da narrativa, ou seja, o discurso do mito em meio à ficção parece desmoronar, e se revela impossível. A concepção andina da convivência dos contrários, e talvez de um projeto modernizador por meio da literatura, sofrem um abalo. Parece que a arquitetura projetada pela tradução e pela busca do sentido não escapam a este processo demolidor. Ao final da obra, como no universo andino de oposição e complemento, o fim pode significar reinício e a falência pode remeter à vitória.

A reinscrição dos mitos tikuna em Nereide Santiago

A companhia teatral A Rã Qi Ri atua na cidade de Manaus (Amazonas, Brasil) desde 1980, sob a direção de Nereide Santiago. Este estudo comparativo parte de um fragmento da peça adaptada “Recriando Mitos Tikuna” (2009). Trata-se de uma adaptação da trilogia da autora, encenada desde 1996, e que teve início com o Teatro do Descobrimento. Esta proposta dramaturgica busca uma revisão historiográfica da data comemorativa de quinhentos anos, marcando a suposta “descoberta” da América (1492) e a chegada dos portugueses ao Brasil (1500).

Acreditamos que a reinscrição dos mitos, em *Recriação dos Mitos Tikuna*, propõe a retomada de uma perspectiva que foi encoberta pelo legado colonial de saber e poder (Quijano, 2000), impondo a estética do colonizador, e deixando de lado outras formas de representação, tais como: a relação do homem com a natureza, a oralidade, a estética visual e outras linguagens artísticas como fonte de conhecimento nativo sobre o mundo. Neste contexto, a tradução intersemiótica ganha um espaço de resistência e ressimbolização de elementos centrais na compreensão do universo indígena. O resultado é um teatro que busca recontar o trauma da Conquista desde o presente, rememorando os fatos sob esta narrativa da redescoberta de si mesmo e de suas formas de representação, numa crítica à perspectiva hegemônica e colonial cristalizada ao longo das metanarrativas. A presença de vários discursos produzem uma mistura de linguagens na obra, as quais se contrapõem a denúncia do processo de destruição da natureza, a favor dos interesses do Capital, a também ao discurso de

resistência dos povos nativos, num constante processo de tradução cultural e semiótico, que criam tensões no discurso.

Breve trajetória A RÃ QI RI

A pesquisa de Nereide Santiago inicia-se na década de setenta do século XX, com a participação no grupo de teatro universitário da antiga Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Amazonas, atual Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o que ocorria sob censura do regime militar (Costa e Azanchoth, 2014, p.129). Na década dos anos oitenta, a autora cria a companhia teatral *A Rã Qi Ri*, sob sua direção e o apoio técnico de Cleonor Cabral. Além disto, o grupo participou de uma série de apresentações e festivais regionais e nacionais, rendendo-lhe alguns prêmios nacionais, além dos regionais. Estes dados contextualizam brevemente a trajetória do grupo, e apontam a importância do mesmo no contexto amazônica.

O fragmento da obra a ser analisada neste trabalho é uma adaptação da trilogia “Os teus olhos, eu quero comer!... É bom...!” e “Nem Deus nem diabo em terra bamba”, que estrearam em Manaus em 1996. A partir desta trilogia, temos a adaptação “Recriando Mitos Tikuna”, que recebe o prêmio Miriam Muniz em 2010 (Motta, 2016). Esta peça compõe um movimento designado Teatro do Descobrimento que, a partir das datas comemorativas do encontro/confronto entre as populações nativas do Brasil e os colonizadores portugueses, coloca em pauta a revisão historiográfica e questiona as formas de nomeação e apropriação do Novo Mundo, exercidas sob o signo da colonização.

Nesta obra, temos a revitalização dos mitos tikuna numa perspectiva do teatro desconstrucionista e decolonial. O início da peça dá-se com um relato do ataque violento à reunião dos tikuna em sua aldeia, num território que estava em processo de demarcação, por madeireiros e fazendeiros em 1988, conhecido como Massacre do Capacete ou Massacre dos Tikuna, em Boca do Capacete, Benjamin Constant (Amazonas-Brasil). O grupo armado entrou atirando e matou 11 indígenas, além de 22 feridos, entre eles crianças, e dez desaparecidos (Magüta, 1988, p.5). A autoria do massacre foi atribuído ao madeireiro Oscar Almeida Castelo Branco que foi condenado a catorze anos de prisão, além de outros executores do crime, mas que no Tribunal Regional Federal de Justiça, em 2004, foi absolvido, julgamento que foi estendido aos demais participantes do ataque que não recorreram da sentença anteriormente (idem, p.83). O crime de homicídio passa a ser considerado genocídio por um decreto do Ministério Público Federal, em 1994, por se tratar de clara intenção de extermínio étnico. Após a narração destes fatos pela personagem da capa de chuva amarela e do Indígena-narrador, este último passa a denunciar os abusos que a civilização vem praticando contra ela própria e os demais grupos humanos, com as seguintes palavras:

“Pobres coitados. Vejam quem quer conversar! Aqueles que vivem apagando a história de nossa gente. Esquecem ou mesmo ignoram que cada pedaço de chão que pisamos com os pés nus, que sobre a profunda marca de nossas botas. Esquecem ou mesmo ignoram toda mata. Todos os bichos da terra e dos rios e os que voam sobre nossos corpos e cabeças, as tuas, as nossa cabeças cortadas. Tudo o que comemos ou queimamos vem tecendo nossa memória...” (Santiago, no prelo, p.3).

Após esta fala, surge a personagem com capa de chuva amarela e realiza uma leitura da versão de fragmentos da oração cristã “Pai nosso”, pedindo perdão pela violência cometida, e solicitando a continuidade dos povos tikuna e seu canto:

Nobre povo tikuna, segue com coragem, e a alegria de teu canto, exaltando a rica herança de teus ancestrais. Perdoa os males que temos feito. Assim como nós desejamos que eles não se repitam. A ti o nosso respeito e admiração. (idem)

A peça segue com a performance de fragmentos míticos dos tikuna, num cenário que recria a arte deste povo por meio de praticáveis com pinturas da cosmogonia do Rio Evaré (Santiago, 2008). No entanto, os fragmentos míticos sofrem nova ruptura no instante em que a atriz com capa de chuva amarela retorna e, em meio ao ritual de passagem das meninas para a vida adulta, lê nova mensagem de denuncia e massacre contra os povos indígenas.

A força de reorganização do mito como fonte de conhecimento sobre o mundo é traduzida ao espectador de modo não-linear e fragmentado, constituindo uma forma de retratar o universo que se encontra subvertido, por meio da fala do Indígena-narrador, que anuncia um fim de ciclo ou de linha para o homem que fechou as portas ao mito na sociedade secular e desencantada. A fala do Indígena-narrador marca a quebra do silêncio de um discurso mítico que será encenado pelas personagens da peça e a denúncia do caos instalado com as constantes violações e que apenas a linguagem mítica poderia dar conta ou reordenar. No entanto, à medida que a atriz com capa de chuva amarela anuncia nova denúncia, ao ler o discurso veiculado pela mídia, provoca um efeito de estranhamento no espectador que sai do tempo e espaço cênico recriados pelas personagens míticas e encantadas para ser arremessado no discurso midiático, da sociedade de informação e espetáculo, criando um efeito de esvaziamento do sentido e anestesia frente à violência recorrente.

É a partir de certa visibilidade destes aspectos que a leitura empreendida pode reconhecer, de acordo com Bhabha (1998), “uma estranha transformação que define o presente no qual a própria escrita da transformação histórica torna-se estranhamente visível” (308). A relação dialógica entre mito e mídia provocam um “estranhamento” presente na escrita da história, cuja inscrição da voz dos sujeitos no presente passa pela via do passado histórico. Esta é a mola propulsora do Teatro do Descobrimento

que pretende reabrir a ferida do passado para inscrever a dor latente do presente, num movimento de “escrita da transformação histórica” como argumenta o crítico pós colonial Bhabha. A noção de tradução intersemiótica definida primeiramente por Jakobson como “uma tradução de signos verbais em sistemas de signos não-verbais” aponta para uma visão ampla da tradução na qual os aspectos inerentes ao sistema semiótico devem ser analisados a partir de seu emprego e sua determinação (Plaza, 2003, p.3). É neste sentido que a recriação dos mitos tikuna passam ainda por aquilo que Haroldo de Campos define como a “transcrição de formas na historicidade” no âmbito da “tradução poética” que, a partir de uma prática “crítico-criativa”, estabelece o diálogo de signos e ainda “como um outro nas diferenças, como síntese e reescritura da história” (idem, p.209). Isto se dá na medida em que há uma elaboração da tradição que serve a outros arranjos sógnicos no teatro (idem). A Tradução Intersemiótica de cunho poético foi contextualizada, de acordo com Plaza, sob duas formas: “primeira, face ao contexto da contemporaneidade da arte, isto é, como política; segunda, como prática artística dentro desta contemporaneidade, isto é, como poética.” (p.205).

A estratégia da tradução como possibilidade parece esbarrar naquele elemento que toda tradução comporta de “algo intraduzível”. Ora esta perspectiva mágica e encantada do signo mítico, e que a teoria de tradução benjaminiana parecia apontar como a possibilidade do traduzir como contribuição das línguas à busca do sentido na língua divina e messiânica (Benjamin, 2008), entra em colapso na obra da autora ao esbarrar no discurso midiático, desencantado e secular, que anuncia mais um massacre entre outras muitas notícias da mídia. A fala do Indígena-narrador também remete a esta crise da linguagem que é recuperada pela memória do narrador diante da miséria dos fatos e do conhecimento parcial dos homens na sociedade ocidental e desencantada: “Pobres coitados. Vejam quem quer conversar. Aqueles que vivem apagando a historia de nossa gente.[...]” (Santiago, no prelo, p.3).

Isto caracteriza, em termos teóricos, a duplicidade da escrita de Santiago tanto na tarefa de escritora quanto na de tradutora intersemiótica da língua e cultura do indígena à língua e cultura do opressor. A recriação dos mitos tikuna é realizada de modo que a ruptura se instale, numa espécie de desconstrução do mito para dar lugar a uma espécie de “eco do original” (Benjamin, 2008, p.59) para que se possa refletir uma obra escrita na língua hegemônica, que faça saltar à vista –e demais sentidos do leitor– estes ecos do mito tikuna que invadem e desestabilizam o português e seu caráter secular.

O “essencial” da tradução

Incursionaremos por uma reflexão sobre a “essência” do ato de traduzir a partir da comparação entre as estratégias de Arguedas e Santiago. Se partimos desta premissa

do texto benjaminiano que indaga sobre o “essencial” da tradução, temos a seguinte questão:

(...) Ahora bien, lo que hay en una obra literaria –y hasta el mal traductor reconoce que es lo esencial– ¿no es lo que se considera en general como intangible, secreto, “poético”? ¿Se trata entonces de que el traductor sólo puede transmitir algo haciendo a su vez literatura? (Benjamin, 1967, p.77)

Eis que temos o dilema que a tradução encerra e também sua “intangibilidade, “segredo” e “poeticidade”. Essa dupla tarefa é levada às máximas consequências nas obras analisadas, uma vez que a introdução da linguagem do mito abre, também, um modo de escrever na qual a tensão dos discursos contraditórios e da busca pela traduzibilidade parecem remeter autor e tradutor numa espécie de batalha com as palavras, luta vital e mortal, seminal e que expõe as raízes de uma escrita cujo “fundamento histórico e ontológico” compõe uma tarefa literária e de tradução que “não esconde a duplicidade de sua autoria” de acordo com Bhabha (1998).

Benjamin aponta o seguinte princípio de que “se a tradução é uma forma, a traduzibilidade deve ser essencial a certas obras” (2008, p.67), e ainda ele diferencia a tarefa do tradutor e a do poeta (pp.74-75). Apesar desta especificidade, no caso da autotradução em Arguedas, temos a duplicidade de sua tarefa/renúncia. Isto está presente no desejo arguediano expresso em “infundir la esencia del quechua en el castellano, a pesar de sus raros, de sus nativos elementos”, no intuito de “no perder el alma y transformarse por entero” (apud Rovira, 1992, p.16). Parece que a metáfora de traduzibilidade do “Pachachaca” responde a esta empresa, mas não satisfaz a falta que a palavra opera no dizer do sujeito. Em Arguedas, a história pessoal implica a história coletiva, e ainda as marcas desta escrita do eu (autobio-grafia) está relacionada à escrita do Outro. Entretanto, se estamos de acordo com Benjamin ao afirmar que a tradução fica “a meio caminho entre poesia e doutrina”, mas que apesar deste “cunho inferior”, ela imprime marcas não menos profundas na história.” (2008, p.76), então, esta escrita constitui também uma forma de resistência histórica. Pode ser que Arguedas ao deixar cantar as raposas tenha encontrado a solução para seu desejo que sempre foi o de deixar o quéchua fluir na poesia, canto e dança, a forma encarnada de sua expressão original, para “poder falar” com a razão e o fluir do sentimento. A performance das raposas revela as limitações da escrita, mas reafirma que o quéchua pode ser escrito e que as línguas podem entrar em equilíbrio. De fato, o que nos interessa é que a problematização do traduzir ou a impossibilidade do traduzir, ou ainda o desejo de falar na sua língua, que abrem uma saída promissora.

Já no caso da dramaturgia de Nereide Santiago parece que a mistura de discursos gera conflitos que representam a sociedade brasileira ainda em pugna com as formas de representação do Outro, neste caso indígena e tikuna. E, ainda, observamos que

os discursos de homogeneização das línguas e culturas impostos historicamente pelo colonizador, e pelas sucessivas elites hegemônicas que se perpetuaram no poder, numa tentativa de invisibilizar e silenciar línguas e cosmovisões, devem ser confrontados. A peça coloca em choque estes discursos ao propor estéticas, memórias e vivências colindantes, apresentadas por meio da relação performática entre corpo e voz e ainda destes outros discursos, saberes e ideologias nativos, em conflito com a sociedade de informação, midiática e da historiografia oficial. A possibilidade de tradução intersemiótica do teatro coloca em choque a cultura tikuna e a tendência de dar continuidade às políticas colonizadoras que desconhecem e silenciam o Outro. Parece que a introdução da linguagem mítica e dos elementos cênicos através da tradução intersemiótica pode significar uma estética alternativa que produz novos sentidos poéticos e políticos num contexto em que a estética e a voz dos sujeitos ainda se apresenta em relação de desigualdade e assimetria, redimensionado as linguagens numa releitura da história ou ainda como coloca Plaza, sobre a Tradução Intersemiótica, como alternativa e diálogo crítico: “(...) e ‘via de acesso mais interior ao miolo da tradição, (...) re-novar significa, então, ler o velho no novo’.” (2003, p.208).

Neste sentido, tanto Arguedas quanto Santiago procuram dar voz e performatividade aos discursos silenciados, o que aponta as possibilidades e os limites da representação do Outro na literatura e ainda deixam entrever a relação de possibilidade e de impossibilidade da tradução do Outro, sobretudo entre saberes, línguas, discursos e subjetividades em convivência e conflito pós-colonial, numa releitura crítica das metanarrativas e da historiografia oficiais.

Referências bibliográficas

- Alza, Carolina R. (2016, fevereiro) “Entre el Estado y la Política Lingüística en el Perú”. *Revistaideele*, 257. Recuperado de <https://revistaideele.com/ideele/content/entre-el-estado-y-la-pol%C3%ADtica-ling%C3%BC%C3%ADstica-en-el-per%C3%BA>.
- Andrade, Ligia K.M. (2012). *A língua (vi)vida. Palavra e silêncio em El zorro de arriba y el zorro de abajo de José María Arguedas*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Arguedas, José María. (1958). *Yawar Fiesta*. Lima: Editorial Juan Mejía Baca.
- _____ (1986) *Los ríos profundos* (Prólogo de M. V. Llosa, 2ª ed.)
Venezuela: Ayacucho.
- _____ (1996) *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (Eve-Marie Fell, Ed. Crít., 2ª ed.). Madrid: ALLCA XX.

- Ávila, Francisco (1966). *Dioses y Hombres de Huarochirí. Narración quechua recogida por Francisco de Ávila ¿1598?* (Trad. José María Arguedas, Trad. e Pierre Duviols, estudo bibliográfico). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Benjamin, Walter (1967). *Ensayos Escogidos* (Murena H. A., Trad.). Buenos Aires: Editorial Sur.
- _____ (2008). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin. Quatro traduções para o português*. (Branco, Luiza Castello (org.)). Belo Horizonte: Fale/Editora da UFMG.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. (Eliana de L. L. Reis, Trad.). Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- Costa, Selda & Ediney Azancoth (2014). "O teatro de Nereide Santiago (1975...)" In *Amazônia em cena. Grupos teatrais em Manaus (1969-2000)* (pp.129-144). Manaus: Editora Valer.
- Escobar, A.. (1984). *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima: Instituto de Estudios-Peruanos.
- Hornberger, Nancy (2003). "La educación bilingüe intercultural, la escrituralidad y los derechos humanos lingüísticos". *Revista Polifonía*, 6, 71-86. Cuiabá: EduUFMT. Recuperado de https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1321&context=gse_pubs.
- Luján, Ramiro Gutarra. (2017) "José María Arguedas, maestro de la Cantuta" In Huaranga, C.S. (Ed.), *Cultura y Folklore en el Perú: a 100 anos de nacimiento de José María Arguedas* (320-333). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Mayor de San Marcos.
- Magüta. CDPAS. Centro de Documentação e Pesquisas do Alto Solimões (1988). *Rü Äü I Ticunagü Arü Wu'i. A lágrima ticuna é uma só*. Benjamin Constant: Magüta.
- Mamani, Mauro. (2012, fevereiro). José María Arguedas según Mauro Mamani. *Círculo de Poesía*. Recuperado de <https://circulodepoesia.com/2012/02/jose-maria-arguedas-segun-mauro-mamani-macedo/>.
- Motta, Mayrlla (2016, maio 30). "Recriando Mitos Tikuna e Retratos de Qorpo Santo são opções para fim de semana". *A Crítica*. Teatro. Recuperado de <https://www.acritica.com/channels/entretenimento/news/recriando-mitos-tikuna-e-retrato-de-qorpo-santo-sao-opcoes-para-final-de-semana>.
- Orlandi, E. P. (1997). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (4ª ed.). Campinas: Editora da Unicamp.

- Plaza, Julio (2003). *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Peñalver, Maria Recuenco (2011) “Más allá de la traducción: la autotraducción: *Revista Trans.*, n. 15, 193-208. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3203>.
- Polar, A. Cornejo (2000). “Condição migrante e intertextualidade multicultural: o caso de Arguedas” In *O Condor voa: literatura e cultura latino-americanas* (M. Valdés, Org., I.V.Carvalho, Trad., 127-138). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder: eurocentrismo y América Latina.” In *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Sur/CLACSO.
- Rovira, J.C. (coord.) (1992). “Autopercepción intelectual de un proceso histórico” *Anthropos. Revista de documentación científica de la cultura. José María Arguedas. Indigenismo y mestizaje cultural como crisis contemporánea Hispanoamericana*, 128, 15-40. Madrid: Editorial del Hombre.
- Santiago, Nereide (no prelo). “*Os teus olhos eu quero comer, c’est bon!*”. Manaus.
_____ (2008) “Do texto à cena: funções do objeto” in: *XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo: USP, julho.
- _____ (no prelo) “*Recriação dos Mitos Tikuna*”. Manaus.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: PANORAMAS E DESAFIOS NO MARCO DO ANO INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Profa. Dra. Laura Fortes

Prof. Ms. Mário Ramão Villalva Filho

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

laura.fortes@unila.edu.br

mario.villalva@unila.edu.br

Resumo

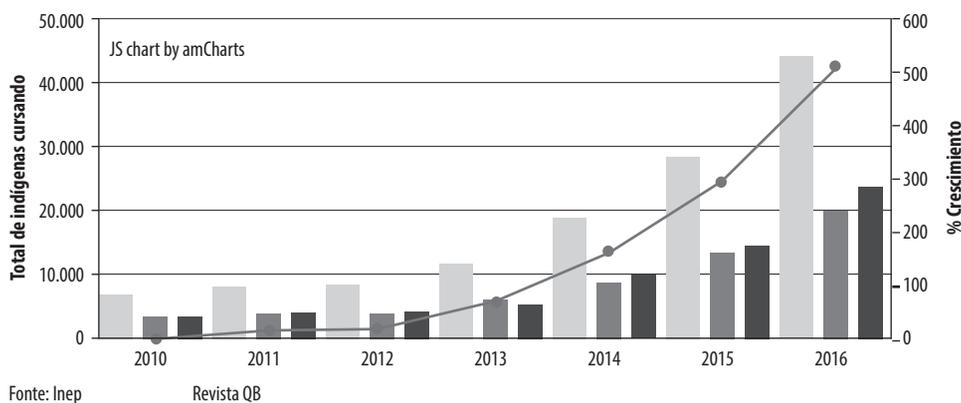
Este trabalho apresenta uma breve análise dos processos de inserção de povos originários no Ensino Superior, tomando como ponto de partida uma experiência institucional na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, (Brasil). Nesse contexto, a produção de sentidos sobre os(as) indígenas e suas línguas-culturas originárias na universidade é marcada pela implementação de um conjunto de ações afirmativas na instituição e, mais especificamente, materializada na publicação de um edital de processo de seleção para o ingresso de povos indígenas aldeados na UNILA em 2019. Inserido no contexto mais amplo de criação de uma política de internacionalização, com vistas ao fortalecimento da integração solidária pela via do conhecimento, o edital contemplou uma seleção internacional de candidatos indígenas aldeados no Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Uruguai, Venezuela, Paraguai, Equador e Peru, com representação de diversos povos, tais como: Guarani, Pankará, Kokama, Tikuna e Mapuche. A presença da diversidade indígena na universidade impulsionou o aprofundamento de discussões no âmbito das políticas linguísticas institucionais, até então mais focadas na implementação do bilinguismo português-espanhol, presente na lei de criação da UNILA. Nesse sentido, as políticas de indução de ações de acompanhamento acadêmico dos estudantes, bem como o recém-criado Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem e Interculturalidade (NIELI), vêm colaborar na construção de políticas linguísticas institucionais de distanciamento da diglossia e, ao mesmo tempo, de aproximação a um espaço de visibilidade para as línguas originárias.

Palavras chave: políticas linguísticas, povos originários, ensino superior.

1. Introdução

Nos últimos anos, tem sido crescente o número de ingressantes indígenas nas universidades públicas e privadas do Brasil. De acordo com dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), entre 2010 e 2016, houve um aumento de 511,63% no número de estudantes indígenas no Ensino Superior, passando de 7.256 para 44.380 (24.146 do sexo feminino e 20.234 do sexo masculino), como mostra o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Indígenas no Ensino Superior (SIMÕES, 2018)



O principal motivo para tal crescimento foi a implementação de políticas públicas afirmativas, dentre as quais se destaca a Lei 12.711 de 2012, denominada Lei de Cotas, que estabelece a reserva de 50% as vagas das Instituições de Ensino Superior e das instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. A Lei define que, em cada instituição, haverá reserva de vagas, por curso e turno, para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Ressalta-se que a implementação da Lei de Cotas resulta de um processo histórico-político marcado por lutas dos povos indígenas em articulação com outras ações institucionais e governamentais relevantes, que continuam sendo construídas e consolidadas.

Desde a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), outorgada em 1943, enumeram-se diversas iniciativas do Governo Federal e, sobremaneira, a partir dos anos de 1990 e 2000, do Governo Federal e de Governos Estaduais em legislar na definição de cotas para mulheres, pessoas com deficiência e negros, reorientando as políticas públicas e privadas de emprego, de publicidade, de definição partidária, de ingresso ao ensino superior, dentre outras áreas. (AMARAL, 2010, p. 135).

Tais políticas têm possibilitado a emergência de ações afirmativas voltadas ao acesso de indígenas na Educação Superior, sendo que as primeiras experiências de ingresso nas universidades públicas brasileiras se concretizaram a partir de 2002 no estado do Paraná (AMARAL; KUBOYAMA; PIRES, 2018). A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi “uma das primeiras universidades públicas do país a receber membros de sociedades indígenas como seus estudantes” (AMARAL; KUBOYAMA; PIRES, 2018, p. 241), por meio de uma política de ingresso específico: os Vestibulares dos Povos Indígenas do Paraná, que, entre 2002 e 2017, ofertaram 534 vagas distribuídas para todas as IES Estaduais do Paraná (AMARAL; KUBOYAMA; PIRES, 2018). Segundo Amaral, Kuboyama e Pires (2018), a constituição da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) no ano de 2006 foi um elemento essencial para o processo de construção de políticas, uma vez que a CUIA se tornou o principal órgão “responsável pela coordenação interinstitucional das ações de ingresso e permanência dos estudantes indígenas nas IES estaduais do Paraná e na Universidade Federal do Paraná”.

Outras universidades brasileiras têm realizado processos seletivos de ingresso para estudantes indígenas, tais como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Universidade Federal do Pampa (Unipampa); a Universidade Federal de Rondônia (Unir); a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Em um levantamento de políticas de ingresso e permanência nas pesquisas acadêmicas realizado por Bergamaschi, Doeblner e Brito (2018), foram analisadas algumas modalidades de ingresso específicas para estudantes indígenas, conforme o quadro elaborado pelas pesquisadoras a seguir.

Quadro 1. Formatos de Ingresso Indígena nas Instituições

Instituição	Início	Referência legal para a implementação	Formato do programa	Processo seletivo
Universidade do Estado do Paraná (Unespar)	2002	Lei Estadual nº 13.134/2001. Substituída pela Lei nº 14.995/2006	Reserva de três vagas em cada instituição estadual de ensino superior, ampliada para seis no ano de 2006.	Vestibular específico
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2008	Portaria GR nº 695, de 6 de junho de 2007	Uma vaga suplementar anual em cada curso de graduação presencial, bem como na educação a distância.	Vestibular diferenciado

Instituição	Início	Referência legal para a implementação	Formato do programa	Processo seletivo
Universidade Federal de Tocantins (UFT)	2005	Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão n° 3A/2004.	5% do total das vagas em todos os cursos e <i>campi</i> da UFT.	Vestibular universal
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	2005	Lei Estadual n° 2894, de 31 de maio de 2004	Percentual de vagas exclusivas para estudantes indígenas, distribuídas por curso, no mínimo equivalentes ao percentual da população geral do estado do Amazonas.	Vestibular universal
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2004	Lei Estadual n° 2.589 de 26/12/2002	10% de reserva de vagas para indígenas, estabelecida pelo Conselho Universitário da UEMS.	Vestibular universal

Fonte: Elaboração própria, com base nas teses e dissertações analisadas e na leitura dos editais divulgados nos sites das universidades. (BERGAMASCHI; DOEBLER; BRITO, 2018, p. 43)

O avanço de tais políticas no Brasil se insere no contexto maior das discussões recentes sobre a Educação Superior na América Latina e no Caribe, mais especificamente nos debates desenvolvidos no âmbito das CRES – Conferências Regionais de Educação Superior na América Latina e no Caribe – organizadas pela UNESCO, desde 1996. A Declaração da I CRES, realizada em La Habana (Cuba), em 1996, referenciou a Reforma de Córdoba (1918) como principal ponto de deflagração do processo de democratização da universidade. Segundo a declaração, o direito à educação – concebida como bem público – deveria ser apoiado e assegurado pelos governos. Nesse sentido, os indicadores econômicos quantitativos não deveriam ser utilizados como única forma de avaliação das instituições. Muito pelo contrário, indicadores qualitativos em termos de desenvolvimento social e humano deveriam ser priorizados. (SILINSKE; SILVA, 2018).

Em 2008, a II CRES ocorreu em Cartagena de Índias (Colômbia). A Declaração da II CRES ratificou os conceitos de educação superior defendidos na I CRES: um bem público social, reafirmando o acesso universal (educação como direito) e um dever do Estado, alertando para a necessidade de combater tendências à mercantilização e privatização da educação superior, sob o risco de enfraquecimento do apoio e fomento estatais. A Declaração propunha a priorização de “uma educação voltada a valores, que compreendia a riqueza da história, cultura, literatura e artes” (SILINSKE; SILVA, 2018).

A III CRES foi realizada em Córdoba (Argentina) e sua Declaração retoma, mais uma vez, a premissa da educação superior como um direito humano universal, um bem público e um dever do Estado. Ressalta os processos de desigualdade social enfrentados pela população e defende o enfrentamento à exclusão social e à visão mercantilista na oferta e na avaliação da Educação Superior. Desse modo, a Declaração determina o estabelecimento de instrumentos de regulação, promovendo o acesso universal e a permanência na Educação Superior, garantindo o cumprimento da gratuidade do ensino e da autonomia universitária. Outro aspecto importante mencionado na Declaração é o papel das universidades enquanto instrumentos de transformação da sociedade, enfatizando seu comprometimento com a construção de sociedades igualitárias, plurais e inclusivas. (ABRUEM, 2018).

É preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitadas. O desafio não é só incluir nas instituições de educação superior as mulheres, pessoas com deficiência, membros de povos indígenas e afrodescendentes e indivíduos de grupos sociais historicamente discriminados, senão transformá-los para que sejam social e culturalmente relevantes. Estas mudanças devem assegurar a incorporação nas instituições de educação superior das cosmovisões, valores, conhecimentos, saberes, sistemas linguísticos, formas de aprendizagem e modos de produção de conhecimento de ditos povos e grupos sociais. É iniludível reconhecer e valorizar as epistemologias, modos de aprendizagem e concepções institucionais próprios de povos indígenas e afrodescendentes, comunidades camponesas e outras socioculturalmente diferenciadas. Tudo isto deve ser assegurado por políticas e mecanismos de garantia da qualidade apropriados, para o qual devem utilizar-se indicadores específicos e impulsionar a livre participação de representantes destes grupos. (CRES, 2018).

As reivindicações e princípios manifestados nesses documentos constituem uma base sobre as quais a políticas públicas podem ser fundamentadas, uma vez que abordam a questão do acesso à Educação Superior como um mecanismo de inclusão social dos povos indígenas, inserido num contexto mais amplo de transformação e de reparação histórica, por meio do qual os seus saberes/epistemologias possam ser reconhecidos e valorizados, sendo incorporados à universidade. Ressalta-se, ainda, a necessidade de que as políticas educacionais também contemplem os processos de luta e resistência dos povos indígenas na América Latina e no Caribe, reconhecendo sua diversidade pluriétnica e pluricultural.

Notavelmente, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) esteve presente à III CRES, com uma comitiva de mais de 40 pessoas (docentes, discentes e servidores técnico-administrativos), compartilhando experiências e polí-

ticas empreendidas pelo projeto da universidade¹. Os debates promovidos pelo evento em muito contribuíram para a discussão inicial sobre as políticas em processo de implementação na instituição, tais como o acesso ao ensino superior de indígenas e refugiados e portadores de visto humanitário. Desse modo, as políticas institucionais implementadas na UNILA encontram-se alinhadas à concepção de educação defendida pela CRES, especialmente no eixo da internacionalização, que “deve sustentar uma cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfases na cooperação Sul-Sul e a integração regional” (CRES, 2018).

A partir dessas considerações introdutórias, este trabalho apresenta uma breve análise das experiências institucionais envolvendo os processos de inserção de povos originários na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Nesse contexto, a produção de sentidos sobre os(as) indígenas e suas línguas-culturas originárias na universidade é marcada pela implementação de um conjunto de ações afirmativas na instituição e, mais especificamente, materializada na publicação de um edital de processo de seleção para o ingresso de povos indígenas aldeados na UNILA em 2019 (UNILA, 2018). Inserido no contexto mais amplo de criação de uma política de internacionalização (UNILA, 2019), com vistas ao fortalecimento da integração solidária pela via do conhecimento, o edital contemplou uma seleção internacional de candidatos indígenas aldeados no Brasil, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Uruguai, Venezuela, Paraguai, Equador e Peru, com representação de diversos povos, tais como: Guaraní, Pankará, Kokama, Tikuna e Mapuche. A presença (da diversidade) indígena na universidade impulsionou o aprofundamento de discussões no âmbito das políticas linguísticas institucionais, até então mais focadas na implementação do bilinguismo português-espanhol, presente na lei de criação da UNILA. Nesse sentido, as políticas de indução de ações de acompanhamento acadêmico dos estudantes, bem como o recém-criado Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem e Interculturalidade (NIELI), vêm colaborar na construção de políticas linguísticas institucionais de distanciamento da diglossia e, ao mesmo tempo, de aproximação a um espaço de visibilidade para as línguas originárias.

2. O Projeto UNILA² e as políticas de línguas

Situada na cidade de Foz do Iguaçu (Paraná, Brasil), região de fronteira com Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA – foi criada em 2010 (Lei nº 12.189) e a especifici-

1 UNILA. Comitiva da UNILA participa da Conferência Regional de Educação Superior. 06 jul. 2018. Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/noticias/comitiva-da-unila-participa-da-conferencia-regional-de-educacao-superior-em-cordoba>> Acesso em 20 out. 2019.

2 Alguns trechos desta apresentação institucional do projeto da UNILA foram elaborados e publicados anteriormente (cf.: FORTES, 2018).

dade de sua missão institucional está baseada numa perspectiva integracionista, que busca privilegiar ações de intercâmbio acadêmico e sociocultural focadas no desenvolvimento educacional e científico da região trífrente e na cooperação solidária com os demais países da América Latina e Caribe³. Figuram como características importantes do projeto pedagógico da UNILA: a educação bilíngue português-espanhol, o ensino interdisciplinar e a promoção da interculturalidade (UNILA, 2012; 2013), sem deixar de considerar a necessidade de promover políticas de línguas que contemplem, também, processos de internacionalização do Ensino Superior que têm sido implementados nacionalmente⁴. Nesse sentido, o planejamento de ações de ensino, pesquisa e extensão envolvendo as diferentes línguas que circulam na universidade tem se pautado por linhas de pensamento e de produção de conhecimento alinhadas a tal projeto de integração, abraçando suas possibilidades e, ao mesmo tempo, deixando entrever seus limites.

Atualmente, a UNILA conta com 29 cursos de graduação, 7 Especializações, 12 Mestrados e 1 Doutorado. A universidade conta com 408 docentes, entre os quais 05 são naturalizados(as) brasileiros(as) e 58 são internacionais. Quanto ao corpo discente, está composto de 29,5% (graduação: 1351 e pós-graduação: 109) de estudantes internacionais de 28 nacionalidades da América Latina e outros continentes, em um cômputo total de quase 6000 estudantes (PEREIRA et al, 2019).

É neste contexto que a UNILA, cujas bases político-pedagógicas estão estruturadas sobre o bilinguismo (português-espanhol), a interdisciplinaridade e o projeto de integração latino-americana, se constrói como uma universidade intercultural para a América Latina. Seu cotidiano acadêmico requer de sua comunidade (docentes, discentes e técnicos administrativos) um pensar contextualizado, que se alimente das dimensões culturais que fazem parte de nossa cotidianidade acadêmica e regional. Em outras palavras, tanto a gestão universitária quanto a prática pedagógica, extensionista e investigativa da UNILA exigem, da sua comunidade, um grande esforço para a criação de relações que se estabeleçam sobre bases interculturais, como consequência de sua diversidade étnica, linguística, cultural. Por outro lado, não é um dado menor pensar que tal diversidade também precisa dialogar com uma região igualmente diversa, pluricultural, que incrementa, ainda mais, a necessidade de refletir sobre as fronteiras territoriais e/ou culturais que a distinguem de qualquer outra universidade na América Latina. Em nosso contexto específico, a internacionalização a curta distância, aproveitando o potencial das fronteiras entre o Brasil e praticamente todos os países da

3 Segundo Pereira et al (2019), a criação da UNILA “vem atender um preceito constitucional: *A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política e social dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.* (Art. 4º da CF/1988 □ Direitos Fundamentais)”.

4 Cf.: Programa Institucional de Internacionalização (Edital CAPES nº 41/2017).

América do Sul (com exceção do Chile e do Equador), assim como a interculturalidade, compõem um cenário muito próprio de internacionalização da educação superior. (PEREIRA et al., 2019).

A partir dessas breves considerações a respeito do que poderíamos compreender como sentidos produzidos por um discurso fundador (ORLANDI, 2001) da instituição, temos buscado assumir posições que construam pontos de identificação com tais sentidos, (re)significando-os na relação com nossa trajetória de formação no campo dos estudos da linguagem. Atuando como docentes da área de Letras e Linguística, bem como do Ciclo Comum de Estudos da UNILA⁵, interessa-nos, especialmente, a discussão sobre as políticas linguísticas institucionais, que temos entendido como um processo em/de construção de “políticas de línguas”:

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. (ORLANDI, 2007, p. 8)

Nessa perspectiva, a questão política constitui as línguas, produzindo subjetividades e discursividades em determinadas condições sócio-históricas, o que nos leva a concordar com Diniz (2012, p. 43) quando relaciona as políticas de línguas a “diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua”. As políticas de línguas constituem, assim, um lugar de significação sobre a língua, em que se (des)legitimam determinados sentidos que vão incidir tanto sobre as práticas de ensino e de aprendizagem quanto sobre os processos de identificação dos sujeitos com as línguas, especialmente no contexto brasileiro, em que incide fortemente o imaginário historicamente construído de “país monolíngue”, tendo o português como língua oficial. Tal imaginário predomina nas escolas e na mídia, baseado na construção de uma identidade/unidade nacional a partir da unidade da língua.

Despite the fact that the idea of ‘language’ itself has been increasingly questioned, [...] it is worthy of note that the 2010 official census of the IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [Brazilian Institute of Geography and Statistics] – registered, for the first time, a total of 274 Indigenous languages. Linguists bring this number

5 O Ciclo Comum de Estudos é parte integrante da missão da UNILA, e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação. Com duração máxima de até 3 (três) semestres, a organização e o funcionamento do Ciclo Comum de Estudos contemplam os seguintes conteúdos: Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe; Epistemologia e Metodologia; Línguas Portuguesa e Espanhola (cf.: UNILA, 2013).

down to 188, considering that several of these self-denominated languages may in fact be varieties of the same language. These languages are spoken by most of the Indigenous people (circa 896,900) who either live on Indigenous lands or inhabit towns and cities in 5,565 municipalities in Brazil (IBGE, 2015). (FREIRE, 2018, p. 27)

Os números expressivos trazidos por Freire (2018) – ou seja, a existência de 274 línguas indígenas no território brasileiro – contrastam com o imaginário de que se fala uma única língua no Brasil: o português. Diante das políticas de línguas brasileiras hegemonicamente construídas pelo paradigma monolíngue e pelo apagamento da diversidade linguístico-cultural, faz-se necessário seu enfrentamento, por meio de políticas que promovam a visibilidade e a valorização do plurilinguismo. É um processo que se insere no que argumenta Cavalcanti (1999) sobre os estudos na área de Linguística Aplicada, que têm se dedicado mais recentemente à educação bi/multilíngue no Brasil, citando cinco contextos sociolinguísticos principais: indígenas, imigrantes, surdos, de fronteira, bidialetais/rurbanos⁶. Segundo a pesquisadora, são contextos bilíngues de minorias (indígenas, imigrantes, surdos) ou de majorias com tratamento de minorias (comunidades rurbanas), cuja existência fica à margem, graças ao mito do monolinguismo, que ainda prevalece no imaginário social. São situações de bi/multilinguismo e de educação bi/multilíngue estigmatizadas e, portanto, invisibilizadas pela sociedade. Ao mesmo tempo, com grande visibilidade social, estão os contextos de educação bilíngue que envolvem línguas de prestígio. Ao descrever o cenário sociolinguístico brasileiro, Cavalcanti argumenta sobre o “mito do monolinguismo”, imaginário predominante no país:

Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. [...] esses contextos bilíngues de minorias são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados, tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente, uma vez que as línguas faladas são de tradição oral, portanto estigmatizadas. (CAVALCANTI, 1999, p. 387, 388)

O processo de naturalização da invisibilidade da diversidade linguística foi instaurado por políticas de línguas que historicamente acabaram por produzir e reforçar o imaginário de monolinguismo, conforme analisa Oliveira (2009):

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política lingüística do estado sempre foi a de

6 Cavalcanti (1999, p. 393) assim define os □rurbanos□: □populações de origem rural que vivem na cidade e que falam alguma variedade estigmatizada de português□.

reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 180 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 180 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante.

A violenta repressão lingüística e cultural sofrida pelos povos indígenas produziu, também, resistências contra as políticas de homogeneização e glotocídio, constituindo espaços importantes de luta, que persistem até os dias atuais. É nesse espaço de resistência que os sujeitos se inserem e buscam, por meio de diversos mecanismos históricos e políticos, formas de inclusão social. A educação, e, em especial, a educação superior, tem se tornado um espaço de inserção dessas subjetividades violentamente estigmatizadas, possibilitando a criação de políticas de visibilidade e de valorização de sua diversidade lingüística e cultural.

Temos buscado lançar um olhar sobre tais processos em nosso contexto de atuação na UNILA, a partir de reflexões conjuntas com a comunidade acadêmica, e, em especial, com desdobramentos da proposta do *Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI)*⁷, que tem dado maior visibilidade aos projetos de pesquisa e de extensão voltados à instrumentalização e/ou institucionalização das línguas na universidade e na região trifronteiriça. Segundo o Regimento do NIELI (anexo da Resolução CONSUN N° 15/2018):

Art. 3° O NIELI tem por finalidade principal criar uma estrutura voltada para o desenvolvimento da Política e Planejamento de Linguagem da UNILA, compreendendo tanto programas, projetos e ações para o planejamento da educação bilíngue quanto para a formação de uma comunidade acadêmica plurilíngue e intercultural.

Art. 4° Para atender às suas finalidades, o NIELI desenvolverá, além de outras atividades julgadas necessárias, as seguintes:

I - Promover a formação de uma comunidade acadêmica bilíngue em espanhol e português para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e administrativas;

II - Promover ações para a visibilidade e o fortalecimento das línguas, saberes e culturas originárias na comunidade acadêmica;

⁷ Criado em 2017, o NIELI é um Órgão Complementar do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH) da UNILA. Foi instituído oficialmente pela Resolução CONSUN n° 15 de 07 de junho de 2018.

III - Contribuir com ações que promovam a produção conjunta de conhecimento e o respeito à diversidade, para a construção de uma comunidade acadêmica linguística e culturalmente diversa [...].

(UNILA, 2018, grifos nossos).

Destacamos que o NIELI⁸ constitui um espaço de articulação de ações de políticas linguísticas que visam a contribuir com a construção de uma comunidade universitária plurilíngue. É formado atualmente por 12 docentes da área de Letras e Linguística, tendo como base as seguintes ações:

Pesquisa: Grupo de pesquisa *Linguagem, Política e Cidadania* e projeto de pesquisa *Políticas e realidades linguísticas na UNILA*

Extensão: *Programa Permanente de Línguas para a Comunidade: ensino e formação para integração*

Ensino de línguas: *Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (Nucli - IsF - UNILA)*

Outras ações: levantamento sobre leitura e escrita acadêmica em cursos de graduação; organização de evento acadêmico-científico; elaboração de exames de proficiência para Programas de Pós-Graduação.

Em uma análise preliminar, Amato et al. (2019) consideram que a política e as ações desenvolvidas no âmbito do NIELI favorecem um processo de internacionalização universitária centrado no uso do espanhol e do português, tendo o inglês e outras línguas algum destaque, mas ainda reduzido nas ações institucionais. Nesse sentido, será necessário ampliar, sobretudo nos subcampos de produção e circulação, ações voltadas para o uso de demais línguas, particularmente das faladas no subcontinente latino-americano, indo ao encontro da política e planejamento de linguagem institucionais direcionadas ao plurilinguismo da comunidade acadêmica.

Tem sido valiosa, assim, a contribuição do NIELI para discussões sobre políticas de línguas em alinhamento com as complexas demandas do contexto acadêmico multilíngue: desde as demandas impostas pelas discursividades acadêmico-científicas, até aquelas impostas pelos afetos mais ou menos singulares produzidos por imaginários⁹ de pertencimento a certas “unidades” (“identidades”, “culturas”...).

8 Parte dos dados apresentados neste trabalho a respeito do NIELI foram construídos coletivamente e comunicados no I Congresso de Internacionalização da Educação Superior (I CIES). Cf.: Amato et al., 2019.

9 Ou seja, daquilo que se apresenta ao sujeito como evidente, pela via da interpelação ideológica e de processos identificatórios que não lhe são acessíveis, por serem inconscientes (cf.: PÊCHEUX [1975] 1988).

3. A presença indígena na universidade: políticas em implementação

Buscando o alinhamento com a busca de meios para equalizar as desigualdades históricas da sociedade, a internacionalização da UNILA¹⁰ tem como foco a integração regional e a valorização da diversidade cultural e linguística da instituição, fortalecendo o bilinguismo (espanhol e português) e promovendo o desenvolvimento sustentável da região por meio da cooperação fronteiriça. Reconhece a importância de um planejamento de uma comunidade universitária plurilíngue, atendendo a vocação internacional da universidade. Nesse sentido, tem-se colocado em pauta as possibilidades de implementação de políticas de linguagem que possam contemplar a educação bilíngue na instituição, valorizando, igualmente, o contexto de diversidade linguístico-cultural promovido pelo uso de várias línguas, tais como guarani, quéchua, aimará, creole haitiano, francês, alemão, inglês, entre outras.

Concebendo a universidade como um espaço privilegiado para pensar seu devenir histórico, social, econômico e cultural e de propostas para relações mais libertadoras, a realidade institucional da UNILA é absolutamente singular em relação às outras universidades públicas da região. Anualmente, metade do quantitativo de vagas dos cursos de graduação é destinada a estudantes internacionais. Aproximadamente 30% dos nossos docentes também são internacionais. Este conjunto de sujeitos de distintas culturas e formações conformam um espaço organicamente internacional. Essa característica alavanca uma série de oportunidades e desafios no cotidiano da universidade. (UNILA, 2019).

Nesse sentido, a internacionalização horizontal e solidária na UNILA – baseada nos processos de integração e cooperação que perpassam toda a universidade e as comunidades em seu entorno – requer a elaboração de instrumentos e políticas que contemplem as diversidades inseridas na instituição, tanto no âmbito acadêmico-pedagógico quanto no âmbito administrativo.

Faz-se necessário desenvolver pesquisas sobre a América Latina, bem como implementar políticas de ações afirmativas, como a do Processo Seletivo Internacional (PSI), que, a partir de 2018, instituiu dois programas específicos: seleção de indígenas aldeados e seleção de refugiados ou portadores de visto humanitário.

A Política de Internacionalização da UNILA reconhece a importância das línguas que circulam na comunidade universitária e na região fronteiriça, e o papel fundamental desses idiomas como promotores da interculturalidade.

10 Parte das discussões apresentadas neste trabalho a respeito da política de internacionalização da UNILA foram construídas coletivamente e comunicadas no I Congresso de Internacionalização da Educação Superior (I CIES). Cf.: Pereira et al., 2019.

É fundamental promover e facilitar a aprendizagem das línguas dos povos indígenas e afrodescendentes e seu uso efetivo nas práticas de docência, pesquisa e extensão. A formação de docentes interculturais bilíngues para todos os níveis dos sistemas educativos é um dever prioritário da educação superior. (CRES, 2018).

Um mapeamento detalhado da presença indígena na UNILA (BRIGHENTI, 2019) demonstra que entre 2011 e 2018 não houve processo específico para ingresso de populações indígenas na UNILA. Entretanto, esse grupo sempre fez parte da universidade, sendo que o Peru possui o maior número de estudantes autodeclarados indígenas nos cursos de graduação, seguido por Bolívia, Brasil, Equador e Colômbia. O curso de Engenharia Civil de Infraestrutura possui o maior número de estudantes, seguido de Engenharia de Energia e Ciências Econômicas e, na sequência, Medicina.

Ainda segundo Brighenti (2019) partir de 2018, com a publicação do edital de seleção específico para indígenas aldeados¹¹, participaram do processo seletivo 5 diferentes nacionalidades (brasileira; colombiana; paraguaia; argentina; e chilena) e 15 povos distintos: Tikuna; Ava-Guarani; Guarani; Kocama; Tukano; Kaingang; Dessano; Pankará; Nasa; Mapuche; Wayu; Aché; Kanela; Terena; Karaja; e Kom.

É importante destacar que praticamente todas as Universidades Federais brasileiras possuem políticas de ações afirmativas com critérios específicos de acesso e permanência para povos indígenas. Tais políticas ainda estão em construção na Unila, em articulação com a Política de Internacionalização e com o NIELI, dentre as quais destacamos: a Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CAPPI); o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI); o Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL); as monitorias de acompanhamento pedagógico; e ações realizadas no âmbito do Ano Internacional das Línguas Indígenas.

3.1 Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CAPPI)

A Comissão Permanente de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CPAPI) foi instituída em 2018, sendo recriada em 2019 (UNILA, PORTARIA N°/664/2019/GR) alterando seu nome apenas para Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (CAPPI). A Comissão constitui um colegiado consultivo acerca de temas relacionados ao acesso e à permanência de discentes indígenas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

Com base na Portaria n°/664/2019/GR, destacam-se as seguintes atribuições da CAPPI: o apoio à implementação da política de inclusão de estudantes indígenas;

¹¹ O Edital específico pode ser acessado no link <https://documentos.unila.edu.br/editais/print/019-0>.

o apoio a ações de acolhimento e permanência; o fomento à reflexão e à prática da interculturalidade; o apoio a ações propostas pelos coletivos indígenas; o apoio e o acompanhamento pedagógico e acadêmico dos discentes indígenas; o levantamento de informações sobre os(as) estudantes indígenas; a participação dos processos de seleção de estudantes indígenas; a implementação de cursos de capacitação e formação em interculturalidade para a comunidade acadêmica; apoiar o acompanhamento de estudantes indígenas no processo de adaptação acadêmica.

3.2 Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI)

O Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural, denominado NIPPEI, foi criado pela Resolução CONSUN nº 41 de 06 de novembro de 2018. É um órgão complementar de assessoria acadêmica e pedagógica à direção do ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, bem como de seus órgãos colegiados, na UNILA.

Com base na Resolução CONSUN nº/41/2018, o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural é uma instância técnico-pedagógica cuja principal atuação no âmbito das políticas de inserção dos estudantes indígenas na universidade tem sido o acompanhamento e o acolhimento dos discentes em suas demandas acadêmico-pedagógicas, em parceria com outras instâncias da universidade, seja por demanda das coordenações de curso e/ou corpo docente, quer seja por iniciativa do próprio corpo discente.

Outra atuação importante do NIPPEI em relação aos estudantes indígenas constitui o desenvolvimento de práticas educativas por meio de uma abordagem intercultural e a partir de dados sobre a realidade objetiva do Instituto, a exemplo da evasão discente, da retenção dos estudantes para além do período regular dos cursos, da intolerância à diferença e à diversidade, do assédio, da compreensão da cultura acadêmica, entre outros.

3.3 Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL)¹²

A Portaria Unila nº 295, de 10 de maio de 2018 criou o Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL), no âmbito do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA/UNILA). O Observatório caracteriza-se pela interdisciplinaridade e tem como principal objetivo realizar o monitoramento e o estudo das questões indígenas nos países da América Latina, bem como de outras regiões. Participam do

¹² Mais informações sobre o OBIAL estão disponíveis no site: <https://portal.unila.edu.br/imea/observatorios/obial>

OBIAL redes de instituições, pesquisadores e organizações indígenas e indigenistas de diferentes países da América Latina.

O OBIAL tem desenvolvido pesquisas para a sistematização de dados sobre as diferentes temáticas vinculadas às pautas dos povos e organizações indígenas na América Latina, a fim de fortalecer a defesa dos territórios indígenas e do uso exclusivo, pelos indígenas, dos recursos naturais neles existentes. Além disso, também visa defender o acesso diferenciado às universidades na dimensão da interculturalidade e criar Universidades Indígenas, buscando atender a demandas específicas dos povos indígenas.

Outra ação importante do Observatório refere-se ao âmbito político, pois tem publicado materiais para subsidiar tanto políticas públicas, quanto atividades de caráter formativo, tais como o Curso Preparatório Educação para a Diversidade e Interculturalidade, oferecido no segundo semestre de 2019 a toda a comunidade acadêmica.

3.4 Monitoria de acompanhamento pedagógico

Uma das ações de maior destaque quanto às políticas de permanência dos estudantes indígenas tem sido a Monitoria de Ensino na modalidade de promoção da permanência dos (as) estudantes indígenas e dos (as) estudantes refugiados (as) e portadores (as) de visto humanitário nos cursos de Graduação da UNILA (Edital PROGRAD nº 100, de 17 de junho de 2019).

A monitoria contempla três áreas: Bilinguismo – Assessoria em Português e Espanhol; Letramento Acadêmico e Imersão ao Ambiente Universitário; e Matemática. A monitoria busca, por meio do atendimento individualizado dos(as) estudantes, realizar o acolhimento, apoiando seu processo de adaptação acadêmica e de integração ao curso de graduação. Desse modo, tem contribuído para a permanência dos(as) estudantes, com foco na qualidade do ensino-aprendizagem, bem como para a imersão dos(as) estudantes no ambiente universitário, promovendo a qualidade da formação acadêmica dos(as) discentes de graduação e consequente melhoria dos seus índices de rendimento nas áreas em que apresentam maior necessidade.

3.5 Ações realizadas no âmbito do Ano Internacional das Línguas Indígenas

No marco do Ano Internacional das Línguas Indígenas, registramos a UNILA na plataforma da UNESCO¹³ e divulgamos a importância dessa ação para a comunidade

13 A plataforma do Ano Internacional das Línguas Indígenas está disponível na página: <https://en.iyil2019.org/>

acadêmica. Até o momento, temos os seguintes eventos e cursos cadastrados nessa ação global:

1. Pictografia Corporal Guaraní como Identidad y Cultura
2. El Giro Descolonial: Resistencia(s) y Valoración de las Comunidades Indocampesinas en Argentina
3. Cultura y Lengua Maya
4. Tapeguahê Porãite Tekoha Guasu Unila
5. Literatura Ameríndia aos 50 Anos da Morte de Arguedas
6. Contribuições do Novo Constitucionalismo Latino-Americano para a Proteção das Línguas Indígenas
7. Culturas Guaraníes: Diversidad Lingüística y Transmisión de Saberes
8. 4ª Semana de Estudos Latino-Americanos do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos

O processo de divulgação desse projeto fez parte da construção de políticas de visibilização da diversidade linguística e cultural, o que convidou a comunidade acadêmica a desconstruir estereótipos e a pensar em novas formas de subjetividade trazidas pela presença indígena na universidade.

4. Considerações finais: desafios

Neste artigo, apresentamos uma breve análise dos processos de inserção de povos originários no Ensino Superior no Brasil e, mais especificamente na experiência institucional na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Partimos, inicialmente, da descrição de alguns processos histórico-políticos envolvidos na implementação de ações afirmativas e/ou políticas públicas voltadas ao acesso e permanência desse grupo específico na universidade, sem deixar de contemplar, também, o contexto maior dos debates promovidos pelas CRES-UNESCO, desde 1996.

Em seguida, abordamos o Projeto UNILA e sua relação inerente com as políticas de línguas, uma vez que a instituição está alicerçada em três pilares: educação bilíngue português-espanhol, o ensino interdisciplinar e a promoção da interculturalidade (UNILA, 2012; 2013), o que inclui, necessariamente, a promoção de políticas de línguas que contemplem processos de internacionalização como reais projetos de integração. Nesse sentido, as políticas de línguas devem ser pensadas no âmbito da Política de Internacionalização da universidade, pensada como “internacionalização a curta distância”, com foco na cooperação solidária e na interculturalidade (PEREIRA et al., 2019). Assim, o NIELI tem cumprido um papel importante na criação de um espaço de articulação de ações de políticas linguísticas que visam a contribuir com a construção de uma comunidade universitária plurilíngue, atendendo às carac-

terísticas institucionais delineadas pelos Processos Seletivos de estudantes, especialmente o PSI.

Argumentamos, então, em defesa da construção de políticas específicas para o acesso e permanência dos povos indígenas, seguindo modelos de diversas outras instituições que têm se dedicado a esse público específico, a fim de garantir o acesso à Educação Superior como um mecanismo de inclusão social dos povos indígenas. Dentre as ações ou espaços de implementação de tais políticas na Unila, destacamos a CAPPI, o NIPPEI, o OBIAL, as monitorias de acompanhamento pedagógico, bem como as ações realizadas no âmbito do Ano Internacional das Línguas Indígenas. Entretanto, ainda são incipientes os debates quanto às políticas linguísticas, culturais e acadêmicas, com foco não apenas no ingresso, mas, principalmente, na permanência desses estudantes, como Bergamaschi, Doebler e Brito (2018, p. 43) destacam:

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência. Nesse sentido, os pesquisadores apresentam uma série de argumentos que justificam a preocupação com o momento inicial do percurso, que é o período com os maiores índices de desistência. No entanto, apontam a necessidade de apoio, concomitante ao ingresso, à continuidade dos estudos. (BERGAMASCHI; DOEBLER; BRITO, 2018, p. 44)

A permanência dos(as) estudantes na universidade constitui, assim, o nosso maior desafio, uma vez que envolve uma série de fatores complexos que ultrapassam o âmbito meramente acadêmico.

Todavia, nos 16 anos de experiência de ingresso e permanência de jovens indígenas nas IES paranaenses, muitos limites e desafios se apresentam, dentre eles: as dificuldades financeiras para manterem-se nas cidades, as distâncias geográficas, os deslocamentos diários entre as aldeias e Universidade, a convivência no espaço urbano, a característica bilíngue de parte dos estudantes, a ausência de acompanhamento institucional das IES, dentre outros. Outrossim, um dos mais desafiadores se refere à fragilidade da escolarização básica dos estudantes indígenas. Esse aspecto se evidencia pelas dificuldades desses sujeitos em acompanhar as atividades acadêmicas, vindo a amplificar as manifestações de preconceito pelos colegas e professores não indígenas, o auto-preconceito e os índices de retenção nas séries iniciais e de evasão. (AMARAL; KUBOYAMA; PIRES, 2018, p. 242).

Desse modo, torna-se essencial a construção de políticas de acesso e permanência que contemplem tais desafios, buscando, na própria diversidade intercultural, possi-

bilidades de mediação das tensões entre a inserção dos povos indígenas nas práticas acadêmico-científicas e o reconhecimento de seus saberes, culturas e línguas originárias.

5. Referências

- ABRUEM, **Divulgada Declaração Final da CRES 2018**. Disponível em: <<http://www2.abruem.org.br/2018/07/27/divulgada-declaracao-final-da-cres-2018/>> Acesso em 01 out. 2019.
- AMARAL, W. R. do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2010. 586 f.
- AMARAL, W. R. do.; KUBOYAMA, J. C. A. da S.; PIRES, M. N. M. O Ciclo Intercultural de Iniciação Acadêmica em uma Universidade Estadual do Paraná: o fortalecimento dos indígenas na Educação Superior em uma experiência com a Educação Matemática. In: **Zetetiké**, Campinas, SP, v.26, n.1, jan./abr. 2018, p.240-257.
- AMATO, L.; CARVALHAL, T. P.; CARVALHO, S.; FORTES, L; **Avaliação das ações de política e planejamento de linguagem quanto ao processo de internacionalização universitária: um estudo de caso**. Trabalho apresentado no I Congresso de Internacionalizacao da Educacao Superior – I CIES. UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.
- BERGAMASCHI, M. A.; DOEBLER, M. B.; BRITO, P. Estudantes Indígenas em Universidades Brasileiras - um estudo das políticas de acesso e permanência. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS RBEP-INEP**, v. 99, p. 37-53, 2018.
- BRIGHENTI, C. A. **Políticas de Inserção e permanência universitária para população indígena**. Relatório final apresentado ao Edital IMEA 06/2018 a fim de apresentar propostas de Políticas de Inserção e permanência universitária para população indígena. Coordenador: Prof. Dr. Clovis Antonio Brighenti. Equipe participante Bolsista IMEA, Acadêmica Danielle Nascimento. Bolsista IC, Acadêmica Romina Celsa Celona. Voluntária M., Acadêmica Chloe Laurence Cohen; Foz do Iguaçu, 2019.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

- CRES. **Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y Caribe.** IESALC-UNESCO. Cartagena de Indias, 2018.
- DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade:** a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.
- FORTES, L. Língua inglesa, discurso e ensino: apontamentos sobre dois projetos de extensão na UNILA. In: Francisca Paula Soares Maia. (Org.). **Interculturalidades:** visões multiculturais desde a UNILA. 1ed. Roosevelt; New Jersey: Boavista Press, 2018, v. 1, p. 117-133.
- FREIRE, J. R. B. Changing Policies and Language Ideologies with Regard to Indigenous Languages in Brazil. In: Cavalcanti, M.C; Maher, T.M. (Org.). **Multi-lingual Brazil:** Language resources, Identities and Ideologies in a globalized world... 1ed. New York/ London: Routledge, 2018, v. 1, p. 27-40.
- MATO, D. (Org.) **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.** Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012
- OLIVEIRA, G. M. de Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009.
- ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador:** a formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____. **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP. Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. [1975] **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PEREIRA, D.; HONÓRIO, K. S.; FORTES, L. **Internacionalização e Interculturalidade na UNILA.** Trabalho apresentado no I Congresso de Internacionalização da Educação Superior – I CIES. UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.
- SILINSKE, J.; SILVA, S. M. G. A reforma de Córdoba: de possibilidades revolucionárias a apropriação institucional. In: **Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais – CBEO.** Anais. [recurso eletrônico]. Curitiba, PR : SBEO/UFPR, 2018.

- SIMÕES, R. Participação indígena no Ensino Superior aumenta mais de 500% em seis anos; mulheres são a maioria. In: **Revista Quero Bolsa**. 19/04/2018. Disponível em: <<https://querobolsa.com.br/revista/participacao-indigena-no-ensino-superior-aumenta-mais-de-500-em-seis-anos-mulheres-sao-a-maioria>> Acesso em 01 out. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Estatuto da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Regimento Geral da Universidade**. Foz do Iguaçu, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **RESOLUÇÃO CONSUN Nº 15 DE 07 DE JUNHO DE 2018**. Institui o Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Resolução CONSUN nº 41 de 06 de novembro de 2018**. Institui e aprova o Regimento Interno do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Práticas em Educação Intercultural (NIPPEI), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **Portaria Unila nº 295, de 10 de maio de 2018**. Institui o Observatório da Temática Indígena na América Latina (OBIAL).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **EDITAL Nº 02/2018 - PRAE/PROGRAD/PROINT/REITORIA-UNILA, DE 25 DE JULHO DE 2018** -Estabelece e regulamenta o processo de seleção para o ingresso de povos indígenas aldeados na Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, no ano letivo de 2019. Disponível em: <<https://unila.edu.br/documentos/editais/proint/2-5>> Acesso em 03 set 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **RESOLUÇÃO CONSUN Nº 05 DE 08 DE ABRIL DE 2019**. Aprova a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **PORTARIA Nº/664/2019/GR**. Recria a Comissão Permanente de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, alterando seu nome apenas para Comissão de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, sigla CAPPI, cole-

giado consultivo acerca de temas relacionados ao acesso e à permanência de discentes indígenas na Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). **EDITAL PROGRAD Nº 100, DE 17 DE JUNHO DE 2019.** Torna pública a chamada para a Monitoria de Ensino na modalidade de promoção da permanência dos (as) estudantes indígenas e dos (as) estudantes refugiados (as) e portadores (as) de visto humanitário nos cursos de Graduação da Universidade Federal da Integração LatinoAmericana – UNILA.

EXPERIENCIA DE ESTANDARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN DE LAS LENGUAS QOM Y AYOEO

Dr. Eugen Amadeus Benz

Técnico lingüista, DGEEI – MEC. tajypotybenz@gmail.com

Nuestra experiencia se basa en el intento educativo de usar la lengua materna L¹ – casi exclusivamente oral– ahora en el proceso de aprendizaje de lectoescritura. Eso nos plantea varios desafíos. La normalización en proceso comprende **diccionarios, gramáticas y material pedagógico** aplicado a la enseñanza de la lengua materna L¹ de los pueblos indígenas. Estos materiales visibilizan las pautas propias de la L¹ como estructura orgánica, perfecta para expresar la cosmovisión del respectivo pueblo. Los propios hablantes Qom y Ayoeode, como también otros pueblos indígenas, con frecuencia consideran el uso de la L¹ en forma escrita como pérdida de tiempo, ya que las nuevas generaciones necesitan aprender una lengua que les es común en el campo laboral con personas de otras culturas. El hábitat de estos pueblos se extiende más allá de las fronteras nacionales. El pueblo Qom comparte su hábitat con Argentina y el pueblo Ayoeo, a su vez, con Bolivia. Cada país tiene políticas diferentes al respecto de las lenguas y su uso en la educación, lo que sugiere tomar contactos a nivel gubernamental que puedan ir concluyendo en decisiones bilaterales. Los territorios de los pueblos indígenas actualmente restringidos, en muchos casos ellos han optado por vivir en situación urbana, que plantea nuevos desafíos, entre ellos un vocabulario creado por la nueva situación o la diglosia, y la pérdida de un vocabulario que estaba relacionado con el hábitat tradicional, cada vez menos accesible. La identidad indígena debe ser abordada como diferente y no inferior. Concluyendo, los aspectos o disciplinas mencionados, solo encaminados en conjunto apuntan a producir los frutos deseados de una lengua materna viva usada con todo su acervo literario de cosmovisión y práctica cultural propia a través de un proceso educativo, que permita a los pueblos indígenas aportar a la sociedad la diferencia en la pluralidad.

Las instituciones que tienen a su cargo la educación indígena cuentan con una herramienta, la Ley N° 3231/07 que promueve una educación indígena con currículo propio con un calendario que corresponde a las actividades de los diferentes pueblos indígenas, cuya aplicación produciría, con la participación en las comunidades, plenitud de vida. Estos posibles resultados, sin embargo, son debilitados por supuestas razones administrativas del Estado que al observar son sobre todo burocracia, secundada por la falta de capacitación de los técnicos que deberían acompañar un proceso adecuado y eso debido a la ausencia de un presupuesto.

La normalización de la lengua L¹ es factor decisivo para que la lectoescritura pueda ser aplicada en educación con éxito. Ciertamente, gente preparada en esta área podrá garantizar un proceso de uso de la L¹ en la educación, que abarcara todos los niveles: primario, secundario y también, terciario. Proponemos aquí la creación de la carrera de Lingüística en Paraguay principalmente para hablantes de la L¹, que permitiría valorar y aplicar con éxito de lectoescritura en L¹. Habrá temas de interés nacional y universal, que pueblos indígenas abordarán con ciencia. Observamos también que durante la "Reforma educativa", las últimas tres décadas, algunas editoriales de material educativo han llenado a las escuelas indígenas con montañas de libros sin la propuesta de la L¹, que solo frenan y alteran un proceso orgánico que los pueblos indígenas están abocados a construir juntos.

La necesidad de comunicarse entre culturas es imperante, la tentación de acortar distancias está latente, ya que las nuevas generaciones necesitan aprender una lengua que les es común en el campo laboral con personas de otras culturas. La presión de no abordar la L¹ y la débil formación específica no proporcionan al maestro los elementos académicos y pedagógicos suficientes. Partir de lo conocido a través de la L¹ es vincular al alumnado con una máxima atención y aplicación en la vida diaria. Esto sería enseñar con el menor esfuerzo la lectoescritura de la L¹, que luego serán piezas constitutivas orgánicas para desarrollar temas de otras culturas que en su conjunto formarán el currículo de la educación indígena.

Pasos metodológicos

El ser humano tiene todo el conocimiento dentro de sí, sólo precisa tomar conciencia de ello o despertarlo.

La educación se encarga de despertar en el educando su conocimiento y le ayuda a hacerlo aflorar, para luego conducirlo hacia la aplicación en la vida.

Este material pedagógico del Área de Comunicación sigue, en consecuencia, metodológicamente, los siguientes pasos: (DGEEI, 2004).

1. **Una palabra generadora** de claro significado para los alumnos abre el diálogo de cada tema, ayudada por el diseño en un afiche hecho por los alumnos, o el mismo objeto traído o visitado por el maestro con sus alumnos.
2. Luego en **el análisis**, desprendemos de la palabra generadora la sílaba, para llegar a la letra que queremos enseñar en el respectivo tema.
3. El tercer paso es **la reconstrucción de la sílaba**; las letras y sus combinaciones. Es el proceso a la inversa del Análisis.

4. **El contraste de sílabas** realizamos con fichas de sílabas con la mayor similitud entre sí. Este paso ayuda a la rápida identificación de las diferencias de letras y fomenta la fluidez en la lectura.

epayet
 yet
 ye
 e

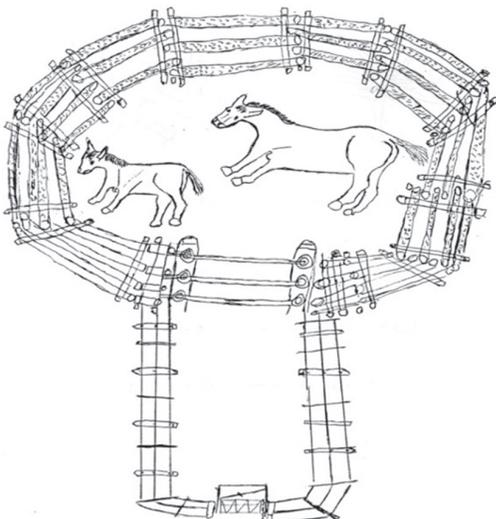
↓

y

e	i	a	↓
ye	yi	ya	

ye	yi	ya	↓
ÿe	ÿi	ÿa	
che	ch	cha	

yet	ya'	ca
epayet	qaya'	mayooca



Chaxaeye coleta'sop epayet
 loogue ÿelalec qaya' lpata'.

5. De las sílabas ya conocidas hasta el momento, los alumnos forman **nuevas palabras**.
6. Este proceso concluye con la redacción de **una o varias oraciones de contenido étnico significativo**.

Secuencia de las letras introducidas basada en su frecuencia

La finalidad de este método es construir pieza por pieza el manual de lectoescritura del 1º Grado orgánicamente de la L¹. Para que esto acontezca debe darse un paso previo: **conocer la frecuencia de las letras** que contiene el respectivo "abecedario". Recurrimos a contar esta frecuencia en varios textos escritos en la respectiva lengua. Respetando el orden, siempre introduciendo la siguiente letra de uso más frecuente. Este proceso permite construir fácilmente nuevas palabras con significado, las que un hablante de dicha lengua materna identifica con facilidad y satisfacción, más se identifica con ella. Él estará en condiciones de construir oraciones y con toda seguridad, este alumno al descubrir de su lengua la faceta de escritura y lectura con su belleza y riqueza de expresión, crecerá en la valoración de su lengua, cultura y de su pueblo.

Pueblos cuyo hábitat traspasa las fronteras nacionales adoptaron un alfabeto común

Los pueblos Qom y Ayoeo viven en hábitats que son partes de dos países con políticas diferenciadas, lo que sugiere tomar contactos que van concluyendo en decisiones bilaterales. Sin duda, buscar contacto entre los dos países con el fin de llegar a acuerdos como implementar la enseñanza de L¹, aumenta la posibilidad de fortalecer la lengua. Esto presupone que nos basemos en programas compartidos.

Planteando en Paraguay escribir la lengua Qom y Ayoeo, se basaron en experiencias ya dadas, en el caso Qom en el Chaco Argentino. La Lengua Ayoe se llegó a escribir en Bolivia antes que en Paraguay. En ambas situaciones, la grafía adoptada fue del castellano. Ambos pueblos en Paraguay optaron por usar los mismos alfabetos usados del país precursores, por la facilidad de comunicación.

El alfabeto de la L¹ usado va marcando fuertemente la identidad del cuerpo de la lengua y la pronunciación de este alfabeto dejará sus huellas auditivas y visuales. Esto presupone el uso consistente de los alfabetos propios. Este trabajo presupone personas formadas para la implementación, a la vez depende de la voluntad política de los gobiernos.

Territorios cercenados

El gran desafío para la lengua materna es su territorio, actualmente limitado. En muchos casos, miembros de un pueblo viven en situación urbana, que plantea un vocabulario creado por la nueva situación o la diglosia, y la pérdida de un vocabulario que estaba relacionado con el hábitat tradicional. Esto encamina un proceso de cambio del vocabulario.

Los pueblos indígenas, cuando vivían aún en su territorio ancestral, tuvieron toda su cultura oralmente a su alcance. Hoy, sin embargo, estando reducidos a poco espacio, se les plantean situaciones nuevas. El espacio vivencial de territorio está limitado, así las palabras, que eran familiares en un territorio ancestral, que disponía de los elementos para la vida, ya no son pronunciadas en el nuevo contexto, que siempre está influenciado por la vida de la urbe, que se maneja con cambios en la economía del hogar. En la naturaleza todo tenía su nombre. Hoy el supermercado ofrece otros nombres. Este fenómeno los hablantes de la lengua materna lo manifiestan así: *“Esta palabra es usada por los jóvenes; los antiguos usaban esta otra palabra.”*

En la recopilación del vocabulario introducimos palabras de las diferentes generaciones. Introducimos las palabras antiguas y las nuevas, con su nuevo modo de relación con su cosmovisión. Hemos optado por registrar todas las palabras que aún están en la memoria viva. Especificamos el grupo etario que lo usa actualmente.

Un gran desafío es la total subestimación de los pueblos indígenas por parte del poder económico, que debe considerar a los indígenas como diferentes y no inferiores.

Sabiendo que los actuales pueblos indígenas han sobrevivido a más de cinco siglos de colonización y han sido los que asesoraron a los migrantes que llegaron a “convivir” en su territorio con el discurso, que ellos, los indígenas siempre quedarán viviendo en sus posiciones. Según testimonios de ancianos, conocemos esta versión de respetuosa convivencia –sabiéndose los migrantes, dependientes de usar las buenas prácticas de los pueblos ancestrales. Esta relación de generación a generación se iba desmoronando por el concepto de la propiedad privada. Los conceptos sobre economía se distancian entre la cultura indígena, que apunta al bien vivir, y la de los migrantes al de crecer y acumular. Prevalcían los papeles y la simple presencia de indígenas se llegó a considerar molesto y hasta ilegal.

La historia enseñada en la escuela ignoraba y no cultivaba la realidad indígena, que condujo a una desinformación y desprecio hacia los indígenas. La lengua materna y su uso en la escuela haciéndoles participar a los ancianos con los maestros actuales documentado la historia del respectivo pueblo, podría transformar el desprecio, fruto de la ignorancia en valoración de las culturas ancestrales. Mencionemos aquí aun elementos que podrían ser excelentes herramientas para este fin.

Proceso de recopilar vocabulario:

Un primer vocabulario recopilado surge de la producción de textos pedagógicos para el uso en las escuelas y toda literatura en lengua materna. Luego recurrimos a listas de palabras que parecen esenciales para una comunicación. Una vez que contamos con una colección considerable de palabras de mayor frecuencia, recurrimos a dibujos que expresan múltiples acciones, actitudes y posiciones de pueblos con similares culturas, que nos ayudan a revelar un mundo de elementos más específicos de cada cultura.

Grafía:

Adoptamos las grafías existentes:

- El pueblo Qom usa la grafía de sus hermanos en Argentina.
- El pueblo Ayoeo opta por la grafía que su pueblo usa en Bolivia.

Las grafías de las lenguas Qom y del Ayoeo se habían plasmadas hace unas seis décadas. La primera en Argentina y la segunda en Bolivia. Han sido experiencias misioneras que decidieron las grafías en base a la grafía española. Los maestros en Paraguay hicieron en ambos casos algún cambio, no substancial, en su grafía, debido a leves diferencias en la pronunciación.

Diccionarios: bilingüe y otro trilingüe

Al exterior de la lengua materna están las lenguas con que cada pueblo se relaciona con el mundo circundante, con la población envolvente. El pueblo Ayoeo se comunica como segunda lengua en español, lo que nos hace trabajar para un vocabulario: Ayoe – Español y Español - Ayoe. El pueblo Qom se comunica con sus vecinos en guaraní y en tercer lugar en español. Esta realidad hizo que se decidiera por un diccionario trilingüe.

Usamos como Logística talleres con docentes indígenas y no indígenas

Como método de recopilar los datos hemos optado por talleres con los maestros nativos y no nativos del respectivo pueblo. Ellos, distribuidos en grupos de cuatro personas de culturas diferentes, elaboraron los borradores del vocabulario con sus traducciones. En la mayoría de los casos presentan frases a modo de ejemplo. Estos talleres asumieron por turno las diferentes comunidades, lo que despertó interés y fomentó la participación.

Efecto de esta práctica: - Valoración de la lengua y cultura

La integración de los actores de culturas diferentes en el proceso de recopilación ha resultado en una valoración de la lengua indígena y, por ende, de la cultura, ya que esta convivencia permite percibir que la lengua indígena tiene una estructura comprobable con la ciencia lingüística.

Gramática

La elaboración y uso de una gramática debe ir acompañando el proceso de lectoescritura. La sistematización es como el condimento en la comida: invita a disfrutar. La valoración de la lengua indígena aún va creciendo a medida que nos familiarizamos con las conjugaciones de verbos y al conocer cómo expresar las formas posesivas de sustantivos. Estos elementos de la gramática estamos incluyendo en el **Anexo**, que desarrollando con los alumnos indígenas en la escuela, los deja asombrados ante los descubrimientos de su propia lengua.

Referentes lingüísticos

Será por estos detalles, fascinantes, que los pueblos que trabajan pensando en su lengua, tienen sus referentes lingüistas, quienes aspiran a estudiar Lingüística una vez que se instale en el país como carrera universitaria.

Perspectivas de futuras ediciones: sonoras e ilustradas

Volvemos a pensar en la oralidad de la lengua indígena. Soñamos con elaborar no sólo diccionarios impresos, sino Apps que hablen lo que está escrito. Para concretar este sueño ya hay tecnología que nos facilita el proceso y ya tenemos incipientes experiencias, cuando los maestros consultan con sus celulares elementos de las lenguas que los involucran.

Un sueño que se concretará seguramente para una segunda edición de estos diccionarios son las ilustraciones motivadoras para el lector.

Apoyo y solidaridad

Sería un tanto difícil acceder a la tecnología del registro de diccionarios y tecnologías afines por uno mismo, si no tuviera a su alcance, aún en el corazón del Chaco un profesional de informática y de sabiduría humana, quien escudriña permanentemente en la temática y con ganas transmite sus conquistas tecnológicas trayéndolas al alcance de los que somos menos versados en el tema. Gracias al apoyo de estas buenas personas, la tarea se hace ligera, combinando el arduo trabajo con el placer.

Ŷalega' Nedacaj Qom Laqtac Las distintas letras de la Lengua Qom			
<i>Letra</i>	<i>Sonido</i>	<i>Letra</i>	<i>Sonido</i>
a A	a	o O	o
c C	co	p P	po
ch Ch	cho	q Q	qo
d D	do	qu Qu	qui
e E	e	s S	so
g G	go	sh Sh	she
hu Hu	hua	t T	te
i I	i	u U	ua
j J	jo	v V	vi
l L	l	x X	xa
ll LL	lle	y Y	ye
m M	m	ŷ Ŷ	ŷo
n N	n	' a'	dachipi
ñ Ñ	ño		

Letras del alfabeto español que no existen en la Lengua Qom							
b	f	h	k	r	rr	w	z

Ŷalega' Nedacaj Qom Laqtac						
a	c	ch	D	e	g	hu
i	j	l	Ll	m	n	ñ
o	p	q	Qu	s	sh	t
u	v	x	Y	ŷ	'	

(DGEEL, ŷoqchiguiñi, Manual para el docente. Texto Qom para el Primer Grado del Primer Ciclo de EEB, 2004)

Puusäanie iji Ayoeode - Alfabeto Ayoeo			
Puusäanie		Consonantes puusäanie uje que gusu	Vocales puusäanie uje gusu
	pronuncie		
a	a		a
ä	ã		ä
b	ba	B	
c	ca, que	C	
ch	cha	Ch	
d	da	D	
e	e		e
ë	ë		ë
g	ga, gue	G	
i	i		i
ï	ï		ï
j	ja	J	
jm	jma	Jm	
jn	jna	Jn	
jñ	jña	Jñ	
m	ma	M	
n	na	N	
ng	nga	ng	
ñ	ña	Ñ	
o	o		o
ö	ö		ö
p	pa	P	
q	que	Q	
s	sa	S	
t	ta	T	
u	u		u
ü	ü		ü
ú	gúi		ú
y	ya	Y	

Letras del alfabeto español que no existen en la Lengua Ayoe

f	h	k	l	ll	R	rr	v	w	x	z
---	---	---	---	----	---	----	---	---	---	---

(DGEEI, Yipota pusaanteo. Quiero escribir. Lecto-escritura del Primer Grado de Lengua Ayoeo. Manual del Docente Ayoeo, 2012)

Algunos sustantivos Qom con sus prefijos posesivos

<i>eda/ iñe loxot - suyo</i>			
<i>pron.</i>	<i>s.</i>	<i>guarani</i>	<i>español</i>
jaÿem	ÿoxot	che mba' e	mío
am	oxot	ne mba' e	tuyo
eda/ iñe	loxot	imba' e	suyo
	noxot	mavavéa mba' e	nadie lo posee
qo' mi	qodoxot	ñande mba' e	nuestro
qami	oxooche	pene mba' e	de ustedes
enaua	jaloxo'	ha' ekuéra mba' e	de ellos

<i>eda/ iñe laqtac - su palabra</i>			
<i>pron.</i>	<i>s.</i>	<i>guarani</i>	<i>español</i>
jaÿem	ÿaqtac	che ñe' ë	mi palabra
am	adaqtac	ne ñe' ë	tu palabra
eda/ iñe	laqtac	ha' e iñe' ë	su palabra
	naqtac	ñe' ë	palabra
qo' mi	qadaqtaqa	ñande ñe' ë	nuestra palabra
qami	qadaqtaqqalle'	pene ñe' ë	palabra de ustedes
enaua	laqtaqa'	ha' ekuéra iñe' ë	palabra de ellos

<i>eda maeche lalo olgaxa - su gallina</i>			
<i>pron.</i>	<i>s.</i>	<i>guarani</i>	<i>español</i>
maeche	ÿelo olgaxa	che ryguasu	mi gallina
maeche	adalo olgaxa	nde ryguasu	tu gallina
eda maeche	lalo olgaxa	ha'e iryguasu	su gallina
	nloj olgaxa	ryguasu	gallina
qo'mi maeche	qadalo olgaxa	ñande ryguasu	nuestra gallina
qami	qadaloe olgaxa	pende ryguasu	gallina de ustedes
esoua maeche	lalo' olgaxa	ha'ekuéra iryguasu	gallina de ellos

Los prefijos que caracterizan la **posesión de los sustantivos** para la primera persona son: **ÿ-**, la segunda persona es expresado por **ad-** o sólo con la raíz del sustantivo, para la tercera persona la **l-**, si no pertenece a ninguna persona es **n-**. Las tres personas en plural son expresadas en una forma correlativa con las tres personas singulares, siendo la **q-** gutural característica para la 1p. y 2p. pl.

ÿ- oxot	ÿ- aqtac	ÿe- lo olgaxa
Oxot	ad- aqtac	ad- alo olgaxa
l- oxot	l- aqtac	l- alo olgaxa
n –oxot	n- aqtac	n- loj olgaxa
qod- oxot	qad- aqtaq -a	qada- lo olgaxa
oxoo –che	qad- aqtaq -qalle'	qada- loe olgaxa
jal- oxo'	l- aqtaqa'	la- lo -' olgaxa

Pronombres que informan posiciones y actitudes diversas sobre la persona

<i>Persona</i>	<i>Pronombre</i>	<i>Significado</i>
1p. sg.	Jaÿem	Yo
2p. sg.	Am	Tú
3p. sg.	eda (m.)	Él, un hombre parado allá, que relata una falta
3p. sg.	jado' (f.)	Ella parada aquí
3p. sg.	iñe (m.)	Un hombre sentado aquí
3p. sg.	dojo' / do' (m.)	Un hombre parado, cerca
3p. sg.	eso (m.)	Él, aquel, que se está yendo. Le ves yendo
3p. sg.	añe (f.)	Una mujer sentada aquí
3p. sg.	iye (m.)	Un hombre acostado
3p. pl.	aye (f.)	Una mujer acostada
1p. pl.	qo'mi	nosotros
2p. pl.	Qami	ustedes
3p. pl.	edaua	Personas paradas allá, se los ve
3p. pl.	daujo' (m.)	Hombres parados cerca
3p. pl.	enaua (f.)	Mujeres sentadas, cerca
3p. pl.	esoua (f.)	Aquellas mujeres que se ven pasando, yendo
3p. pl.	soujo' (m.)	Hombres que se que se ven pasando, yendo

Algunos verbos con su conjugación

<i>isoq - él hachea</i>			
<i>pron.</i>	<i>v.</i>	<i>Guarani</i>	<i>Español</i>
jaÿem	soq	ahachea	hacheo
am	Asoq	rehachea	hacheas
eda / iñe	Isoq	ohachea	hachea
qo'mi	soosoq	jahachea	hacheamos
qami	qasoqoe	pehachea	ustedes hachean
esoua	iso'	ha'ekuéra ohachea	ellos hachean

<i>ltamnaxan - él ayuda</i>			
<i>pron.</i>	<i>v.</i>	<i>Guarani</i>	<i>Español</i>
jaÿem	shetamnaxan	aipytyvö	ayudo
am	Atamnaxan	reipytyvö	ayudas
eda / iñe	Ltamnaxan	oipytyvö	ayuda
qo'mi	Tamnaanaq	ñaipytyvö	ayudamos
qami	qatamnaxañi	peipytyvö	ustedes ayudan
esoua	ltamnaxa'	oipytyvö	ellos ayudan

<i>ltaqaj – él habla</i>			
<i>pron.</i>	<i>v.</i>	<i>Guarani</i>	<i>Español</i>
jaÿem	Shetaqaj	añe'ë	hablo
am	Ataqaj	reñe'ë	hablas
eda / iñe	Ltaqaj	oñe'ë	habla
qo'mi	Shetaxasoq	ñañe'ë	hablamos
qami	Qataqae	peñe'ë	ustedes hablan
esoua	ltaxae'	ha'ekuéra oñe'ë	ellos hablan

Algunos verbos Qom en su forma negativa, expresada con el prefijo ja-, jaqa-

ja- ñ- oqpita	ja- i- tauan	jaqa- uana
ja' - n- oqpita	ja' - tauan	ja' - huana
ja- n- oqpita	ja - l- tamnaxan	ja- ÿa- uana
<i>ndoipotái - no le gusta</i>	<i>ndoipytyvöi - no ayuda</i>	<i>ndohechái – no ve</i>
ja- ñ- oqpita -xa	jaqa- tauan -a'	jaqa- uana -xa
ja- qan- oqpichiya	jaqa- tauañ -e'	jaqa- uan -ÿa
ja- noqpiteda	ja- l- tamnaxa'	ja- ÿa- ua<d>a

(Benz, 2019)

Sustantivos posesivos de la lengua Ayoe y sus prefijos

Sustantivo posesivo: nejnai (m.) - su chacra				
<i>pron.</i>	<i>pref.</i>	<i>raíz</i>	<i>suf.</i>	
	ñ-	ejnai		mi chacra
	m-	ejnai		tu chacra
uti	n-	ejnai		su chacra
sin poseedor	gu-	ejnai		chacra
	yoqu-	ejnai		nuestra chacra
	mequ-	ejnai		chacra de ustedes
oe	ngu-	ejnai		chacra de ellos

Sustantivo posesivo: nanguijnai (m.) – su casa				
<i>pron.</i>	<i>pref.</i>	<i>raíz</i>	<i>suf.</i>	
	ñi-	nguijnai		mi casa
	ma-	nguijnai		tu casa
uti	na-	nguijnai		su casa
sin poseedor	gui-	nguijnai		casa
	ñiqui-	nguijnane		nuestras casas
	maca-	nguijnane		casas de ustedes
oe	na-	nguijnane		casas de ellos

<i>Sustantivo posesivo: doji (m.)- el arco de él</i>				
<i>pron.</i>	<i>pref.</i>	<i>raíz</i>	<i>suf.</i>	
uyu	y-	oji		mi arco
ua	b-	oji		tu arco
uti	d-	oji		su arco
sin poseedor	-	oji		arco
uyoque	yoc-	oji	-gode	nuestros arcos
uaque	boc-	oji	-gode	sus arcos
oe	d-	oji	-gode	sus arcos

VERBOS de la lengua Ayoe y sus prefijos

Los verbos en Ayoe se combinan con prefijos de pronombres personales: *yo - uyu, tú - ua, él / ella - ute, nosotros - uyoque, ustedes -uaque, ellos / ellas - oe*. Algunos ejemplos tenemos en las siguientes tablas. Estos marcadores pronominales también indican la persona y el número: singular o plural.

Para mejor visualización, resaltamos estos prefijos en negrita.

Verbos orales			Verbos orales		
pron.	pref.	raíz REG	pron.	pref.	raíz S
uyu	y-	Oji	uyu	y-	ipesu
ua	b-	Oji	ua	b-	apesu
ute	ch-	Oji	ute	-	pesu
	él toma / bebe			él hace	
uyoque	y-	oji - go	uyoque	y-	ipe - jo
uaque	boc-	oji - yo	uaque	bac-	ape - so
oe	ch-	oji	oe	-	pesu

Verbos orales			Verbos nasales		
pron.	pref.	raíz C	pron.	pref.	raíz T
uyu	y-	agu	uyu	ñ-	inganae
ua	b-	agu	ua	m-	anganae
ute	t-	agu	ute	-	canae
	él come			él juega	
uyoque	y-	a - jo	uyoque	ñ-	ingana - co
uaque	bac-	a - cho	uaque	mac-	angana - cho
oe	t-	agu	oe	-	canae

Verbos nasales			Verbos nasales		
pron.	pref.	raíz T	pron.	pref.	raíz REG
Uyu	ñ-	utäe	uyu	ñ-	ëachu
Ua	m-	atäe	ua	m-	ëachu
ute	ch-	utäe	ute	t-	ëachu
	él cultiva			él canta	
uyoque	ñ-	utä - coji	uyoque	ñ-	ëachu - go
uaque	mac-	atä - chö	uaque	-	ëachu - yo
Oe	ch-	utäe	oe	t-	ëachu

Negación en lengua Ayoe más el tiempo pasado reciente

<i>Negación que y Verbo chacate tiempo pasado que - él enseñó (recién 1- 3 hs.)</i>				
neg.	v.	s.	<i>pas. apr. 1-3 hs</i>	
que	y- acate	disiode	que	yo no enseñé (1-3 hs)
que	b- acate	disiode	que	tú no enseñaste
que	ch- acate	disiode	que	él no enseñó
que	y- aca-co	disiode	que	nosotros no enseñamos
que	uac- aca-cho	disiode	que	ustedes no enseñaron
que	oe	ch- acate	que	ellos no enseñaron

(Benz, Apuntes gramaticales de la Lengua Ayoe, 2019)

Bibliografía

- BARRIOS, ARMINDO – BULFE, DOMINGO –ZANARDINI, JOSÉ, 1995. Ecos de la Selva – Ayoreode Uruode. CEADUC, Asunción.
- BENÍTEZ JARA, CÉSAR, 2010. Historia del pueblo Qom. Ciencia y Conocimiento. DGEEI – MEC – UNICEF, Asunción Paraguay.

- BENZ, EUGEN AMADEUS, 2010. Cucha Pibosode ome Ayoreode uyoque. Alimentos del Pueblo Ayoreo. Sabiduría y Arte. DGEEI – MEC – UNICEF, Asunción Paraguay.
- BENZ, EUGEN AMADEUS, 2019. Apuntes gramaticales de la lengua Ayoe, Filadelfia, Paraguay.
- BENZ, EUGEN AMADEUS, 2019. Apuntes gramaticales de la lengua Qom, Cerrieto, Dpto. Pdte. Hayes, Paraguay.
- BUCKWALTER, ALBERTO S. y BUCKWALTER, LOIS LITWILLER de, 2001. VOCABULARIO TOBA. Primera Edición Revisada. Mennonite Board of Missions. Post Office Box 370, Elkhart, Indiana, EEUU.
- DGEEI – MEC - AECID, 2012. Dalaxaic Naa' - Nuevos tiempos. Ahora rescatamos la cultura ancestral.
- DGEEI – MEC, 2004. Ñoqchiguiñi, Manual para el docente. Texto Qom para el Primer Grado del Primer Ciclo de EEB, Programa Escuela Viva Hekokatúva.
- DGEEI – MEC, 2005. Ñoqchiguiñi, Cuaderno de ejercicios. Texto Qom para el Primer Grado del Primer Ciclo de EEB, Programa Escuela Viva Hekokatúva.
- DGEEI – MEC, 2011. Ñicatecacoi Aode Vamos a leer, Lecturas del Pueblo Ayoeo para 2º y 3º Grado.
- DGEEI – MEC, 2011. Yoxoñe – el Amanecer. Manual Qom del Castellano.
- DGEEI – MEC, 2012. Yipota pusaaneto. Quiero escribir. Lecto-escritura del Primer Grado en Lengua Ayoeo. Manual del Docente Ayoeo.
- DGEEI – MEC, Programa Escuela Viva II 2013. Comunicación 1º Ciclo, Pueblo Ayoreo.
- DGEEI – MEC, Programa Escuela Viva II 2013. Medio Natural y Salud – 2º Ciclo, Pueblo Ayoreo.
- EDITORIAL DON BOSCO, 1992. Beyori ga yicatecacori – Continuamos leyendo. Ayoreo –Español.
- ETACORE, BENITO, DURANTE, SANTIAGO, 2016. Campo Loro gosode oe ojñane udojo, Historias de los pobladores de la comunidad de Campo Loro. Ed. bilingüe aoreo-español. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- GASKA, HENRYK y REHNFELDT, MARILÍN, 2017. Construyendo la educación intercultural indígena: Una propuesta para formación docente. Centro de Es-

tudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC), Asunción, Paraguay

MORARIE, EVON MAXINE, 2011. Diccionario Ayoré - Español, Registro: TXu 1-764-491. maxine_morarie@ntm.org.

MORARIE, MAXINE, 1980. Simplified Ayore Grammer. Publicaciones Nueva Vida. Cochabamba, Bolivia.

OPIT – GAT, 2014. Yoqidaiode iji Yocunii. Nuestras Comunidades en Nuestras Tierras.

OPIT – GAT, 2015. Cuguedodie. La Abundancia de porotos. PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL AYOREO TOTOBIEGOSODE, Alto Paraguay.

PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL AYOREO TOTOBIEGOSODE, Alto Paraguay.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LINGÜÍSTICAS DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA LENGUAS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mgtr. Jorge Alberto Paredes Coimbra

Unibol Guarani y de Pueblos indígenas de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, Bolivia

Resumen

Bolivia se constituye en un Estado Plurinacional que de acuerdo a estadísticas nacionales es visible la pluriculturalidad con el 41% de población (censo 2012) que se adscribe pertenecer a un pueblo indígena; sin embargo, la continuidad colonial impone “*una cultura nacional*”, frente a la diversidad de las culturas.

Los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones y en distintos momentos de la historia nacional, han sido protagonistas de importantes movilizaciones sociales para alcanzar la construcción de un Estado donde sean reconocidos como sujetos de derecho, capaces de aportar desde su cultura y sabiduría ancestral, a la transformación y reconstrucción de las estructuras sociales, económicas y políticas. En este proceso de transformación del Estado desde las organizaciones indígenas, la educación ha significado una búsqueda constante de propuestas que se han ido enriqueciendo con experiencias innovadoras que incorporan elementos culturales.

La educación en este contexto incorpora el enfoque intracultural, intercultural y pluricultural en el marco de un Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, en el que las lenguas indígenas son consideradas como el instrumento esencial para el desarrollo de los conocimientos, valores y saberes ancestrales que hacen a la identidad cultural, base fundamental para la recreación sostenible de sus modos de vida y alcanzar su libre determinación, como legado indivisible para el dominio de sus territorios.

Las luchas reivindicativas por una educación propia han permitido la creación de instituciones, que sean portadoras del pensamiento de sabios y sabias, que heredaron a través del idioma sus sueños de sociedad a las nuevas generaciones.

La Universidad Indígena Guarani y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”, es parte de las estrategias construidas colectivamente por las organizaciones indígenas, para formar profesionales orgullosos de su idioma, identidad cultural y capaces de aportar técnica y científicamente el *sueño* inmanente de “*vivir bien*” en la construcción permanente de la “*Tierra sin mal*”.

Palabras clave: interculturalidad, intraculturalidad, pluriculturalidad, educación universitaria.

Introducción

La educación es y ha sido considerada como la principal responsabilidad del Estado para alcanzar su desarrollo; sin embargo, para los pueblos indígenas del continente, la educación fue la principal herramienta de colonización causante del desarraigo y pérdida cultural, que los aisló de sus familias, aceleró la pérdida de los idiomas y principalmente los condicionó ideológica, espiritual y socialmente al sistema dominante.

Las universidades en el periodo colonial reproducían y daban continuidad a los modelos sociales, económicos y espirituales de la época, desarrollando conocimientos desde un modelo precursor de un capitalismo extractivista; no obstante, por su carácter elitista, solo fortaleció los poderes dominantes constituidos.

En este contexto, desde estos grupos surgieron universidades que respondían a los intereses de los grupos de poder, creando las condiciones para dar continuidad al proceso de control territorial desde la explotación de los recursos y el sometimiento de las poblaciones originarias. En este marco, el modelo de educación universitario impuso una visión de desarrollo eurocéntrica que interrumpió y negó el avance de los modelos propios gestados desde las naciones indígenas del continente.

Bolivia, con el nacimiento de la República, dio continuidad al sistema colonial de dominación, que criollos y mestizos asumieron como propio, legitimando la marginación de los pueblos indígenas, aun cuando este proceso fue construido con las luchas emancipadoras de los movimientos indígenas. La República en su carta magna, condicionó la pertenencia ciudadana a todos los que sabían leer y escribir: *"Para ser ciudadano es necesario... saber leer y escribir bien"* (Constitución Política del Estado, 1826). En este enunciado se reconoce una visión de Estado que condiciona la ciudadanía a partir de la imposición de procesos educativos.

Durante la República, se ha consolidado la educación como herramienta de dominación y marginación de los indígenas en la toma de decisiones y el control de sus territorios, dando continuidad al proceso de colonización y consolidación de un modelo liberal y capitalista.

Este modelo de Estado ha perdurado en el tiempo, reproduciendo con mayor fuerza los esquemas sociales e ideológicos, a través de sistemas educativos que recrean pensamientos y modos de vida ajenos e individualistas, en contra de lo propio y comunitario.

La implementación de las políticas del Estado colonialista, en distintos periodos, fueron cimentadas bajo criterios homogeneizantes y totalitarios, generando el rechazo de las poblaciones indígenas y la búsqueda de alternativas que permitan desde sus organizaciones replantear la estructura del estado, y el dominio de sus territorios ancestrales para iniciar un proceso de desarrollo con identidad, donde la educación se constituye en pilar fundamental para la consecución de sus reivindicaciones.

Es en este marco, que los pueblos indígenas han ido conquistando espacios sociales y políticos, avanzando organizativamente en la visibilización de sus demandas y exigibilidad de sus derechos colectivos, convirtiéndose en un actor social con capacidad de propuestas en el ámbito de la reconstitución de sus modos de vida, expresados principalmente en la defensa y control de sus territorios, desarrollo de su cultura y fortalecimiento de sus organizaciones.

En este documento se describen los aspectos organizativos, políticos y técnicos que han dado lugar a la construcción de propuestas educativas, de indígenas y para indígenas, presentando particularmente las experiencias que se desarrollan en la Universidad Indígena Guaraní y de Pueblos indígenas de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”.

Las organizaciones indígenas y las políticas educativas

En la década de los 80, los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia conformaron la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia - CIDOB; inician un proceso organizativo para visibilizar en el contexto nacional e internacional, diversos temas de carácter vinculante como el respeto por los territorios ancestrales, autodeterminación, educación y fortalecimiento organizativo.

En la década de los 80 y 90 se sentaron las bases programáticas, para la incorporación de elementos de la identidad cultural en el sistema educativo nacional, dando comienzo al Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

“El rol protagónico de las organizaciones como la confederación de pueblos indígenas del oriente boliviano – CIDOB, Asamblea del Pueblo Guaraní – APG, Confederación sindical única de trabajadores de Bolivia – CSUTCB y otras que surgieron desde la década del 40 al 80 del siglo pasado y se consolidaron con la instauración de la democracia a partir de 1982 en el país y con ella los planteamientos de sus demandas para mejorar la calidad de vida y el desarrollo de sus comunidades a partir de la incursión de una educación intercultural bilingüe - EIB que responda a las necesidades sociales. La década del 90 fue clave para la unión de los diferentes pueblos indígenas de Bolivia, encabezado por tierras bajas cansadas de la falta de atención a las demandas históricas sobre tierra, educación y salud, protagonizaron la histórica marcha denominada “por el territorio y la dignidad”, donde una de las principales aspiraciones fue la atención a la educación de los Pueblos Indígenas y Originarios,

basadas en las propuestas realizadas donde se sienta las bases en la Ley de Reforma Educativa que como pilares fundamentales se plantea la Interculturalidad y la Participación Popular en Educación (Propuesta educativa de los pueblos indígenas originario campesino y afroboliviano, 2017, pág. 6)

Las propuestas educativas planteadas desde las organizaciones indígenas de tierras bajas recuperaron las experiencias educativas que la Asamblea del Pueblo Guaraní - APG¹ en su *Plan de Desarrollo*, incorporó la educación como elemento central para la *recuperación de la lengua y el desarrollo de la cultura*, expresado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y refrendado por la ley de Reforma educativa de 1994 como parte del Plan de Ajuste Estructural del Estado boliviano.

Desde la visión guaraní, la estrategia para alcanzar los objetivos de una educación intercultural y bilingüe se sustentaba con la formación de sus recursos humanos, preparados académicamente para apropiarse y liderar dicha propuesta. En este sentido, orientó sus esfuerzos hacia la formación de profesionales guaraní en educación regular, llegando a concretar luego de muchas luchas y presiones institucionales la creación del *Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco*, como un espacio alternativo para que los nuevos maestros transformen el sistema de dominación impuesto desde la educación oficial.

Sin las organizaciones indígenas estos procesos de contar con una "*educación propia*" no hubieran alcanzado los niveles de reconocimiento por parte de las estructuras del Estado, que legaliza en 1997 su rol protagónico, reconociendo y legitimando los *Consejos Educativos de Pueblos Originarios CEPOs*, en las nuevas políticas educativas nacionales.

La Educación Intercultural Bilingüe implementada bajo un modelo de estado neoliberal y financiada por organismos internacionales, si bien contó con ejes políticos que proponían *la gestión, la calidad, la educación intercultural bilingüe y la participación de las juntas escolares*, sólo contribuyó al desarrollo de iniciativas *para indígenas*, considerándolos como receptores y no como actores protagónicos. Sin embargo, estas experiencias han fortalecido a las organizaciones para emprender nuevos desafíos que consoliden su proyecto histórico.

Estas experiencias educativas de los pueblos indígenas de tierras bajas, como parte de su resistencia social, luego serán asumidas y valoradas como aportes esenciales en la construcción del actual Estado Plurinacional de Bolivia, que propone la implementación de un *modelo educativo liberador, intercultural, plurilingüe y comuni-*

1 La Asamblea del Pueblo Guaraní, o mejor conocida por su sigla APG, es la instancia organizativa matriz, representante de más de 27 zonas o capitánías guaraní ubicadas a lo largo y ancho del chaco boliviano, territorio ancestral que corresponde políticamente a los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija del Estado Plurinacional de Bolivia.

tario, formulado a partir de los valores, saberes y conocimientos ancestrales de las naciones y pueblos indígenas.

La actual Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, que entra en vigencia en febrero del 2009, reconoce los derechos colectivos de las naciones y pueblos indígenas y asume la educación como la función suprema del Estado.

Dada la existencia pre colonial de las naciones indígenas, originarias y campesinas y su dominio ancestral sobre sus territorios se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del estado, que consiste en su derecho a la autonomía, autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales conforme a esta Constitución y la Ley (CPEPB, Art.2)

La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional”

La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.

La educación es intra cultural, inter cultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. *El sistema educativo se fundamenta en una educación abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora, revolucionaria, crítica y solidaria.* (Constitución Política del Estado, 2009). (Art. 78, Numeral I, II, III)

El compromiso del Estado Plurinacional referido a la educación como un derecho de todos, desde la Constitución Política del Estado, 2009, afirma el carácter intracultural, intercultural, plurilingüe, con formación integral, crítica-reflexiva, comunitaria, participativa, descolonizadora, fiscal y gratuita de la educación nacional.

Universidad Indígena – UNIBOL GUARANI Y DE PUEBLOS INDÍGENAS DE TIERRAS BAJAS “Apiaguaiki Tüpa”

La Ley N° 070 de educación del Estado Plurinacional boliviano promulgada el 2010 en el inciso “c” del artículo 55 incorpora a las universidades indígenas, como parte del sistema educativo y en el Art. 60 determina sus objetivos y marco institucional de funcionamiento.

Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado. Desarrollan

procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias, compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento será reglamentada por el Ministerio de Educación. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos, los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación. (Ley N° 070 numerales 1, 2, 3,4 del artículo 60, 2010)

La educación descolonizadora, revolucionaria, inclusiva, intercultural, intracultural, plurilingüe, productiva, liberadora, técnica, tecnológica, comunitaria, con valoración de los saberes y conocimientos mediante un diálogo de saberes, el fortalecimiento de la identidad cultural y otros aspectos característicos de la naturaleza institucional; son los postulados que constituyen la base ideológica para la constitución de la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", respaldada por los Art. 3, 4, 5 y 7 en la misma normativa legal.

La UNIBOL GUARANI "APIAGUAIKI TÛPA" y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas tiene el objetivo de Formar profesionales con identidad y compromiso para aportar al desarrollo económico, productivo, cultural y lingüístico de las Naciones Indígenas y del Estado Plurinacional en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

Con la visión de ser una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva, con pertinencia y calidad en la formación profesional; vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la Educación Superior, que concreta el dialogo de saberes y conocimientos de las naciones indígenas con los occidentales en función del desarrollo económico y sociopolítico del estado plurinacional.

Cumple la misión de formar profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las naciones y pueblos indígenas de Tierras Bajas.

La UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" oferta las carreras de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, Forestal, Medicina Veterinaria y zootecnia y Eco Piscicultura, contando con planes de estudio que reflejan el carácter productivo, comunitario, liberador y descolonizador de la educación nacional, desde el enfoque intra, inter y pluricultural.

Para la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" es un desafío la construcción de un modelo educativo que reconozca la pluriculturalidad de sus estudiantes e incorpore este potencial en el desarrollo curricular. La lengua, cultura y el territorio son elementos

indivisibles en el fortalecimiento de la identidad cultural y las bases para generar políticas de desarrollo propio.

“Es una fortaleza la diversidad cultural en el sentido que cada uno de ellos trae un conocimiento empírico de su cosmogonía por lo tanto es un enriquecimiento en la formación” (Torrico, Mayo, 2018)

En la práctica, este enfoque educativo dio inicio a la recuperación y valoración de los conocimientos ancestrales compartidos en procesos colectivos por *sabios indígenas*, cuyo rol principal fue el promover en los estudiantes una lectura crítica de la realidad desde la cosmovisión de los pueblos indígenas.

En este marco, las lenguas indígenas se articulan como vehículo de comunicación y reservorio de los conocimientos ancestrales; en los planes curriculares universitarios fueron incorporadas como una asignatura para la revitalización y desarrollo de los diversos idiomas indígenas de tierras bajas, priorizando por la cantidad poblacional estudiantil, los idiomas guaraní, gwarayu, mojeño y besiro, aplicado en todos los niveles y todas las carreras de la universidad.

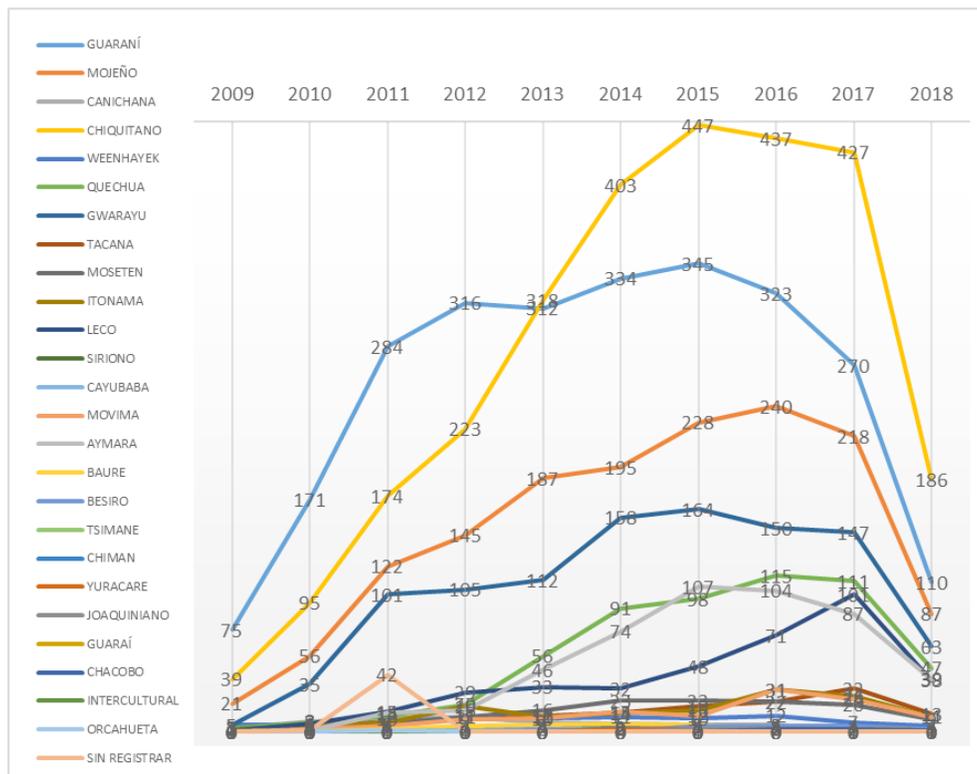
La aplicación práctica de estos conocimientos y el desarrollo de las competencias lingüísticas solo fue posible desarrollarlos en contacto directo con las comunidades indígenas, donde los territorios brindan las condiciones ideales para su recreación vivencial de la lengua y la cultura.

Población universitaria pluricultural

La UNIBOL “Apiaguaki Tüpa” brinda oportunidad de formación superior a todos los jóvenes provenientes de las naciones indígenas de las regiones de la amazonia, oriente y chaco, constituyéndose en la alternativa educativa que las organizaciones han decidido para garantizar la sostenibilidad de sus planes territoriales de desarrollo. Este respaldo orgánico se expresa en la masiva participación de estudiantes con una diversidad cultural que luego se verá reflejada en el enfoque curricular pluricultural y multilingüe.

La presencia estudiantil que se refleja en el siguiente cuadro destaca la diversidad cultural y la prevalencia de algunas naciones en relación a otras, resaltando la presencia de estudiantes provenientes de la nación guaraní, Gwarayu, Mojeña y Chiquitano actualmente denominada Nación Mokox.

Figura 1. Crecimiento poblacional según cultura y gestión

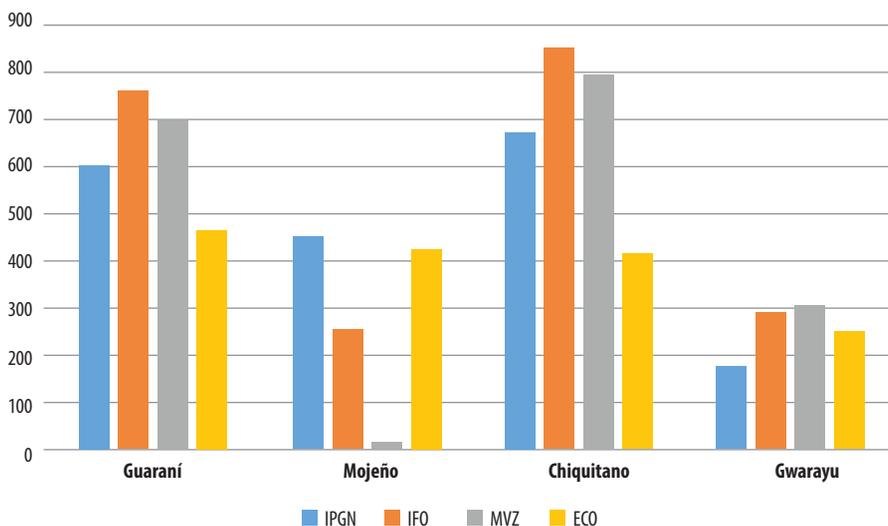


Fuente: Unidad de Admisiones y Registros UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa"

Entre los periodos 2009 – 2018, la universidad ha registrado estudiantes provenientes de 25 naciones indígenas, incluyendo estudiantes de pueblos interculturales, aymaras y quechuas. Los estudiantes de las naciones: guaraní, gwarayu, monkox y mojeño representan el 78% de inscritos a la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa".

En el siguiente cuadro se identifica la prevalencia estudiantil por nación según la oferta académica, en los periodos 2009 – 2018.

Figura 2. Estudiantes por nación según carrera.



Fuente: Documento de sistematización UNIBOL GUARANI 10 años de su caminar. 2019

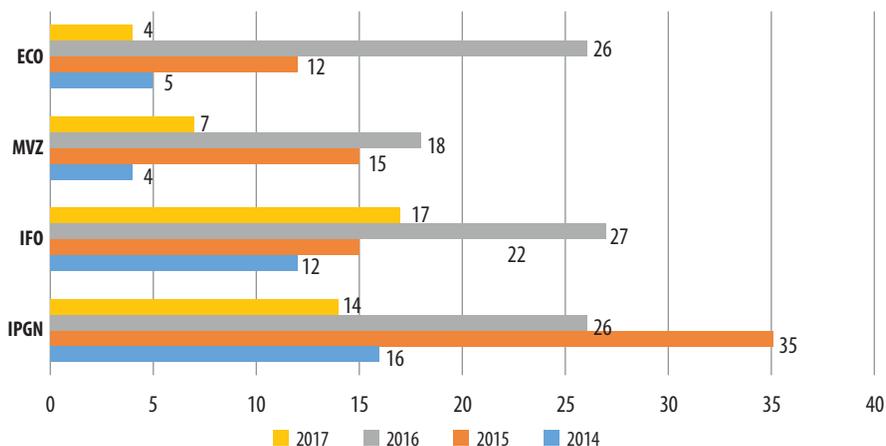
Según los datos obtenidos de la población estudiantil de las naciones mayoritarias registradas durante los diez años de la UNIBOL GUARANI, se observa que el mayor índice de estudiantes guaraní se registraron en la carrera de Ingeniería Forestal con un 30% en relación a las demás, en tanto que los estudiantes de la Nación Gwarayu se registran principalmente en la carrera de MVZ con un 30%, la nación Chiquitana opta por la carrera de IFO con un 31% y la nación Mojeña presenta un mayor índice de estudiantes registrados en la carrera de IPGN con 30% con relación a las demás carreras.

De estos datos se puede deducir que la preferencia por las distintas carreras y de acuerdo a la nación de origen, puede provenir por el interés en la oferta laboral y/o por los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en estos rubros. Sin descartar que la elección también responda a intereses y proyecciones de su organización.

Estudiantes promovidos

A continuación, se exponen los porcentajes de estudiantes egresados por carrera y gestión entre los periodos 2014-2018.

Figura 3 Egresados por carrera y gestión expresado en porcentajes



Fuente: Documento de sistematización UNIBOL GUARANI 10 años de su caminar. 2019

De un total de 260 egresados hasta la gestión 2017, el mayor porcentaje corresponde a la carrera de IPGN con un 35%, seguido por un 30% de egresados en IFO, 18% en ECO y un menor porcentaje de egresados de MVZ con 17%.

Tabla 1: Relación de estudiantes inscritos y egresados en los periodos 2009-2017.

Periodo	Estudiantes Inscritos	Estudiantes Egresados
2009	157	
2010	156	
2011	237	
2012	154	
2013	220	
2014	147	37
2015		84
2016		97
2017		42
Total	1071	260
%		24

Fuente: Documento de sistematización UNIBOL GUARANI 10 años de su caminar. 2019

Este cuadro expresa el número de inscritos por gestión desde su incorporación hasta la culminación prevista en el plan de estudios, correspondiente a un periodo de cinco años. En este sentido, la cantidad de estudiantes egresados representa el 24% en

relación a los inscritos, estableciendo una alta diferencia porcentual, que puede ser comprendida por los siguientes factores:

- El nivel de formación con el que ingresan manifiesta una debilidad académica del sistema regular, que influye en el rendimiento de los estudiantes, provocando un rezago en sus avances curriculares.
- La permanencia de los estudiantes en la universidad requiere en muchos casos de un desarraigo voluntario de sus entornos familiares y comunales, generándoles una tensión permanente para regresar a sus lugares de origen, lo que ocasiona el abandono de sus estudios.
- En algunos estudiantes se observa cierto nivel de resistencia al modelo educativo de internado debido a sus rigurosas normas de convivencia, lo que ocasiona el abandono voluntario y/o la expulsión por incumplimiento de las mismas.
- Entre otros aspectos, el sistema de evaluación considera la inasistencia prolongada como causante de suspensión, que junto a la reprobación de asignaturas extiende el proceso formativo más allá del periodo establecido para su egreso.

Incorporación de las lenguas originarias en la formación universitaria

En la práctica, los estudiantes reconocen los idiomas originarios como parte de su formación académica en las asignaturas específicas del área sociolingüística, desarrollando aprendizajes en clases especializadas en idiomas y como requisito en la presentación de trabajos finales de graduación a nivel técnico superior y licenciatura, como lo expresa el siguiente cuadro:

Tabla 13. Percepción de estudiantes sobre el uso de idiomas originarios en la universidad

N°	GRUPO	%
1	Solo en clases	32,2
2	En espacios de recreación	9,6
3	Solo en defensas de trabajos de grado	11,0
4	Cotidianamente	7,5
5	1 y 2	6,2
6	1 y 3	28,8
7	2 y 3	2,7
8	Otros	1,4
9	No respondió	0,7
TOTAL		100

Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes actuales. UNIBOL “Apiaguaiki Tüpa”, Mayo 2018

Con el fin de fortalecer los aprendizajes sobre la lengua y la cultura, los estudiantes junto a sus docentes participan en espacios comunales con el objetivo de compartir conocimientos específicos en los rubros de cada carrera, utilizando el idioma como vehículo de interacción social y para afianzar su pertenencia con los proyectos de desarrollo comunal.

La pluriculturalidad en la educación superior se constituye en el elemento particular y referente de la UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa", para el posicionamiento de las demandas de las organizaciones indígenas en la construcción de modelos de educación propia y desde la diversidad cultural.

Con este mandato, la UNIBOL GUARANI "APIAGUAIKI TÛPA" implementa a través de sus políticas lingüísticas procesos de investigación participativa desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y la enseñanza académica según carreras universitarias del idioma guaraní, guarayu, mojeño y besiro, idiomas priorizados entre muchos originarios de las Tierras Bajas de Bolivia.

Las investigaciones lingüísticas aportan con aspectos de la estructura gramatical en constante desarrollo, así como la producción de neologismos. Elementos que serán utilizados en el desarrollo de procesos de enseñanza – aprendizaje al interior de las carreras universitarias, así como en la producción de materiales educativos e informativos.

La producción intelectual está respaldada por la Ley de Educación 070 que en su Art. 5 plantea: *"Desarrollar una formación científica, técnica, tecnológica y productiva, a partir de saberes y conocimientos propios, fomentando la investigación vinculada a la cosmovisión y cultura de los pueblos, en complementariedad con los avances de las ciencias y las tecnologías universal en todo el sistema educativo plurinacional."*

Para la concreción de estos objetivos, se desarrollan las siguientes líneas de acción:

a) Investigación y documentación

- Recopilación y registro documental de fuentes orales y escritas.
- Sistematización de conocimientos y saberes.
- Estudios e investigaciones sobre lengua y cultura.

b) Desarrollo lingüístico

- Normalización, elaboración de gramáticas normativas y reglas para la producción escrita en lengua originaria guaraní.
- Producción de diccionarios y vocabularios bilingües en especialidades técnicas (Petróleo y gas, Medicina Veterinaria, Forestal y Piscicultura).
- Elaboración de módulos de formación.

- Adecuaciones y aplicaciones para el uso de tecnologías informáticas.

c) Formación (especialización profesional)

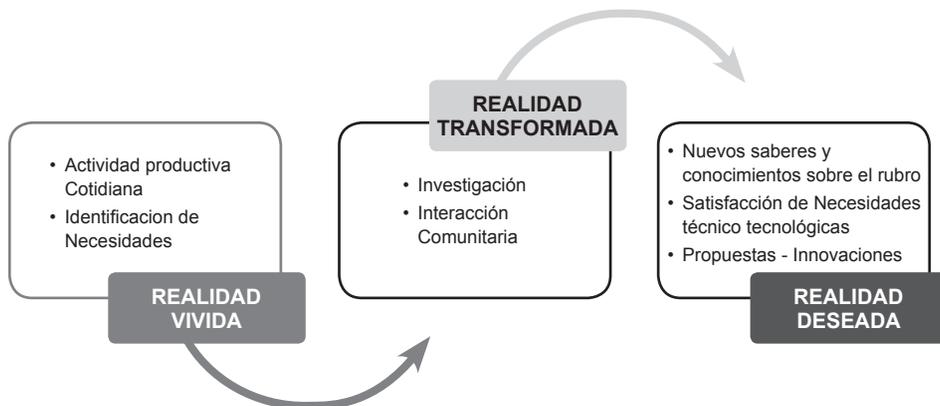
- Enseñanza especializada del idioma guaraní en procesos de formación universitaria.
- Traducción (guaraní – castellano) y producción de neologismos.
- Elaboración de metodologías para la enseñanza de primeras y segundas lenguas.
- Formación de líderes comunitarios, especializados en análisis de la problemática local, regional, nacional y del sistema global, con capacidad de plantear propuestas y representar a la comunidad desde su cultura y lengua.

d) Producción y difusión de textos

- Material didáctico escrito en lengua originaria guaraní, para la enseñanza como primera y/o segunda lengua, para uso de estudiantes y docentes.
- Documentos académicos, científicos, técnicos, literarios y programas comunicacionales audiovisuales referidos a la educación, idioma y cultura.
- Documentos de estudio e investigación científica, referidos a gestión ambiental y territorial, tecnología ancestral, política de desarrollo sostenible, protección del medio ambiente, etc.

La UNIBOL APIAGUAIKI TÛPA, desde la educación superior, implementa el *modelo socio comunitaria productivo*, haciendo énfasis en los aprendizajes a partir de la práctica.

Es precisamente este aspecto que David Mora desarrolla ampliamente: *El elemento central...” radica en la unidad entre el trabajo y el estudio, entre la escuela y la calle, entre la teoría y la práctica, entre la formación técnica y la formación política de todas las personas. Igualmente, incorpora, como parte del proceso de aprendizaje y enseñanza, otros lugares de aprendizaje, insistiendo con ello en el conocimiento sobre los procesos de producción tanto en el mundo de la micro como en el de la macro economía, pilares básicos del bienestar de un pueblo, lo cual de ser comprendido cabalmente por todos los ciudadanos”*. Mora plantea la necesidad de que todo proceso educativo debe generar en los estudiantes una capacidad para resolver problemas, comprendiendo el origen y los elementos que lo componen, partiendo del aprendizaje práctico... *“los jóvenes deben vivir la práctica como esencia del aprendizaje”*.



Fuente: Documento de "Reingeniería UNIBOL GUARANI", 2018

Además, propone como aspecto fundamental para la comprensión crítica de la realidad, la *Formación general básica*, para toda la población estudiantil, que en el caso de los estudiantes de la UNIBOL APIAGUAIKI TÛPA, por su origen cultural, debe de contener elementos de análisis en relación a sus territorios ancestrales.

Aprender haciendo o lo que sería lo mismo haciendo para aprender, Mora lo propone como aspecto central del aprendizaje uniendo indivisiblemente el *trabajo con el estudio*.

La UNIBOL Apiaguaiki Tüpa implementa proyectos de emprendimientos productivos, para que los estudiantes desarrollen capacidades prácticas, analicen su aplicación comunitaria, propongan soluciones y complementen con procesos de investigación que se articulen con los contenidos teóricos del plan curricular.

Conclusiones

La UNIBOL "Apiaguaiki Tüpa" es una experiencia educativa singular en la construcción de un *modelo educativo universitario pluricultural, comunitario y productivo*, articulada políticamente a la demanda histórica de los pueblos indígenas de tierras bajas de Bolivia, en la irrenunciable defensa de sus *territorios ancestrales*, donde la educación sea la herramienta para reproducir dignamente sus *modos de vida*, desde sus propias *estructuras orgánicas* y hacia la consolidación de sus *visiones colectivas de desarrollo, en libertad y con identidad cultural*.

Este modelo educativo que se construye *desde y para la diversidad cultural de los pueblos indígenas de tierras bajas* no hubiera sido posible sin la participación de las organizaciones indígenas movilizadas por la *transformación de los esquemas de dominación heredados del estado colonial*.

La lucha de los movimientos indígenas por el cambio y refundación del Estado ha sido materializada con la promulgación de una nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, y la implementación de una política nacional de educación que recoge los principios de inter, intra y pluriculturalidad del sistema educativo, definido en la Ley de Educación 0/70 Avelino Siñani Elizardo Perez.

En la Universidad indígena confluyen jóvenes que tienen diversa procedencia cultural y de nación, en ocasiones con buen dominio del idioma indígena pero también un grupo considerable que solo hablan el castellano como idioma principal (monolingües). En este contexto, la UNIBOL Guarani desarrolla proceso de educación en idioma que tiene la intención de aprender el idioma, pero también avanzar en interiorizar, promover y practicar la cultura, la ciencia indígena. En los planes de estudios de las carreras de ECOP, IPGN, IFO, MVZ se tienen asignaturas de cuatro (4) idiomas, los estudiantes al final de su formación técnica y licenciatura defienden sus trabajos de investigación en idioma originario.

Las lenguas de las naciones son el reservorio principal de saberes, conocimientos y valores, tejidos minuciosamente a través de los tiempos y compartido oralmente de generación en generación.

Bibliografía

Art. 78. (Numeral I, II, III).

Constitucion Politica del Estado. (1826).

Constitución Política del Estado. (2009). art. 77.I, II.

CPEPB. (Art.2).

Ley N° 070 numerales 1, 2, 3,4 del artículo 60. (2010).

Propuesta educativa de los pueblos indígenas originario campesino y afroboliviano. (2017).

Torrice. (Mayo, 2018).

Nuevas lenguas del Estado, El Pueblo Guarani y la Educación Indígena en Bolivia, Gustafson B. (2015)

Plan de Vida de la Nación Guarani, APG (2012)

Reingeniería de la UNIBOL GUARANI, (2018)

CONTRIBUCIÓN DE LOS GUARANÍ A LA CULTURA DE LA NACIÓN

Dr. Ramón Fogel
Investigador del CERI

Resumen

En el trabajo se caracteriza la contribución de los Guaraní para comprender las interrelaciones entre los seres vivos y particularmente con la etnobotánica. Se utiliza la triangulación de métodos (lingüística, arqueología y etnobotánica). Se entiende que el aprovechamiento del potencial de este aporte resulta pertinente ante la crisis de civilización que sufrimos y de los daños causados por los eslabones más desarrollados de las fuerzas productivas.

En la cosmovisión guaraní se destacan las normas del Buen Vivir o *Teko porã*, que imbrican el manejo del medio natural con la vida comunitaria. En el trabajo se destaca el conocimiento tradicional referido al uso de plantas con propiedades medicinales, crecientemente patentadas por grandes corporaciones.

Palabras clave: buen vivir, etnobotánica, guaraní, naturaleza, conocimiento tradicional.

Introducción

En este trabajo se caracterizan aspectos de la notable, aunque poco visible contribución de los pueblos guaraní a la vida misma y la botánica en particular, y se utilizan a ese efecto hallazgos arqueológicos, lingüística y etnobotánica; los aportes arqueológicos a partir de la tecnología del Carbono-14 permiten reconstruir cómo se desplazaban y cómo vivían los pueblos originarios. A partir de los utensilios que utilizaban puede conocerse lo que producían y cómo se alimentaban.

A su vez desde la lingüística podemos conocer los términos y su significado, a partir de El Diccionario de Montoya que contiene una suerte de perversión semántica ya que a los significados originarios se agregan los propios del colonizador (Ruíz Díaz, 1876). Se asume que tanto la arqueología como la lingüística pueden ser analizadas con provecho a partir de la etnografía.

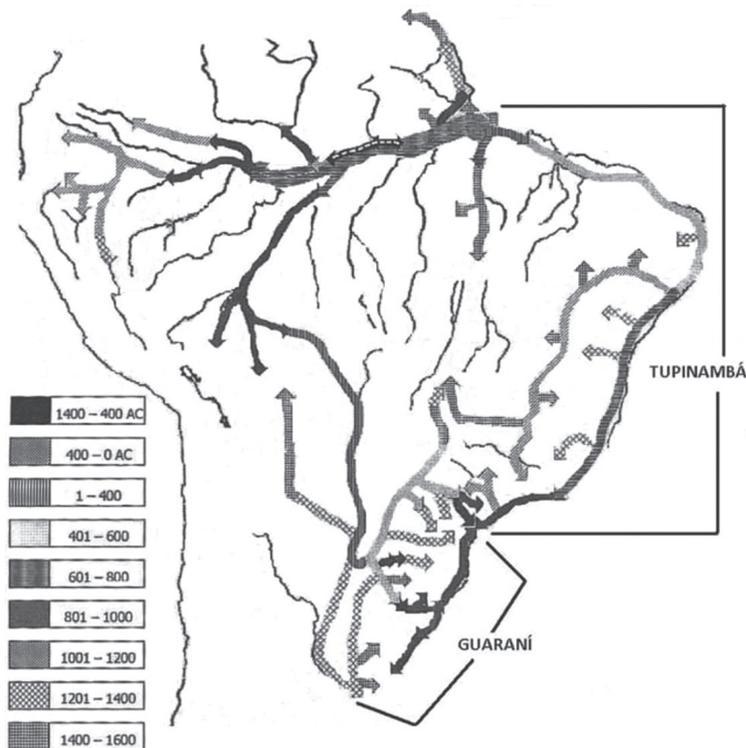
En la ponderación de esa contribución no se trata simplemente de regreso al pasado sino más bien de pensar ese potencial de cara a los desafíos actuales teniendo presente que vivimos una crisis de civilización con diversos componentes; con las tec-

nologías de punta vieneN más progreso y nuevas enfermedades con tasas de morbi mortalidad que escalan. Además los desastres climáticos que resultan proporcionan una evidencia abrumadora de esa crisis provocada por las formas actuales de producir, consumir y organizar la economía destruyendo los recursos naturales, y que no podemos seguir con la idea del desarrollo permanente.

Los orígenes

En una caracterización de las vicisitudes de los pueblos guaraní partimos de una cultura de horticultores precolombinos que habían comenzado a descender de la cuenca del Amazonas, y que ya 2000 años aC domesticaron especies, que consumimos hasta hoy, tales como el maíz, la mandioca y el poroto; en su proceso expansivo estos nativos fueron poblando parte del sur del continente (Infografía N° 1). En su origen los guaraníes actuales, los proto guaraní, constituyeron las naciones más numerosas del Cono Sur sudamericano, y ocupaban gran parte de la región este del continente.

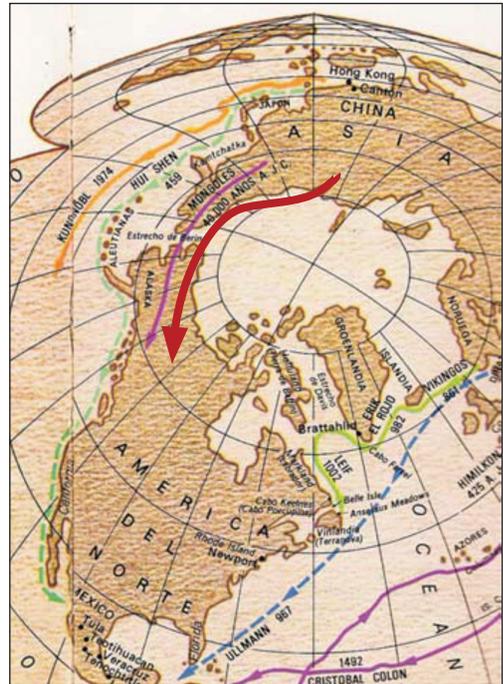
Infografía N° 1. Rutas de dispersión del tronco tupí guaraní



Fuente: Fogel (1998)

De la evidencia arqueológica se desprende que el poblamiento americano más antiguo se originó en el continente asiático y el desplazamiento se dio por la vía terrestre a través de lo que entonces era el continuo continental llamado Beringia; el poblamiento se dio a través de etapas sucesivas; el paso de los primeros habitantes de América se habría dado unos 10.000 años atrás (Infografía N° 2). Los Euroasiáticos que fueron poblando el continente fueron desarrollando estrategias adaptativas a los ambientes en los que se fueron insertando; por marcar contrastes, el ecosistema andino es marcadamente diferente al de la selva tropical sudamericana. Las condiciones de clima, suelo y vegetación fueron factores que determinaron la diferenciación como culturas especificadas; en la etapa arcaica entre los 7.200 y 7.500 AC se desarrollan las primeras aldeas agrícolas.

Infografía N° 2. Estrecho de Bering



Fuente: Fogel (1998)

El tronco Tupí Guaraní se desarrolló como cultura de horticultores en la cuenca del Amazonas y fueron conquistando las cuencas de los Ríos Paraguay, Paraná, Uruguay y el litoral brasileño; los vestigios arqueológicos muestran la presencia en esos lugares de la cerámica de la sub tradición guaraní entre los años 100 y 200 AC (Noelli,

2010). En ese proceso expansivo los que se particularizaron luego como los monteses o *ka'aguygua* fueron domesticando especies y adaptando a las nuevas condiciones el germoplasma de espacios previamente conquistados, y se especificaron como productores de mandioca, maíz, poroto y otros cultivos; su organización social igualitaria estaba basada en linajes. Se trata de colectividades con una vitalidad cultural muy notable, y la pervivencia de su lengua no es una cuestión menor.

La contribución a la vida de la cosmovisión guaraní

Para una aproximación a la cultura guaraní, el punto de partida es una cosmovisión que reconoce la interdependencia de los seres vivos no humanos y del hombre (*Ava reko*); los seres vivos y naturaleza y cultura están imbricadas. El hombre (*Ava reko*) es parte de la humanidad *Yypóra*, que incluye a otros seres vivos *Yypóra reko* (Guasch 1978); estos son parte de la tierra (*yvy*), como espectros, reflejos de una totalidad de la que no pueden ser abstraídos así como el brazo no es tal separado del cuerpo¹.

El hombre como ser vivo es como una sombra, una suerte de aparición y como tal es parte de la naturaleza y necesita mantenerse en armonía con ella; de hecho, los guaraní en sus rituales recuerdan que el hombre viene de la tierra y a ella vuelve cuando el creador llama a su espíritu. La vida humana surge de la niebla *jasuka* substancia primigenia; desde el momento de ser engendrados en el seno materno dependemos del agua y hasta el momento de nuestra muerte. Si nuestro cuerpo en gran parte es agua, su contaminación nos afecta directamente.

Los seres no humanos también tienen alma y capacidad de agencia; los animales igual que el hombre poseen alma y tienen sus seres sobrenaturales protectores como *ka'a jarýi* o *jaguarete jarýi*; así resulta notable la denominación religiosa del maíz blanco *jakaira* que encarna a Tupã, uno de los creadores (Gómez, 2019); diversos animales no humanos participaron de la creación, según se refiere en las leyendas de creación del mundo, así como el colibrí (*mainumby*), la lechuga (*urukure'a*), la cigarrera (*ñakyrã*) que entonó el primer canto sobre la tierra y el armadillo que la removió.

En consonancia con su cosmovisión, los guaraníes se comunican simultáneamente con las plantas y con sus seres sobrenaturales protectores. Es el caso de enfermos que para aprovechar las propiedades medicinales del *Yyra jekyty*, y curarse en dos días, deben hablar con la planta pidiéndole su amparo. El lenguaje humano (*ayvu rapyta*) se diferencia de la palabra (*ñe'ẽ*). La palabra misma brota del cedro o *Cedrela odo-*

1 Significados relacionados, destacados ya por Ruiz de Montoya (1876) comprenden: *yvy*: tierra, la tierra; mundo; *ko y. ári*(=*ko yvy apére*: en este mundo; *yvy apu'a*: globo terráqueo; *yvy apyhá(pe)*: (al) final de la tierra, el cabo del mundo; *yvy apyha peve*: hasta el último confín de la tierra; *yvy apýra*: confín de la tierra; *yvy ári*: sobre la tierra, en este mundo.

rata (yvyra ñe'ëry), y la tierra tuvo como sostén a otro árbol sagrado, el *ajuhymiri*². La visión integrada de los diversos componentes de la vida, y sus soportes, de la cual hace parte del ser humano, se corporiza en la comunidad, sus normas y sus prácticas, y es inseparable de ella.

El teko porã

La comunidad o *tekoha* es el espacio que permite el relacionamiento de los seres humanos con la vida, en estrecha interdependencia con los otros seres vivos. En ese espacio están imbricados naturaleza y sociedad, y en su conocimiento no cabe la distinción entre ellas; esas ideas son fundamentales para un pluralismo epistemológico que pueda enriquecer el conocimiento hegemónico. Un aporte importante a la cultura paraguaya con un potencial notable en tiempos de crisis es la idea de los guaraní sobre el buen vivir (*teko porã*), teniendo en cuenta que la idea del desarrollo se corresponde con la de "vivir mejor" de algunos a expensas de otros que resulta hoy insostenible; en cambio la idea de vivir bien, que todos estén bien responde a las necesidades de dar sostenibilidad a la vida en la tierra.

Los pueblos guaraní compartían una cultura con el Buen Vivir o Teko porã como centro de relaciones comunitarias intensas y relaciones respetuosas con toda forma de vida. Tanto las relaciones sociales dentro de la comunidad como las relaciones con la naturaleza respondían a ideas religiosas que prescribían las conductas adecuadas que conducían al paraíso o tierra sin mal (yvy *marãe* 'y). Esa tierra sin males es el punto de llegada de la vida virtuosa y a la misma se accede colectivamente aunque también pueden llegar a ella en vida los que logran la perfección espiritual.

El buen vivir (*teko porã*) del Guaraní como lo primordial de la cultura paraguaya, hace parte de sus raíces y no representa simplemente lo arcaico o el simple regreso al pasado. La economía de la reciprocidad comienza con el *pepy*, el convite anterior al *potirõ* o trabajo común, que hace posible luego el *jopói* o la concreción de la reciprocidad; esta economía de la reciprocidad remite a la producción del sustento, negando la producción para crecer a expensas de otros; se trata de compartir con otros los resultados del trabajo.

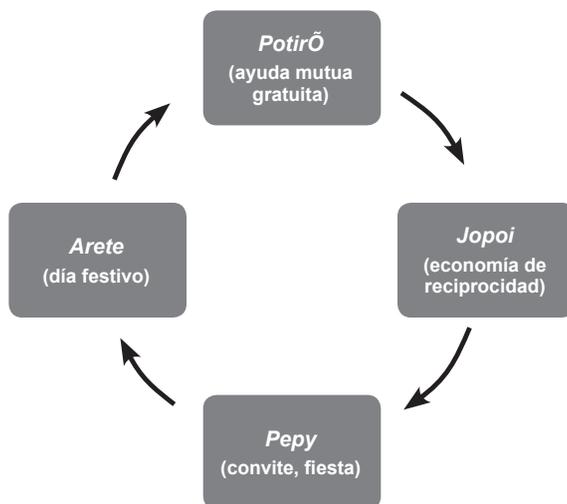
El trabajo asociado *potirõ* es la concreción de cooperación mutua gratuita para tareas agrícolas, por turno en las parcelas de quienes integran el grupo de minga, siendo obligación de aquellos en cuya parcela se trabaja en el día suministrar comida y bebida. Antes que el *potirõ* está el *pepy* para concordar en las actividades que se desarrollarán; en este día festivo es infaltable el *cañy*, la chicha que ya es el fruto del trabajo

2 En Guaraní el ayvu es el lenguaje humano y expresar ideas y una porción del alma, que se encarna en el ser humano al ser engendrado, son sinónimos. El ñe□ë es la palabra alma, porción divina del alma que en su sistema de creencias, brota del cedro yvyra ñe□ëry

de la cosecha anterior y permite el *jopói*. El *pepy* o convite para una fiesta de programación de actividades también se refiere a trabajos comunitarios más allá del trabajo en las chacras. El *jopói* está asociado a la abundancia e invita a la reciprocidad.

En esta lógica de producir para compartir, el que no da nada queda fuera de las relaciones comunitarias (Meliá y Temple 2004). El proceso de la economía de la reciprocidad se esquematiza en la infografía N° 3.

Infografía N° 3. Componentes de la Economía de la reciprocidad



Fuente: Elaboración propia en base a Meliá y Temple, 2004.

Es importante notar que en las relaciones de reciprocidad y de solidaridad la medida de lo que se da es la necesidad del que recibe y no lo que se recibirá a cambio como en las relaciones comerciales regidas por la lógica costo/beneficios (Meliá y Temple, 2004). El principio de la reciprocidad también se manifiesta en las relaciones que se mantienen con la naturaleza que proporciona todo lo necesario para la vida y que requiere de los humanos un trato amistoso.

A nivel comunitario se integran actividades productivas de sustento y prácticas religiosas, y en la danza-oración (*mborahéi puku, guahu, kotihu*) se invoca a los seres sobrenaturales y héroes culturales de la etnia, y se rememoran las normas sobre el manejo de la relación con la naturaleza. Así, en el ritual *Mborahéi avatikyrype* se pide una buena cosecha de maíz y se canta hasta el amanecer antes de la época de siembra, recordando las normas de la etnia sobre el cultivo y el destino de la cosecha.

Una vez que el cultivo esté listo, antes de iniciar la cosecha de nuevo interviene el ritual, que recuerda cómo manejar el cultivo y luego la producción cosechada dentro de relaciones de reciprocidad. Observando esos pasos germina y se desarrolla bien incluso el exigente *avatipuku*, el maíz blanco de espigas largas que ya no es atacado por el gorgojo. El rezo *yyra'anga*, en la celebración del *avatikyry*, es muy importante para una buena cosecha e ilustra el contenido de una danza-oración, mencionando a los seres sobrenaturales dueños de algunos cultivos:

...”*áraTupãko che reru...*
Ara ryakuãngo chegueru.
Ara ryakuãngo chegueru.
Kandirerekóko chegueru.
Kandirerekóko chegueru.
Mburuvicha ara chegueru.
Mburuvicha ara chegueru.
Kandirerekóko chegueru.
Kandirerekóko chegueru.
Ara Tupãko che róraryakuã
Aguyjéranépa”³.

Una de las aplicaciones del maíz es la chicha que anima las celebraciones; además la cosecha es destinada a intercambios con los visitantes de otras comunidades.

Los aportes al conocimiento de la naturaleza

Resulta notable lo que proporcionan los guaraní al conocimiento de la flora regional, lo que se refleja en la sistematización biológica considera científica; en ese sentido en botánica, Bertoni (1922), a principios del siglo pasado encontró en la clasificación guaraní 786 géneros y 32 familias; En los términos guaraní que designan las especies, el primer vocablo es siempre genérico, a su vez el nombre de la variedad sigue siempre al de la especie, que apunta a las características botánicas de cada familia, tal como se ilustra con el término *Kapi'i* del Diccionario de Gatti (1985). Esta categoría supragenérica, incluyen las monocotiledóneas, las hierbas o pastos, incluyendo a los que forman cañadura. La categoría comprende las familias de gramíneas, ciperáceas, compuestas y euriocaulonáceas (Fogel 2010). Puede apreciarse que los guaraní diferenciaban los géneros por sus características, incluyendo los bordes constantes o bordes lisos; la categoría supragenérica incluye más de setenta

3 *Ara Tupã* es uno de los dioses recordados en la celebración; el dueño del maíz también mencionado reiteradas veces es *Araryvusu*, así como *Karaviegusuy*, *Pa'i Kuára*, el primer Paï.

especies, comprendiendo las que mencionamos seguidamente, extraídas del Diccionario de Gatti (1985: 63—69):

Kapi'i: Paja. Nombre genérico de todas las gramíneas que forman paja. También es extensivo a algunas ciperáceas, euriocaulonáceas y compuestas.

Kapi'iakua: de la familia de las gramíneas que crece en el litoral de los Ríos Paraná y Paraguay y en el Chaco. También llamada *mykure ruguái* y *takuari*. Sus raíces son reputadas emolientes y diuréticas.

Kapi'i-anda-ka'a: nombre dado a hierbas de la familia de las gramíneas y del género *Tripsacum*. En nuestro país tenemos el *T. dactiloides* que crece en grupos, con gruesos rizomas, glabros, nudosos, que se elevan hasta 2 o 3 metros o más; crece en bancos de ríos o arroyos y en lugares húmedos, y es un buen forraje.

Kapi'ikatẽ: hierba anual o bianual de la familia de las ciperáceas; forma césped; posee el rizoma muy corto y horizontal, emitiendo numerosas raíces delgadas y fuertes. Los rizomas y las hojas cuando frescas son aromáticos, diaforéticos, carminativos y excitantes, muy recomendados en las dispepsias flatulentas. De las hojas frescas se extrae, por destilación, un aceite esencial de color amarillo, sabor picante y aroma agradable y usado por la industria de perfumes.

Kapi'ipororo: hierba perenne, cespitosa, de la familia de las gramíneas, de rizomas cortos, ramificados; invade las capueras y terrenos áridos y puede transformarse en molestia agrícola porque para extirparla hay que arrancar los rizomas y raíces.

Kapi'iasuka: gramínea no identificada que los guaraní del Alto Paraná usan en decocción, contra la gripe.

Kapi'icamalote-joavy: Este nombre se aplica a dos gramíneas *Panicum amplexicaule* y *P. megiston*. Esta especie da forraje duro, pero de buena

calidad, resiste al pisoteo; puede servir para la fabricación de papel. La raíz es diurética..

Kapi'ikyra: *Panicummelinis*. Hierba difusa de la familia de las gramíneas; raíz blanquecina, fina; tallo grueso, blanco o rojizo, de hasta 1 metro de altura; hojas estrechas, lineales, de hasta 10 cm. de largo y 1 cm. de ancho, aromáticas, viscosas. Posee la virtud, por el aroma de sus hojas, de ahuyentar garrapatas y víboras..

Kapi'ipeka'aguy: Nombre común a todas las gramíneas más o menos rastreras que crecen en los bosques o claros de bosques. Entre las numerosas especies merecen citarse: *Panicumbertoni*, muy resistente a la sombra; *Paspalum conjugatum*, que aun cuando puede crecer a pleno sol y en terrenos secos, prefiere los lugares sombreados de las orillas de los arroyos y los bajíos.

Kapi'ipekavaju: nombre de varias gramíneas cespitosas, que resisten al pisoteo de los animales y forman praderas naturales. Las más comunes en nuestro país son: *Paspalumnotatum*, es el *kapi'ipekavaju* se propaga mejor a partir de los rizomas. Soporta bastante las sequías y crece en tierras pobres y duras. Es ideal para contener la erosión. *Paspalumnotatum* variedad *saurae*, es oriundo del Paraguay *Axonopus-comresus*, hierba perenne, rastrera

Kapi'ipepo'i: Con este nombre se designan en nuestro país dos hierbas de la familia de las gramíneas. *Paspalumvaginatum*, pasto rastrero, con tallos y estolones delgados y duros "como alambre" y glabros verde-olivos. *Cynodondactylon*, planta perenne de rizoma rastrero. Es muy rústica e indiferente a la clase de terreno y soporta las más prolongadas sequías. Se adapta al suelo del Chaco.

Kapi'ipytã: Nombre de los siguientes pastos de la familia de las gramíneas: *Andropogonglaucescens*, aromático, de cañas rígidas y rojizas, vainas más o menos escabrosas; su aplicación más importante está en el techado de las casas rurales. *Alateralis*, muy semejante a la anterior, es buen forraje. Sus pajas o cañas rígidas y glabras son empleadas para techarlas casas rurales.

Kapi'iti: nombre de dos plantas de las gramíneas *Sorghastrumnutans* y *Axonopusiridaceus*. Pasto de altura que en nuestro país crece en la Cordillera.

Kapi'i-veve: Se da este nombre a varios pastos, pero especialmente al *Sporobolus-brasiliensis*; sus espigas florales son llevadas por el viento, indican sequía.

Conocimiento de propiedades medicinales de plantas

La aplicación terapéutica y la explotación comercial de las plantas medicinales utilizadas por los pueblos guaraní ha sido caracterizada en publicaciones (Fogel y otros 2016) y en un recuento rápido se identificaron 179 funciones terapéuticas de 103 familias botánicas, 305 géneros y 390 especies de familias botánicas. La aplicación terapéutica de estas plantas medicinales tiene impacto importante en el tratamiento de enfermedades con incidencia importante en comunidades indígenas del Paraguay y en la población nacional en general. Estas plantas de uso medicinal con propiedades descubiertas por el conocimiento tradicional, generado y transmitido en situación de comunidad, desde hace tiempo fueron importantes como fuente de componentes químicos usados en la medicina moderna.

Además de la aptitud de esas plantas y del conocimiento asociado a su uso para satisfacer objetivos humanitarios y de desarrollo, los mismos son explotados comercialmente, y en forma creciente por las grandes corporaciones farmacéuticas y de producción de alimentos. La apropiación con frecuencia en forma ilegal de esos bienes comunes de los guaraní se da a través de patentes y da cuenta del notable potencial del conocimiento tradicional en cuestión.

En una investigación reciente (Fogel y otros 2016) se seleccionaron 86 plantas medicinales conforme al conocimiento tradicional de los Paĩ Tavyterã y los Mbya Guaraní. Se indagó sobre el órgano vegetal y sus usos y preparados conforme a saberes ancestrales; esas plantas contienen en sus órganos sustancias utilizadas para curar y prevenir enfermedades, o para lograr un completo bienestar físico, psicológico y espiritual. Antecedentes sobre el uso medicinal de muchas de estas plantas fueron publicadas desde el siglo XVIII (Montenegro, Bertoni, Müller y otros).

Atendiendo a las patentes de plantas medicinales seleccionadas y considerando las informaciones de la base de datos de USPTO que incluye las patentes registradas para tener protección en el territorio de los Estados Unidos y teniendo en cuenta las patentes solicitadas y concedidas hasta el 2016 de las 86 plantas, 76 registran patentes protegiendo el género de las plantas y 30, poco más de la tercera parte, protegen procesos y productos vinculados a la especie. La cantidad de patentes de esas plantas solicitadas teniendo en cuenta el género llegan a 84.568 y las concedidas a 71.022; las patentes que protegen procesos y productos solicitadas considerando la especie las llegan a 4.668 y las concedidas a 2.715, conforme a la distribución siguiente:

Cantidad de patentes de plantas seleccionadas (solicitadas y concedidas)

Género		Especie	
Solicitadas	Concedidas	Solicitadas	Concedidas
84.568	71.022	4.668	2.715

Fuente: Fogel (2016)

El caso del Ka'a he'ẽ: (*Steviarebaudiana*) Bertoni

Esta planta autóctona del país domesticada desde hace siglos por los pueblos guaraní ilustra adecuadamente la apropiación ilegal; en su uso están incorporados sus saberes milenarios, que se construyó en base a la observación sistemática y la innovación de estos pueblos. La utilización del Ka'a he'ẽ y las propiedades que le atribuyen los guaraní están documentadas, por medios escritos, desde el siglo antepasado, y en esa medida no se cumple con la novedad requerida para reclamar una patente de invención.

Para dimensionar la importancia comercial de esta planta debe tenerse en cuenta que a nivel global el valor comercial de edulcorantes intensos, utilizados en alimentos y bebidas, superó el billón de dólares en el 2013 y se espera que el mercado de edulcorantes naturales seguirá creciendo, en tanto crezca la incidencia de la diabetes, la obesidad y el rechazo a edulcorantes sintéticos reputados como cancerígenos tal como el aspartamo, la sacarina y ciclamato.

Las patentes de invención sobre la *seria*, como género a agosto del 2015 ascendía a 14.861; la Oficina de Patentes de los Estados Unidos considera como invención la obtención de nuevas variedades de plantas, y por cierto el registro de la patente de invención como sobre el género, puede implicar una irregularidad ya se trate de procesos, productos o cultivares de esta planta (*steviarebaudiana*). La distribución que sigue muestra las patentes solicitadas y las concedidas con base a género (Fogel y otros 2016).

Patentes solicitadas y concedidas de Stevia (género) en la base de datos de la PATENTSCOPE. Países principales

Países principales y cantidad de patentes				Aplicantes principales y cantidad de patentes	
Países	Nº patentes	Países	Nº patentes	Nombre	Nº patentes
Estados Unidos	4.649	España	167	Basf se	322
PCT	2.997	Brasil	84	TakedaPharmaceutical Company Limited	205
China	1.641	Sudáfrica	62	TakedaPharmaceutical	176
Oficina Europea de Patentes	1.583	EAPO	39	TakedaPharmaceutical Company Limited	158
Canadá	1.118	Portugal	27	The Coca-Cola Company	142
Japón	576	Israel	24	Abbott Laboratories	128
República de Corea	544	Argentina	19	Cadbury Adams Usa Llc	125
Méjico	267	Uruguay	16	Bayer Cropscience Ag	96
Alemania	258	Marruecos	12	Chun, HyunChul	86
Federación Rusa	222	Colombia	6	Jeon, Won Chan	82

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos de PATENTSCOPE de la OMPI. Fecha de acceso 29 de agosto de 2016.

Es importante señalar que las corporaciones que patentan conocimientos sobre propiedades de plantas, ya sea las plantas mismas, procesos o productos, que constituyen bienes comunes de los guaraní, incumplen con la participación justa y equitativa por la explotación comercial establecida por tratados y convenios vigentes.

A modo de conclusión

La cultura guaraní como patrimonio ancestral tiene a su lengua como un componente básico y aunque sufra menoscabos pervive a través de los siglos; también

otros aspectos de su cultura tienen vigencia contemporánea y deberían recuperarse en nuevos contextos para restaurar ecosistemas muy dañados. Como puede verse al considerar la apropiación ilegal del conocimiento tradicional el valioso patrimonio solo puede preservarse con su defensa activa en el campo legal.

BIBLIOGRAFIA

- Bertoni, Moisés Santiago. (1922). La civilización guaraní. Editorial Ex Sylvis. 3. Vols.
- Cadogan, L. (1950). El culto al árbol y a los animales sagrados en el folklore y las tradiciones guaraníes. En: Revista América Indígena. Vol. X, N° 4.
- Fogel, R. (2016). Propiedades medicinales de plantas. Asunción: Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios. 1era. Edición.
- Fogel, R. (1998). Mbyá Recové. La resistencia de un pueblo indómito. Asunción: Universidad Nacional del Pilar – Centro de Estudios Rurales e Interdisciplinarios.
- Gatti, C. (2012). Enciclopedia Guaraní-Castellano de Ciencias Naturales y Conocimientos Paraguayos.
- Gómez, G. (2019). Antología Poética Propia.
- Guasch, A. (1961). Diccionario Castellano-Guaraní-Castellano, Sintáctico, Fraseológico, Ideológico. 4ta. Edición.
- Meliá, B; Temple D. (2004). El don, la venganza y otras formas de economía guaraní. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.
- Noelli, F. (2010). Settlement patterns and environmental changes in human occupation on the left bank of the Paraná River. (Paraná State, Brazil). Universidad Estadual de Maringá: Laboratorio de Arqueología, Etnología e Etno – histórica.
- Ruiz de Montoya, A. (1876). Tesoro de la Lengua Guarani. Leipzig: B. G. Teubner. Publicado por Julio Platzmann.
- Susnik, B. (1965). El indio colonial del Paraguay. Asunción.
- Verón, M. (2010). Ñañe'ẽmi Guaraní. Asunción: FONDEC – Fundación Yvy Marãe'ỹ.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA GUARANI NO BRASIL: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE CAPACITAÇÃO NAS ALDEIAS DE AÑETETE E ITAMARÃ

Mgr. Mário Ramão Villalva Filho

mario.villalva@unila.edu.br – UNILA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Dr. Aldi Feiden

aldifeiden@gmail.com – UNIOESTE
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas no âmbito do curso de capacitação de professores de língua guarani de duas instituições de ensino indígenas localizadas nas comunidades de Añetete e Itamarã, na cidade de Diamante do Oeste do estado do Paraná (Brasil). Essa atividade acadêmica foi realizada por meio um projeto de extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com a orientação de professores do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Marechal Cândido Rondon). O principal objetivo do curso foi a orientação no processo de elaboração dos materiais didáticos na própria língua originária para o ensino da língua e cultura guarani no contexto da educação indígena. Durante as aulas foram utilizados materiais didáticos do ensino de língua guarani com diferentes variantes na escrita e na oralidade, provenientes do Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Além dessas variantes diatópicas, também foram trabalhadas as variações da língua guarani presentes em diferentes povos, tais como Mbya, Kaiowa (Pãitavyterã) e Ava (Ñandeva) porque os líderes indígenas assim o solicitaram. O diferencial da experiência é que foi a primeira vez que um curso com tal propósito foi realizado totalmente em guarani. A abordagem utilizada durante as atividades foi a Educomunicação, o que implicou a realização de todas as atividades de maneira dialógica, na qual a nossa principal função era orientar e provocar discussões sobre os tópicos preparados.

Palavras chave: ensino de guarani, formação docente indígena, variantes linguísticas.

Ya alguna vez la ingenia vanidad de sentirse un espíritu superior porque he sido hallado digno de ser enseñado por los indios. Que les enseñe, nada, ellos me enseñan.

(Bartolomeu Meliá)

Introdução

Este trabalho apresenta as experiências vivenciadas no âmbito do curso de capacitação de professores de língua guarani do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e e da Escola Estadual Indígena Araju Porã, pertencentes às comunidades de Añetete e Itamarã, ambas localizadas na cidade de Diamante do Oeste do estado do Paraná (Brasil). Essa cidade fica a 118 km de Foz de Iguaçu, sendo que as aldeias ficam a aproximadamente 15 km do centro de Diamante do Oeste. No total, foram realizados oito encontros quinzenalmente às terças-feiras das 13h às 16h e os locais foram intercalados entre as duas escolas, no período de 21 de agosto a 27 de novembro de 2018.

O pedido para o curso partiu dos próprios docentes indígenas de língua guarani das escolas. Na verdade, essa era uma das muitas propostas para o grupo de estudantes do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável da UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Marechal Cândido Rondon), que se reuniram com os docentes indígenas em setembro de 2017 no Colegio Kuaa Mbo'e. Como forma de contemplar esse pedido, elaboramos o curso de capacitação como parte das atividades do nosso projeto de doutorado desenvolvido na UNIOESTE, que, por sua vez, propiciou a criação do projeto de extensão “Educomunicação e Transculturalidade Guarani no Oeste do Paraná” na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com a orientação dos professores da UNIOESTE Aldi Feiden, Armin Feiden e Ana Paula Leonel.

Desse modo, o curso de capacitação nasceu vinculado a esse projeto e tinha como principal objetivo a orientação no processo de elaboração do material didático da língua e cultura guarani no contexto da educação indígena. A abordagem utilizada durante as atividades foi a Educomunicação, que associa as áreas da Comunicação e da Educação, na perspectiva pensada inicialmente por Mario Kaplún, inspirado nos princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire. Dessa forma, realizamos todas as atividades de maneira dialógica, onde a nossa principal função era orientar e provocar discussões sobre os tópicos preparados. Durante as aulas foram utilizados materiais didáticos do ensino de língua guarani com diferentes variantes na escrita e na oralidade, provenientes do Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia. Além dessas variantes diatópicas (correlatas aos lugares, segundo Calvet, 2002), também foram

trabalhadas as variações da língua guarani presentes em diferentes povos¹, tais como Mbya, Kaiowa (Pãitavyterã) e Ava (Ñandeva) porque os líderes indígenas assim o solicitaram.

Antes disso, nós tínhamos proposto que o guarani a ser trabalhado na capacitação deveria ser o que era utilizado por eles na aldeia, mas eles apresentaram dois argumentos contrários como respostas: 1) de que na aldeia se utilizavam pelo menos 3 formas linguísticas diferentes: nas comunicações rotineiras, na escola e no *Opy* (casa de reza); 2) de que eles preferem aprender as múltiplas variações linguísticas do povo guarani, porque eles se trasladam muito e defendem a importância de saber “como se falam nesses outros lugares”, em suas palavras. Essas respostas demonstram a sua consciência linguística e discursiva.

1. Motivações e justificativas para a proposta do curso

Para explicitar melhor os motivos que levaram à criação do curso, apresentamos alguns resultados obtidos nas conversas com os interessados. Fizemos uma roda de conversa com os professores indígenas, e o diretor do Colegio Kuaa Mbo'e na qual falaram livremente de forma informal e descontraída (com *terere*) junto com alguns professores e estudantes de doutorado da UNIOESTE, o tema principal era sobre suas práticas docentes e a subsistência na Aldeia.

A partir dessas conversas iniciais identificamos o maior desafio enfrentado pelas instituições escolares indígenas nessas aldeias: “Educar e alfabetizar crianças que só falam guarani por professores que só falam o português”². Nesse contexto, são contratados os indígenas que tenham maior formação acadêmica, muitos deles somente com o Ensino Médio concluído ou com Magistério³ cursado por meio de iniciativas estaduais ou governamentais, que também ofertam jornadas e cursos de formação ou capacitação. Essa instância de formação é vista como insuficiente pelo grupo de professores: “O último curso de formação docente que os professores indígenas tiveram foi em 2011” e que na hora dos planejamentos e preparação das aulas “são os outros professores (colegas da escola) e os pedagogos que ajudam na preparação das aulas”. Quando falam da falta de formação, os docentes indígenas dizem que a UNILA e a UNIOESTE teriam especialistas que poderiam oferecer-lhes a formação, já que essas duas universidades sempre estão presentes na escola e na aldeia.

1 “Los Guaraní del Brasil Meridional pueden ser divididos en tres grandes grupos: los Ñandeva – a los cuales pertenecen los Apapokúva, que se hicieron famosos por El trabajo de Kurt Nimuendaju – los mbya y los Kaiowas”. SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentales de la Cultura Guarani**. Universidad Católica Asunción, 1998. (p.16).

2 Palavras de um dos participantes em gravação realizada durante essa primeira etapa da pesquisa.

3 Magistério: é curso de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil. <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso 08/11/19

Já que o motivo da nossa visita em setembro de 2017 era conhecer o trabalho dos indígenas para verificar a possibilidade de colaborar com eles, achamos oportuno viabilizar a formação docente. Por isso, a partir dessa motivação, iniciamos reuniões entre alguns docentes das duas universidades com a finalidade de contemplar a necessidade indicada, começando desta forma o planejamento do curso de capacitação. Nesses encontros, presenças e via Skype, ficou claro para o grupo que o objetivo principal seria o fortalecimento da cultura Ava-guarani, também fundamental para os próprios indígenas porque eles também assim o manifestaram. Por esse motivo, a capacitação de docentes poderia ser contemplada pela educomunicação, abordagem que propiciaria a apropriação das novas tecnologias e maior domínio da hipermídia (texto, áudio, vídeo, etc.) por parte dos indígenas.

Dessa forma, começamos a trabalhar na elaboração do projeto de extensão pela UNILA com a orientação dos professores da UNIOESTE⁴. Esse projeto de extensão intitulou-se “Educomunicação e Transculturalidade Guarani no Oeste do Paraná”, cujo principal objetivo seria atender à demanda desses professores [indígenas de língua guarani] quanto a um acompanhamento/orientação no processo de elaboração de material didático de língua e cultura guarani no contexto da educação indígena. Na redação do Projeto de Extensão, o curso foi apresentado da seguinte forma: “Curso de capacitação docente para os professores originários do Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo’e* e Escola Estadual Indígena *Araju Porã*, das Aldeias indígenas Añetete e Itamarã, ambas localizadas na cidade de Diamante do Oeste-PR”. Esse projeto de extensão foi cadastrado no sistema SIGAA da UNILA no começo de 2018 em colaboração com vários docentes da UNILA⁵ e um doutorando da UFBA como colaborador externo⁶. Também incluímos aos diretores das escolas indígenas como coordenadores adjuntos⁷ no projeto.

Em seguimento aos protocolos formais e sugestão dos diretores das escolas indígenas, submetemos a proposta ao Núcleo Regional de Educação de Toledo⁸. Dias

4 Os orientadores do projeto de extensão foram os professores doutores Aldi Feidem e Armin Feiden, orientadores de doutorado do curso de PPGDRS (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável) e Ana Paula Leonel, pós-doutoranda. Todos os orientadores acompanharam as aulas do curso de Capacitação para os indígenas ministradas na língua originária, guarani.

5 Profa. Dra. Laura Fortes, Profa. Dra. Laura Janaina Amato, Profa. Dra. Ligia Karina Martins de Andrade, Profa. Dra. Maria Eta Vieira e a Profa. Ms. Livia Fernanda Morales.

6 Rogério Ferrari, que desenvolve pesquisas nas aldeias guarani do Brasil e da Argentina.

7 Prof. Ms. Jairo César Bortolini – Diretor do Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo’e* e Prof. Mauro Dietrich – Diretor da Escola Estadual Indígena *Araju Porã*.

8 O Núcleo Regional de Educação de Toledo atende 16 (dezesseis) municípios: Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaira, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo. Este Núcleo depende da Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná. As duas instituições de ensino respondem administrativamente a esse Núcleo.

depois recebemos a resposta da Coordenação da Educação Básica do Núcleo, Rejane Munchen e Alice Maria Bohnen, indicando a necessidade de incluir alguns tópicos no projeto:

- Destacar na proposta a fundamentação teórica, ou seja, as teorias/tendências de ensino/aprendizagem que serão o ponto de partida para a escolha/elaboração de materiais didáticos para o ensino da Língua Guarani;
- Elaborar um cronograma de ações com a distribuição dos conteúdos que serão trabalhados em cada módulo;
- Destacar que os encontros serão realizados nas terças-feiras, porque nesse dia da semana os professores não têm atividades com os alunos na escola;
- Prever o formato de divulgação dos resultados previstos no projeto;
- Incluir as referências utilizadas na elaboração do mesmo, especialmente o referencial teórico-metodológico da disciplina.

(MUNCHEN; BOHNEN, 2018a).

Além dos itens a serem incluídos para a fundamentação teórica, cronograma detalhado e referências teórico-metodológicas, as coordenadoras sugeriram que o documento curricular “Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (como Língua Materna) e de Língua Estrangeira Moderna” fosse utilizado como base do projeto. Como o projeto foi construído no grupo de professores colaboradores, enviei o comunicado a esses colegas da UNILA e, como resposta, recebi da professora Ligia Andrade um artigo que conta uma experiência parecida ao que nós tínhamos pensado e tem como título: “Revitalização Linguística e Cultural Sateré-Mawé” de Dulce do Carmo Franceschini e José de Oliveira dos S. da Silva (Nek’i Sateré Mawé)¹⁰. Partimos da experiência descrita no artigo como guia para a re-escrita do projeto. Considerando as recomendações do Núcleo, reformulamos a fundamentação teórica para adaptar às “Diretrizes Curriculares” sugeridas nos itens que eram possíveis. Além disso, insistimos na metodologia de que as aulas deveriam ser somente na língua guarani e com materiais nessa língua.

Novamente, o projeto reformulado foi encaminhado aos responsáveis do Núcleo com alguns esclarecimentos em relação ao uso das “Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa como língua materna”. Explicamos no email que, tanto para os cursistas (professores indígenas), quanto para os seus discentes, a língua materna é o

9 As Diretrizes curriculares sugeridas podem ser acessadas nos links que seguem: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf e www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. O email do Núcleo ainda justifica que sejam utilizados os documentos acima porque “a Base Nacional Comum curricular - BNCC ainda não foi concluída, estando em processo de discussão e elaboração”.

10 Este artigo é parte dos Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009 e pode ser encontrado no link: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg13_artigo_4.pdf

Guarani e o Português é considerado L2 ou segunda língua, tal qual estava esclarecido no projeto:

Outro ponto importante a ser abordado no projeto está relacionado com a compreensão de que a língua Guarani é materna porque as crianças vêm das suas casas somente falando o Guarani e, assim, na escola, irão aprender o português como segunda língua.¹¹

No dia 25 de julho de 2018 recebemos a resposta final do Núcleo que o projeto “Educomunicação e Transculturalidade Guarani”, com o seguinte parecer: “somos favoráveis à realização dessa capacitação destinada aos Professores Guaranis” (MUNCHEN; BOHNEN, 2018b). e que as considerações teórico-metodológicas trouxeram clareza para a proposta: “a definição de conteúdos das oficinas proporcionou uma melhor organização do trabalho a ser realizado” (MUNCHEN; BOHNEN, 2018b). Ainda no e-mail, coincidem com a nossa observação de que a língua guarani na aldeia é a L1, ou língua materna, ficando a língua portuguesa como L2, ou segunda língua: “uma vez que a Língua Guarani, para os professores participantes da capacitação e para os seus alunos, é a língua materna, que carece de materiais para fortalecer o processo de ensino e aprendizagem” (MUNCHEN; BOHNEN, 2018b). Ficou clara aqui a importância do curso para o Núcleo encarregado de gerir, desde os entes oficiais, a educação indígena no estado do Paraná, “Por fim, desejamos que essa capacitação atinja os seus objetivos e seja um referencial para a Cultura Guarani no NRE de Toledo e nas demais regiões do Paraná” (MUNCHEN; BOHNEN, 2018b).

2. Início do curso de Capacitação

O dia 21 de agosto de 2018 foi o primeiro encontro do curso. Estavam todos os responsáveis pelo curso¹², incluindo os diretores das escolas Jairo César Bortolini (Colégio *Kuaa Mbo'e*) e Mauro Dietrich (Escola *Araju Porã*). Esses diretores também eram os coordenadores adjuntos do Curso-Projeto e participaram do todo o curso organizando e disponibilizando a parte logística para os cursistas, assim como as necessidades para a aplicabilidade prática das atividades do curso. Os oito interessados em participar eram professores de guarani, exceto uma, que era professora de português, mas que falava guarani do Paraguai e poderia, por isso, acompanhar o desenvolvimento do curso.

11 Projeto reformulado e encaminhado para o Núcleo, página 06.

12 Neste primeiro encontro estavam os professores orientadores do projeto/curso de Capacitação os docentes da UNIOESTE Armin Feiden e Ana Paula da Silva Leonel. Por parte da UNILA estavam a professora Lígia Andrade e as discentes Caroline Paes Landim Ferreira, Camila Lavorenti e Luciana Guedes; também estava o colaborador do projeto, Rogério Ferrari de Souza (UFBA).

A primeira aula se inicia com as palavras dos dois diretores das escolas destacando a importância das universidades como participantes do processo de formação dos professores, também lembrando que muitos pesquisadores já produziram vários TCCs, dissertações e teses com informações do local e que muitos deles nunca voltaram para dar nenhuma devolutiva à comunidade.

Em nossas palavras iniciais, deixamos claro que o processo de preparação didática se daria a partir do que eles mesmos já estavam desenvolvendo em sala de aula; e assim no início utilizaríamos os mesmos materiais já disponíveis nas escolas; da mesma forma, apresentariamos outras cartilhas de ensino que fomos recolhendo das nossas visitas a outros povos guarani do Brasil e do exterior, além da extensa pesquisa realizada em sites de instituições que já trabalharam e elaboraram materiais em guarani, para que pudessemos estudar a diversas variantes existentes atualmente.

Na continuação dessa aula, um dos cursistas, Teodoro,¹³ enumera algumas preocupações dos docentes guarani nas escolas; “a oralidade das crianças”, por exemplo, em suas palavras: “ao entregar materiais para estes sem a devida explicação, seja em guarani ou em português, nesta última língua a complicação é maior porque não é a língua que traz da sua casa”. Isto porque a alfabetização é feita em português para as crianças, que têm que aprender a falar e escrever ao mesmo tempo; no entanto, em relação à alfabetização em guarani é somente a escrita. Este seria um dos motivos de que não podem ser ensinadas as duas línguas com a mesma metodologia, dizem os cursistas. Quando essa diferença de metodologia de ensino foi mencionada, Teodoro declarou que é docente de português e ensina essa língua a partir do guarani¹⁴. Outra queixa se refere ao sistema disciplinar ao qual o docente guarani deve se adaptar para planejar e ministrar as suas aulas.

O Diretor da Escola *Araju Porã* (Itamarã), Mauro Dietrich, esclareceu que os primeiros contatos das crianças ao chegar à escola são com os professores regentes, que são os docentes guarani. No caso da educação infantil de 4 e 5 anos, são esses professores os que efetuam os primeiros contatos com a língua portuguesa para essas crianças e, aos poucos, vai se dando o contato com o docente não indígena, como nas aulas de Artes e Educação Física. Em relação à metodologia do ensino da língua portuguesa, “O guarani ensina o português em guarani e a partir do guarani” reforça o diretor e indica um exemplo: “o Teodoro ensina toda a base nacional, como é regente, opta pelo guarani quando quer explicar matemática ou português”. Em resumo, o professor Mauro reforça que o docente indígena tem essa possibilidade de utilizar o guarani para alcançar as crianças.

13 Teodoro Tupã Jeguavy Alves liderança da aldeia Itamarã e docente regente da Escola Estadual Indígena Araju Porã - Aldeia Itamarã.

14 Teodoro é professor de português, e assim vimos um Guarani ministrando aula de português nas visitas que realizamos na sua escola posteriormente.

Outro tema abordado pelos diretores das escolas foi o uso das Novas Tecnologias no local ou a falta delas. Eles reclamaram a falta de telefone e internet na escola; o professor Jairo, do Colegio *Kuaa Mbo 'e*, comentou que instalaram a fibra ótica, mas que faltavam os equipamentos como sala de informática; ele contou que espera o “Laboratório móvel”, resultado da participação da escola no Projeto Conectados¹⁵. Do mesmo modo, Mauro, diretor da escola *Araju Porã*, acredita que “a sociedade envolvente acha que as comunidades indígenas têm todos os direitos, que têm toda regalia; na verdade não temos o mínimo que qualquer outra escola de não índio tem”, finalizou o professor. O fator da falta de internet, realmente, interferiu em grande medida no decorrer do curso e no seu resultado final.

3. Atividade de planejamento participativo

A atividade de planejamento participativo foi realizada com base no livro *Metodologia Participativa no Meio Rural: uma visão interdisciplinar - Conceitos, ferramentas e vivências*, de *Lydia Kummer*, mais conhecida como metodologia FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) (KUMMER, 2007). A escolha por essa metodologia se justifica porque constitui um referencial utilizado nas pesquisas realizadas pelo grupo de doutorandos do qual faço parte na UNIOESTE.

As questões da atividade foram entregues na língua guarani com as respectivas traduções ao português e foi sugerido que fossem respondidas em guarani, e seis cursistas indígenas responderam como solicitado. Na primeira pergunta do item “Fortalezas”, a pergunta original dizia “O que temos de bom?” Em nossa tradução para o guarani, temos: *Mba 'épe ñande katupyry?* Desta forma, vieram as seguintes respostas: *Xe¹⁶ ajapo kuaa, xe rekohápe ayvu régua*, (eu sei trabalhar pela língua na minha aldeia.). *Aikuaave ha 'e ambo 'e hagua*, (o meu conhecimento para ensinar). *Ayvu guaranípe ha 'e teko porã*, (falar em guarani é o Bem Viver). *Ayvu régua areko ayvu porã mitã kuérape ame 'ë hagua*, (o bom conhecimento da língua eu tenho para dar às crianças). *Jareko iporãva ayvu (linguagem¹⁷) 1-nhembo 'e – nhembo 'eha 2-nhembo 'eháva*, (temos a língua boa (linguagem) para o ensino, para a escola e para os professores). *Ñande reko, ñade jeroky, ñane rembi 'u*, (Nossa cultura, nossa

15 O Projeto CONECTADOS 2.0 “Trata-se da ampliação do projeto Conectados (2016) - iniciativa da Secretaria de Estado da Educação cujo objetivo foi favorecer e ampliar a discussão e o uso de tecnologias educacionais junto à comunidade escolar.” In <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1731> acessado 22.11.19.

16 Não optamos por nenhuma grafia específica do guarani neste trabalho; simplesmente respeitamos a escrita de cada um dos professores cursistas participantes. Exemplos: o som de “ch” poderá ser representado por “x” assim como o “nh” poderá ser por “ñ”, dependendo da grafia utilizada pelo docente.

17 Um dos cursistas gosta de responder sempre com alguma tradução ao português, o que demonstra seu desejo de manifestar as práticas bilíngües que domina.

dança, nossa comida). Podemos resumir que, para eles, o que “têm de bom” seriam os conhecimentos que têm para ensinar, principalmente o orgulho pela língua e pela cultura guarani, sobretudo os costumes que ainda preservam e que vão desde as práticas espirituais até as culinárias que ainda conservam.

No segundo item, a pergunta era “Quais são as nossas vantagens?” que na nossa tradução apresentada ao grupo ficou desta forma: *Mba'épe ñande tenonde*. É importante esclarecer que a palavra “vantagem” em guarani é uma palavra em desuso e existe somente nos dicionários paraguaios¹⁸ e, portanto, tivemos que direcionar para outra versão e assim utilizamos, literalmente, “em que estamos na frente?”. Assim, a resposta pode estar influenciada pela nossa tradução. As respostas foram escritas desta forma: *Xe amotenonde vy'a reko amoĩ mbaraeteve hañua*, (Eu priorizo a vida feliz para o seu fortalecimento). *Ndahejái xerekoha, ndahejái xe ayvu* (não deixo a minha aldeia, não deixo a minha voz). *Mbarete, romotendonde ore ñe'ẽ*, (força, priorizamos a nossa língua). *Areko ñe'ẽ guarani ha jurua*¹⁹, *mbarete (resistência) ndahejái chereko vy'a*, (tenho a língua guarani e a do branco/não-índio, força (resistência), não deixo a minha feliz forma de ser). *Interculturalidade jaikuaaveha teko, nhandeva ayvu, ayvu nhandeva (português, espanhol, inglês), mbarete (resistência)*, (Interculturalidade o que mais sabemos e vivemos, nossa língua, também é a nossa língua (português, espanhol e inglês), força (resistência)). *Nhande ayvu, ore ayvu*, (nossa língua -includente-, nossa língua -excludente-). Nesta última resposta aparece duas vezes a palavra *ayvu* antecedida por *Nhande* e *ore*, estas duas últimas palavras são pronomes pessoais em primeira pessoa plural que são traduzidas da mesma forma ao português como “nós”, pois nas línguas românicas não existe a diferenciação entre as duas. Sendo assim, a primeira, *nhande*, significa que somos todos nós (ouvintes e falantes); na segunda palavra, *ore*, somente inclui o falantes e de quem está falando e exclui o ouvinte. Desta forma nos atreveríamos a traduzir da seguinte forma: “esta língua é originalmente minha mas agora é sua também”²⁰. Fica claro que é uma vantagem para eles a de poder transitar pela interculturalidade das línguas (guarani, português, espanhol, inglês, etc) e das culturas e assim manter a sua forma de viver, na qual são felizes e conseguem a força, ou a resistência, como preferem expor.

A última pergunta, “Com que estamos satisfeitos?”, teve como tradução apresentada ao grupo: *Mba'e ñande angapyhy?*. Assim descreveram com o que estão satisfeitos:

18 “Changuí” é a palavra que o “Diccionario Guarani – Español”, de Natalia Canese e Feliciano Acosta, traz para a tradução de “vantagem”. Chama a atenção o fato de que essa mesma palavra aparece no Novo Dicionário da Língua Portuguesa Candido de Figueiredo (1913): “changuí m. Bras. do S. Concessão, que se faz, ou partido que se dá, em jogos de corridas.”

19 JURUA, termo utilizado para identificar o branco ou não índio.

20 Como parte dessa cultura e tendo participado diretamente de todas as atividades realizadas nas aldeias e fora dela, inclusive das espirituais, posso afirmar que os guarani querem que o Jurua (branco) saiba que sua cultura e a sua língua são parte também da cultura e da língua do não índio.

Nhande kuera nhamoĩ py'arory onhondivepa, (Nós nos alegramos todos juntos). *Ajerovia xerembiapóre, avy'a xejeheve, sinto seguro no que eu quero*, (sinto orgulho pelo meu trabalho, fico feliz comigo mesmo, sinto segurança no que eu quero). *Roguereko ñepytyvõ*, (nos ajudamos mutuamente). *Anhembo'e ore opýpe, ñembo'e nhande opýpe chamõi kuéra – mais velhos, mbarete ore ñe'ẽ, py'arory oñondivepa*, (meu aprendizado no Opy²¹, os anciãos ensinam na casa de reza, a força da nossa língua, todos juntos somos felizes). *Ñembo'e ñande avyúpe, ñembo'eha renda*, (ensino na nossa língua, o local do ensino - a escola). *Ndaipori mba'ere nhamombe'u, xamói*, (não há motivo para contar, o líder espiritual - o ancião-). Nesta última resposta, o professor cursista não contou o que o satisfazia, mas mencionou o líder espiritual ou ancião como figura importante. Assim como as outras respostas elucidam o que esta figura significa para a casa de reza, mais uma vez, deixa explícita a importância da espiritualidade para o povo guarani. Além disso, outro fator importante descrito nas frases é a coletividade: “juntos, todos somos felizes”; não falam de tristeza ou individualidade, ao contrário, declaram admiração pela sociedade em que vivem; e outro detalhe importante: tudo perpassa pela língua.

Quanto ao outro “F”, de “fraquezas”, também responderam às perguntas, sendo a primeira “Com que não estamos satisfeitos?”, cuja versão em guarani passou a: *Mba'épa umi nome'ẽiva angapyhy*. As respostas para essa pergunta foram as seguintes: *Umi ndojohayhúiva kuaái, ndoikuaáiva mborayhu* (aqueles que não amam, ou não sabem o que é amor). *Nome'ẽiva ore angapy – jerovia ore rehe (autonomia)* (O que não satisfaz é quem não acredita em nós (autonomia)). *Tendota kuéra nome'ẽiva jeykeko guarani kuérape* (Os políticos -autoridades- não permitem a forma de viver guarani). *Aikotevẽ ñembo'ere* (preciso de aulas). *Nhembo'eve mais formação, nhembo'e porã – boa formação. Avyu ryru mbovy oi, mbovy mbo'ehára*, (há poucos dicionários, há poucos professores). As reclamações a respeito do que não estariam satisfeitos estão envolvidas nos seguintes temas: o trabalho profissional na escola: a falta de docentes, pouca capacitação, e a falta de materiais de didáticos como dicionários específicos para eles; outro tema seria de que as autoridades e políticos não estariam permitindo a plena forma de viver dos guarani; e finalmente, eles acreditam que haja pessoas que não tem amor ou não sentem orgulho de pertencer ao grupo.

A segunda e terceira perguntas do item “fraquezas” são similares: “O que não estamos fazendo satisfatoriamente?” apresentado para eles como *Mba'e nosẽ porã ñandéve?*, e “Quais erros temos cometido?” cuja versão em guarani é *Mba'épe jajavy?*. Assim eles descreveram o que não estariam fazendo satisfatoriamente e ao mesmo tempo os erros que poderiam estar cometendo: *umi itindýva ndoikóva xe aipotaháixa. Xe ajavy umi mba'e porã oikova'ekue* (Aqueles que têm vergonha e não conseguem viver como originários. Eu não aproveitei aquelas coisas boas que

21 OPY, casa de reza tradicional do povo guarani.

aconteceram). *Rohejareíramo ore rembiapo*, (quando abandonamos a nossa tarefa). *Ndaikatúí xeyvu heta* (não sei muito da minha língua). *Nhaikuaaipavéi xe ayvu ha xereko* (Quero conhecer mais a minha língua e a minha cultura). *Mba’eve – nhandemboty tekohápe, nhandemboty nhandéve - ficar no círculo* (Nada, nos encerramos na nossa aldeia e nos encerramos em nós mesmos, ficamos no círculo). *Juruá kuery ayvu ñemotendonde – ikangýma oho ñadereko, ndojerokyteiva*. (Se dá prioridade às línguas dos brancos – está enfraquecendo a nossa cultura, os nossos costumes). Apresentaram algumas questões internas, como a falta de orgulho por parte de alguns membros da comunidade, o abandono da forma de viver de outros, o fato de estarem fechados em si mesmos e a necessidade de que busquem aprender mais sobre a sua própria cultura. Quanto à questão de estarem “fechados em si mesmos”, entendemos que isso deva já estar mudando por causa dos principais líderes espirituais, pois, em vários momentos durante as cerimônias religiosas, estes defenderam que os brancos também saibam o que acontece nos ritos espirituais; agora eles querem que seja filmado o que acontece no *Opy* e divulgar para que a sociedade como um todo possa conhecer. Nesse contexto, produzimos vários vídeos, e como prometido a eles, divulgamos nas redes sociais²².

Finalmente, a última pergunta trabalhada era “O que tem que ser melhorado?”, ou, em guarani, *Mba’e ñamoporãve va’erã?*, ao que apresentaram as seguintes respostas: *Nanhopytyvõmba, ha eju nhandekuéra va’e ojoapy* (Nos ajudemos todos juntos, venha e todos nós estaremos unidos). *Jahai kuaa ha’e nhambo ayvu porã* (Saber escrever e ler bem). *Nhembo’e renda* (Lugar do ensino). *Jahai ayvu kuatiare, nhembo’e hara kuére pe nhapytyvõ ha’gua* (Escrever a língua no papel e pelo ensino nos ajudemos a todas²³). *Ñemomba’e porã ñande ayvu ha’e ñadereko* (Ensinar bem a nossa língua e a nossa cultura). Um dos integrantes respondeu da seguinte forma: “1 e 2” referindo às respostas anteriores enumeradas como tal (*Nhembo’eva ha nhembo’e porã*), indicando, assim, que no item de aspectos a serem melhorados, são mencionados “mais formação/estudo e formação/estudo de qualidade”. Também fica claro o interesse em melhorar a escrita e, por conseqüência, a leitura. Tais objetivos, segundo a resposta, devem ser alcançados pelo *nhanhopytyvõ*. Nesta palavra, o “*nha*” indica que o verbo está conjugado na primeira pessoa inclusiva plural; “*nho*” é reflexivo que indica “a si mesmos”; e “*pytyvõ*” é o infinitivo de ajudar. Assim, uma das possíveis traduções seria “eu ajudo você e você me ajuda” – a forma guaraníca de explicar a ajuda mútua. Outros dois verbos mais utilizados nas respostas são *hai kuaa* (escrever bem), *nhembo’e* (ensinar), demonstrando, desse modo, uma preocupação pela qualidade do ensino.

22 Esses vídeos podem ser acessados na página <https://www.youtube.com/user/Mariocomunica2>

23 TODAS ou TODOS. Em guarani não existem os gêneros masculino ou feminino. Escolhemos intencionalmente “todas” por favorecimento ao feminino. Os pronomes “ela” e “ele” em guarani são representados por *HA’E* e não indica sexo, somente uma terceira pessoa.

Quanto às discussões, ocorreram, principalmente, em guarani, e o português era utilizado em alguns termos muito acadêmicos que não têm tradução ou ainda são de pouco uso: substantivos como “escola”, “caderno”, “professor”, etc, e verbos como “escrever”²⁴, “desenhar”, “estudar”, etc., Propositivamente, algumas partes foram faladas em português para a compreensão dos demais que estavam acompanhando a atividade como os orientadores da UNIOESTE e as colaboradoras da UNILA.

4. Análise e debate dos materiais apresentados

Com a intenção de iniciar o trabalho com as variações linguísticas, conforme solicitado, bem como verificar os materiais que seriam novos para eles, planejamos a apresentação das cartilhas encontradas nos sites de instituições educativas, que conseguimos apresentar por meio de *pendrive*, já que a internet nas escolas ainda era deficiente. Um dos principais sites que pesquisamos na busca dessas cartilhas foi a página do *Ministério de Educación y Ciencias*²⁵ do Paraguai, a partir do qual recolhemos várias cartilhas de diferentes povos indígenas, trazendo, na sua maioria, variantes dos diversos grupos de guarani que lá habitam. Além das cartilhas para indígenas, encontramos nessa mesma página um extenso material das escolas convencionais (não indígenas), uma vez que o Paraguai tem o guarani como língua oficial e apresenta uma variedade de material de ensino, de leitura, de discussão, cadernos de exercícios, etc. e que são utilizados por todas essas escolas existentes no país para o ensino dessa língua.

Ao examinar esses materiais pelo seu título, povo específico e conteúdo, verificamos que aqueles que eram do “ava guarani”, “mbya Guarani”, Pái-tavyterã (Kaiowa no Brasil) eram os que mais chamavam a atenção pela possibilidade que ofereciam o seu uso na escola. Neste aspecto fica claro que os participantes, todos professores de guarani, estavam interessados no ensino de todas as variações da língua, inclusive aquelas faladas e estudadas em outros países. Alguns deles indicaram que estariam utilizando já algum material de Paraguai, por haver muito mais materiais disponíveis.

Cabe destacar que eles já vêm utilizando alguns materiais nas suas salas de aula, como “Ler, escrever e ser Guarani no Paraná” (PARANÁ, 2010) e o Caderno de Atividades e Livro de Texto do “Nhandereko Jaikuaave Hanguã - Ava Guarani” (PA-

24 “Escrever” é um termo novo de uso acadêmico e várias comunidades foram adotando. No Paraguai utilizam *hai* (literalmente “rabiscar”), o guarani mbya de São Paulo utiliza *Mbopara* (literalmente fazer traços). No livro “Arte de la Lengua Guarani, Ó Mas Bien Tupi” de Montoya (Nueva Edicion Viena-Paris, 1876) encontramos “Ayquatiá, escribir, pintar” e “Quatía, r: Escritura, pintura, dibujo, papel, carta,”(página 329 v./323v.)

25 <https://www.mec.edu.py/index.php/es/recursos-educativos/materiales-educativos> é lugar exato onde se encontram os materiais educativos no MEC do Paraguai. Acesso 03.12.19

RANA 2011), ambos da Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Departamento da Diversidade do Estado do Paraná. No primeiro livro tiveram participação como autores alguns dos participantes deste curso: João Joetavy Miri Alves (cacique da aldeia Añetete), Teodoro Tupã Jeguavy Alves (liderança da aldeia Itamarã) e Vicente Jeguavyju Vogado (Xamói, líder espiritual da aldeia Añetete); quanto aos últimos livros, mesmo sendo exclusivamente para os “Ava Guarani”, nenhum membro das duas aldeias teve participação em sua elaboração; a grande maioria dos autores são moradores de aldeias guarani do centro e norte do estado do Paraná.

No dia 12 de setembro, no dia de observação previamente marcada, estivemos novamente na Escola Estadual Indígena *Araju Porã* (aldeia *Itamarã*) junto com a professora Lívia Morales da UNILA. A nossa primeira aula foi com a professora Antonia, que estava trabalhando os números em guarani com a variante utilizada no Paraguai. Em todas as buscas em internet e em materiais impressos a que nós tivemos acesso não conseguimos encontrar os números utilizados pelos ava-guarani no estado do Paraná. Neste contexto, os três grupos de guarani do Brasil²⁶ estão utilizando as seguintes variações atualmente, conforme apresentamos na Tabela 1.

Tabela 1 (Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada)

Números	Kaiowa ²⁷	Nhandewa ²⁸	Mbya ²⁹
1	peteĩ	peteĩ	Peteĩ
2	mokõi	mokõi	Mokõi
3	mbohapy	mboapy	Mboapy
4	irundy	irundy	Irundy
5	po	mbyte	Ñirũi
6	poteĩ	gwapy	mboapy meme
7	pokõi	djoko	mboapy meme rire
8	poapy	djywaẽ'y	irundy meme
9	porundy	oma'e	irundy meme rire
10	po	kwerewe	peteĩ ñirũi meme

O grupo de professores cursistas em questão utiliza a numeração adotada pelos Kaiowa, que é a mesma dos paraguaios: os números em guarani são idênticos até o número quatro, começando a variar a partir do número cinco. A Tabela 1 representa somente o os conteúdos relativos aos números atualmente ensinados nas aldeias guarani no Brasil. Várias outras versões podem ser encontradas, como indica Iozodara

26 Os subgrupos Kaiowa, Nhandéva e Mbya são descritos originalmente por Shaden (1974 [1954]).

27 Benites (2015).

28 Nimbopyruá (2002)

29 Dooley (2013).

De George na dissertação da UFPR intitulada “Conhecimentos (etno)matemáticos de professores guarani do Paraná” (2011). Nesse trabalho acadêmico, encontramos muitas versões enumeradas pelos diferentes professores de guarani do estado do Paraná (DE GEORGE, 2011, p. 115 – 119) e, curiosamente, os nossos cursistas Teodoro Tupã Jeguavy Alves, Vicente Ava Jegavyju Vogado tiveram participação como colaboradores da pesquisa. Teodoro (da aldeia Itamarã) elaborou um esquema para o ensino dos números na escola onde trabalha que está publicada nas páginas 122 e 123 da dissertação³⁰, e, dessa vez, a variante de número escolhida foi a dos *mbya*, muito comum nas escolas indígenas guarani dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Espírito Santo:

Tabela 2 (Adaptada e complementada pelo autor, a partir da tabela elaborada por Teodoro Tupã Jeguavy Alves, publicada em De George, 2011)

Símbolos	Língua Portuguesa	Língua Guarani	Explicação
	Um	Peteĩ	<i>Yyra pengue</i> (graveto)
<	Dois	Mokõi	<i>Pira ruguái</i> (cauda de peixe)
△	Três	Mboapy	<i>Ou rovy</i>
◇	Quatro	Irundy	<i>Aka 'ẽ kora</i> (curral do pega)
○	Cinco	Peteĩ jere	<i>Pira rexa</i> (olho de peixe). <i>Jere</i> (inteiro)
△△	Seis	Mboapy meme	Três e três ou três mais três
△△	Sete	Mboapy meme peteĩ	três mais três mais um
◇◇	Oito	Irundy meme	Quatro mais quatro.
◇◇	Nove	Irundy meme peteĩ	Quatro mais quatro mais um
○○	Dez	Mokõi jere	Dois inteiros.

Em relação à Tabela 2, apresentamos algumas traduções: *Meme*: frequente ou repetidamente. *Jere*: ao redor ou contorno, também traduzido como “inteiro” na numeração. *Pira Rexa* (olho de peixe) indica o círculo.

Em 2010, Teodoro concedeu a entrevista para a realização da dissertação de mestrado de Iozodara De George e ele explica por que assumiu a numeração e a grafia dos *mbya* guarani, mesmo morando atualmente com os ñandeva ou ava-guarani:

O *Ocoy* surgiu em oitenta e três ou quatro, eu já tinha quinze anos e já era casado. A gente tinha atravessado para o Paraguai e ficamos mais ou menos seis, sete anos e me lembro quando eu tinha nove anos freqüentei aula no Paraguai, em espanhol. Minha esposa é do Paraguai ela é Ñandeva pura mesmo, ela fala Ñandeva e a mãe dela

30 De George (2011).

fala *Ñandeva*, e ao mesmo tempo elas são do *Paim* chamado *Kaiowá*. Eu mesmo me considero *Mbya*, da parte da minha mãe é *Mbya*, eu falo *Mbya*, me identifico como *Mbya*. Se minha mãe fosse *Ñandeva* eu me identificaria como *Ñandeva*. Eu me identifico dessa forma por parte dela, a língua vem da mãe, eu falo mais o *Mbya* do que o *Txiripá*, mas entendo as outras variações do dialeto (DE GEORGE, 2011, p. 290).

Entretanto, em 2017, utiliza-se o guarani da variante paraguaia e kaiowa para o ensinamento numérico na escola desse líder indígena. Na observação das aulas no Itamarã, conseguimos acompanhar a parte final da aula do próprio Teodoro: ele ministrava português. O tema específico eram os gêneros, (na língua guarani não existem os gêneros masculino ou feminino e nem artigos como a, o, as, os, etc.). As crianças entre 6 e 7 anos pareciam se divertir com alguns “erros” na adivinhação dos gêneros, no exemplo de masculino de “ovelha” responderam “ovelho” em não “carneiro”; a aula era desenvolvida em guarani e para explicar o que eram os gêneros, o professor Teodoro dizia que “feminino” era *kunha* (mulher) e masculino era *kuimba’e* (homem). Outra conclusão a que chegavam as crianças estudantes era que as palavras terminadas em “o” são masculina e as que terminam em “a” são feminino, e isso causava alguns erros quando se masculinizavam alguns animais como já indicamos.

Nos minutos finais da aula, conversamos com o professor Teodoro sobre as dificuldades do ensino de alguns conteúdos cuja comparação não existe em guarani. No caso dos gêneros, o desafio é maior quando se trata de objetos, tais como “cadeira”, “louça”, “janela” ou “teto”, pois têm uma denotação [–animado], que torna a identificação com um “gênero masculino” ou “gênero feminino” mais abstrata e dúbia.

Outra discussão importante proposta para o curso³¹ partiu do estudo dos conteúdos didáticos das páginas 44 a 47 do livro *Educação escolar em contexto bilingue intercultural: línguas indígenas e língua portuguesa*, publicado em 2010 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo³² – utilizado como principal material didático na Escola Estadual *Djekupe Amba Arandy* da aldeia de Jaraguá da cidade de São Paulo –, em comparação com as páginas 9 a 20 do livro de Feliciano Acosta³³, “Chahã – Guarani *ñe’ẽ mokõiha*” editado em Asunción, Paraguai.

31 No terceiro encontro, em 18 de setembro de 2018, novamente estivemos no Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo’e* da Aldeia *Añetete*; desta vez acompanharam as atividades: a representante da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA, Rosilene Alves; Ervino Frederico Pott, Gisele Minozzo do Santos e Maria Aparecida de Oliveira, do Núcleo Regional de Educação de Toledo. Destacamos que representantes do Núcleo responsável pela escola local estiveram em duas oportunidades acompanhando, fotografando e filmando a aula desenvolvida em guarani no presente projeto.

32 Cf.: SÃO PAULO, 2010.

33 Cf.: ACOSTA, 2006.

Começamos primeiramente com o texto do guarani *mbya* de São Paulo³⁴, trabalhando os dois materiais ao mesmo tempo, o que deixou claro para os cursistas a diferença das variantes – neste caso, a da cidade de São Paulo em contraste com a de Asunción. Na reação e nos diálogos, os cursistas demonstraram tranquilidade e domínio das duas variantes. Neste contexto, o professor indígena Sipriano Miri de Souza comentou que, em suas aulas, costuma trabalhar alguns textos utilizando a letra “x” assim como o “ch” para a grafia do pronome pessoal singular “eu” (*Xe – che*), mas as pronúncias são diferentes, explica. Segundo Sipriano, na nossa classificação, o “x” utilizado nas aldeias da cidade de São Paulo tem o som de “tche” [tʃ]³⁵ e no guarani oficial do Paraguai tem o som de “ch” [ʃ]. Também no Paraguai, no guarani falado pelos próprios indígenas, geralmente, os sons com “s” e “sh” são pronunciados como [tʃ]. Por exemplo, a frase *Che cacique* (eu cacique) seria assim pronunciada [tʃe katʃi'ke]. Assim, a pronúncia dos indígenas de São Paulo se assemelha à dos indígenas paraguaios. Em outras palavras, a tendência é que, independentemente dos subgrupos em que os indígenas guarani estão divididos, há muita similaridade em sua origem linguística.

Não conseguimos avançar muito nos textos, por causa do debate em torno da própria língua: a cada parágrafo lido, comentamos as diferenças em relação às outras variantes e o ensino diferenciado de que precisaria. No final, somente com os cursistas Julinho e Vicente, insistimos com o texto paraguaio de Feliciano Acosta que estava totalmente em guarani (sem tradução), demonstrando e treinando as técnicas utilizadas pelo autor na sua didática, que consiste em perguntas para debate ao final de cada texto e a sua reelaboração por meio da escrita.

Em outras reuniões que tivemos, estudamos o material “*Peẽpa peikuaa kuña ha kuimba'e mba'asy vai?* (Vocês sabem o que são doenças sexualmente transmissíveis?)³⁶ da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, NEPII – Programa Kaiowa/Guarani em parceria com a Fundação Nacional de Saúde. Mesmo considerando a importância do tema da cartilha, nós procuramos focar mais a discussão no campo da lingüística, a fim de questionar as técnicas da tradução. Começamos a debater pelo título do material e, em cada frase, encontramos as dificuldades não somente para a tradução, mas também para a “adaptação” de um mundo no outro – o guarani com a sociedade ocidental. Para entender melhor, explicamos na Tabela 3 a seguir:

34 O material brasileiro já vinha traduzido ao português. Assim, não era mais necessário traduzir para os demais participantes da aula.

35 Seguimos o sistema de notação fonética do Alfabeto Fonético Internacional (AFI). No caso do fonema [ʃ] que analisamos, exemplificamos com a pronúncia de “x” e “ch” nas palavras do português como “faixa” e “flecha”, em contraste com o fonema [tʃ], realizado no português na pronúncia de “tch” na palavra “tchau”.

36 Cf.: Peralta, 2000.

Tabela 3 (Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada)

Original	Tradução literal português	Debate
<i>Peẽpa peikuaa</i>	Vocês sabem?	Igual ao original
<i>kuña ha kuimba'e</i>	Mulher e Homem	As palavras “sexo” ou “sexual” não existem; as genitálias têm os seus nomes individuais, mas não há um nome genérico para nomear.
<i>mba'asy vai</i>	Doença feia	<i>Mba'asy</i> – doença; <i>vai</i> – mau, ruim, feio. Curiosamente, a palavra “transmissíveis” não foi traduzida.

Acreditamos que, sendo um material de campanha oficial sob responsabilidade do Ministério de Saúde, o texto original esteja em português, assim a versão em guarani (kaiowa) foi a tradução de “Vocês sabem o que são doenças sexualmente transmissíveis?”. Juntos discutimos a dificuldade de trabalhar na aldeia com texto de origem “jurua”³⁷. Mesmo que nossa intenção tenha sido a de focar mais na linguagem e na sua metodologia de ensino, não podemos desassociar o fator social que toda língua envolve. Neste caso alguns preconceitos podem ser reforçados quando essas traduções são realizadas sem muito cuidado. No caso presente, o primeiro que vem é a mulher (*kuña*) quando falamos de doenças sexuais, por exemplo. Essa questão merece atenção, porque “parece que a doença é principalmente responsabilidade da mulher”, comentaram os professores cursistas durante o estudo.

Outros temas que foram tratados são referentes à diferença de significados entre o que eles utilizam para indicar “falar” que é *ayvu*, em comparação ao que os kaiowas ou os paraguaios utilizam, assim eles esclareceram que *ayvu* para eles é a língua do índio; daí vem o *Ayvu rapyta*³⁸ (fundamento da palavra), em contraste o que os paraguaios utilizam, *ñe'ẽ*, para indicar a mesma coisa.

Tabela 4 (Elaborada pelo autor, com base na pesquisa realizada)

	Ava Guarani ⁵⁸	Paraguai ⁵⁹
<i>Ayvu</i>	1- Idioma, língua, palavra. 2- fala das pessoas.	Griterío, barulho, murmulho, ruído, rumor, alboroto.
<i>Ñe'ẽ</i>	Termo utilizado para se referir aos sons emitidos pelos animais	Palavra, vocablo, lenguaje, idioma.

37 JURUA é a forma que este grupo chama os não índios. Os Kaiowas e Ava da Argentina, por sua vez, os denominam KARAI. Já no interior do Paraguai, os indígenas denominam PARAGUAYOS os não indígenas.

38 Cf.: Cadogan (1959).

39 Segundo os próprios cursistas estavam descrevendo.

40 Segundo o dicionário paraguaio de Canese e Acosta Alcaraz (1997).

Conforme a Tabela 4 indica, os significados foram invertidos, ao passar de uma sociedade a outra. Para os indígenas mbya, a palavra *ayvu* indica definitivamente a linguagem humana e esse como signo da sua própria substância: “Os homens definem-se como tais somente na relação que, através da mediação da Palavra, mantêm com os deuses. *Ayvu* é a substância ao mesmo tempo do divino e do humano” (CLASTRES, 1990, p. 4). A definição de “*ayvu*” pode ser assim formulada:

[...] esse termo significa palavra, mas também, em nossa linguagem, alma, espírito. *Ñe'ẽ* é o que constitui um humano como pessoa, o que, saído dos deuses, vem habitar o corpo destinado a ser sua moradia. No termo do encadeamento genealógico encontramos: o indivíduo, determinado enquanto tal por *ñe'ẽ*, princípio de individualização que fixa ao mesmo tempo a pertença da pessoa à comunidade dos que são reunidos pela *ayvu*. (CLASTRES, 1990, p.31).

No contexto espiritual, essas duas palavras são consideradas sagradas, porque é por meio da palavra que o deus “fixa” a vida no ser humano e assim faz que ele pertença à comunidade por meio do *ayvu*.

Considerações finais

Um dos nossos cursistas, o xamoi (líder espiritual) Vicente expressou uma preocupação em relação ao Guarani que está sendo falado e ensinado nas escolas: “*Umi juru'akuéra ikatúta ñande reity avei, ñande jaipuruvérõ ñe'ẽ ko'angagua ha jaheja pe ñe'ẽ ymaguare*”, (Os brancos podem nos derrubar se nós utilizarmos somente a variante de hoje e abandonamos as variantes antigas). Ele se refere à variante da língua que os rezadores ainda utilizam na casa de reza (OPY) por meio dos ensinamentos e das canções sagradas (*mborai*). Em suma, o que o xamói está querendo perguntar é: “que guarani devo ensinar na escola, nas casas das pessoas e nas casas de reza?” Do mesmo modo, também chama a atenção ao cuidado que devem ter no uso das variantes da língua e qual deles deve ser usado em que espaço.

O próprio Vicente que estava naquela primeira reunião e solicitou que o curso de capacitação incluísse muitas variantes da língua, por causa do exercício de deslocamento, *guata*, muito comum na cultura guarani. Portanto, quando conversamos na UNILA e na UNIOESTE sobre este curso de capacitação, deixamos claro que teríamos que ter o maior cuidado de não sermos invasivos a tal ponto de querer mudar o que por séculos vem se conservando. Nessas aulas, que foram acompanhadas pelos próprios orientadores e colaboradores universitários, levantou-se a possibilidade de que, ao escolher uma variante para a escrita na aldeia, que fosse a que está sendo usada na casa de reza, porque é nesse lugar que há muito tempo a tradição é resguardada do colonialismo.

Considerando que a presença da escola na comunidade constitui um representante do Estado e da Sociedade ocidental, é importante que esse espaço educativo seja predominantemente ocupado pela população local e a sua cultura. A propósito, Bartolomeu Melia, reconhecido estudioso da língua e cultura guarani, afirmou: “*Sapy’ante che ndajerovia guasúí la escuela-re*”, que foi traduzido na legenda do documentário como “A mí no me daba demasiada confianza la escuela”⁴¹. Em nossa tradução livre ao português, formulamos assim: “De vez em quando, não confio muito na escola”. De acordo com a nossa própria tradução, há essa expressão “de vez em quando”, extraída da literalidade de “*Sapy’ante*”⁴²; por conseguinte, nos parece que a desconfiança expressa por Meliá seja menor do que aparece na tradução para o espanhol apresentada no documentário, Mesmo assim, a idéia da “desconfiança” persiste em relação à escola. No documentário, essa frase foi dita por Meliá em um diálogo com Lutarco López, da Comunidade *Mbya* Guarani da Colonia Mbarigui. A essa frase o indígena respondeu:

Pépengo oñembo’e la escuela-pe pero ndojepokói la ore rekóre ndojepokói la ore rekóre, olee kuaa haguánde, pero hetave vese ore ñe’ême ro’e péa ikatu ndoro gueropy’akáiramo oguerova la ore sentido, ambue renda ágotyo, pégoty, ndoro gueropy’akáiramo, upéva ikatu ojapo. Porque péa ha’e jurua reko, ndaha’ei orereko. Pe mba’e kuaa roguerekóva upéva la ore mbombaretéva, roikuaa, upéva ome’ê oréve la rorayhu hagua amóape péape ha rohayhu hagua entérope. Mba’e kuaa rohesakã oréve ha roikuaa ha roikuaase avei. (DIARIO GUARANI, 2016, 30’ a 31’13”)⁴³.

Enfim, a desconfiança não está no próprio Lutarco, que recebe a escola, pois ele exemplifica que “na escola não se aborda a nossa cultura, não se trata disso na escola”, uma vez que a escola “é somente para aprender a ler” (*Pépengo oñembo’e la escuela-pe pero ndojepokói la ore rekóre, olee kuaa haguánde*). Lutarco complementa dizendo que “poderemos nos perder se não formos conscientes da defesa de nossa cultura, porque o que se ensina é a cultura dos brancos e não a nossa cultura”. No entanto, defende que “conhecer essa cultura [dos brancos] nos fará muito mais fortes e assim poderemos dar mais amor aos demais”. Lutarco López ainda conclui que

41 Cf.: Diário Guarani (2016).

42 Segundo o Dicionário Guarani-Português/Português-Guarani, de Cecy Fernandes de Assis, *Sapy’a* significa “súbito, de repente, instantâneo, breve, fugaz”. Já sufixo “*nte*” refere-se ao superlativo, sendo traduzido como “muito, bastante, tanto, verdadeiro” (Cf.: ASSIS, 2008).

43 Segundo a legendagem em espanhol: “Allí se enseña en la escuela, sin que eso afecte a nuestra cultura, No perjudica a nuestra cultura, que nosotros aprendamos a leer; pero muchas veces decimos, en nuestro idioma, que si no resistimos, eso puede cambiar el sentido de lo que somos, podemos perdernos si es que no somos conscientes, eso puede pasar. Porque esa es la cultura de los blancos, no es nuestra cultura. Pero conocer esa cultura nos hace más fuertes y conocemos, por eso podemos dar amor a los demás. Y podemos amar el mundo. Por eso podemos dar amor a los demás. Ese conocimiento nos permite ver las cosas con claridad, y queremos conocer más”. (DIARIO GUARANI, 2016, 30’ a 31’13”).

“*Mba’e kuaa rohesakã oréve ha roikuaa ha roikuaase avei*”, ou, “o conhecimento traz esclarecimentos para nós, e nós conhecemos e queremos conhecer mais”.

Referências

- ACOSTA, Feliciano. **Chahã – Guarani ñe’ẽ mokõiha**. Ed. Marben Asuncion, 2006.
- BENITES, Adão F. et al. **Avañe’ẽ**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2015,
- CADOGAN, Leon. AYVU ROPYTA **Textos míticos de los Mbya-Guarani del Guaira** Boletim No. 227 - *Antropologia*, No. 5. University of São Paulo, 1959.
- CALVET, Louis- Jean. **Sociolinguística**. Uma Introdução Crítica. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CANESE, N. Krivoshein de; ACOSTA ALCARAZ, F. (1997). **Diccionario: Ñe’ëryru: avañe’ẽ-karaiñe’ẽ, karaiñe’ẽ-avañe’ẽ**. Asunción, Paraguay: Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción.
- CLASTRES, Pierre, **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. tradução Níeia Adan Bonatti. - Campinas, SP Papirus, 1990.
- DE GEORGE, Iozodara Telma Branco. **Conhecimentos (etno) matemáticos de professores guarani do Paraná**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática da UFPR, Curitiba. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27133>. Acesso em 05.12.2019.
- DIARIO GUARANI. direção Marcelo Martinessi – Produção DOCTV Latinoamérica e HD Paraguay TV, 2016. Son., color. Legendado. Espanhol.
- DOOLEY, Robert A. **Léxico guarani, dialeto mbyá**: com informações úteis para o ensino médio, a aprendizagem e a pesquisa linguística. Associação Linguística Internacional – SIL Brasil, Versão de 26 de agosto de 2013.
- DOS SANTOS DA SILVA, José de Oliveira (Nek’i Satere Mawe), FRANCESCHINI Dulce do Carmo, CARNEIRO, Denize de Souza, 2009. **Revitalização linguística e cultural Sateré-Mawé**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU.
- MUNCHEN, Rejane; BOHNEN, Alice. **Educomunicação e Transculturalidade Guarani**. Mensagem recebida por <mario.villalva@unila.edu.br> em 04 jul. 2018a.
- MUNCHEN, Rejane; BOHNEN, Alice. **Educomunicação e Transculturalidade Guarani**. Mensagem recebida por <mario.villalva@unila.edu.br> em 25 jul. 2018b.

- NIMBOPYRUÁ, Catarina Delfina dos Santos Kunhã...[et al.]. **Nhandewa-rupi nhande aywu âgwa**: para falarmos nossa língua: livro de leitura nhandewa – guarani. Brasília:MEC, SEF, 2002
- PARANA. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Paraná: 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. **Ler, escrever e ser Guarani no Paraná**. Curitiba, 2010.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Nhandereko Jaikuaave Hanguã**: Ava Guarani. Curitiba: SEED/PR, 2011. (Livro de Texto).
- PERALTA, Anastácio et. al. **Peëpa peikuaa kuña ha juimba’e mba’asy vai?** – Vocês sabem o que são doenças sexualmente transmissíveis?. Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, NEPI – Programa Kaiowa/Guarani em parceria com a Fundação Nacional de Saúde. 2ª. Edição julho, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Educação escolar em contexto bilíngue intercultural**: línguas indígenas e língua portuguesa. São Paulo: SEE, Feusp, 2010. 180 p.
- SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentales de la Cultura Guarani**. Universidad Católica Asunción, 1998.

NIVEL DE DESARROLLO DEL ESTATUS Y EL CORPUS DE LA LENGUA GUARANÍ

Dr. Miguel Ángel Verón

Fundación Yvy Marãe'ỹ, Academia de la Lengua Guaraní,
Universidad Nacional de Asunción, CONACYT –PRONII
miguelveron@yvymaraey.org

Merece elogios la lengua guaraní por razones varias: porque es digna de admiración en sí misma, por la historia y la cultura de las sociedades, pueblos y personas que la han hablado y en ella se han hablado; y porque ha sido vituperada y despreciada sin razón ni sentido y debe ser rehabilitada.

Bartomeu Melià

Resumen

El guaraní es una de las lenguas propias del continente americano más habladas y de mayor vitalidad. Es lengua oficial del Paraguay, de Bolivia y de algunas provincias y estados de Argentina y Brasil. En el momento del inicio de la conquista, su uso se extendía en casi todo el sur del continente; la presencia de toponimia en los diversos países de América del Sur testimonia sus pasos.

A pesar de los violentos procesos coloniales que ha sufrido durante la conquista, y su proscripción durante largos períodos de la época independiente, sigue siendo la lengua más hablada del Paraguay. Empero, los largos años de persecución y exclusión han mellado profundamente en sus usuarios, y construido racionalidades adversas a su normalización; asimismo, su exclusión de ciertos ámbitos de uso, como la administración y la educación, han representado rémoras para el desarrollo de su corpus.

En este artículo se analizará el nivel del desarrollo del estatus y del corpus de esta lengua mayoritaria del Paraguay. Se realizará una sucinta descripción diacrónica de su uso y de las acciones encaradas para su normalización; así también, se describirán las persecuciones y exclusiones sufridas por ella y sus hablantes. Por último, se analizará un análisis sincrónico de su normalización y normativización, para ofrecer algunas recomendaciones de manera a convertirla en una lengua usable y usada en todos los ámbitos de interacción social.

Palabras clave: estatus, corpus, lengua guaraní.

La lengua guaraní

A la llegada de los europeos, este idioma, con distintas denominaciones, era hablado en vastas regiones de lo que hoy es América del Sur. En la época de la Colonia, era prácticamente la única lengua de Paraguay y estas regiones (Verón: 2017). Según González Torres, en el momento del inicio de la conquista, la lengua guaraní-tupí estaba muy difundida en América del Sur, particularmente en los territorios que actualmente comprenden Paraguay, Brasil, Argentina, Bolivia y Uruguay y, en menor grado, Perú, Ecuador y Guayanas. (González Torres, 2007, p.13)

En la actualidad, esta lengua, si bien su uso ha disminuido en Paraguay y la región en forma inusitada, sigue siendo la lengua propia americana de mayor vitalidad. Ella comparte su origen con más de cincuenta variedades indígenas de la misma familia, extendidas en gran parte de Sudamérica (Guaraní, 2018, p.15). La variedad utilizada por la población paraguaya es la de mayor cantidad de hablantes. Es hablada por el 80% de los paraguayos, y también por casi todos los pueblos indígenas del país. Asimismo, se sigue usando en algunos países de la región, como en Argentina, Brasil y Bolivia. Es lengua oficial del Paraguay, de Bolivia y de la Provincia de Corrientes, Argentina; es lengua oficial del Mercado Común del Sur (Mercosur), y lengua de trabajo del Parlamento de este bloque de naciones.

El guaraní, igual que todas las lenguas propias de América, ha sido proscrito y perseguido, durante la Colonia y la vida independiente en Paraguay. Pese a ello, el país ha sido en gran medida monolingüe en esta lengua hasta fines del siglo XIX, debido a la escasa presencia de colonizadores españoles y a la lealtad de sus hablantes. Los esfuerzos de los peninsulares de imponer el castellano han sido en vano en la tierra guaraní. Durante la Colonia, era empleado no solo como lengua coloquial, sino también en la elaboración de documentos.

La escritura guaraní en la segunda mitad del siglo XVIII era un fenómeno cultural bastante arraigado en la vida civil de los pueblos misioneros. Acuerdos y acontecimientos se documentaban oficialmente en este idioma guaraní. (Melià, 2003, p.281)

El uso formal y escrito del guaraní fue abandonado después de la independencia, como ha ocurrido con los otros idiomas americanos después de las emancipaciones del dominio europeo. Los próceres de las independencias de los nuevos países han soslayado las lenguas indígenas de la construcción del Estado Nación, y han abrazado las lenguas europeas para la administración del Estado y el sistema educativo. El caso paraguayo quizás haya sido el más llamativo entre los países americanos, ya que siendo el guaraní la lengua casi única, fue soslayado de la administración, y el castellano, hablado por un grupo absolutamente minoritario, asumido como única lengua oficial de facto e idioma del sistema educativo.

Luego de la independencia nacional, paradójica e irónicamente, en Paraguay se enraizó el paradigma eurocentrista y la teoría de la modernidad que desdeñan toda manifestación cultural no europea; la lengua guaraní, al igual que otros idiomas genuinamente americanos, fue soslayada y la atención se centró solamente en el castellano y otras lenguas europeas. (Verón, 2017)

Acciones legislativas se han encarado en el país para imponer el castellano y eliminar la lengua guaraní. Una de las decisiones más elocuentes quizás haya sido la asumida por la Junta Superior Gubernativa, a menos de un año de la independencia nacional.

El 15 de febrero de 1812, a ocho meses del inicio de la vertebración de la independencia, la Junta Superior Gubernativa aprobó el documento “Instrucción para Maestros de Primeras Letras”, en el cual estableció la necesidad de eliminar el guaraní de las escuelas y prescribió que las enseñanzas se impartieran solamente en castellano. (Verón, 2017)

Las políticas lingüísticas paraguayas

Las políticas lingüísticas desarrolladas en el país durante la vida independiente han sido adversas al desarrollo del estatus como del corpus del idioma guaraní. Al ser proscrito de los ámbitos formales, se lo ha reducido a la informalidad e impedido el desarrollo de su normalización y normativización. La administración y la educación son los ámbitos más privilegiados para que una lengua se estandarice y se modernice. En Paraguay se le han denegado a la lengua guaraní esos ámbitos y se ha privado a sus hablantes del derecho de vivir en su lengua.

Hasta unas décadas atrás, la política lingüística paraguaya era la de imponer el monolingüismo castellano. El Reglamento Gubernamental aprobado en octubre de 1813; la Ley de la Administración Pública, de 1844; la Constitución de 1870 y la Constitución Nacional de 1940 tácitamente asumieron que en Paraguay se hablaba solo el castellano. Según Verón (2017), las cuatro cartas magnas mencionadas no asumen ninguna lengua como nacional ni oficial. En ninguna de ellas se habla de idiomas. Pero está claro que asumieron, de hecho, el castellano como única lengua oficial, ya que en él estaban redactadas esas legislaciones magnas. Por otra parte, en castellano funcionaba el Estado, en él se desplegaba la educación, por lo menos formalmente, y era la única lengua escrita que se usaba tanto en el Estado como en las actividades privadas.

Estas políticas variaron desde la Constitución Nacional de 1967, y con mayor gravitación desde la de 1992. Ellas permitieron la atención de la lengua guaraní, la incorporación de su enseñanza en el sistema educativo y un tímido uso oficial.

Políticas lingüísticas y desarrollo de las lenguas

Las políticas lingüísticas son decisiones que asume el Estado en una situación lingüística determinada, de manera a resolver problemas existentes o que puedan existir, a través de una planificación lingüística. Todos los países cuentan con políticas relativas a las lenguas habladas en su territorio. En el caso de los países donde se habla más de una lengua, que es la regla general, los Estados planifican y desarrollan acciones para fortalecer y normalizar una o dos o todas ellas.

Las experiencias demuestran que casi siempre los Estados-naciones, so pretexto de la unificación nacional, han optado por una sola lengua para el uso administrativo, y de esa manera volcaron todo el cuidado para que esta logre un desarrollo gramatical, lexicológico y terminológico para el uso administrativo. (Álvarez, Lugo, Fernández y Verón, 2017, p.15)

Planificación lingüística

La planificación lingüística es un proceso meditado y racional, basado en la consecución de unos objetivos a corto, mediano y largo plazos, conforme a la política lingüística nacional. Constituye un esfuerzo de influir en la función social, el conocimiento y la adquisición de una o más lenguas dentro de una comunidad de habla. Deviene de las políticas lingüísticas; es la aplicación concreta de estas últimas, con objetivos, acciones y metas claras, para lograr el objetivo lingüístico deseado. (Álvarez, Lugo, Fernández y Verón, 2017, p.15)

Estatus y corpus de las lenguas

En la planificación lingüística, son consideradas algunas ramas para trabajar y desarrollar una lengua. Generalmente, son abordados cuatro ramas: la planificación del estatus, la planificación del corpus, la planificación del aprendizaje y la planificación del buen uso de la lengua objeto de planificación.

El estatus es la posición que ocupa la lengua en la sociedad. La planificación del estatus, por tanto, representa los esfuerzos que realizan las autoridades de manera a posicionar una lengua en una determinada sociedad. Dentro de este tipo de planificación se encuentran las herramientas normativas para garantizar los derechos lingüísticos. En Paraguay, la institución responsable de la planificación del estatus de las lenguas es la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL). (Álvarez, Lugo, Fernández y Verón, 2017, p.17)

La planificación del corpus se centra en aspectos internos de la lengua. En ella se distinguen la estandarización y la modernización. La primera comprende el aspecto fonológico, ortográfico, gramatical y léxico; la segunda incluye la terminología es-

pecializada y las palabras técnicas en general, de manera que la lengua objeto de la planificación tenga las herramientas necesarias para ser usada en todos los ámbitos posibles de uso. (Álvarez, Lugo, Fernández y Verón, 2017, p.17)

La planificación de la lengua guaraní

Desde el momento de la independencia nacional, hasta unas décadas atrás, casi no existían acciones estatales para planificación ni del estatus ni del corpus de la lengua guaraní. Se desarrollaron experiencias aisladas que podrían ser consideradas planificación del corpus, como la Convención de Paso Puku del 18 de mayo de 1867, donde se reunieron, a pedido del Mariscal López, exponentes de la lengua para consensuar una grafía para la escritura de la lengua; otra acción importante es la creación de las academias de la lengua, como la Academia de la Lengua y Cultura Guaraní fundada en 1920 por el sabio Moisés Bertoni.

El Congreso de Lengua Guaraní de Montevideo de 1950 es uno de los hechos más trascendentes para el desarrollo del corpus del guaraní; en ese encuentro se congregaron no solo estudiosos del guaraní paraguayo, sino además de especialistas de Uruguay, Bolivia, Argentina y Brasil. Lamentablemente, ese importante encuentro académico no tuvo continuidad; su prosecución habría ayudado a unificar mínimamente la grafía del idioma en esos países. Empero, en la actualidad existen condiciones para encarar aún proyectos de esa naturaleza, a fin de unificar la grafía y el uso de esta lengua a nivel regional.

En cuanto a la planificación del estatus, existen algunos hitos que podrían ser considerados planificación. La decisión de José Gaspar Rodríguez de Francia de contar con un himno nacional en guaraní fue importante; el Tetã Purahéi se entonaba en guaraní en los primeros años de la vida independiente. Empero, Francia no impulsó el uso escrito de la lengua, si bien su uso oral era normal. El uso escrito de la lengua durante la Guerra Grande en los periódicos de trincheras también constituyó una acción digna de emular para la normalización del uso de la lengua.

En la Guerra del Chaco se ha normalizado el uso del guaraní mediante la Orden General N.º 51 del 28 de mayo de 1933, que lo declaró como idioma oficial de guerra; en ella se ordenaba que las comunicaciones y claves secretas se realizaran exclusivamente en esta lengua. Ese significativo e histórico hecho de suma trascendencia en la historia lingüística paraguaya y americana representa la hipocresía de la élite paraguaya hacia esta lengua, porque, una vez culminada la contienda, el guaraní siguió tan excluido de la administración, subvalorado, perseguido y estigmatizado como en el pasado.

Aportes de la Iglesia católica

Llamativamente, las experiencias más significativas de políticas y planificaciones lingüísticas no se han dado en y desde el Estado, sino a instancias de la Iglesia católica. Esta institución ha asumido la lengua guaraní como vehículo para la evangelización. Es de no perder de vista que la Iglesia, como herramienta política e ideológica de la colonización del continente, ha utilizado todos los mecanismos para imponer el cristianismo y las racionalidades europeas; la opción por esta y otras lenguas propias del continente no ha sido por el amor que les profesaba a sus habitantes ni mucho menos a su cultura, sino que tenía un fin pragmático: consolidar el dominio colonial. En Paraguay era imposible catequizar soslayando la única lengua hablada: el guaraní. Por ello, los sacerdotes optaron por esta lengua, y para transmitir la buena nueva, la desarrollaron de manera que fuera usable para ese fin.

Lo que no se puede negar es el trabajo desplegado por la Iglesia al adoptar el uso de la lengua guaraní para la evangelización en Paraguay, y su normalización para la catequización. Impuso como obligatorio su aprendizaje para los sacerdotes que venían a esta provincia:

El Sínodo Diocesano de Asunción del mes de octubre de 1603, reunido bajo la presidencia del Fray Martín Ignacio de Loyola, Obispo del Río de la Plata, resolvió adoptar oficialmente el idioma guaraní para la enseñanza de la doctrina cristiana por ser la lengua más clara y hablarse generalmente en todas estas provincias, siendo su conocimiento obligatorio para los curas encargados de esa enseñanza. (Romero, 1998, p. 21)

Además de la normalización de uso, la Iglesia también se abocó al desarrollo del corpus de la lengua guaraní, al crear una grafía, describir su gramática y publicar diccionarios, amén de las obras traducidas a la lengua como el *Catecismo* aprobado por el Concilio de Lima. Los aportes del padre Luis de Bolaños y de Antonio Ruiz de Montoya fueron prominentes:

Desde un principio el padre Luis de Bolaños y su compañero se abocaron al aprendizaje de la lengua guaraní. Su gran mérito es haber tomado en serio la necesidad de hablar la lengua para poder anunciar la palabra. Sabían que tenían que ser comprendidos: sus trabajos lingüísticos no tienen otra meta: "Pusieron en la lengua de los indios el catecismo y oraciones para que lo entendieran mejor" (Melià, 2003, p. 41).

En las misiones jesuíticas se han desarrollado experiencias inauditas de planificación lingüística. Los trabajos desplegados para estandarizar y modernizar la lengua guaraní no tienen parangón, y deben ser estudiados y difundidos, dado que pueden servir como referencia para los procesos vividos hoy para la normalización y normativización de la lengua propia del Paraguay: "La escritura guaraní en la segunda mitad del siglo XVIII era un fenómeno cultural bastante arraigado en la vida civil de

los pueblos misioneros. Acuerdos y acontecimientos se documentaban oficialmente en este idioma guaraní”. (Melià, 2003, p.281)

Lamentablemente estas experiencias de política y planificación lingüística han sido abandonadas y olvidadas en gran medida en los ámbitos académicos y las políticas públicas. El cultivo y el uso oficial y escrito son fundamentales para preservar la integridad de la lengua. La desidia y el abandono debilitan a la lengua tanto interna como externamente.

El guaraní, que en realidad era la lengua española del Paraguay, la lengua en la que se había defendido tantas veces el territorio y el dominio español, aún en contra de los españoles revoltosos, poco a poco, aunque no tan de repente, dejó de ser lengua política y de la política... (Melià, 2003, p. 283 y 284).

Definitivamente, la independencia ha devenido desfavorable al guaraní; en vez de ser cuidado, cultivado y normalizado porque representa la esencia de la identidad nacional, fue proscrito y perseguido. Solamente en los momentos más lúgubres de la historia patria, como las dos guerras, las élites se acordaron de él, cual hijos ingratos invocan a las madres en los momentos de tribulación y desesperación.

La independencia del Paraguay no se hizo en guaraní sino en castellano. Llama la atención que el guaraní como lengua escrita, por lo que consta en los archivos, desaparece desde 1813 de los archivos del Estado; ni el dictador Francia ni el autoritario Carlos Antonio López tuvieron ningún interés en conservar ni siquiera el rastro de esa lengua para su Estado naciente (Melià: s. f.).

La planificación del guaraní en la actualidad

Desde mediados del siglo pasado, el guaraní ha sido objeto de mayor atención de parte del Estado y sus hablantes. Su incorporación como asignatura en 1944 en la carrera de Letras en lo que hoy es la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción; el Congreso de Grafía de 1950 en Montevideo, Uruguay; la creación en 1961 del Instituto de Lingüística Guaraní del Paraguay (IDELGUAP), su reconocimiento como lengua nacional en 1967, han sido muy importantes para el inicio de un derrotero más promisorio para la lengua a nivel nacional y regional. La apertura de la carrera de Licenciatura en Lengua Guaraní en la Universidad Nacional de Asunción en la década del setenta, la creación del Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní en los ochenta y la incorporación de la lengua guaraní como lengua enseñada en el sistema educativo en esa década han sido decisivos y gravitantes.

Ya en las postrimerías de la centuria pasada, fue oficializada en la Constitución Nacional de 1992. Dos años después, se inició la Reforma Educativa Bilingüe Castellano-Guaraní. En el presente siglo, los logros fueron ingentes. Las normativas

aprobadas, como la Ley 4251/10 de Lenguas, y la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas y la Academia de la Lengua Guaraní, son de suma importancia, y representan una acción de justicia ante la historia.

Las políticas lingüísticas paraguayas hoy

Con toda certeza se puede afirmar que las políticas lingüísticas paraguayas progresivamente han avanzado hacia el respeto y cuidado de la diversidad lingüística. Paraguay está en la vanguardia en políticas estatales hacia el plurilingüismo. Si no es el único, es uno de los pocos países del continente que cuenta con una cartera encargada de las políticas lingüísticas. Pero, y duele decir, las leyes solas no hacen primavera si no están plasmadas en planes de normalización, en voluntades firmes y decididas para superar rémoras del colonialismo y el pensamiento colonizado que subvalora las formas de ser y estar en el mundo de los pueblos indígenas. Empero, no se puede negar su importancia.

Estatus y corpus actuales de la lengua guaraní

Si se sopesaran los avances logrados para la lengua guaraní en cuanto al desarrollo del estatus y el corpus, sin titubeo se colegirá que el proceso de estandarización y modernización lleva la delantera al de su normalización. En realidad, esta lengua ha sido objeto de normativización desde siglos, la obra *Tesoro de la Lengua Guaraní*, de Antonio Ruiz de Montoya, de 1639, es uno de los puntos de partida de ese tesoro trabajo. Si bien se dejó de cultivar la lengua por décadas y siglos, la atención y ocupación por su estructura han proseguido desde el siglo xx, como se ha subrayado en este escrito.

La Academia de la Lengua Guaraní, creada en el 2012, que es el cuerpo colegiado encargado de su normativización, ha dado avances importantísimos, a pesar del casi nulo presupuesto con el que cuenta. En siete años de vida institucional, ella ha elaborado sus estatutos, ha elegido todos sus miembros, ha obtenido la personería jurídica y se ha abocado a la descripción de la lengua, que es su objetivo misional. En el 2017 ha puesto en manos de los soberanos el alfabeto de la lengua; en el 2018 ha publicado la primera gramática oficial, y en este momento se encuentra abocada a la preparación del diccionario general, que será el primer diccionario guaraní en guaraní, con todos los rigores exigidos para la publicación de este tipo de obra. Este diccionario sería publicado en el 2020. Es cierto que los trabajos ya publicados y a publicarse serán corregidos, ampliados y enriquecidos más adelante, pero como se sostiene en la Academia, lo importante es que se publiquen, que se tengan esas referencias. Las correcciones y ampliaciones serán la regla en los años venideros.

En el próximo quinquenio esta institución se abocará, además de revisar las obras ya publicadas, a investigar y publicar diccionarios terminológicos, propios de los ámbitos de saberes de los que el guaraní ha sido privado, de manera que sea empleable en ellos. Si en un quinquenio se logran estos objetivos, se podrá afirmar que la lengua tendrá ya un corpus suficientemente desarrollado, es decir, estandarizado y modernizado para su uso. Pero, ¿cómo estamos en el uso?

La normalización del uso de la lengua guaraní no se condice con el proceso de su normativización. El estatus de esta lengua no está en el mismo nivel de su corpus. Esto es lógico en un país donde las élites y la clase política se resisten a la democratización lingüística. La Ley de Lenguas se ha logrado gracias a la tesonera militancia de los promotores de la lengua guaraní; todos los miembros de la Academia fueron y son militantes de esta causa y, por tanto, trabajan con pasión y amor a la lengua, sin esperar retribución de ninguna índole. Eso hace que los trabajos se desplieguen con mayor facilidad y los objetivos misionales sean más fáciles de cumplir.

Pero los directivos de las instituciones responsables de su normalización no tienen la misma voluntad ni la misma conciencia lingüística. A decir verdad, en la Secretaría de Políticas Lingüísticas están muchos militantes por la lengua guaraní y la diversidad lingüística, pero ella es una institución extremadamente pequeña y con un presupuesto que representa un desaire para la diversidad lingüística paraguaya. Con ese presupuesto de menos de 5000 millones de guaraníes¹ es imposible encarar políticas y planificación lingüística serias y sostenidas, más aún en un país como Paraguay donde deben ser cultivadas y promocionadas muchas lenguas.

La responsabilidad de normalizar el uso de la lengua guaraní, de su uso oficial en igualdad de condiciones con el castellano, está en manos de los tres poderes del Estado: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. Dentro del Ejecutivo está el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) que tiene una función ineludible y se suma envergadura: es la principal responsable de la adquisición de las lenguas, en este caso del guaraní.

De esta institución no se ha desmontado la ideología adversa a la modernización de la lengua guaraní; la supuesta educación bilingüe es una cortina de humo para la sustitución del guaraní por el castellano; jóvenes de hogares castellano hablantes que supuestamente han estudiado 12 años en un currículum bilingüe castellano-guaraní culminan la secundaria sin poder sostener una conversación breve sobre temas cotidianos en la lengua guaraní; en la otra vereda, jóvenes de lengua materna guaraní manejan con mucha competencia la lengua castellana cuando culminan el bachillera-

¹ Es importante tener presente que en el primer año de vida institucional, a la SPL se le había destinado cerca de 5000 millones de guaraníes; para el segundo año, este monto ascendió a más de 7000 millones. Apenas se produjo el golpe parlamentario en junio de 2012, ese exiguo presupuesto ha sido reducido a menos de 5000 millones. Los dos últimos gobiernos no han aumentado un solo guaraní, prueba irrefutable de la falta total de voluntad política hacia las lenguas.

to, y, lo que es más grave, muchas veces asumen esa lengua como propia y soslayan la lengua de sus padres. La educación bilingüe, así como está, es una herramienta para la imposición del monolingüismo castellano, como ha sido el sueño dorado de las élites paraguayas desde el momento de la independencia.

Hasta ahora, y ojalá que cambie en los próximos años, la normalización del uso de la lengua guaraní en la administración no ha pasado de expresiones simbólicas. Algunas palabritas decorativas en la lengua; los nombres bilingües de los ministerios y secretarías, logrados en el 2013, pero ahí quedó. Basta con tomar un ómnibus de Asunción con destino a ciudad del Este para observar el empleo (no empleo) de las dos lenguas oficiales en las señalizaciones en las rutas internacionales, o analizar los documentos y medios de comunicación internos y externos del MEC o de cualquier otra cartera del Estado para evidenciar el nulo empleo del guaraní. De esta manera no se pudo normalizar una lengua, de nada servirán los esfuerzos de la Academia para dotar al guaraní de las herramientas internas fundamentales para su uso, si desde el Estado y la sociedad no se normaliza su utilización.

A modo de conclusión

Desde su reconocimiento como lengua nacional en 1967, la lengua guaraní ha sido objeto de más atención de parte del Estado y sus propios hablantes. En la actualidad, las políticas lingüísticas lo ubican en igualdad de condiciones junto al castellano, como lengua oficial de la República. La Ley 4251/10 de Lenguas inclusive establece refuerzos de acciones positivas hacia ella; en su artículo 3.º prescribe: "El idioma guaraní deberá ser objeto de especial atención por parte del Estado, como signo de la identidad cultural de la nación, instrumento de cohesión nacional y medio de comunicación de la mayoría de la población paraguaya".

No se puede poner en duda que el guaraní ha tenido más atención que hace uno o dos siglos. Contados son los casos, si aún existen, en que un hablante es castigado y burlado por utilizar esta lengua, como ocurría en otras épocas. La creación de las instituciones responsables de su normalización y normativización son conquistas de suma trascendencia y representan rectificaciones históricas. Empero, hay que decir, que lo que se está haciendo es absolutamente insuficiente para convertir al guaraní en un idioma usable y usado en todos los ámbitos de interacción social. No se ha desmontado en absoluto la mentalidad unilingüista castellanista ni los prejuicios históricos hacia esta lengua dentro del Estado y de la sociedad.

Es preocupante el proceso acelerado de sustitución de esta lengua por el castellano. Entre los jóvenes, el castellano ya es la lengua mayoritaria, y ya no el guaraní como entre la población adulta², los niños y jóvenes están adquiriendo menos esta lengua

2 Véase E'A (2011) Por qué los jóvenes van dejando el uso del guaraní.

debido a que los mayores no se la transmiten en los hogares y en el sistema educativo no se enseña para aprenderla y quererla. Según el Censo 2012 (Última Hora: 2012), un 10% de los paraguayos habría dejado de hablar guaraní. La escasa o nula garantía que tienen los guaranihablantes de vivir en su lengua les está obligando a aprender el castellano y dejar su lengua; asimismo, y es lo más grave, las fuerzas sociolingüísticas adversas al guaraní están convenciendo a los padres bilingües guaraní-castellano a pasar a sus hijos solamente la última lengua en el calor del hogar.

Para preservar, promocionar y revitalizar la lengua guaraní, si es necesario, es urgente planificar desde el Estado la normalización su uso. Esa planificación se debería encarar por ámbitos, dos de los más importantes son el familiar y el educativo formal. En ambos, el guaraní no está bien. El hogar ha sido históricamente el ámbito privilegiado de aprendizaje del guaraní porque los padres no manejaban la lengua de Castilla, y solo les transmitían a sus hijos e hijas su lengua; ahora que un porcentaje muy elevado de padres y madres ya manejan el castellano, muchos ya no les pasan a sus descendientes el guaraní. Por otra parte, la educación paraguaya sigue siendo vehiculizada casi exclusivamente en castellano. Cualquier persona puede culminar la Educación Escolar Básica o el bachillerado hablando solo castellano. Asimismo, un joven o adulto puede culminar una carrera universitaria sin hablar guaraní, basta con manejar el castellano. Pero es imposible, desde todo ángulo, que un niño, joven o adulto culmine la primera, la secundaria o una carrera universitaria hablando solo guaraní; ineluctablemente debe aprender la lengua de la élite y de la administración: el castellano.

Este es el momento de inflexión histórica: o se normaliza la lengua guaraní y se la dota de las herramientas internas para facilitar su uso o irá perdiendo más hablantes y sufrirá procesos acelerados de sustitución. Este objetivo histórico se logrará por medio de la planificación lingüística, tomando como eje de dicha planificación los ámbitos en los que está perdiendo fuerza, o su incorporación en aquellos a los que nunca accedió, como es la administración y la educación, especialmente la superior.

No servirán de nada los denodados trabajos emprendidos por la Academia de la Lengua Guaraní y los esfuerzos que está desplegando para estandarizar y modernizar esta lengua, si paralelamente no se inicia con ímpetu un proceso de normalización de uso. La planificación del estatus y del corpus deben llevarse de la mano; en una relación dialéctica, las dos se deben encarar paralelamente.

Bibliografía

Ávarez, Lugo, Fernández, Verón. (2017). *Compilar la terminología guaraní existente y elaborar nuevos términos en el ámbito de la informática e internet*. Tomo 2. Asunción, Paraguay.

- González Torres, D. (2007). *Cultura guaraní*. Asunción: Servilibro. http://www.portalguarani.com/590_dionisio_gonzalez_torres/1061_cultura_guarani_2007__obra_de_dionisio_gonzalez_torres.html.
- Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ, Academia de la Lengua Guaraní. (2018). *Guarani Ñe'ẽtekuuaa, Gramática Guaraní*. Asunción: Servilibro.
- Melià, B. (2003). *La lengua guaraní en el Paraguay colonial*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.
- Melià, B. *El guaraní desde que el Paraguay es independiente*. S. f. [en línea]. file:///C:/Users/Miguel/Desktop/El%20guarani%20desde%20que%20el%20Paraguay%20es%20independiente.
- Romero, R. A. (1998). *Protagonismo histórico de la lengua guaraní*. 2.^a ed. Asunción: Arte Final.
- Verón, M. Á. (2017). "Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales". En *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, (67), p. 106-128. DOI: 10.2436/rld.i67.2017.2948
- E' A. "Porqué los jóvenes van dejando el uso del guaraní" [en línea]. 17 de setiembre de 2011, <https://vivapy.wordpress.com/2011/09/17/porque-los-jovenes-van-dejando-el-uso-del-guarani/>
- Última Hora. "Un 10% de los paraguayos dejó de hablar guaraní, según el Censo 2012" [en línea]. 21 de diciembre de 2012, <https://www.ultimahora.com/un-10-los-paraguayos-dejo-hablar-guarani-segun-el-censo-2012-n586920.html>

LAS LENGUAS DEL PARAGUAY EN TERAPIA INTENSIVA DATOS DEL ALGR (ATLAS LINGÜÍSTICO GUARANÍ- ROMÁNICO)

Dr. Martín Ramírez Machuca

Docente investigador de ID (Instituto Desarrollo)

E-Mail: kikemachuca@gmx.de

Resumen

Desde la llegada de los conquistadores a tierras latinoamericanas y, especialmente al territorio paraguayo, que por su geografía y posición mediterránea, la castellанизación no ha tenido un proceso tan equilibrado como ha sido el caso de otros países latinoamericanos. El contacto de lenguas, en el caso de Paraguay, ha generado una lengua oral extra que en cierta manera empobrece o enriquece a las lenguas oficiales del país. Esta lengua oral ya integrada en el contexto lingüístico paraguayo tiene estos nombres: “*jopara*” o “*jehe’a*” en grafía guaraní y “*yopará*” en grafía castellana. Actualmente hay discusiones sobre esta lengua oral que masivamente se introduce en la estructura interna de ambas lenguas, incluso, existe una tesis sobre la posible gramaticalización del *yopará* y, que a futuro podría desplazar al guaraní. El ALGR (Atlas Lingüístico Guaraní-Románico) que fue publicado en el año 2002 (Primer Tomo, correspondiente a la Sociología de las Lenguas) por el equipo lingüístico de la Universidad de Kiel, Alemania, en conjunto con la Universidad Evangélica del Paraguay, tiene datos sociolingüísticos que muestran una línea sincrónica del contacto de las lenguas oficiales del país. En un total de 300 mapas con sus comentarios lingüísticos correspondientes y respuestas originales de los informantes encuestados, visibilizan el estado de los dos idiomas oficiales. Actualmente ambas lenguas, desde la óptica del redactor de este resumen, están en terapia intensiva, pues aún no existe una planificación lingüística consensuada, técnica y profesional para orientar su desarrollo. Tanto el castellano paraguayo como el guaraní paraguayo, sufren de empobrecimiento y esto da pie al fortalecimiento de la lengua oral: el *yopará*, que a futuro, quizás se gramaticalizaría y se convertiría en lengua creolizada del Paraguay, desplazando al guaraní. Los datos del ALGR, si bien no curaría el mal, pero utilizándolos, analizándolos, podrán proyectarse estrategias lingüísticas correctivas para que ambas lenguas oficiales del país pudieran desarrollarse saludablemente con sus propias estructuras internas.

Palabras clave: sociolingüística, atlas lingüístico, castellano castizo, castellano mezclado, guaraní L1.

1. Introducción

Como bien se sabe, el idioma español o castellano, como es muy común en Paraguay, se ha desprendido del latín, específicamente del latín vulgar. Con la llegada de los conquistadores, ese castellano acrisolado en el viaje marítimo, llegó a tierras americanas con diferentes características, y con la característica andaluza, teoría que hasta hoy día pisa fuerte en el tipo de castellano hablado en las Américas.

La situación de Paraguay, que por su situación geográfica y sin salida directa al mar ha hecho que el castellano de esa época se pudiera aun escuchar hasta nuestros días, un castellano que aún mantiene características muy antiguas, y este hecho hace que el castellano paraguayo se distinga de la variedad peninsular.

El contacto de los conquistadores con los indígenas posibilitó la creación de un nuevo grupo étnico: el paraguayo tiene una cosmovisión dualista: un lado europeo y un lado autóctono. Este nuevo grupo étnico habla en dos idiomas: el castellano y el guaraní, lenguas actualmente de carácter oficial del país. El contacto del castellano con el idioma guaraní posibilitó la creación de una tercera lengua, a la que en la lingüística guaraní se la denomina *Jopara* o mezcla de idiomas, una suerte de *code mixing* y *code switching*. El guaraní, el castellano y la lengua oral *jopara* hacen que el Paraguay, en términos lingüísticos y comunicativos, sea objeto de estudios lingüísticos, tanto a nivel nacional como internacional.

La situación geográfica de Paraguay, que comparte frontera con Brasil, les otorga a sus habitantes una cuarta lengua, si así se la puede denominar: el portugués, lengua traída por los portugueses durante el periodo de la conquista de América.

El estudio de la lingüística guaraní-románica permite el análisis profundo de los fenómenos lingüísticos de las lenguas habladas en Paraguay, que se pueden resumir en cuatro lenguas bien identificadas (castellano, guaraní, jopara y portugués), sin nombrar las lenguas minoritarias existentes en el país y las lenguas extranjeras habladas en las colonias actualmente asentadas en el Paraguay: colonias germánicas, asiáticas, árabes, etc.

Para conocer un poco más sobre ese dualismo lingüístico que está arraigado actualmente en Paraguay, veremos y analizaremos algunos datos del ALGR (Atlas Lingüístico Guaraní-Románico). Estudiaremos a groso modo tres temas más que importantes:

1. El castellano castizo en Paraguay.
2. El guaraní como primera lengua adquirida.
3. El castellano mezclado con el guaraní.

En los próximos apartados se verán las percepciones de los informantes encuestados que forman parte del corpus del ALGR. Este trabajo abarcó todo el país y parte de Argentina y Brasil.

2. EL ALGR (Atlas Lingüístico Guarani-Románico)

Este atlas innovador reúne unos cincuenta temas básicos de la realidad lingüística paraguaya y con unos 300 mapas reflejan una constelación real de la percepción de los paraguayos sobre sus lenguas.

El tipo de Atlas del ALGR pertenece al tipo sociolingüístico y también al de la sociología de las lenguas, pues ambos tipos miran la variación de los hechos lingüísticos fuera de los hablantes y también la variación: por un lado, la lengua y, por otro lado, el de la sociedad. Para una mejor explicación, lo que busca un atlas sociolingüístico son:

4. Los fenómenos lingüísticos entre distintos grupos sociales. Es decir, lo que se hace en dichos grupos.
5. Los fenómenos metalingüísticos en los distintos grupos sociales, es decir lo que se comenta.
6. Los fenómenos que están mezclados: lo que se hace y lo que se comenta en cada grupo social (comparación de lo metalingüístico y lingüístico).

Este atlas enfoca su estudio en el registro y en el análisis de las opiniones de los hablantes acerca del uso de sus lenguas, si bien, no todos los postulados de la sociología de las lenguas y la sociolingüística están exhaustivamente enfocados en este atlas, esta tarea se para futuros trabajos lingüísticos.

3. Breve reseña histórica y técnica del ALGR

Este atlas nació de una cooperación paraguayo-alemana bajo la dirección de Wolf Dietrich, Universidad de Münster/Alemania; Almidio Aquino, Universidad Evangélica del Paraguay, y de Harald Thun, Universidad de Kiel. Este trabajo se ha realizado desde el año 1992 hasta la publicación del primer tomo de la Sociología de las Lenguas que fue financiada por un convenio entre el M.E.C. y el Programa para el fortalecimiento de la Educación Bilingüe con un fondo no reembolsable: ATN/SF 6053-PR.

Los profesionales que colaboraron de este atlas han sido numerosos, desde su concepción hasta la publicación de los últimos tomos. El redactor de este artículo ha sido uno de los últimos colaboradores de este innovador atlas.

El volumen de la sociología de las lenguas está dividido en dos tomos: a) un tomo que corresponde a los comentarios de los informantes de todos los puntos del país y b) un tomo con 300 mapas divididos a su vez en 1) fenotípico, 2) por sexos y 3) poligónicos.

El tomo de los mapas tiene algunas características técnicas tales como:

7. Los mapas son mayoritariamente del tipo punto simbólico que van conectados con algunos mapas poligónicos. El punto simbólico se representa con una cruz, cada círculo representa el promedio de los resultados obtenidos; los círculos llenos representan un valor más alto; el círculo vacío, el valor más bajo.
8. Los mapas fenotípicos indican los fenómenos a nivel general de acuerdo a la población encuestada, es decir, se registra el mínimo fenómeno en un punto determinado.
9. Los mapas poligónicos presentan la superficie del Paraguay en un tapiz con figuras geométricas. Las figuras geométricas representan las áreas de cada punto de encuesta. Esto se ha calculado de acuerdo a la teoría de los polígonos de Thiessen. Estas figuras geométricas se crean al unir unos puntos entre sí: en este caso los puntos de encuesta. En los mapas poligónicos no se indican las representatividades; no obstante, se usan tonalidades variadas del negro al gris para indicar los valores cuantitativos. El negro representa el valor más alto y el blanco, el valor cero.

Los tomos de este atlas se pueden consultar en el Museo Andrés Barbero, donde están todos los volúmenes de este atlas.

3.1 Los grupos de informantes

Como se ha explicado anteriormente, los puntos simbólicos son círculos divididos por una cruz.



Fig.1. Puntos simbólicos.

Los grupos están organizados por el criterio sociocultural de la escolaridad formal y por la edad. Los de clase alta están ubicados en la parte superior del círculo y los de clase baja están en la parte inferior del círculo. La línea vertical divide el círculo en generaciones: la anciana (a la izquierda) y a la generación joven (a la derecha).

El criterio sociocultural se define por el mínimo de escolaridad del nivel secundario, este criterio corresponde a la clase alta (Ca) y el mínimo de escolaridad del nivel primario alcanzado corresponde a la clase baja (Cb).

Tabla 1. Criterio

GRUPO DE INFORMANTES	CRITERIO	
	Nivel de escolaridad	Edad
CaGII	Alto (mínimo: nivel secundario)	Anciano ≥ 50 años
CaGI	Alto (mínimo: nivel secundario)	Joven 15-40 años
CbGII	Bajo (desde “sin instrucción!” hasta sexto grado)	Anciano ≥ 50 años
CbGI	Bajo (desde “sin instrucción” hasta sexto grado)	Joven 15-40 años

4. Contenido de los volúmenes

El volumen de información obtenido durante las encuestas se ha ordenado en series temáticas que ayudan al consultor de este atlas a visualizar y dimensionar los comentarios de los informantes. El estudio de este material tiene su eficacia con la consulta simultánea de los mapas y los comentarios.

La encuesta se ha hecho en 17 departamentos y en 49 localidades.

5. Algunos fenómenos lingüísticos de este atlas

5.1 El Castellano castizo

Cuando dos lenguas están en contacto, como lo es la situación del Paraguay, hay un delgado hilo que divide estos idiomas, pues no se sabe a ciencia cierta el grado de pureza de ellos. Unos hablan de diglosia, otros hablan de un bilingüismo en proceso de coordinación y otros que apoyan y defienden directamente la creación de una mezcla, es decir: el yopará.

Para disipar dudas, o por lo menos tener una idea de la pureza de ambas lenguas, en este atlas se pueden encontrar los datos que nos acercarán a determinar el nivel de pureza del castellano que se habla en Paraguay. De hecho, son solo percepciones de los informantes, como ya lo habíamos advertido al principio de este artículo; empero, los comentarios de los informantes nos guían para darnos una noción de la existencia de una pureza de castellano.

Como ya hemos explicado, los círculos en negro llenos indican que en todos los grupos de informantes se evidenció el fenómeno, es decir, que los informantes dicen que se habla el castellano castizo. En el desglose vemos, no obstante, que en la CaGII, la mayoría de los informantes con 51 % ha respondido que habla el castellano castizo. La mitad, con un 9 %, se volcó positivamente hacia el castellano castizo. Sin embargo, en la GI de la misma clase, también la mayoría de los informantes ha manifestado que habla el castellano castizo, con un 34 %, igualándose de ese modo con todos los informantes de ese grupo que manifestaron que habla el castellano castizo.

En la clase baja, por su lado, vemos valores significativos en la barra que indica la mayoría de los encuestados, tanto en la generación II como en la generación I. Un porcentaje del 33 % en la generación II y un porcentaje de 26 % en la generación I.

Los datos nos evidencian que en la conciencia de los individuos encuestados está la idea de que en las localidades afectadas se habla el castellano castizo.

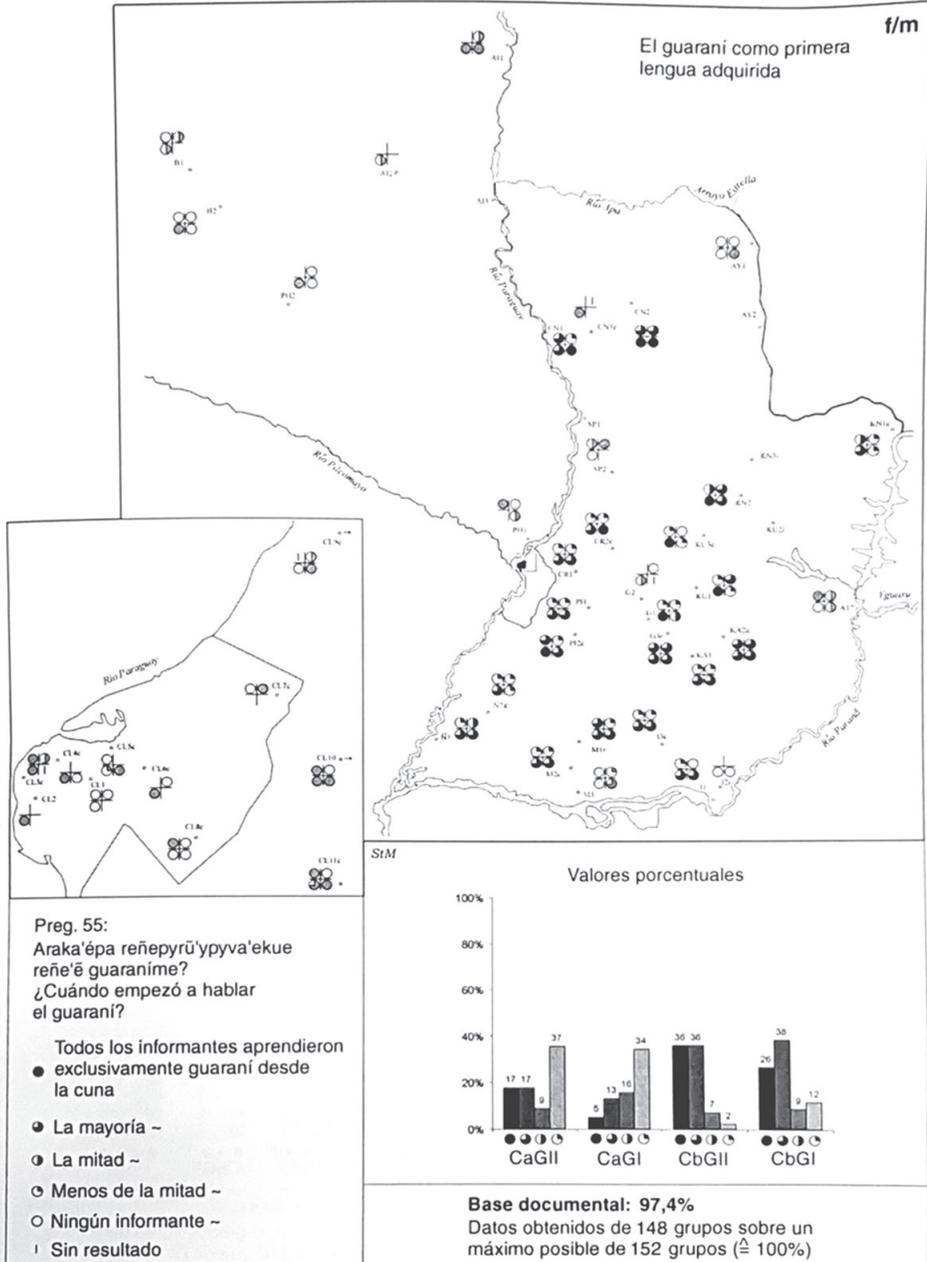
5.2 El guaraní como primera lengua

Así como hemos visto las percepciones de los encuestados sobre la presencia del castellano castizo en el Paraguay, ahora echamos un vistazo sobre las impresiones que tuvieron los encuestados sobre el guaraní como primera lengua adquirida.

De acuerdo a los datos generales en este tema, vemos que el promedio del guaraní como primera lengua adquirida sobrepasa el 50 % de los grupos encuestados. Desde el análisis diasexual, son los hombres quienes manifestaron que el guaraní es la primera lengua adquirida.

Mapa N° 2. Guaraní como primera lengua adquirida.

Mapa 68



© Harald Thun 2001

Si observamos los datos por clases y generaciones, vemos que en la CaGII el alto valor se ha visibilizado que, en menos de la mitad de los encuestados, percibe que el guaraní es la primera lengua adquirida; sin embargo, existe un 17 % en que la mayoría manifiesta que el guaraní es su L1 y un 9%, que representa la mitad de los encuestados, agrega que el guaraní es su L1.

En la CaGI vemos que la mayoría, con un 13 %, manifiesta que el guaraní es su L1 y un 37 % que representa menos de la mitad de los encuestados, afirman el guaraní es su L1.

En CbGII y CbGI vemos que los valores difieren positivamente hacia la percepción que el guaraní es su primera lengua adquirida. Los valores que marcan un 36 % en la generación II y 38 % en la generación I nos infieren que el guaraní es la primera lengua adquirida en todos los puntos encuestados en el país.

Los datos de la capital, Asunción, del Depto. Central (cuadro ampliado) nos evidencian que el guaraní como L1 no está muy arraigado en el colectivo social. Las zonas grises evidencian este fenómeno.

De acuerdo a los datos generales del ALGR, y en un orden estadístico, se puede resumir que el guaraní ocupa el primer lugar en cuanto a la primera lengua adquirida, el segundo lugar lo ocupa la adquisición simultánea del castellano y en tercer lugar el castellano.

En la siguiente tabla se pueden observar los valores absolutos precisos en cuanto a la adquisición primera de las lenguas.

Tabla N° 2. Valores absolutos

Primera lengua adquirida:		Guaraní	Castellano & Guaraní	Castellano
Grupo:				
Todos los grupos		51,3%	21,1C	15,5%
CaGII	f	42,5%	26%	31,25%
	m	51,5%	18,5%	19,25%
CaGI	f	24,75%	32,75%	25,5%
	m	39,5%	27,75%	16,25%
CbGII	f	59,5%	10,75%	12,75%
	m	75,25%	6%	8,75%
CbGII	f	56,25%	23,25%	6,75%
	m	76,25%	1,75%	6,5%

En la siguiente tabla de los valores absolutos simplificados se puede ver claramente una homogeneidad de los grupos que se vuelcan hacia el guaraní como primera lengua adquirida.

Tabla N° 3. Valores simplificados.

Primera lengua adquirida:		Guaraní	Castellano & Guaraní	Castellano
Grupo:				
Todos los grupos		alto	bajo	bajo
CaGII	f	mediano	mediano	mediano
	m	alto	bajo	bajo
CaGI	f	bajo	mediano	mediano
	m	mediano	mediano	bajo
CbGII	f	alto	bajo	bajo
	m	alto	bajo	bajo
CbGI	f	alto	bajo	bajo
	m	alto	bajo	bajo

Con estos datos podemos inferir que el guaraní es la primera lengua adquirida en los habitantes del país, o por lo menos, hay evidencia del fenómeno; empero, las mujeres de la Ca se alejan levemente de la percepción que el guaraní es la primera lengua adquirida.

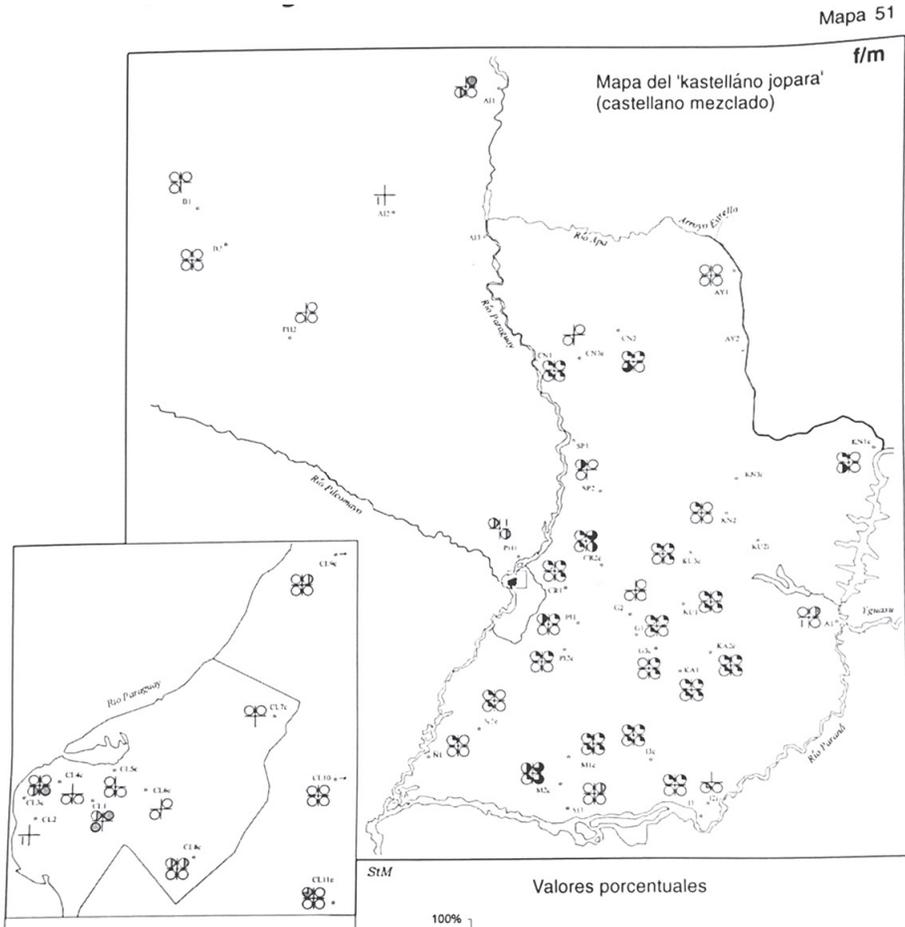
5.3. El castellano mezclado (yopará)

Hemos visto los resultados de la percepción del castellano como lengua castiza, como así también su paralelo, el guaraní, como primera lengua adquirida.

Ahora vemos en este último apartado de este artículo, que solamente es una pequeña interpretación de los voluminosos datos del ALGR, el estado del yopará, es decir la percepción que tienen los informantes de la idea de la mezcla de los dos idiomas. Como ya hemos advertido antes, el contacto de lenguas trae consigo sus mochilas, en este caso, es el incubamiento de una tercera lengua, que nace precisamente del contacto del castellano y del guaraní. Este yopará, sea castellano mezclado o guaraní mezclado, es el idioma de comunicación actual del Paraguay, claro, hablando en términos generales. En el desglose, hemos visto que hay indicios y evidencias que estas lenguas tienen caminos trazados muy distintos, y que ambas lenguas están luchando para autocorregirse e imponer su fuerza.

Vemos ahora el mapa Nr. 51 que nos evidencia datos sobre el castellano mezclado.

Mapa N° 3. El castellano mezclado.



Vemos en el mapa que los puntos simbólicos, en el desglose no están llenos, es decir, esto nos indica que la percepción que se habla un castellano mezclado no está altamente arraigada en el colectivo social; no obstante, los puntos no llenos y en tonos grises nos orientan hacia el nacimiento de la conciencia de la existencia de un castellano mezclado.

En la CaGII el 17 %, la mitad de los informantes ha manifestado que en su localidad se habla un castellano mezclado, el resto se reparte con un 49 % que representa menos de la mitad de los encuestados, y un precario, pero no menos importante 3 % que representa a la mayoría de los encuestados.

En la CaGI los valores no varían mucho, pues van del 5 % al 37 % que perciben que el castellano que se habla en sus localidades es una mezcla entre el castellano y el guaraní.

En la CbGII y CbGI los valores son bajos y se podría inferir que la conciencia de la existencia de un castellano mezclado aun no está muy arraigada en este grupo. Quizás podríamos aventurarnos en inferir que estos grupos no tienen la conciencia de la existencia de dos lenguas distintas que están en contacto, y que de estas, nacen una lengua mezclada y que la adoptan como suya y como primera lengua. Quizás que no aceptan la idea del castellano mezclado, sino el guaraní mezclado.

En la capital, Asunción, vemos que algunos puntos están vacíos y la tonalidad gris tímidamente se visibiliza.

Podríamos resumir este apartado afirmando que la conciencia de la aparición de un castellano mezclado está aún lejos, aunque sí emerge esa idea, como lo hemos visto, tímidamente en varias localidades a nivel país. Se desprende de esto lo contrario, la presencia de un guaraní mezclado, es decir el comúnmente llamado "yopará".

6. Conclusión

A modo de introducción y de ejemplo servirá este artículo para que los estudiantes y profesionales de la lengua puedan consultar los datos del ALGR (Atlas Lingüístico Guaraní-Románico) con el fin de orientar el camino de ambas lenguas oficiales, y, quizás lograr en un tiempo no muy lejano, el ansiado bilingüismo total. No es tarde para lograr dicho objetivo, pues los datos que hemos visualizado en este artículo nos muestran que el idioma guaraní sigue batallando para imponerse de igual manera y paralelamente con el castellano.

El castellano castizo, el guaraní como primera lengua y el castellano mezclado fueron solo tres grandes temas que hemos tocado en este artículo del voluminoso material que trae el ALGR.

La percepción de los encuestados en estos tres grandes temas nos da la certeza y la evidencia que el idioma guaraní no está desplazado, ni mucho menos está en vías de extinción como muchos quieren instalar esa absurda idea.

Se espera que los lectores de este artículo puedan investigar personalmente algún tema del ALGR, con el fin de fortalecer el trabajo de las instituciones del estado que se encargan de las lenguas del país.

Ayudemos a nuestras lenguas a salir de la terapia intensiva.

7. Bibliografía

Thun, Harald; Pereira, Maria Gloria; Harder, Andreas; Peemöller, Johanne; Ramírez Machuca, Martín, Atlas Lingüístico Guaraní-Románico (ALGR), Kiel: Westensee-Verlag, 2002.

REVITALIZACIÓN Y REVALORIZACIÓN DE LOS IDIOMAS ORIGINARIOS. ALGUNAS EXPERIENCIAS EN LA PATAGONIA ARGENTINA DEL IDIOMA GUARANI

Dra. Sonia Ivanoff

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Argentina

Resumen

En el trabajo se presentan y describen algunas experiencias en el proceso de revitalización y revalorización de los idiomas/lenguas indígenas, en particular del IDIOMA GUARANÍ, que se vienen desarrollando a partir del 2014, desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios (CLPO), dependiente de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), ubicada en la Patagonia Argentina.

Desde esta universidad se ha tratado de dar respuestas a la situación de desigualdad social y cultural presentada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, entendiendo “que no hay peor educación aquella en que se brinda desde la desigualdad”. En el 2008, se creó la CLPO, que se proyectó como espacio de educación superior que desarrolla diversos programas y proyectos con trayectoria territorial en componentes interculturales. Estos programas le han permitido a este espacio curricular universitario vincularse en la sociedad indígena, no indígena, migrante, afrodescendiente y con población bilingüe.

A través de un diagnóstico, se ha tomado conciencia de que es necesario promover prácticas pluriculturales y plurilingües en los ámbitos universitarios; además de fomentar en la educación superior la necesidad de que los futuros profesionales tengan herramientas desde lo idiomático, para desenvolverse en contextos de diversidad cultural. De esta manera se promueven prácticas inclusivas, participativas y que fomenten el respeto a la identidad, a los fines de que las barreras idiomáticas con el idioma guaraní y otras lenguas comiencen a ser derribadas y se superen prácticas de intolerancia con actitudes discriminatorias hacia personas que hablen el guaraní.

Palabras clave: revitalización, revalorización, interculturalidad, idiomas originarios, guaraní, mapuche y quechua.

La Cátedra Libre de Pueblos Originarios (CLPO)

En el 2008 fue creada la Cátedra Libre de Pueblos Originarios en la UNPSJB, como un espacio de educación superior que desarrolla diversos programas y proyectos

con trayectoria territorial en componentes interculturales. Estos objetivos le han permitido a este espacio curricular universitario vincularse en la sociedad indígena, no indígena, migrante, afrodescendiente y con población bilingüe. Para el logro de estos vínculos se propusieron objetivos y metas a desarrollar a partir de propuestas educativas bilingües, a través de distintas actividades con tres idiomas originarios: mapuche, guaraní y quechua.

De igual manera, desde el ámbito universitario fue necesario pensar actividades académicas, en donde los futuros graduados de las distintas facultades de la sede Comodoro Rivadavia conozcan al menos en forma básica, algunos de los idiomas originarios que se hablan en contextos laborales, y en donde se desarrollen.

Asimismo, otra de las metas fue la importancia de brindar un apoyo escolar a los niños/as y jóvenes hablantes de idiomas originarios y que se encuentran insertados en el sistema educativo en los distintos niveles de la enseñanza: inicial, primario o secundario y terciario, siendo que la sociedad receptora de estas personas hablantes de idiomas originarios, en la mayoría de los casos, sus docentes o compañeros no comprenden el idioma que hablan. Esta situación resulta en ocasiones traumáticas provocando (en particular) que los adolescentes deserten de la secundaria o lo que es mucho peor, se provoque el desmembramiento familiar, en atención a que muchos adolescentes deciden que la familia se separe y los/as jóvenes vuelvan a terminar sus estudios secundarios junto a sus abuelos/as en el país de origen.

Este tipo de situaciones muestran que la gran barrera cultural es la imposibilidad de hablar su idioma original, generando procesos de fracasos escolares y grandes impedimentos para el acceso libre de los derechos básicos de toda persona.

Si bien en el año 2014 se comenzó con algunas actividades de difusión del guaraní, fue en el año 2015 que tomó forma y se promovió la apertura del Centro de Idiomas Originarios, dentro de la CLPO.

Entre sus objetivos se propuso y se propone **revitalizar** los idiomas/lenguas originarias, entendiendo por ello volver a “dar vida”, es decir, visibilizar y reconocer los idiomas originarios. Con ello se hace referencia a los idiomas con los que se auto-identifican las comunidades y personas indígenas que se encuentran en la ciudad, y que las currículas educativas monoculturales de todos los niveles de enseñanza las invisibilizan o niegan su existencia. El otro objetivo propuesto es la **revalorización** de los idiomas /lenguas originarias, es decir, la puesta en valor de los idiomas ancestrales o lenguas indígenas, que fueron dejados de usarse en los ámbitos sociales y culturales por la acción de las políticas educativas que los prohibieron por parte del estado, por la discriminación estructural junto a la pobreza a la que fue llevada la población indígena.

Las acciones de revitalización y revalorización se asocian como prácticas que implican descolonizar las metodologías de enseñanza y de investigación impuestas por una sociedad monocultural, concebida como universal ante todos, para llevar a procesos interculturales. Para lograr ese resultado se debe entender el contexto en el cual se proyectan o conceptualizan los problemas de diversidad cultural, cuando se trata de pueblos indígenas y migrantes monolingües/bilingües.

Por ello, cuando se habla sobre **interculturalidad**, se hace entendiéndolo como un proyecto político, epistemológico y educativo (Corbeta, 2018). La interculturalidad no se agota solamente en pensar en una modalidad de educación para los pueblos indígenas o conocer al "otro cultural". En el siglo XX, y más aún en el tránsito de lo que va el siglo XXI, los países latinoamericanos avanzan en sus constituciones abandonando el monismo jurídico de concepción monocultural, para asumir y convertirse en un estado pluricultural, pluriétnico y plurilingüe.

La interculturalidad puede ser abordada entonces como: a) una modalidad educativa -EIB-, b) como un enfoque de modelo educativo y c) aquella que trasciende a los sistemas educativos y se proyecta a la vida misma.

Por lo que resulta de interés, para la CLPO, que el enfoque intercultural sea transversal a todas las políticas públicas y que intente recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes y migrantes. Ahora bien, la interculturalidad se encuentra asociada con el bilingüismo, palabras que se unen pero que en la práctica aparecen disociadas.

Para entender por qué la interculturalidad se encuentra separada del bilingüismo, es importante hacer un análisis histórico, y para ello remontarse hasta la conformación de los estado-nación del siglo XIX, que se proyectan como de universalidad, lo único, un territorio, una nación, una identidad, por ende un solo idioma. Así fue la base de la sociedad de las repúblicas en los países latinoamericanos, que para forjar ese modelo identitario, resultaba necesario prohibir el uso de las lenguas indígenas, prohibir las diferencias culturales, todo lo diferente, para crear una única identidad nacional. Lo cierto, que si bien algunos de esos idiomas/lenguas se hablaron en el interior de los pueblos, comunidades y familias, algunos dejaron de usarse, llegando al límite crítico de estar en procesos graves de extinción. Otros tuvieron la necesidad de identificarse y socializar en su pertenencia lingüística, brindando origen e identidad, y los llevó a tener un "uso" que como idioma de habla cotidiana, sobrevivieron luego de años de clandestinidad y oscurantismo.

La interculturalidad como proceso político en el movimiento de personas, en la protesta y en la defensa de la identidad y del territorio, permite diagnosticar que las personas bilingües -de idiomas originarios- el hablar esos "idiomas arrebatados por la historia" hacen el mayor acto de resistencia frente al colonialismo impuesto, y

más cuando ello se encontró fortalecido y avalado por un sistema educativo que les impide permanentemente socializar en su idioma original.

La escuela monocultural continúa como base, y solo hay pocos procesos para visibilizar los idiomas originarios o los idiomas que hablan los inmigrantes limítrofes, tal el caso del guaraní, el quechua y el aymara. Existe una invisibilización de un territorio ancestral que fue ocupado por personas hablantes de esas lenguas -guaraní, mapuche, quechua y aymara- que hoy está dividido por países y que no hace muchos años eran otros territorios con fronteras impuestas y que invisibilizan estas realidades lingüísticas.

Si bien con la reforma de la Constitución Nacional en 1994 se incluye el paradigma de la diversidad cultural, el respeto a la identidad y a la pluralidad, lo cierto es que el estado a través de sus políticas públicas sigue reivindicando la “esencia de la herencia colonial y de que los argentinos venimos de los barcos”, y que propicia la inmigración europea, tal como refiere el art. 25 de la CN, aún vigente. Frente a ello, sólo hay muy pocos procesos para expresiones pluriculturales en los ámbitos educativos, que sólo resignifican en forma funcional -interculturalidad cultural- un aspecto de la cultura, pero no se abordan los problemas de exclusión, marginación y discriminación que provoca la falta de empatía con aquellos que utilizan en la comunicación diaria su idioma de origen, tal el caso de paraguayos y bolivianos.

La diversidad lingüística es una realidad invisibilizada; existen pocos antecedentes de censos estatales, o experiencias educativas que permitan la inclusión de los idiomas de los hablantes guaraní. Los migrantes no hablantes en español deben “forzosamente” aprenderlo, no teniendo una proporcionada adecuación de los idiomas o lenguas que se hablan en el país receptor. Si bien se habla de que el guaraní es un idioma que se habla en varios países que integran el Mercosur, hasta el momento no ha existido una política eficaz de que sea incorporado como idioma por ningún grupo de estados que lo integran.

Antecedentes

La Cátedra Libre de Pueblos Originarios, desde su creación en el año 2008, viene desarrollando distintos programas que pretenden dar respuestas a requerimientos sociales que se dan tanto en el interior de la universidad como en los espacios territoriales con los que se vincula. La afluencia de inmigrantes limítrofes, en su mayoría paraguayos -hablantes de guaraní- y de bolivianos -hablantes quechua y aymara- que llegan a la ciudad de Comodoro Rivadavia para insertarse en el mercado laboral, son portadores culturales de un bagaje identitario idiomático que merecen respuestas en la sociedad receptora. En su mayoría migran familias con niños/as en edad escolar, en donde hoy el desafío mayor es que la escuela que los recibe no está preparada para

repcionar estos contextos bilingües interculturales de sus alumnos/as, tanto a nivel de docentes como el sistema educativo en general.

Desde la UNPSJB, frente esta situación de desigualdad social y cultural, se busca dar respuesta, aunque sea de modo parcial, entendiendo "que no hay peor educación aquella en que se brinda desde la desigualdad", dar contención social en la ciudad de Comodoro Rivadavia. Para ello, se diseñaron propuestas que se enrolaron desde brindar clases de apoyo de nivel escolar primario a niños/as hablantes de idioma guaraní en barrios de mayor concentración de paraguayos, como así también dar cursos de idioma guaraní en el ámbito universitario.

En el diagnóstico se ha tomado conciencia de que es necesario promover prácticas pluriculturales y plurilingües en los ámbitos universitarios, además de fomentar en la educación superior la necesidad de que los futuros profesionales tengan herramientas desde lo idiomático, para desenvolverse en contextos de diversidad cultural. De esta manera se promueven prácticas inclusivas, participativas y que fomenten el respeto a la identidad, a los fines de que las barreras idiomáticas con el idioma guaraní comiencen a ser derribadas y no se fomenten prácticas de intolerancia con actitudes discriminatorias hacia personas que hablen el guaraní.

Los destinatarios de las distintas actividades del programa de "Enseñanza de Idioma Guaraní" fueron los/as estudiantes bilingües de guaraní, y personas deseosas de aprender para su desarrollo profesional, docentes, público en general que asisten por interés personal.

Los objetivos propuestos son:

- Concientizar en el ámbito universitario sobre la necesidad de un cambio de paradigma en pos de reconocer la diversidad cultural y lingüística.
- Promover en la educación superior prácticas pluriculturales, con formación permanente y abordar las prácticas profesionales desde la perspectiva plurilingüe y pluricultural.

Para el logro de estos objetivos, se propició:

- Brindar clases de idioma guaraní en el ámbito universitario, desde una perspectiva intercultural.
- Fomentar en los estudiantes universitarios prácticas interculturales y multilingüísticas.
- Favorecer la participación de los estudiantes universitarios en actividades solidarias en contextos barriales bilingües.

- Consolidar junto con las organizaciones sociales de inmigrantes paraguayos, la formación del Centro de Idiomas Originarios en la UNPSJB.
- Brindar como espacio de contención en los barrios de mayor concentración de hablantes guaraní, apoyo escolar para niños/as hablantes de idioma guaraní y generar material bilingüe en las instituciones estatales, como hospitales, comisarías y demás dependencias en donde confluyen mayor cantidad de personas hablantes en guaraní.
- Fomentar la participación de los habitantes de guaraní para el dictado de las clases de idioma en el ámbito universitario o centros de vecinos.

De esta manera la CLPO, en vínculo con los hablantes guaraní, si bien personas de nacionalidad argentina o de nacionalidad paraguaya, se comenzó a diagramar estrategias conjuntas plenamente participativas para el logro de los objetivos propuestos.

El 3 de julio de 2014, se comenzó a diseñar en articulación con la República de Paraguay y la Municipalidad de Comodoro Rivadavia. La visita y gestiones realizadas por el Dr. Miguel Ángel Verón, quien se desempeñaba para ese año como Director General de Planificación Lingüística de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, de la República de Paraguay, ha posibilitado la implementación del programa de “Idioma Guaraní” en la Universidad.

Para la concreción de los objetivos, ya el 27 de septiembre de ese mismo año, desde el Paraguay, viaja a nuestra ciudad el Dr. Verón, quien mantuvo entrevistas con el rector de la UNPSJB, y el Secretario de Extensión Universitaria, Lic. Alberto Aya-pe. Además, dictó varias conferencias sobre “Guarani ñe’ẽ yma, ko’ãga ha kurivé-vo”/“Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní”, brindando a los presentes un breve recorrido de la historia de la lengua guaraní, luego su situación en el Paraguay y la región, y finalmente qué perspectiva tiene para el futuro. Destacó en su conferencia, las nuevas políticas lingüísticas paraguayas, desde la oficialización de esta lengua en 1992, y la promulgación de la Ley de Lenguas en el 2010.

En el año 2015, ya se hablaba de las actividades que realizaba la CLPO, en la prensa paraguaya, cuyos titulares señalaban: “GUARANI EN UNIVERSIDAD ARGENTINA” - *En la Universidad Nacional de la Patagonia de Comodoro Rivadavia, Argentina, se inició el curso de “Introducción al Idioma Guaraní”, por medio de la Cátedra Libre Pueblos Originarios, con el objetivo de brindar a los participantes un panorama introductorio acerca del idioma guaraní, mediante clases teórico-prácticas.* (ABC, 2012).

Los vínculos con el proyecto denominado “ROHAYHU CHE ÑE’Ë”, con la Secretaría de Políticas Lingüísticas, creada por Ley N°425/10 “De Lenguas”, dependiente

de la Presidencia de la República, permitió tener como objetivo el de promover la revalorización y el uso oral y escrito del idioma guaraní, a través de una experiencia de inmersión lingüística. Esta experiencia posibilitó la vinculación y continuación con el intercambio necesario para seguir sosteniendo la propuesta educativa no formal en la universidad y en los barrios de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Rápidamente cobró forma la realización de un curso anual de Idioma Guaraní en la UNPSJB, a cargo de docentes paraguayas que vivían en Comodoro Rivadavia, la Ingeniera Elida Bordón Suárez y Bernardina Amarilla Fretes, quienes junto al grupo cultural residente en Comodoro Rivadavia que aglutina la Sra. Leonarda Ramírez de Gamarra, dictaron el curso, realizaron programas de Radio de la Universidad. (UNPSJB, 2015)

Del 24 al 29 de agosto de 2015, se realiza "ROHAYHU CHE ÑE'Ë" - UNA SEMANA EN LENGUA GUARANÍ, que se presenta como la 2da. edición. El Proyecto tuvo idéntico objetivo que la anterior edición: la "de promover la revalorización y el uso normal en forma oral y escrita del idioma guaraní, a través de una experiencia de inmersión lingüística". Por una semana se invitó a los medios de comunicación de Comodoro Rivadavia y a la sociedad en general, a vivir en y con el idioma guaraní. Se ofrecieron actividades de exposición en vidrieras de la ciudad de Comodoro Rivadavia y en cooperación con otras organizaciones como el Colectivo de Tejedoras, se dictó un Taller de Ñanduti. Las actividades culturales permitían elevar el estatus de la lengua guaraní y generar el orgullo sobre su uso en la población hacia ella, y seguir con el proceso de normalización de su utilización, para que un gran porcentaje de sus hablantes vaya más allá de su lugar de origen y trasvasara las fronteras.

El guaraní es hablado en Argentina, Paraguay, Brasil y Bolivia. Con motivo del día del idioma guaraní, que se celebra el 25 de agosto, como idioma en la República del Paraguay, los residentes paraguayos de la ciudad de Comodoro Rivadavia acompañan las distintas actividades que se organizan en su conmemoración. En cada fecha conmemorativa, la población hablante de guaraní radicada en la ciudad de Comodoro Rivadavia puede sentirse libre de poder hablarlo sin que sea una circunstancia estigmatizante ni desvalorizada.

25 de agosto: Día del idioma guaraní

"Eiretéicha he'ë asy che ñe'ë, yvágare reveve, oparupi rogueraha, che korasõ embohory"

Dulce como la miel es mi idioma, vuelas por el cielo, te llevo en mi andar, con gozo en el corazón!"

Apoyo escolar para niños hablantes de guaraní

Otro de los ejes fuertes que se trazó desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría de Extensión de la UNPSJB es el desarrollo de actividades de apoyo escolar para niños/as hablantes del idioma guaraní que se encuentran en el sistema escolar. La problemática en parte que se busca dar respuesta, aunque sea de modo parcial, es amortiguar la deserción escolar, el bullying, el maltrato y la estigmatización de los/as escolares hablantes en guaraní.

La idea de dictar clases de apoyo escolar para estos/as niños/as surgió a partir de la experiencia universitaria en dictar el taller de idioma guaraní, los días viernes a las 18 hs. en el aula 102 de la Ciudad Universitaria, en km 4 de Comodoro Rivadavia. En ese ámbito aúlico, sus participantes expusieron la problemática de niños/as en edad escolar a quienes se les dificulta el aprendizaje, vinculado a procesos de enseñanza en un lenguaje no materno, la imposición del español, frente a niños/as en su mayoría monolingües guaraní. Al conocer esta realidad, se puso en marcha un proyecto que ofició de puente para aquellas personas que necesitan fortalecerse en el español y así lograr un buen proceso de integración escolar, como sujetos bilingües.

Por medio de la gestión de la Secretaría de Extensión Universitaria junto a la Secretaría de Desarrollo Social del Municipio de Comodoro Rivadavia local y la CLPO, se pudo acercar una enseñanza bilingüe guaraní-español a los barrios que están atravesados por esta realidad. Uno de ellos es el Barrio de “Las Américas”, en la extensión del barrio 30 de octubre. Allí se trabajó con niños/as que están en el nivel inicial, en 1º y 2º año de nivel primario, desarrollando lectura, escritura y ejercicios de matemática, con una concurrencia de más de 40 alumnos repartidos en grupos de 10, para que puedan trabajar cómodos y con atención de las docentes.

La docente Elida Bordón afirmaba: *“Es interesante ver la experiencia de cómo ellos mismos lo están pasando al asistir el día de apoyo escolar, porque se sienten como si estuvieran en su país de origen, como si estuviera en su zona de origen, con una libertad increíble de poder aprender en su lengua y de también poder comunicarse con sus pares, con los chicos en este espacio. Si bien en las instituciones pueden hablarlo, estar en este espacio donde comparten la lengua es diferente”*. Consultada respecto a las expectativas de la experiencia escolar, comentaba que sería bueno seguir con el taller, incorporar más personas que quieran trabajar con los/as chicos/as y principalmente difundir en otros barrios en donde haya más connacionales y que tengan la misma problemática. Esta experiencia sólo se pudo dar continuidad hasta fin del año 2016, como actividades de revitalización ayuda escolar con niños/as paraguayos en el Barrio de las Américas.

En el 2017 se presentó ante el Programa de Voluntariado Universitario el Proyecto Centro de Idiomas Originarios, teniendo como directora a la Profesora Lorena

Gatica, que además coordinó actividades para el idioma quechua. No obstante, con el guaraní coordinó actividades que se proponía afianzar en el ámbito universitario la creación de un centro de enseñanza de idiomas originarios, en particular con el dictado de los idiomas guaraní y quechua. Esta actividad se desarrolló hasta el año 2018. (UNPSJB, 2018)

El año 2019 fue consagrado por las Naciones Unidas como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas. Esta conmemoración fue un hecho importante en el desarrollo de las múltiples actividades que se realizan desde la CLPO. La red de vinculaciones con otras instituciones, las organizaciones culturales fue el ámbito propicio de seguir fortaleciendo lugares para dar cuenta del uso del idioma del guaraní a los fines de lentamente abandonar los legados imperiales y coloniales occidentales que influyen en las instituciones del conocimiento.

Todo ello es importante para propiciar y “descolonizar prácticas y metodologías” que implican la responsabilidad de cambiar la sociedad tanto del mundo indígena como no indígena, procurando promover y apoyar a las comunidades indígenas y a las personas bilingües, en un marco de respeto y de tolerancia a la diversidad cultural y lingüística.

Lo cierto es que se debe romper la lógica de pensar que las fronteras estatales nacionales del siglo XIX pudieron imponer barreras para hablar libremente sus idiomas. El guaraní se extiende en un inmenso territorio compartido por varios estados – Argentina, Paraguay, Bolivia y Brasil. Sus hablantes migran con él a zonas demasiado alejadas de ese territorio original.

Resulta necesario como universidad pública pensar en esas sociedades pluriculturales y ser conscientes de ese pluralismo. Indudablemente que existen todavía muchos caminos a recorrer en un país plurilingüe. La realidad es que nos faltan reconocimientos de los derechos lingüísticos: no hay censos ni estadísticas oficiales que establezcan cuántos hablantes de idiomas originarios hay y cuál es el grado de comprensión del idioma en que se habla.

La CLPO se autoidentifica con la realización de experiencias de revitalización impulsada por diferentes colectivos y organizaciones sociales, pero indudablemente la acción y el desarrollo de políticas públicas es una deuda pendiente que le compete al estado.

La experiencia de revitalización del idioma guaraní en un país tan federal debe sugerir mucho más y distintas actividades educativas. Desde la UNPSJB, la llegada de migrantes e indígenas hablantes de idioma guaraní motivó la apertura de un programa denominado Programa de Idiomas Originarios, que tuvo tres ejes: brindar ayuda escolar a niños/as paraguayas hablantes de lengua materna guaraní; propiciar la enseñanza de guaraní incluso para personas no hablantes ni de nacionalidad pa-

raguaya, y realizar conversatorios y oratorios de guaraní y difusión del patrimonio cultural guaraní.

El idioma guaraní sigue siendo la forma de contención social y cultural que hoy se le brinda al inmigrante paraguayo que llega a la ciudad de Comodoro Rivadavia, en Chubut, en busca de un mejor bienestar para él y su familia

A modo de conclusión

El sistema de educación intercultural bilingüe –EIB- de Chubut tiene múltiples falencias y debilidades, en particular porque no hay reconocimiento de ningún tipo de los derechos lingüísticos, culturales y educativos. Se carece de una política nacional de EIB con enfoque de derechos lingüísticos, y no hay políticas de interculturalidad para todos y todas. Falta una política lingüística pluralista de guaraní (ni lenguas indígenas funcionales) en el aparato público. Los programas de EIB carecen de presupuesto económico para una revitalización y revalorización del idioma guaraní, no se visibiliza al hablante, se lo discrimina por cómo habla, y lo que es peor aún es que quienes ejercen la docencia tienen una concepción discriminatoria contra los paraguayos “hablantes de guaraní”.

Es posible afirmar que estos más de cinco años del desarrollo de actividades de revitalización y revalorización del idioma guaraní se ha encontrado en el ámbito pedagógico curricular más resistencias y actitudes discriminatorias, especialmente en las esferas gubernamentales, situación que dificulta el uso de los hablantes. Faltan orientaciones curriculares para establecer diálogos entre culturas, no hay conocimientos y valores de la tolerancia y respeto a la diversidad lingüística en el currículum escolar nacional y provincial. Existe ausencia de una institucionalidad, por ejemplo, no hay una Secretaría de Políticas Lingüísticas en el país, ni Instituto de Lenguas Indígenas, para planificar y dar seguimiento a políticas lingüística (ej.: uso oficial, investigación, estandarización). Si bien desde la universidad se ha propuesto desarrollar actividades con el sistema educativo provincial, falta mucho por hacer. No hay capacitaciones a los docentes, en particular en temas como discriminación, racismo y estigmatización contra los hablantes de idioma guaraní; faltan docentes bilingües, de especialistas de EIB, especialistas en educación (curriculistas, metodólogos, didactas), lingüistas y profesores especialistas en enseñanza de idioma guaraní o de lenguas indígenas.

Se enfrentan muchos desafíos, y para ello se debe seguir abriendo espacios públicos de uso del idioma guaraní y de otras lenguas indígenas en las instituciones de enseñanza, de recuperación lingüística cultural y propiciar la investigación; ser promotores de una adecuación de las políticas educativas del sistema estatal, de los derechos lingüísticos de las personas; interculturalizar la reforma de los planes de estudio

en la universidad local; identificar la presencia de hablantes de idiomas distintos al español en la educación superior y atender las brechas que se cristalizan y sobretodo propiciar una política de recuperación lingüística en las universidades nacionales.

Bibliografía

- Corbetta, Silvina; Bonetti, Carlos; Bustamante, Fernando y Vergara Parra, Albano (2018). "Educación Intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos" UNICEF, CEPAL.
- Ki Lee, Man. 2010. "Lenguas indígenas y políticas del lenguaje en América Latina -con especial atención a Paraguay-", Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.
- ABC. «Arquitectura y Medicina UNA incluyen el Guaraní». [en línea]. 12 de febrero de 2015. <https://www.abc.com.py/nacionales/incorporan-el-guarani-en-arquitectura-y-medicina-una-1335999.html>
- UNPSJB «Curso de idioma guarani». [en línea]. 5 de abril de 2015. <http://www.unp.edu.ar/extension/index.php/61-cursos-y-talleres/169-curso-de-idioma-guarani>
- UNPSJB «Taller de idioma guarani». [en línea]. 7 de agosto de 2018. <http://www.unp.edu.ar/index.php/59-pueblos-originarios/1384-taller-de-idioma-guarani%20%20%20Video>

EL GUARANÍ SUBYACENTE EN LA LITERATURA PARAGUAYA EN CASTELLANO

Mgter. Maribel Barreto

Docente y escritora

Premio Nacional de Literatura 2019

Paraguay, nuestro país, territorio poblado de signos que revelan de manera inequívoca la huella inconfundible del mestizaje cultural, un escenario del encuentro de dos lenguas en el que el imaginario colectivo con sus mitos, sus tabúes, con un trasfondo de irracionalidad en el que toman lugar los contactos y conflictos de sus dos lenguas, que han producido abundante cosecha al aprovechar los recursos de la oralidad hasta lograr constituir el camino de la literatura paraguaya.

La literatura vinculada con la oralidad produce relatos de la cultura popular paraguaya en los que el sincretismo mítico religioso de los relatos anónimos, los casos de aparecidos o de fantasmas, o de amores prohibidos, los cantos religiosos o patrióticos, en los versos de poetas que utilizan combinaciones lingüísticas en guaraní y en castellano, tal el caso de Agustín Barbosa que alterna sus versos primero en castellano y luego en guaraní, laten en sus cauces ancestrales, en ese caudal vivo y polifónico de nuestra lengua hablada por millones de personas que reciben el universo mítico de nuestra cultura mestiza, mediante el *jopara* que otorga un especial encanto a las canciones y poesías, que, aunque escritas en español, conservan la estructura y la sintaxis del guaraní o simplemente del castellano paraguayo con infiltraciones semánticas y sintácticas típicas de nuestra lengua nativa, sobre todo cuando configuran un relato de miedos, renunciaciones, rebeldías, anhelos de redención como en *Casaccia*, en el marco de un Paraguay pintoresco en el que no podía faltar la lengua vernácula. Lo sorprendente de la época es que la crítica nacional ha venido sosteniendo con mucho énfasis que la dicotomía lingüística del Paraguay ha sido un factor retardatorio y entorpecedor de la narrativa.

Nos referimos a Augusto Roa Bastos como el primer escritor que consiguió integrar las dos lenguas nacionales en una atmósfera armónica que favorece a ambos idiomas.

En el caso de *Casaccia*, este logra acoplar el guaraní para expresar los estados anímicos de sus personajes con lo cual enriquece artísticamente sus obras, como en *Hombres, mujeres y fantoches*, donde inserta expresiones en guaraní, pero no las traduce, aunque con frecuencia, como Roa, hace uso de referencias en castellano que las aclara y cuando prescinde de explicaciones, no deja confusiones, pues se entiende en el contexto, así como aporta musicalidad o cierta extrañeza lírica y de

valor estético. Sin embargo, en su cuento *El Guajhú*, con nombre guaraní, el autor se lanza a utilizar libremente expresiones de la lengua vernácula, cuyo contenido salva con llamadas al pie de página.

El indigenismo literario surge en la novela hispanoamericana en la década del 20 al 30 con la presencia del realismo–naturalismo que mechó la escritura con expresiones indígenas orientadas por el exotismo modernista, como Horacio Quiroga que supo captar el aliento del guaraní que habla la mayoría de sus personajes con la carga profunda de las palabras míticas de los indios o en Miguel Ángel Asturias que penetra en la raíz de la cultura maya–quiché poniendo en evidencia la raíz mágica del verbo. Aunque de manera más directa, el peruano José María Arguedas la consigue con el quechua al recrear el mundo maravilloso del indio serrano. Es así como llegamos a la obra de Roa Bastos de gran similitud con la obra de Arguedas por la aculturación lingüística. Roa nos enfrenta con la atmósfera que nace de las entrañas de la lengua nativa para sorprendernos con su reiteración lexical, la fraseología que altera los esquemas sintácticos del español con los modelos del guaraní de nuestro país; algo diferente al guaraní hablado en los países vecinos.

Se constata que en la generalidad el escritor paraguayo escribe en español, la lengua que encarna el prestigio cultural impuesto, pese a la vigencia mayoritaria del guaraní, verdadera lengua nacional del Paraguay que según Roa Bastos “el novelista o cuentista culto no puede prescindir de esta rica y oscura porción de nuestra realidad ambiental y espiritual”.

Los ámbitos idiomáticos del español y del guaraní conviven, colisionan e interactúan en un proceso de erosión con la creciente castellanización del guaraní o el acoplamiento del guaraní al español en esta situación de conjunto de nuestra cultura mestiza guaraní-paraguaya.

Dice acertadamente Bareiro Saguier que en la actualidad ambos idiomas, el castellano y el guaraní, están en colisión sincrética, se han influido recíprocamente. Escritores sobre la guerra del Chaco como Jorge Ritter y el mismo Rodríguez Alcalá utilizan el guaraní como expresiones de soldados y jefes.

Por último, sintéticamente me refiero al mundo poético, Emiliano R. Fernández, el poeta bilingüe en que la transculturación hispánica–guaraní con su cosmovisión y ritmo propios se introduce en la lengua dominante del colonizador y es ese aporte el que al cabo le va a otorgar su identidad.

En Bareiro Saguier el proceso de incorporación del mundo subyacente no fue tan visible en su primer libro de poemas, *Biografía de ausente*, considerado con *Ceniza Redimida* de Herib Campo Cervera y *El viejo fuego* de Elvio Romero como lo más relevante de la poesía del exilio paraguayo. El mismo Bareiro Saguier expresa en

su libro *Camino de Andar*: “Los expatriados paraguayos siempre han padecido un doble exilio: el de su lengua y el de su tierra”.

De la actualidad, citamos brevemente a poetas como Susy Delgado, Mario Rubén Álvarez y otros, versos resonantes de nuestra poesía, de nuestra cultura guaraní paraguaya vivida plenamente en nuestro país con todos los desajustes que implica la relativa armonía de la aculturación. Por ello, estoy de acuerdo con el sincretismo, gracias al cual tomamos conciencia del proceso de integración cultural al aproximar los dos universos que se penetran y erosionan recíprocamente en la expresión de nuestra lengua literaria del castellano paraguayo; un fenómeno doble de aculturación y transculturación.

Sociólogos, lingüistas, historiadores y antropólogos dan cuenta del complejo cultural formado a lo largo de cuatro siglos y medio de integración que acerca dos universos o hemisferios que se oponen, pero se invaden recíprocamente en la expresión de nuestra lengua literaria; como en Roa, se ve en novelistas y cuentistas la resemantización del castellano guaraní como tejido subyacente que el escritor paraguayo oye y siente en la hondura de su ser, de su sensibilidad como un fuego que quema en la comunicación colectiva, aun los que no hablan el guaraní, pero están sumergidos en la atmósfera de nuestra lengua nativa y la sienten en el seno de nuestra cultura mestiza bilingüe.

En las obras de Bareiro Saguier sobre todo en sus cuentos, como *Solo un momento* se alternan los ritmos y las estructuras sintácticas, semánticas y coloquiales del castellano paraguayo saturado y remodelado por el guaraní y el guaraní hispanizado, tal el caso de Emiliano Fernández cuyo logro mayor fue la fusión en la lírica y en la épica con sus acentos, el del mundo del poeta con su lengua madre y el de la colectividad mestiza con las inflexiones de un cantor trovadoresco sobre todo en los poemas nacidos en los campamentos de la guerra del Chaco.

Julio Correa y Manuel Ortiz Guerrero realizan la experiencia del *jopara*, la lengua mezclada con predominio del guaraní que corresponde a un estadio de nuestra realidad cultural mestiza. Los autores citados no la inventan, es un código social, no un producto de elaboración individual.

Según Osvaldo González Real en *Mancuello y la perdiz* de Carlos Villagra Marsal “se amalgaman e interactúan la sintaxis de dos idiomas y las cosmovisiones del bilingüismo paraguayo, en su relación de idioma dominante–idioma dominado para superar los códigos lingüísticos de ambos”, para ir más allá de esta dualidad, base de nuestro mestizaje cultural, hasta llegar a una creación estética para salvar ambos mundos a través de la creación literaria en que, en las estructuras semánticas y coloquiales del castellano saturado y modelado por el guaraní castellanizado o hispanizado, se observa la fusión de estos dos mundos de nuestra cultura bilingüe.

En el juego de sutiles alteraciones y rechazos, incrustaciones, fecundaciones y simbiosis, se ha injertado al español la estructura aglutinante y polisintética del guaraní y se logró una escritura polifónica que salva la cadencia y música de la oralidad ancestral que contempla el mundo como un ente mágico.

**LEY DE LENGUAS Y SU INCIDENCIA
EN LA ESTANDARIZACIÓN Y MODERNIZACIÓN
DE LA LENGUA GUARANÍ
“MI PATRIA ES MI LENGUA”**

Dr. Carlos Ferreira Quiñónez
Presidente de la Academia de la Lengua Guaraní (ALG)
Presidente de Avañe’ẽ Kuaareka Aty (AKA)

Ley N° 4251, sancionada el 9 de octubre de 2010.

TÍTULO I “De las declaraciones Fundamentales”.

CAPÍTULO I “De los Fines”, Art. 2° “de la Pluralidad”. El Estado paraguayo deberá salvaguardar su carácter pluricultural y bilingüe, velando por la promoción y el desarrollo de las dos lenguas oficiales y la preservación y promoción de las lenguas y culturas indígenas.

Art. 3° De las lenguas oficiales: Las lenguas oficiales de la República tendrán vigencia y uso en los tres Poderes del Estado y en la institución pública.

CAPÍTULO II “De los derechos lingüísticos”, Art. 9°, inciso 1. Conocer y usar las dos lenguas oficiales, tanto en forma oral como escrita...”; inciso 6° Recibir desde los inicios del proceso escolar la educación formal en su lengua materna, siempre que la misma sea una de las lenguas oficiales del país o una lengua indígena.

Art. 10° Derechos lingüísticos colectivos nacionales. Inciso 1. Contar con un Plan de educación bilingüe guaraní-castellano en todo el sistema de educación nacional, desde la educación inicial hasta la superior, y con planes diferenciados para los pueblos indígenas.

Art. 23° De los títulos académicos. Los títulos académicos de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional serán impresos en ambas lenguas oficiales y en un solo lado, una vez establecido el alfabeto y la gramática guaraní.

CAPÍTULO IV “De los idiomas en la educación”

Art. 28° De la enseñanza de las lenguas oficiales. Las lenguas oficiales serán enseñadas en las instituciones públicas y privadas que integran el sistema educativo nacional, aplicando métodos que garantizan la máxima eficacia comunicacional.

Art. 29. De las lenguas oficiales como instrumentos didácticos. Las lenguas oficiales serán utilizadas como medio en la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo: inicial, escolar básica, media y SUPERIOR, de conformidad con la competencia requerida para cada nivel.

TÍTULO II “CAPÍTULO II. “DE LA ACADEMIA DE LA LENGUA GUARANÍ”.

Art. 45. “De las competencias de la Academia”. La Academia de la Lengua Guaraní tiene competencias para establecer la normativa de la lengua guaraní en sus aspectos ortográficos, lexicológico, terminológico, gramatical y discursivo. Le compete igualmente publicar los diccionarios y gramáticas oficiales de la lengua guaraní...”

Art. 51. “Implementación”. La implementación de las obligaciones derivadas de la presente ley que requieran una expresión escrita, sólo serán exigibles una vez transcurridos tres años del establecimiento del alfabeto y la gramática oficial del Idioma Guaraní por parte de la Academia de la Lengua Guaraní.

ACADEMIA DE LA LENGUA GUARANÍ. Estatutos Sociales aprobados por el Decreto N° 3.510, 29 de mayo de 2015.

- Aprobación del Alfabeto Guaraní – 9/12/2015;
- Aprobación de las Reglas Ortográficas – 10/08/2016; Refrendadas por SPL: Resol. N° 71/2017
- Aprobación de la Gramática Guaraní – 22 /06/2018; Refrendadas por SPL: Resol. N° 101/2018, por la cual resuelve en su Art. 1º. Dispóngase el plazo d tres (3) años para la exigibilidad en la implementación de las obligaciones derivadas de la Ley N° 4251/2010, de lenguas, que requieran una expresión escrita, a partir del 22 de junio de 2018.

Se dio conocimiento al Poder Legislativo, Poder Judicial y Poder Ejecutivo el 23 de junio de 2018. Igualmente se comunica al MEC, SPL y otros organismos del Estado.

ESTANDARIZACIÓN

Una lengua estándar, estándar lingüístico o variedad estándar (concepto que no debe ser confundido con los de norma lingüística, lengua escrita o lengua literaria) es una variedad ampliamente difundida, y en general entendida por todos los hablantes de la lengua, frecuentemente es la forma usada en la educación formal y la más usada ampliamente por los medios de comunicación. En muchos casos, aunque no siempre, la forma estándar puede ser una lengua planificada a partir del diasistema de una lengua, con el objeto de obtener un modelo de lengua unitario para la enseñanza, los

usos oficiales y los usos escritos y formales, que a su vez permita cohesionar política y socialmente el territorio donde es oficial.

El proceso de estandarización está incluido en la parte de la política lingüística relativa a la modelación formal de una lengua, a la adscripción de un estatus jurídico y administrativo, y al fomento de su adquisición, conocido en sociolingüística como *planificación lingüística*.

El proceso de estandarización requiere seleccionar ciertos rasgos del diasistema que se quiere estandarizar, según la aplicación de criterios restrictivos de criba. También se requiere la formalización y consensuar ciertas formas que puedan ser usadas como convención que marca los límites de lo que se considera y lo que no se consideran formas de la variedad estándar. Algunas características no excluyentes que suelen identificar a una variedad estándar son:

- Un sistema de escritura que fije las convenciones ortográficas que se usarán para escribir la lengua y fijar formas comunes y estables. 09/12/15 el alfabeto y las Reglas 10/08/19
- Un diccionario o grupo de diccionarios estándar, que corporizan un vocabulario y usará la ortografía estandarizada definida previamente. EN ELABORACIÓN, desde agosto 2018 y fecha proyectada de finalización julio 2020.
- Una gramática prescriptiva reconocida que registra las formas, reglas y estructuras del lenguaje y que recomienda ciertas formas y castiga otras. Aprobada 22/06/18
- Un sistema de pronunciación estándar, que es considerado como “educado” o “adecuado” por los hablantes y que se considera libre de marcadores regionales. EN PROCESO, SINTAXIS GUARANÍ.
- Una institución o personas que promueven el uso de la lengua y que poseen cierta autoridad, formal o informal, en la definición de sus normas de uso. Academia de la Lengua Guaraní y SPL
- Un estatuto o constitución que le da un estado oficial en el sistema legal de un país. Ley N° 4251/2010 y los Estatutos Sociales GÑR, Decreto N° 3510/29/05/2015.
- El uso de la lengua en la vida pública, por ejemplo en el poder judicial y el poder legislativo. En Proceso. La CN ya está en guaraní.
- Un canon literario. Géneros Literarios: Novelas (Kalaíto Pombéro de Tadeo Zarrate, Tatukuaa de Arnaldo casco, Mborayhu rekove de Sebastian Daniel López Mereles, José Dolore Martíne... de Carlos Martínez Gamba, Pore'ỹ rape de Hugo Centurión, Hilario Saragósa rembiasakue de Nelson Rubén

Zarza, Papíto Fránko rembiasakue de Merardo José Benítez González) Poesías (Emilianore ñe'ẽpotypyre, Perurima Rapykuere de Miguelángel Meza, Tekovekatu de David Galeano Olivera, Pyhare mboyve de Feliciano acosta, Ñe'ẽapytere de Mario Rubén Alvarez, Ayvu Porã Apesã de Gregorio Gómez Centurión, Brígido Bogado, Susy Delgado, Mauro Lugo ñe'epoty ha hetave, oĩ avei Pukarã, Ñe'enga, Ñoha'ãnga, mombe'ugua'u, Príncipe'i, Mafalda, Kihóte rembiasakue, ha hetave aranduka.

- La traducción a la lengua de textos sagrados, como la Biblia. 1- Ñandejára Ñe'ẽ (Buenas nuevas para el Paraguay) diciembre 1976., 2- Mormón Kuatia- ñe'ẽ (Ambue Jesucristo testamento) setiembre 2014, 3- Ñandejára Ñe'ẽ (Sociedad Bíblica Paraguaya) 15 Julio de 2010, 4- Jopare Pyahu (Decoud Larroza) Año 1963.
- La enseñanza escolar de la ortografía y gramática estandarizadas. MEC 1994, Reforma Educativa y desde 1944 en la Escuela Superior de Humanidades, hoy Facultad Filosofía UNA
- La preferencia de esta variedad particular, por encima de otras variedades mutuamente comprensibles con la anterior, para el aprendizaje del idioma como una segunda lengua.

Una Propuesta: Cuando el estándar es lengua oficial de enseñanza, puede existir una reglamentación política de tipo coercitivo, que obligue a aplicarlo en exclusiva en el terreno educativo. Por ejemplo, que “La Gramática y Ortografía de la Academia de la Lengua Guaraní serán texto obligatorio y único para la enseñanza pública”.

Modernización de la Lengua Guaraní: Es una condición previa para llevar a cabo la enseñanza en lengua guaraní y capacitar a los alumnos, es decir, a los futuros adultos y responsables de redactar textos sobre asuntos que van más allá del ámbito de su cultura tradicional”. .es la ampliación terminológica, parte de una transformación más amplia que podemos llamar modernización de la lengua. Soy consciente del posible carácter ofensivo del término “modernización” en el sentido que tiene esta palabra en el lenguaje cotidiano y sus connotaciones contra fácticas. Pero con este término me refiero al concepto sociohistórico de modernización planteado por Weber (1963, 1977). Por “modernización” se entiende en la sociología weberiana un proceso largo de una sociedad de hacer prevalecer la razón sobre otros valores. El guaraní debe ser fácil y abierta.

Modernizar al guaraní con terminologías especializadas: jurídicas, médicas, lingüísticas, filosóficas, económicas, deportivas, sociológicas, tecnológicas.

LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS EN EL PARAGUAY

Marcelo Dos Santos

Rita Patricia Dos Santos

Traductores de Lengua de Señas, Lengua de Señas Paraguaya (LSPy)
Instituto Técnico Superior de Estudios Culturales y Lingüísticos Yvy Marãe'ỹ

Introducción

La práctica de la traducción e interpretación de la Lengua de Señas en Paraguay tiene aproximadamente 40 años y ha evolucionado en distintos contextos sociales hasta llegar a convertirse en una herramienta fundamental de inclusión social para las personas con discapacidad auditiva usuarias de la lengua de señas en Paraguay. A partir de la promulgación de la Ley N°3540/2008 que aprueba la “Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad” surge la necesidad de regular esta profesión emergente, tomando prestadas las normas técnicas y éticas de la traducción e interpretación profesionales de lenguas orales y se visibilizan a partir de entonces las incompatibilidades culturales en su aplicación que hacen necesaria una investigación científica de las pautas culturales propias de esta labor dictadas por la misma comunidad de sordos. En este artículo se pretende analizar estas realidades emergentes y proponer una solución como primer paso hacia la profesionalización académica de los trabajadores empíricos de la lengua de señas y la investigación de la práctica natural de la mediación lingüística dentro de la comunidad sorda y su posterior normalización.

Definiciones

La discapacidad auditiva o sordera puede ser vista desde dos enfoques científicos. La primera es la médica, que la define como un impedimento biológico (aparato auditivo deficiente o insuficiente) para detectar los sonidos (incluidas las lenguas de naturaleza sonora). La segunda es la socio-antropológica, que observa más allá del individuo biológico, y detecta entre ellos un grupo en particular, un grupo con características étnicas, con una lengua y una cultura propias basadas en una cosmovisión eminentemente visual.

Para los propósitos de este artículo, la lengua de señas debe ser entendida desde el enfoque socio-antropológico, como un idioma natural igual que las orales, pero de naturaleza distinta. Es decir, la lengua de señas paraguaya es el idioma de un grupo

de paraguayos que, a raíz de su impedimento biológico para acceder a plenitud al lenguaje del sonido, hacen uso de su capacidad natural para el lenguaje (Chomsky, 1955), aprovechando los estímulos visuales para construir un lenguaje doblemente articulado que les permita no solo comunicarse sino pensar e identificarse a sí mismos como miembros de un grupo, la Comunidad Sorda Paraguaya.

Puede entonces entenderse también que esta comunidad particular es, de cierta manera, extranjera en su propia tierra y que la barrera que enfrentan es idiomática. Es así como las mismas personas sordas plantean su propia problemática y vislumbran la necesidad de mediación lingüística y cultural entre ellos y los oyentes (persona que pertenece a la cultura sonora).

Antecedentes

La Comunidad Sorda Paraguaya tiene aproximadamente 60 años de existencia. No hay registros escritos o en otros medios que puedan corroborar la existencia de un grupo de sordos o de una lengua de señas paraguaya sino hasta la creación de las primeras escuelas de sordos en la década de los 60, la *Escuela Especial de Fonoaudiología Paraguay-Uruguay "Rosa Peña"*, escuela pública y Primera Escuela Paraguaya de Sordos. A partir de esta fecha se crearon organizaciones de sordos con objetivos de socialización y transmisión lingüística, cultural y religiosa. La primera asociación de sordos fue el Centro de Sordos del Paraguay fundada en 1961 y una de las primeras organizaciones religiosas, la organización Testigos de Jehová, que logró la creación de una comunidad sorda religiosa a principios de los 80. La década de los 60, especialmente, marcó un antes y un después en la lucha por los derechos lingüísticos de las comunidades sordas en todo el mundo, desde la publicación de la primera investigación lingüística de la lengua de señas americana (EE.UU) realizada por el lingüista William C. Stokoe "Estructura de la Lengua de Señas" (1995) que demostró que las lenguas de señas son de doble articulación y son igual de válidas que las lenguas sonoras.

Es importante mencionar que una característica cultural de las personas sordas es que son endogámicos, se casan entre sordos. En cada una de las organizaciones y comunidades de sordos, aproximadamente el 95% de estos matrimonios tienen hijos sin discapacidad auditiva, es decir que son oyentes. Estos infantes oyentes en su mayoría son criados por personas sordas, dentro de una comunidad sorda y se relacionan con ellas a través de la lengua de señas. Estos oyentes se convierten en hablantes nativos y fluidos de la lengua de señas y de la lengua sonora de su entorno a temprana edad y cumplen inconsciente y naturalmente el rol de mediadores y traductores de sus padres sordos para asuntos informales y cotidianos de su vida familiar.

Fuera del ámbito familiar, la práctica de la traducción e interpretación ha sufrido un proceso de transformación, desde sus protagonistas hasta sus métodos y valoraciones éticas y culturales. Las primeras personas que hacían la labor de traducción dentro de las organizaciones de sordos eran personas con discapacidad auditiva reducida o tardía, es decir, personas que tenían un resto considerable de audición o que la perdieron después con el tiempo; comenzaron a surgir oyentes que, atraídos por esta comunidad tan particular, aprendieron la lengua de señas para después cumplir la función de mediadores y traductores.

En los últimos 30 años, la presencia de traductores e intérpretes en el activismo de los sordos ha generado un despertar en la sociedad y ha visibilizado en consecuencia la importancia de la labor de la traducción e interpretación de la lengua de señas como herramienta fundamental de inclusión de las personas sordas a la sociedad mayoritaria nacional.

Más aún, con la ratificación de la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte del Estado Paraguayo en el año 2008, a través de la Ley N°3540, existe el compromiso por parte del Estado de contar con intérpretes y traductores que garanticen el goce de los derechos de las personas sordas para su plena inclusión a la sociedad. Surge así por parte del Estado la problemática de la escasa existencia de traductores de la lengua de señas y de una acreditación o titulación de estos para su contratación. Se evidencia también la ausencia total de políticas públicas y educativas que provean una formación técnica o académica de la labor de traducción de la lengua de señas paraguaya.

Planteamiento del problema y fundamentación

La profesionalización de la práctica de la traducción e interpretación de la lengua de señas, por ser de naturaleza particular y construida alrededor de una cultura visual, debe pasar por el método científico de investigación para su descripción, normativización y posterior aplicación.

Sin embargo, aún no se han dado los pasos necesarios para la construcción de un proceso de investigación y normativización de la práctica de la traducción de lengua de señas. Mientras tanto, las normas técnicas y éticas practicadas por los traductores de la lengua de señas han sido replicadas de las prácticas de traducción de lenguas orales por parte de los primeros traductores oyentes. Con el paso del tiempo y la evolución de las comunidades, los hijos bilingües de padres sordos han extendido su labor dentro del hogar hacia la sociedad y se han encontrado con estas normas implícitamente impuestas y han reclamado la incompatibilidad con las suyas interiorizadas desde el núcleo de estas comunidades.

A raíz de la falta de conocimientos académicos y científicos sobre la materia, se replicó únicamente una técnica de interpretación de las lenguas orales ignorando las demás, la llamada interpretación simultánea, normalmente utilizada para conferencias o reuniones. Esta técnica es utilizada por los intérpretes de lengua de señas indiscriminadamente en cualquier ámbito, incluso en el educativo. Los traductores nativos han observado los inconvenientes en la aplicación restrictiva de esta única técnica con implicaciones éticas en la transmisión de información y conocimiento y han reconocido la importancia de formarse en las ciencias relacionadas a esta materia para una construcción de normas metodológicas y éticas de traducción e interpretación ajustada a la realidad y la necesidad de las personas sordas.

Conclusión

Es necesario reconocer que, si los hijos de padres sordos han trabajado naturalmente junto a sus padres en la construcción de normas técnicas y éticas de traducción e interpretación dentro del entorno familiar y luego en ámbitos más formales, son quienes deben ser objeto de investigación para rescatar estas normas y principios interiorizados desde temprana edad.

Se pone de manifiesto la urgencia de formar en las ciencias a estos traductores e intérpretes empíricos de la lengua de señas, para impulsar la investigación de la práctica de la traducción e investigación de la lengua de señas y ofrecer las personas sordas un servicio de calidad basado en su cultura y valores. Así también es necesaria una investigación lingüística de la lengua de señas paraguaya para su normativización y posterior enseñanza.

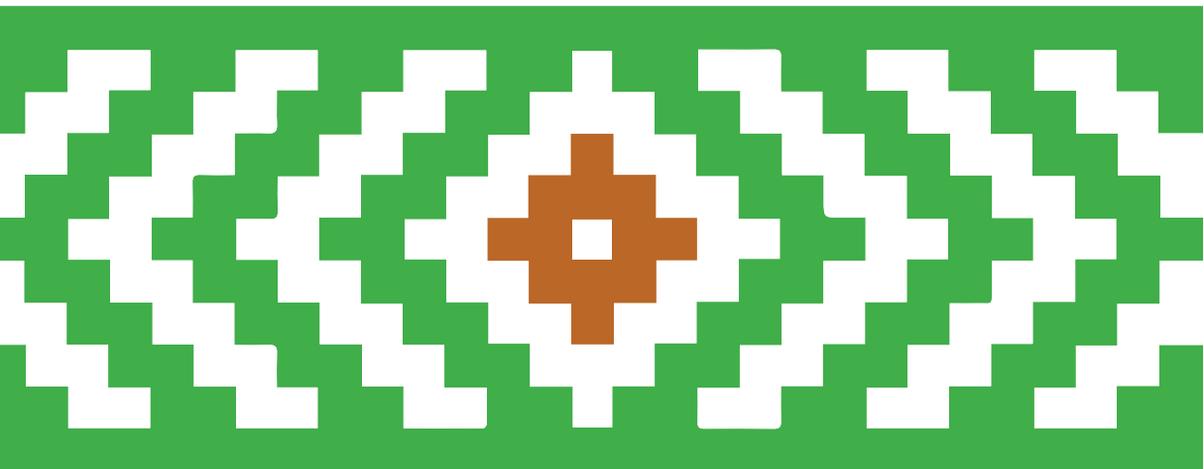
Bibliografía

- Aronoff, Mark, Meir, Irit & Wendy Sandler (2005). "The Paradox of Sign Language Morphology." *Language* 81 (2), 301-344.
- Noam Chomsky (1955). "Logical Structure of Linguistic Theory".
- Branson, J., D. Miller, & I G. Marsaja. (1996). "Everyone here speaks sign language, too: a deaf village in Bali, Indonesia." In: C. Lucas (ed.): *Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities*. Washington, Gallaudet University Press, pp. 39-5.
- ¿Lengua de señas? – Cultura Sorda. Consultado el 2 de octubre de 2019.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007).
- Ladd, P. 2003. *Understanding Deaf Culture*. In *Search of Deafhood*. Toronto: Multilingual Matters.

Stokoe, William C. (1960, 1978). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in linguistics, Occasional papers, No. 8, Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo. 2d ed., Silver Spring: Md: Linstok Press



2019 | AÑO INTERNACIONAL DE LAS
Lenguas Indígenas



Con el apoyo de:



Fundación Yvy Marãe'ỹ

-  Coronel Romero 318 ha Coronel Bogado
San Lorenzo távape.
-  Ñanduti: www.yvygaraey.org
-  Ñe'ëveve: yvygaraey@yvygaraey.org

“Este Seminario es cofinanciado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT con recursos del FEELI”

ISBN: 978-99967-987-2-6



9 789996 798726