

02

UV Universidad
Verdad 86



ENSEÑANZA DE LENGUAS INDÍGENAS EN CONTEXTOS DE DESPLAZAMIENTO. IMPLEMENTACIÓN DE INNOVACIONES DIDÁCTICAS EN MBYÁ GUARANÍ (TUPÍ-GUARANÍ) Y MAKÁ (MATAGUAYA) EN ITAPÚA, PARAGUAY

Teaching indigenous languages in displacement contexts. Implementation of learning innovations in Mbyá Guaraní (tupí-guaraní) and Maká (mataguaya) in Itapúa, Paraguay

 **Celeste M. Escobar**, The Graduate Center–CUNY. (USA)
(cescobar@gradcenter.cuny.edu) (<https://orcid.org/0000-0002-7704-543X>)

 **Mirtha Dalila Lugo Rolón**, Universidad Nacional de Itapúa. (Paraguay)
(midaluka@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1941-3852>)

 **Yanina Ramírez Benítez**, Universidad Nacional de Itapúa. (Paraguay)
(yaninaramirezbenitez@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0005-7304-8720>)

Resumen

En los últimos años, las comunidades de lenguas indígenas —principalmente aquellas con tradiciones orales— han enfrentado una necesidad urgente de desarrollar recursos educativos adecuados para contextos híbridos de enseñanza. Esta urgencia está motivada por la rápida disminución de hablantes jóvenes y la escasez de materiales multimedia culturalmente relevantes. En este contexto, las iniciativas de revitalización lingüística se han vuelto fundamentales, especialmente cuando están guiadas por los objetivos y prioridades de las propias comunidades, y no por agendas académicas externas. Este estudio sostiene que una revitalización genuina requiere de un enfoque comunitario basado en la participación activa y asociaciones sostenidas a largo plazo. Por lo tanto, una revitalización efectiva debe priorizar la transmisión intergeneracional, considerando las tecnologías digitales y las estrategias multimodales en los programas lingüísticos locales. Este enfoque dual —que combina la innovación tecnológica con la restauración del uso natural de la lengua materna— fortalece,

tanto las bases pedagógicas como culturales de los esfuerzos de revitalización. En este artículo se presentan resultados de evaluaciones in situ con las lenguas Mbyá Guaraní y Maká en el departamento de Itapúa, Paraguay. Los hallazgos destacan que una revitalización exitosa no es solo un desafío técnico, sino un proceso social basado en el empoderamiento y la continuidad cultural.

Abstract

In recent years, indigenous language communities—primarily those with oral traditions—have faced an urgent need to develop educational resources suitable for hybrid teaching contexts. This urgency is motivated by the rapid decline in young speakers and the scarcity of culturally relevant multimedia materials. In this context, language revitalization initiatives have become essential, especially when guided by the goals and priorities of the communities themselves, rather than by external academic agendas. This study argues that genuine revitalization requires a community-based approach

based on active participation and sustained long-term partnerships. Therefore, effective revitalization must prioritize intergenerational transmission, considering digital technologies and multimodal strategies in local language programs. This dual approach—combining technological innovation with the restoration of the natural use of the mother tongue—strengthens both the pedagogical

and cultural foundations of revitalization efforts. We present results of in situ evaluations with the Mbyá Guaraní and Maká languages in the department of Itapúa, Paraguay. The findings highlight that successful revitalization is not just a technical challenge, but a social process based on empowerment and cultural continuity.

Palabras clave

Lenguas en peligro, enfoque comunitario, lengua materna y aprendizaje, educación en la primera infancia, revitalización.

Keywords

Endangered languages, community-based approach, native language and learning, early childhood education, revitalization.

1.

Introducción

El mantenimiento de la lengua se ve obstaculizado por una gama compleja de factores, de acuerdo con cada comunidad hablante, en contextos de lenguas en peligro o desplazamiento en el Paraguay (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Cuando se trata del aprendizaje, fortalecimiento y revitalización de las lenguas indígenas, prevalecen variables que tienen que ver con el desplazamiento que ocurre a un ritmo acelerado y provoca que los hablantes desplazados, especialmente las nuevas generaciones, pierdan habilidades comunicativas en sus lenguas nativas. La pérdida de la lengua lleva al empobrecimiento del conocimiento cultural, debido a cambios o amenazas al entorno

natural y/o sociocultural. En el marco anterior, surge esta labor con las comunidades hablantes del mbyá guaraní y el maká, del departamento de Itapúa, en Paraguay, acompañada por un equipo de estudiantes de grado y profesores investigadores de la Universidad Nacional de Itapúa, desde 2022 (Riestenberg, Freemond, Lillehaugen & Washington, 2024), guiada por la investigación participativa de base comunitaria (McKay, Pinto & Escobar, 2008; Montoya, 2025).

Este resultado actual inicia en una primera etapa, durante el año 2022, con un estudio sociolingüístico sobre el estado de los recursos educativos interculturales en las lenguas indígenas de Itapúa, que proporcionó una guía respecto a lo que fue realizado, cómo, cuándo y por quiénes. Posteriormente, en una segunda etapa, desarrollada entre septiembre de 2023 y febrero de 2024, el enfoque se centró en la co-creación de recursos interculturales en formato multimedia, en colaboración con las comunidades involucradas. Una vez culminada esta fase, se dio inicio a una tercera etapa, sobre la cual informa el presente material. Específicamente, se abordan los alcances y las limitaciones de la implementación de los recursos desarrollados colaborativamente con hablantes de las lenguas mbyá guaraní y maká en Itapúa, durante el período comprendido entre diciembre de 2024 y enero de 2025. Cabe resaltar que este caso contribuye actualmente a otros estudios

realizados con lenguas indígenas del Paraguay (Kalisch & Unruh, 2003; Glauser, 2005; Escobar, 2021; Derlis, 2022), así como a nivel regional (Quadrelli, 2003; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hecht, 2023; Hernández, 2023; Landeta, 2023), los cuales siguen siendo escasos en comparación con las complejidades y singularidades de cada contexto sociolingüístico, donde una lengua se encuentra en proceso de desplazamiento.

En lo que respecta, particularmente, a los casos del mbya guaraní y el maká, el último Censo de 2022 revela que el promedio de años de escolaridad primaria es de 3,3% y 3,9%, respectivamente, para ambos pueblos, a nivel nacional (INE, 2022). Esto sugiere, de manera relativamente similar, que los niños de estas comunidades no logran completar la educación primaria (6 años), ubicándose entre los grupos con los índices más altos de deserción escolar (UNICEF, 2013; Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). En relación con la vitalidad de estas lenguas, el mbya guaraní presenta un 38,69% (SPL, 2025)¹, siendo el grupo indígena más numeroso del país, con un 20,4% (INE, 2022), y en el departamento de Itapúa, con 3.426 personas autoidentificadas como pertenecientes a este pueblo. Por su parte, el maká muestra una situación más favorable, en términos de vitalidad, con un 97,25%, aunque su población a nivel nacional es de tan solo 1.888 personas. El Plan Nacional Educativo (MEC, 2024) de Paraguay establece al castellano y al guaraní paraguayo como las lenguas oficiales de enseñanza en las instituciones educativas nacionales.

No obstante, el énfasis pedagógico en una literacidad centrada en ambas lenguas ha sido señalado en varios estudios como un factor que, en lugar de fortalecer, contribuye al desplazamiento de las lenguas indígenas, como las que son objeto de este estudio, durante la primera infancia (Escobar & Gómez, 2021; Derlis, 2022; Mereles & Escobar, 2022; Aguilera, 2023; Bogado, 2023; Ramírez, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024). Dado que la principal manera de desarrollar habilidades comunicativas en Paraguay (Kalisch & Unruh, 2003; Glauser, 2005; Escobar, 2021; Derlis, 2022), así como en otros países, continúa siendo la transmisión oral entre las nuevas generaciones de

hablantes nativos de lenguas indígenas (Quadrelli, 2003; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hecht, 2023; Hernández, 2023; Landeta, 2023), resulta fundamental transformar una pedagogía centrada en la lectoescritura hacia una orientada al “uso” comunicativo, tal como lo sugiere Hecht (2023, p. 12) para el caso de los toba/qom de Argentina, especialmente en contextos donde las lenguas se encuentran en proceso de desplazamiento.

En esa línea, los etnosaberes de cada contexto específico de los pueblos indígenas, acumulados a lo largo del tiempo, están profundamente influenciados y son transmitidos dentro de la cultura de los hablantes nativos, desde la infancia temprana, como lo muestra el trabajo de Escobar (2021), sobre todo cuando los infantes paĩ tavyterã guaraní de Amambay en Paraguay comienzan a socializarse en la lengua. Esto nos lleva a reflexionar sobre las diferentes formas de aprender, por lo que es necesario reconocer diversas modalidades de aprendizaje y abandonar la idea de que los procesos educativos solo pueden ocurrir dentro de las aulas o escuelas (Kress, 1997; Stein, 2007; Martín & Donolo, 2019, p. 116; Mora, 2019). A la vez, es fundamental incluir tecnologías digitales que promuevan la multimodalidad, faciliten la accesibilidad y reduzcan los costos de los recursos para el aprendizaje de lenguas en desplazamiento (Gutiérrez, 2019; Alcantud-Díaz, 2019; Escobar, en prensa).

Montoya (2025) explica que, desde la perspectiva teórica de la revitalización lingüística, es necesario incorporar enfoques interdisciplinarios que propicien un mejor equilibrio entre los intereses de los miembros de las comunidades hablantes y los de las instituciones académicas. Otro aspecto clave de este enfoque colaborativo es dedicar tiempo a la construcción de relaciones que fomenten la confianza entre los participantes del proyecto (McKay, Pinto & Escobar, 2008), a través de un período que permita espacios de negociación orientados a objetivos compartidos, con la “esperanza de que todos queden razonablemente satisfechos” (Riesterberg, Freemond, Lillehaugen y Washington, 2024, p. 394). Según las ideas presentadas en la obra de Valijärdu & Kahn (2023, p. 10), que sintetizan una amplia variedad de trabajos enfocados en la revitalización y fortalecimiento de lenguas en peligro o en desplazamiento, a

¹ <https://www.spl.gov.py/es/index.php/misional/lenguas-indigenas>

pesar de los diferentes contextos y metodologías empleadas, todos coinciden en que es esencial “[...] situar a las comunidades hablantes en el centro del trabajo, así como fomentar el diálogo abierto, construir confianza, ser flexibles y garantizar la accesibilidad.”

Es importante, entonces, aclarar el enfoque de este trabajo, que se orienta hacia los “contextos híbridos” de aprendizaje. El concepto de “contextos híbridos”, propuesto por Martín y Donolo (2019, p. 121), hace referencia a aquellos “contextos donde hogares, escuelas y comunidades se integran para ofrecer más oportunidades de aprendizaje”. Lo anterior se relaciona con los resultados obtenidos a partir del sondeo sociolingüístico realizado con miembros de las comunidades, en una primera etapa del presente trabajo, en 2022, en el que expresaron cómo perciben la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en sus entornos. En la mayoría de los casos, manifestaron una disociación entre los contextos del aula y los de la comunidad, así como también el relegamiento de oportunidades para la transmisión y participación intergeneracional, debido al énfasis en la literacidad de lenguas externas o hegemónicas.

Con alineamiento similar, Toledo (2024, p. 184-185) reflexiona desde el caso de revitalización con el q’anjob’al’ de Guatemala, el cual, “[...] debe tomarse como una acción social dirigida a lograr que la lengua se use en la vida diaria, lo que implica un enfoque con una partición transgeneracional, multidisciplinaria, multimodal, etc. [...]” Es decir, no solo se deben considerar los espacios del aula o las escuelas, sino también los núcleos intergeneracionales de comunicación familiar y/o comunitaria (Escobar, 2021; Méndez, 2023; Landeta, 2023) con el fin de “[...] proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje” (Martín & Donolo, 2019, p. 121). Aunque aún queda mucho por hacer en cuanto a los esfuerzos de fortalecimiento, estrategias de aprendizaje y revitalización de lenguas indígenas o minoritarias desplazadas (Sánchez, 2012), es crucial, a medida que avanzamos, escuchar y tener en cuenta las voces de las comunidades hablantes (Ramírez, 2022; Mereles, Escobar, & Posoraja, 2023) lo cual ha sido la metodología aplicada en el proceso de desarrollo de este trabajo en todas sus etapas.

Las circunstancias y los contextos que impulsan la pérdida de una lengua en una comunidad (Muñoz 2008) específica requieren de la implementación de estrategias adaptadas a sus necesidades particulares. Al respecto, la pregunta que surge como iniciativa para este trabajo es: ¿qué tipos de estrategias de enseñanza podrían implementarse en contextos híbridos de aprendizaje para lenguas indígenas en desplazamiento en Itapúa, Paraguay? Además, se plantea cómo y dónde podrían intersectarse las estrategias pedagógicas tradicionales y modernas para complementarse en la tarea de fortalecer las lenguas en contextos de desplazamiento.

2. Métodos

El presente trabajo, para llegar a su etapa de implementación actual, constó de dos previas etapas: en la primera se llevó a cabo el diagnóstico sociolingüístico, de marzo a agosto de 2022 (Escobar, Lugo & Mereles, 2024). En esta primera fase el estudio implicó la realización de entrevistas con miembros de la comunidad y educadores de Pindo’i y Pindó (mbyá guaraní) y Ita Paso (maká), lo que proporcionó valiosos datos cualitativos sobre sus perspectivas acerca de las lenguas indígenas en estudio. Estas entrevistas fueron complementadas con observaciones etnográficas en las aulas y asambleas comunitarias, para comprender mejor las prácticas lingüísticas y los entornos educativos. Además, se realizaron evaluaciones socioculturales y de multilingüismo, para obtener información sobre el contexto multilingüe de las comunidades, considerando el papel de la lengua en la vida diaria, su conexión con la identidad cultural y los desafíos que enfrentan los hablantes de lenguas indígenas en entornos cada vez más multilingües. También se llevó a cabo una revisión de los materiales

educativos y gramaticales existentes, para evaluar la disponibilidad y adecuación de los recursos para la enseñanza de lenguas indígenas, destacando las brechas en el desarrollo de nuevas herramientas pedagógicas (Escobar & Mereles, 2022).

En la segunda etapa, que cubre el período desde setiembre de 2023 a febrero de 2024, la investigación empleó un enfoque de lingüística aplicada, utilizando la investigación basada en el diseño para el desarrollo colaborativo de un currículo con hablantes nativos, asegurando que los materiales producidos fueran culturalmente relevantes y lingüísticamente precisos (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Esta colaboración también facilitó el desarrollo de materiales de enseñanza de lenguas comunicativas² con contenidos gramaticales contextualizados. Para apoyar esto, se implementaron programas de capacitación en recolección de datos de campo, con énfasis en la apropiación de tecnologías multimedia, por parte de los hablantes nativos, para documentar y compartir recursos lingüísticos.

Finalmente, para la presentación de los resultados, se llevó a cabo una tercera etapa de implementación que comenzó en septiembre de 2024. El desarrollo experimental de esta etapa se realizó entre diciembre de 2024 y enero de 2025. Se creó un repositorio digital de archivos para compilar los materiales multimedia producidos por la comunidad, asegurando la preservación y accesibilidad de los recursos lingüísticos y culturales en el Laboratorio de Lenguas de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI). Durante esta fase, las estrategias pedagógicas y los materiales de aprendizaje fueron ajustados al nivel específico de desplazamiento lingüístico y a los contextos locales, abordando los desafíos particulares de la revitalización de las lenguas indígenas, lo cual se detalla posteriormente en este material. Las especificidades del proceso de implementación, junto con su análisis y una perspectiva crítica de los aspectos positivos y los desafíos enfrentados durante esta tercera etapa, se desarrollan en la siguiente sección.

Las comunidades maká que participaron en este estudio, desde su inicio, con el apoyo de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), incluyen Universo, Central (2022) e Ita Paso, en Itapúa (2022-2025). Los colaboradores en las diversas etapas de este trabajo incluyeron a miembros de las comunidades, como familias extensas, niños de 2 a 8 años y maestros indígenas o supervisores educativos, todos hablantes nativos de la lengua y residentes de sus respectivas comunidades. Por su parte, para el mbyá guaraní, se incluyeron las siguientes comunidades en el departamento de Itapúa: Pindo'i (2022), Cerro 9 (2024), Pindo (2022-2025) y San Antonio Ypekuru (2024-2025). En estas comunidades, se contó con la participación de colaboradores intergeneracionales (ancianos, adultos y niños desde 12 meses hasta 8 años). Cabe destacar a los estudiantes de grado indígenas y no indígenas de las carreras de Educación y Bilingüismo de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), que han aportado en las diversas etapas del desarrollo investigativo, como investigadores en formación y cuyos propios estudios con distintos enfoques con las comunidades hablantes de las lenguas del presente trabajo han sido un complemento fundamental para el cotejamiento de los resultados encontrados (Bogado, 2023; Aguilera, 2023; Ramírez, 2023). De las cuatro comunidades alcanzadas en esta tercera etapa, la de Ita Paso (Maká) y la de Cerro 9 (Mbyá) mostraron vitalidad de la lengua materna, en un estado avanzado en comparación de Pindó y San Antonio Ypekuru, respectivamente. La de estado más avanzado en pérdida, es la comunidad periurbana de San Antonio Ypekuru. Solamente en Ita Paso, San Antonio Ypekuru y Pindó pudo llevarse a cabo la fase de desarrollo experimental de esta etapa.

² Lenguas comunicativas se refiere a las utilizadas principalmente para la interacción cotidiana y la transmisión de mensajes, en contextos sociales prácticos, en contraposición a funciones rituales o simbólicas (Hymes, 1972).

3.

Resultados

A continuación, se presenta el análisis y los resultados de una tercera etapa (de septiembre de 2024 a enero de 2025), en la que se implementaron los recursos creados en una etapa anterior, para evaluar sus alcances y limitaciones en colaboración con las comunidades.

Figura 1.

Taller participativo con hablantes nativos en el Laboratorio de Lenguas (UNI), Encarnación.



Fuente: Celeste Escobar

Uno de los primeros ejes que siguió aplicándose en esta tercera etapa de implementación ha sido la *investigación basada en el diseño colaborativo* (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez en prensa). La cooperación intercultural en la investigación participativa (figura 1) es crucial para lograr objetivos comunes y definir la misión del proyecto (McKay, Pinto & Escobar 2008). Las voces indígenas pueden guiar la investigación para desarrollar materiales educativos interculturales, fomentando un enfoque participativo y colaborativo basado en la confianza y el compromiso (Valijärdu & Kahn, 2023). También es importante destacar que el enfoque metodológico de este trabajo, realizado de manera colaborativa con los hablantes, no se basa en investigaciones publicadas por personas que no son hablantes de estas lenguas. Por el contrario, el mismo se orientó

hacia los temas que los propios hablantes consideran fundamentales para la enseñanza de sus lenguas a las futuras generaciones, dentro de sus contextos comunitarios (figura 2).

Figura 2.

Co-creaciones en el proceso de elaboración de los recursos sobre la lengua materna maká.



Fuente: Yanina Ramírez.

Por ello, de acuerdo con sus intereses y en la salvaguarda de sus lenguas, los recursos didácticos se construyeron teniendo en cuenta los ámbitos que los hablantes consideran esenciales para sistematizar su transmisión y enseñanza, no solo de forma oral. Esta metodología ha generado una actitud sumamente positiva en los hablantes de estas lenguas en contextos de desplazamiento, ya que no se imponen conocimientos externos sobre sus lenguas (Mc Kay, Pinto & Escobar 2008; Valijärdu y Kahn, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024), sino que ellos mismos son actores activos en el proceso de construcción de recursos pedagógicos y revitalizadores, basados en conocimientos lingüísticos propios.

En lugar de basarse exclusivamente en fuentes externas, el enfoque de este trabajo se orienta hacia la cocreación de contenidos, teniendo en cuenta las necesidades y perspectivas de los hablantes nativos y las necesidades de cada comunidad. El proceso implicó una colaboración activa entre los miembros de las comunidades y el equipo de investigación, garantizando que los materiales sean representativos de las variantes locales, a la vez que adecuados para los contextos de aprendizajes híbridos (Escobar,

Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Asimismo, la orientación guiada y acompañada, junto con la formación continua en el proceso creativo y colaborativo, a lo largo de todas las etapas de esta labor investigativa, constituyó un aspecto clave en el desarrollo del compromiso y la confianza construidos, tanto con los hablantes de ambas comunidades como con los miembros de la Universidad Nacional de Itapúa.

En cuanto el enfoque, tanto para la creación de recursos destinados a la enseñanza, como para la planificación de su uso y en esta fase de implementación, ha sido la consideración de los contextos híbridos de aprendizaje (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa; Martín & Donolo, 2019, p. 121). En el caso de los recursos, materiales o herramientas didácticas, se hace referencia a los medios, ya sean físicos o digitales, que facilitan o propician el logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aquellos con fines pedagógicos.

Figura 3.

Secuencia y proceso en acuerdo previo con los hablantes.



Primeramente, se consideraron factores presentes en ambas lenguas, que impliquen la contextualización sociocultural, incorporando nociones sobre las estructuras gramaticales propias de cada lengua de este estudio. El tratamiento de los contenidos para el desarrollo de los materiales no solo integró a las lenguas maternas respectivas, sino que simultáneamente incluyó una contextualización cultural (figura 3). Según Sturtevant (1964), el término *etno* hace referencia a un sistema de conocimiento propio de una cultura determinada.

Este concepto se relaciona con los diversos contextos culturales y ambientales de los pueblos indígenas (Paradise, 2011), en los cuales se pueden identificar una amplia gama de actividades humanas vinculadas a conocimientos específicos, que pueden considerarse como distintos *etnos* (Ramalho, 2011; 2012), dentro de un conjunto de *etnosaberes*. Tal como sintetiza De León (2005: 31), “el aprendizaje del lenguaje y la cultura no

es un proceso separado, sino que aprender a hablar implica aprender conocimientos socioculturales.”

Se han podido generar ejercicios controlados, semilibres, libres y acompañados con actividades guiadas, individuales, en pares y grupales, con actividades de tres tiempos para su desarrollo: introducción, desarrollo y práctica (figura 4). También se consideró incluir dentro de los recursos tareas puntuales y proyectos asignados, a fin de involucrar a los hablantes en el uso y forma contextualizados de las actividades lingüísticas y culturales de su entorno, las que puedan implicar la participación familiar y comunitaria.

Figura 4.

Ejemplo de plan de actividad con lengua materna en la lengua maká primera parte. ³

Formato del Plan de Clase

Profesor/a:

Unidad-Lección: 4

Tema: Animales

Objetivos:

- Aprender vocabulario sobre animales
- Practicar el uso de verbos en el idioma

Materiales y Equipos:

- Presentación, pizarra

Procedimiento:

Introducción, Desarrollo y Práctica.

Introducción

Carlos Bogado

“Pan latalji—¿De dónde vienes?”

“Yakha hata£ii ha M.R.A. 2008 qa hane ej qa hats 14 ininqap in hanijupkii ene yaqafamilia. Mi nombre es Carlos, y soy Carlos. Vine de M.R.A en 2008 y he estado con mi familia durante 14 años.”

Inqamef – Animal favorito

“Na inqamet hisu un na aj nunaj qe yeje£ na aj initset.—”Mi animal favorito es un perro porque guarda la casa y el jardín.”

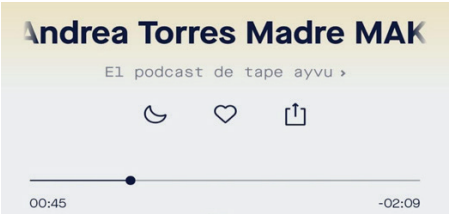
3 Para consulta de los recursos y su etapa de elaboración: Escobar, Lugo, Mereles y Ramírez (en prensa).

Otro factor importante incorporado fue la integración de la multimodalidad y las tecnologías digitales en el aprendizaje de lenguas indígenas (Stein, 2007; Gutiérrez, 2019; Alcantud-Díaz, 2019; Escobar, en prensa). Esto permitió la contextualización cultural y social de los programas, adaptándolos al origen y las realidades específicas de cada comunidad, así como la recopilación de recursos multimodales en las lenguas.

Entre los registros para ambos casos, el enfoque estuvo centrado en las personas, dentro de sus comunidades, en sus actividades y el uso que dan a sus respectivas lenguas, durante el proceso de la realización documental.

Figuras 5 y 6.

Micro sesiones de registros con audios, videos e imágenes.





Fuente: Agustina Mereles y Celeste Escobar, respectivamente.

Esta forma de captar multimodalmente los procesos comunicativos genera materiales que no solamente sirven para la lectura o escritura, sino que hacen uso de los otros sentidos, como lo audiovisual (Stein, 2007; Escobar, en prensa). En este ejercicio de registros comunitarios también era necesario incluir una base diversa de actores, a fin de mostrar la vida de forma intergeneracional (Landeta, 2023) con diferentes tipos de voces como infantes, ancianos, femeninos y masculinos (figuras 5 y 6). Hasta el momento ya se compilaron una serie de audios *podcasts*, microcápsulas de vídeos, galería de imágenes (figuras 5 y 6) de acuerdo con los temas de cada plan y lección en ambas lenguas, mbyá y maká, acompañadas de las correspondientes guías para apoyar al docente o facilitador en la lengua materna como recurso complementario.

Todos los recursos generados fueron de formatos combinados no centrados en la lectoescritura, sino para su uso en miembros de las familias o de la comunidad de los infantes que no sepan leer o escribir (Kress, 1997), pero que hablen las lenguas y tengan competencias comunicativas y puedan acompañar o sentirse involucrados en los ejercicios didácticos desarrollados, aportando conocimientos lingüísticos y culturales. En este sentido, el desafío no solo fue el no aplicar estrategias educativas descontextualizadas que, como señala Hecht (2023, p. 12), “no se emplean en emisiones en función pragmática”, sino desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas que respondan directamente a la experiencia, visión y necesidades de los hablantes, en sus propios espacios comunitarios. Dentro del marco de abordaje multimodales se integraron actividades psicomotrices que se alineaban con los ejercicios propuestos, de modo a utilizar otros medios que

expresen el léxico con su enfoque de uso. Por lo tanto, no solamente los infantes practicaban las articulaciones orales, la lectoescritura y los dibujos. Todo esto fue acompañado con las mini-esculturas de plastilina en 3D (figura 7), en el caso del léxico de la fauna en la lengua materna.

Figura 7.

Incorporación de actividades multimodales con esculturas de plastilina en 3D.

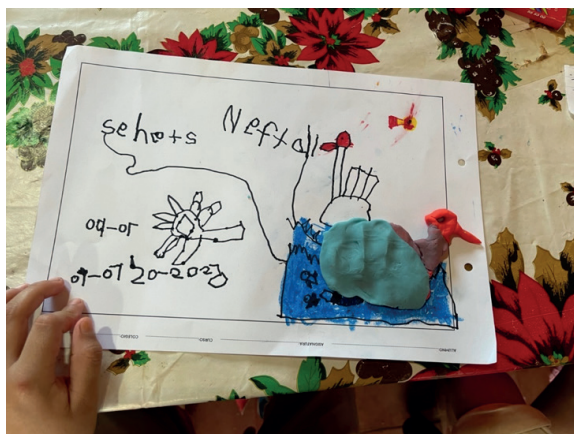


Fuente: Celeste Escobar

Estos niveles multimodales permitieron que se pudieran fijar más firmemente varios niveles de la lengua materna en los infantes aprendices (figura 8), con la memoria y el uso de colores de forma creativa.

Figura 8.

Las combinaciones entre psicomotricidad fina y gruesa con el uso de la lengua materna crearon productos propios de los aprendices. Lengua maká, Ita Paso.



Fuente: Celeste Escobar

Por lo tanto, estas prácticas deben considerar el lenguaje como una herramienta viva, activa y culturalmente significativa, y no únicamente como un objeto de enseñanza formal, desvinculado de la realidad cotidiana de sus usuarios. Estos materiales fueron elaborados con el fin de orientar a los grupos de primera infancia en proceso de alfabetización en la lengua materna (Kress, 1997; Mora, 2019; Montero, 2020; Escobar, 2021) así como para su uso en contextos híbridos de aprendizaje fuera del aula. A la par, *el modo de la transmisión intergeneracional* de las comunidades hablantes (Rogoff, 1991; Paradise, 2011; Escobar, 2021; Landeta, 2023) *se tuvo en cuenta para que estos recursos puedan ser adaptados y utilizados en múltiples espacios y contextos en donde los nidos comunicativos familiares* (figura 9) puedan ser integrados, para mayores oportunidades de exposición comunicativa con la lengua materna (Martín & Donolo, 2019).

Figura 9.

Las prácticas in situ fueron llevadas al cabo en multiespacios y acompañados por distintos miembros de la comunidad, de diferentes edades. Registro de comunidad Mbyá Guaraní en Pindó.



Fuente: Celeste Escobar

Durante las prácticas, se observó que la intergeneracionalidad presente en estos multiespacios y contextos favorecía el uso de la lengua materna, no solo de forma oral, sino también a través del aprendizaje en pares diádicas. Los niños más pequeños (de 2 a 4 años) se mostraron motivados para practicar la alfabetización en su lengua materna (figura 10).

El resultado del uso de este tipo de materiales antes mencionados fue realmente motivador para los propios sujetos de estudio (figuras 10 y 11). La revaloración de las lenguas maternas, con un enfoque más integral, participativo y contextual permite, por tanto, su uso significativo en interacciones prácticas, generando así espacios para el diálogo, la identidad cultural y la transmisión intergeneracional del conocimiento, que es a donde debieran aspirar las prácticas pedagógicas con recursos contextualizados, según su medio. Entonces, no solamente se tomaron en cuenta en este texto los recursos didácticos con lenguas indígenas, con el fin de ser utilizados en contextos de aula o escuelas, sino además con la intención de ser útiles o complementos para contextos híbridos de aprendizaje dentro del aula (Martínez, Armengo & Muñoz, 2019), de manera que puedan también ser utilizados fuera de los currículos institucionales (Martín & Donolo, 2019).

Figura 10.

Interacción de infantes en multiedades. Registro de comunidad Mbyá Guaraní de San Antonio Ypekuru.



Fuente: Celeste Escobar.

Figura 11.

Gesto corporal positivo de infante de 3 años mbyá guaraní ante lección implementada con lengua materna. Registro de comunidad Mbyá Guaraní en Pindó, Itapúa.



Fuente: Celeste Escobar

Todo esto apunta, indefectiblemente, a equilibrar el divorcio existente entre las comunidades hablantes y sus procesos de socialización del lenguaje, en los infantes en ambientes educativos escolares (Kalisch & Unruh, 2003; Quadrelli, 2003; Glauser, 2005; del Valle, 2020; Montero, 2020; Escobar, 2021; Derlis, 2022; Bogado, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024).

4.

Discusión

El enfoque de investigación colaborativa y participativa ha extendido la duración del estudio más allá del plazo inicial establecido en su primera etapa (marzo-agosto de 2022). El compromiso y la confianza establecidos entre los actores involucrados han dado lugar a un proceso exitoso, con consecuencias favorables en el trabajo actual (Riesterberg, Freemond, Lillehaugen & Washington, 2024, p. 393). Este enfoque ha contribuido a la construcción de una metodología inclusiva y participativa (McKay, Pinto & Escobar, 2008), aportando a prácticas académicas investigativas en las que los hablantes nativos son partícipes activos de todo el proceso, y sentando un precedente para futuros trabajos similares, tanto dentro como fuera de la institución. Los proyectos guiados por los principios de la revitalización lingüística, que priorizan los objetivos definidos junto con los colaboradores hablantes, promueven relaciones más equilibradas en la distribución de las inequidades persistentes entre la academia y las comunidades (Montoya, 2025).

La primera etapa sirvió para que se realicen evaluaciones socioculturales y de multilingüismo, para obtener información sobre el contexto multilingüe de las comunidades, considerando el papel de la lengua en la vida diaria, su conexión con la identidad cultural y los desafíos que enfrentan los hablantes de lenguas indígenas en entornos cada vez más multilingües (Escobar & Mereles, 2022; Escobar, Lugo & Mereles, 2024). Luego, en una segunda etapa realizada entre agosto de 2023 y febrero de 2024, la cual estuvo centrada en el proceso colaborativo y descriptivo de la construcción de recursos didácticos multimedia, elaborados con las comunidades involucradas (Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Un enfoque multimodal (Kress 1997; Stein 2007) fue construido con nativos hablantes apuntando a contextos híbridos de aprendizajes para las nuevas generaciones. Esta alternativa, en el contexto de desplazamiento de las lenguas de este estudio y ante la carencia de recursos didácticos contextualizados a sus entornos, tal y como fue encontrado en el estudio

diagnóstico de materiales (Escobar, Lugo & Mereles, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa) y otros con similares hallazgos destinados a los Mbyá (Derlis, 2022; Aguilera, 2023; Ramírez, 2023) y Maká de comunidades de Itapúa (Escobar & Mereles, 2022; Bogado, 2023) que no reflejan contenidos que atiendan las particularidades del entorno sociocultural y lingüístico de estas zonas.

En la tercera etapa de implementación (setiembre 2024-febrero 2025), con contextos más controlados de aprendizaje, como en actividades didácticas dentro de las aulas en las escuelas de las comunidades indígenas (Ita Paso, Pindó) y comunidades (San Antonio Ypekuru⁴, Pindó, Itá Paso), aportó otro importante sondeo para retroalimentar los alcances y las limitaciones de estos recursos educativos, como materiales complementarios didácticos de la lengua materna.

Los aspectos que fueron atendidos en el proceso de la implementación fueron los siguientes:

1. Falta de uso (desplazamiento, reemplazo cultural).
2. Simplificación de formas (resultado de la falta de uso y el dominio de otras lenguas).
3. Contacto lingüístico (principalmente con el español, pero también con la variedad considerada como guaraní paraguayo).

Recapitulando los avances del presente estudio en base a las principales observaciones en el desarrollo del experimento, las dinámicas de multiedades fueron útiles tomando en cuenta ciertos aspectos:

1. El input de los infantes a la lengua materna es muy limitado en su rango territorial, ante lenguas oficiales con más prestigio social; por lo tanto, recrear contextos de aprendizajes con pares ayuda en la adquisición y la socialización, sobre todo en los niños y niñas de 1-4 años.
2. Los mayores se benefician de tomar roles de liderazgo e interactúan como guías de los menores; lo cual beneficia en las interacciones naturales dialógicas y desarrolla valores

actitudinales positivos ante su comunidad y su lengua materna.

3. Estos ejercicios fueron monitorizados y acompañados por adultos maestros (al menos uno de ellos, hablante nativo), quienes intervenían para asegurar el enfoque de los ejercicios con la lengua en los tres momentos desarrollados.

En cuanto a las principales limitaciones, se pudo constatar:

1. Las realidades materiales de falta de infraestructura y recursos, a la par de las precariedades asociadas a la sostenibilidad social en las comunidades hablantes (Cerro 9 y San Antonio Ypekuru, los más precarios), son un factor determinante para poder realizar actividades que sostengan el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas maternas, a nivel de la lectoescritura.
2. Los contextos de los niveles de desplazamientos lingüísticos y de qué tipos son (ejemplos encontrados en el presente estudio: migraciones forzadas, contacto intenso con lenguas hegemónicas, disrupción de la red familiar) deben ser tenidos en cuenta a la hora de adaptar las estrategias pedagógicas.
3. El limitado uso de recursos digitales (ejemplo: falta de celulares digitales o no electricidad) en contextos precarios o sin acceso a señal (ejemplo: no conectividad en la zona o falta de recursos para carga de datos móviles) es otra variable a tomar en cuenta porque impediría su implementación constante.
4. Que no se cuente con suficientes puestos para la docencia, en el contexto de comunidades remotas o la escasa accesibilidad de maestros hablantes nativos a estos, es otro factor negativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, en todos los niveles de competencia comunicativa y de lectoescritura.
5. La pérdida de expresiones culturales propias repercute directamente en el empobrecimiento de la lengua materna, reemplazándola con elementos culturales externos, de forma precipitada para las comunidades en desplazamiento acelerado.

⁴ San Antonio Ypekuru y Cerro 9, ambos Mbyá Guaraní, no cuentan con una escuela propiamente (con infraestructura edilicia y docente(s) asignado(s) encontrándose en situación periurbana y rural remota, respectivamente).

5.

Conclusiones

Con todo lo anteriormente descrito, esta es una propuesta que, en vez de un divorcio formativo entre el contexto de aprendizaje en las aulas y el de las comunidades hablantes (del Valle 2020; Montero, 2020; Escobar & Gómez, 2021), puede descentralizar con micro prácticas cotidianas (Gaskins & Paradise, 2010; Paradise, 2011; Rogoff, 1991; Méndez, 2023) y didácticas inclusivas (Mora, 2019) el uso y forma de la lengua materna (Escobar 2021), y el contexto sociocultural (Muñoz, 2008), en ambos casos involucrados en este trabajo.

Tal como lo advierte Montero (2020: 45) para el caso de infantes de la primaria básica en el *ikootjs* de México “hay que atender y apoyar a su proceso [el de infantes], y habría que hacerlo a partir de su primera lengua [L1], y en un segundo momento, desarrollar la L2 para encaminarse a un bilingüismo eficiente”. Para el caso actual en estudio sería encaminado a un trilingüismo, para ambos casos presentados en este trabajo, en contexto externo a la comunidad y dentro del contexto de aula, acotado al caso de Itapúa.

Esto implica una tarea crucial: reflexionar sobre cómo revalorizar el uso de las lenguas maternas en un proceso continuo que va más allá de enfoques didácticos tradicionales, como se ha abordado en estudios previos (Kress, 1997; Kalish & Unruh, 2003; Quadrelli, 2003; Glauser, 2005; Stein, 2007; del Valle, 2020; Escobar & Gómez, 2021; Bogado, 2023; Ramírez, 2023; Mereles, Posoraja & Escobar, 2023; Hecht, 2023; Escobar, Lugo & Mereles, 2024; Toledo, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). Todos los materiales creados fruto de esta labor investigativa son y seguirán siendo de uso exclusivo para fines educativos con los hablantes, quienes tienen la autonomía para decidir cuáles son los aspectos fundamentales para mantener su lengua viva y las prácticas culturales que se encuentran en riesgo de pérdida o desplazamiento.

Lo mencionado anteriormente es en pos de esfuerzos de revitalización y fortalecimiento en contextos de desplazamiento acelerado de lenguas y culturas minoritarias, en transiciones de una forma oral

comunicativa a una escrita (Kress, 1997; del Valle, 2020; Montero, 2020; Hernández, 2023; Mereles, Escobar & Posoraja, 2023; Toledo, 2024; Escobar, Lugo, Mereles & Ramírez, en prensa). El objetivo es dar continuidad a esta labor de rescate, visibilidad, promoción, transmisión y revitalización de saberes orales a las nuevas generaciones, un esfuerzo que implica años de trabajo y compromiso conjunto con los portadores de la lengua materna y de conocimientos ancestrales culturales, mayores de edad como ancianos sabios y madres de familia.

A la par, es fundamental fomentar plataformas de intercambio que promuevan el aprendizaje y la reflexión mutua en torno a iniciativas como la presentada en este texto, las cuales sirven como referencia y estímulo para buenas prácticas de salvaguardia y fortalecimiento de lenguas en contextos similares.

6.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) del Paraguay código BINV03-93, bajo el tipo de “Desarrollo Experimental” en el área de Ciencias Sociales y Humanidades y a la Iniciativa de Lenguas en Peligro (ILP) del The Graduate Center (CUNY) de Estados Unidos adjudicado a la investigadora Mtra. Celeste M. Escobar I. Agradecimientos al Laboratorio de Lenguas de la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) de Paraguay por el apoyo y acompañamiento técnico y a las comunidades mbyá de San Antonio Ypekuru y Pindó y maká de Ita Paso en Itapúa.

Referencias

- Aguilera, M. (2023). Situación de enseñanza de lengua castellana en la comunidad Mbyá Pindo, Calle 5. *San Cosme y Damián*. Memorias IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Alcantud-Díaz, M. (2019). Relato Digital en ESL. Multiliteracidad a través de géneros. En Fernández-Fígares, M. & Quiles, M., (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación*, (pp. 417-428). Visor Libros, S.L.
- Bogado, C. (2023). *Enseñanza de las lenguas oficiales e indígenas en dos escuelas públicas del departamento de Itapúa*. [Tesis de Grado, Universidad Nacional de Itapúa (UNI)].
- Derlis, O. C. (2022). Educación Indígena: El Pueblo Mbya Guaraní, Perspectivas y Desafíos desde la Mirada Descolonizadora. *Revista Letra Magna*, 18(29), 61-71.
- de León, L. (2005). La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- del Valle, A. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 24, 102-137. DOI: 10.37261/24_alea/5
- Escobar, C. (2021). Socialización del lenguaje: el rol de la lengua materna y la cultura en la infancia Paĩ Tavyterã Guaraní. *Suplemento Antropológico*, Vol. LVI, nro. 2, Diciembre, 115-146.
- Escobar, C. (en prensa) Aplicación de TICs en la lengua paĩ tavyterã guaraní como herramienta para la revitalización. *Memorias del 4to Congreso de Procesamiento de Lenguaje Natural para las Lenguas Indígenas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Escobar, C. & Gómez, G. (2021). *Vocabulario Paĩ Tavyterã Guaraní*. Secretaría Nacional de Cultura.
- Escobar, C., Lugo, M., & Mereles, A. (2024). Investigación participativa para el diagnóstico de materiales interculturales didácticos para comunidades indígenas del sur de Paraguay. *Articulando e Construindo Saberes*. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), Universidad Federal de Goiás (UFG), 8(1). <https://doi.org/10.5216/racs.v8.77014>
- Escobar, C., Lugo, M., & Mereles, A. & Ramírez, Y. (en prensa). Metodologías participativas en la elaboración de recursos didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas en Itapúa, Paraguay. *Living Languages*.
- Glauser, M. (2005). La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. *Suplemento Antropológico*, XL(2), diciembre, 75-150.
- Gutiérrez, N. (2019). La utilización de las TIC en la didáctica de la lengua y la literatura en la enseñanza formal. Revisión sistemática. En Fernández-Fígares, M. & Quiles, M., (Eds.), *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura: paradigmas y nuevas líneas de investigación*, (pp. 285-296). Visor Libros, S.L.
- Hecht, A. (2023). ¿La asignatura lengua toba/gom en la educación intercultural bilingüe del Chaco (Argentina) aporta al mantenimiento lingüístico? En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 8-14). CLACSO.

- Hernández, F. (2023) La correspondencia entre grafía y fonema en la escritura del triqui de Chicahuaxtla. En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 41–50). CLACSO.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INE) (2012). Atlas de Comunidades Indígenas en Paraguay 2012. <http://www.ine.gov.py>
- Kalisch, H. & Unruh, E. (2003). Oralidad y literalidad autóctona. *Suplemento Antropológico*, Vol. XXXVIII, 1(6), 273–318.
- Kress, G. (1997). Before writing: rethinking the paths to literacy. Routledge.
- Landeta, D. (2023). La transmisión intergeneracional de la lengua mazateca en los jóvenes. En A. Hecht, G. Czarny & P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 51–59). CLACSO.
- Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Vol 19, nro. Jan–Abr, pp. 20–28.
- McKay, M.; Pinto, R. & Escobar, C. (2008). “You’ve gotta know the community”: Minority women make recommendations about community-focused health research. *Women & Health*, 47(1), 83–104. DOI: 10.1300/J013v47n01_05
- Martín, R. & Donolo, D. (2019). Aprendizajes informales. Perspectivas teóricas y relatos de aprendizajes. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 23, 115–131. DOI: 10.37261/23_alea/5
- Martínez, P.; Armengo, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), Abril, 55–74.
- Méndez, A. (2023). A propósito de los procesos de socialización infantil en torno a las actividades de la milpa: un estudio etnográfico en San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca. En A. Hecht, G. Czarny y P. Ames (Coords.), *Educación en la diversidad Nro. 8: Lenguas indígenas y educación: perspectivas y dinámicas contemporáneas*, 1ra. Ed., (pp. 60–71). CLACSO.
- Mereles, A. & Escobar, C. (2022). *Diagnóstico de materiales didácticos interculturales y de lengua materna en pueblos indígenas del departamento de Itapúa*. Memorias del III Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Mereles, A., Escobar, C., & Posoraja, O. (2023). Perspectivas de esfuerzos colaborativos hacia la documentación y revitalización de las lenguas guaraní (Tupí-Guaraní), ayoreo (Zamucó) y maka (Mataguaya) del Paraguay. *Anales del Segundo Coloquio Internacional de Educación Internacional para el Globo Sur (CEISG)*, Universidad de Brasilia.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Plan Nacional de Educación 2024*.: http://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2017/10/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- Montero, G. (2020). Apropiación de la escritura de los niños ikoots. *IKASTORRATZA. E-Revista Didáctica*, 25, 23–49. DOI: 10.37261/25_alea/2
- Montoya, I. (2025). How theoretical constructs from the academy can support more ethical fieldwork: decolonization, community-based research, and language reclamation. [Diapositivas de Powerpoint]. Ética en el Trabajo de Campo, Taller de Desarrollo Profesional, Programa de Lingüística/Iniciativa de Lenguas en Peligro, The Graduate Center.
- Mora, P. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

- Muñoz Cruz, H. (2008). Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio socioculturales. [Tesis de Doctorado, COLMEX].
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. Fondo.
- Ramalho, C. (2011). O sentir dos sentidos dos pescadores artesanais. *Revista de Antropologia*. Vol. 54, nro. USP, pp. 8-27.
- Ramalho, C. (2012). Sentimento de corporação, cultura do trabalho e conhecimento patrimonial pesqueiro: expressões socioculturais da pesca artesanal. *Revista de Ciências Sociais*. Vol. 43, nro. 1, pp. 8-27.
- Ramírez, Y. (2022). Implementación de la lengua materna (mbyá guaraní) en la escuela de la comunidad Pindó, Itapúa. [Diapositivas de PowerPoint]. IV Congreso Paraguayo de Lingüística Aplicada. Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
- Riestedberg, K.; Freemond, A.; Lillehaugen, B.; & Washington, J. (2024). Prioritizing community partners' goals in projects to support indigenous language revitalization. In A. Charity, C. Mallinson & M. Bucholtz (Eds.), *Decolonizing Linguistics*, 393-406. Oxford.
- Rogoff, B. (1991). Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social Context. Oxford, Oxford UP.
- Quadrelli, A. (2003). Ejapo letra'i para'i, educación, escuela, alfabetización mbyá-guaraní. *Suplemento Antropológico*, Vol. XXXVIII, Nro. 1, Junio, 319-412.
- Sánchez, E. (2012). Vitalidad y desplazamiento en el náhuatl de Rafael Delgado, Veracruz. [Tesis de Maestría, CIESAS].
- Stein, P. (2007). Multimodal pedagogies in diverse classrooms: representations, rights and resources. Routledge.
- Sturtevant, W. (1964). Studies in ethnoscience. *American Anthropologist*. New Series. 3 ed, American Anthropological Association, pp. 99-131.
<http://doi.org/10.1525/aa.1964.66.3.02a00850>
- Toledo, E. (2024). La revitalización lingüística: una perspectiva multidimensional. En Lopez N., O., García S, Gabriela, & Can P., T. (Coords.), *Lenguas en Contexto: Experiencias de Documentación, Descripción y Revitalización Lingüística* (pp. 183-198). CIMSUR UNAM.
- UNICEF (2013). Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: Análisis de datos 2006-2011. Asunción.: <https://www.unicef.org/lac/media/32046/file/escuelas-de-comunidades-indigenas-en-paraguay.pdf>
- Valijärvi, R. & Kahn, L. (Eds.). (2023). Teaching and learning resources for endangered languages. Brill.

