

**Reflexiones sobre el desarrollo de la escritura y la alfabetización
en español de niños guaraní hablantes: estudio de caso en escuelas
primarias de la región de Pilar (Paraguay)**

**Mónica Mirian Rodríguez
(Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción)**

Introducción

Paraguáipe oñeñeha'ã ñemoarandu oguahëve maymavaitépe. Ko jehupytyrä ojejapo oĩgui temimbo'ekuéra nosẽporáiva imbo'epýpe. Maymavaite oikuaa ñe'ëkuua rupi oguahëve mbo'epy. Ikatuve jaikuaauka oikóva ñandejerére, ñambohéra opa mba'e ha ñambuichave arandu. Temimbo'ekuéra okarayguápe mbo'ehaópe jepyta hasyve nahesakãigui umi mba'e oñembo'eva chupekuéra. Ñeporandu jajapóva ha'e mba'éicha oñeme'ëva'erã temimbo'ekuéra iñe'ë ambuévape mbo'epy? Mbo'ehárape nahesakãiri mba'éichapa ombo'évaerã ha upéva ojehecha imbo'epy rupi. Mbo'ehaópe oñeme'ëva'erã ñeipytyvo ojeipuru porã haguã ñe'ë Guarani ha español. Mokõi ñe'ë iporã ha imbarete ñemoaranduvera ha hi'ã ojeipuru hekopete.

1. El sistema educativo paraguayo: reflexiones sobre la formación docente y la enseñanza de segundas lenguas

El Paraguay concentra sus mayores esfuerzos en un marcado intento por mejorar la calidad de la educación y hacerla más equitativa. Este objetivo de elevar la calidad se basa en los bajos resultados, en términos de aprendizaje que está produciendo nuestro actual sistema escolar. El lenguaje es el medio con el cual y por

el cual se configura la realidad, se interactúa socialmente, se construyen conceptos y se adquieren conocimientos en todas las disciplinas. El aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas básicas de los alumnos que asisten a escuelas rurales se ve dificultado por: 1) la permanencia en la institución escolar de paradigmas de enseñanza basada en la lengua como código lingüístico; 2) en la limitación de hablar en guaraní en las clases de lengua; 3) en la ultracorrección gramatical; 4) en el desconocimiento de las teorías lingüísticas y de la filogenia de las lenguas; 5) en el desconocimiento de las diferencias entre lengua oral y escrita y entre variedades y registro; 6) y por último, debido a prejuicios sociales con respecto a la lengua y su didáctica, lo que entorpece sobremanera el aprendizaje de los alumnos.

Todavía no contamos con una enseñanza enmarcada en los cánones de una cultura científica, letrada, signada por valoraciones subjetivas de la lengua — que son parte de la competencia lingüística del hablante. No se respeta las etapas que describen cómo se aprende y cómo se debe enseñar una L1 o L2. Las repercusiones de esta evacuación subjetiva, se perciben tanto en el comportamiento pedagógico del docente como también en la configuración de las estrategias lingüístico-comunicativas adoptadas por los alumnos. Es un hecho que la escuela, en lo que concierne a la educación bilingüe, en su labor instructiva y educativa, bien puede marginar a una lengua y sus valores culturales, o bien puede funcionar como catalizador, potenciando y favoreciendo el desarrollo de una determinada lengua y/o cultura. Por ende, hay que tener en cuenta que el contacto entre dos lenguas implica contacto de culturas. En este sentido, la naturaleza superpuesta de este contacto, que implica una relación recíproca, tiene como resultado la interferencia lingüística. Mello Carvalho (1974, p. 117) se refiere a la necesidad de que la fuente codificadora tenga: habilidad de comunicación, actitudes positivas y nivel de conocimiento. En cuanto al receptor — descifrador, debe tener habilidad comunicadora, capacidad de oír, leer, comprender y

reelaborar el pensamiento, conocimiento del código utilizado, la cultura a que pertenece y su posición en el sistema social.

2. Consecuencias sociolingüísticas del contacto de lenguas en un contexto de mestizaje cultural: el paradigma de la competencia lingüística

Si se considera que la competencia y el uso pueden ser activos y pasivos, es decir, que los hablantes pueden ser capaces de entender pero no de hablar, la concepción estricta perdería su validez, ya que no todos los hablantes de una lengua en una comunidad tienen facilidad igual para manejar dos lenguas indistintamente. Por ello, deberíamos de encarar el aprendizaje de la lengua estándar como un enriquecimiento del repertorio lingüístico y de las posibilidades del alumnado, nunca en detrimento del dominio de la lengua propia, ni de los registros más familiares o incluso vulgares. Se trata de sumar competencias lingüísticas no de reemplazar una lengua por la otra. La normalización lingüística es el procedimiento más recomendado para el desarrollo de las competencias pasivas y activas. Así, el docente deberá tener en cuenta que el lenguaje se aprende en contextos funcionales, y que en las elecciones lingüísticas existen componentes individuales y/o sociales. Más allá de la capacidad innata para el aprendizaje de las lenguas que tiene el ser humano, solo puede elegir entre dos lenguas aquel que tenga conocimiento de ellas y capacidad para expresarse en ambas. De este modo, en línea con lo expuesto anteriormente, en este trabajo nos proponemos analizar, en primer lugar, algunas muestras de habla recogidas en el marco del “*Corpus* de Referencia de Guaraní Contemporáneo — CORACON”, para echar luz sobre destacadas consecuencias sociolingüísticas del contacto de lenguas en un contexto de mestizaje cultural, y en segundo lugar, llevaremos a cabo una reflexión crítica sobre la formación docente y la falta de conocimiento lingüístico como factores que dificultan el desarrollo de la escritura y la

alfabetización en español de niños guaraní hablantes en dos escuelas primarias de la región de Pilar — Paraguay.

3. Metodología empleada en la recogida de las muestras

Para comprobar las hipótesis previamente descritas, y con el objetivo de intentar detectar posibles fallas en el modelo de enseñanza bilingüe adoptado por el MEC, especialmente en la región fronteriza de Pilar, hemos llevado a cabo un somero estudio exploratorio a partir del análisis de algunos errores cometidos por niños y niñas aprendices de español como L2 en dos escuelas de la región. La primera escuela se denomina San Ramón y se encuentra en la zona rural; la otra, escuela Santa María Magdalena, de la zona urbana de la ciudad de Pilar, Departamento de *Ñeembucú*. Como ya se ha mencionado anteriormente, las muestras usadas en el estudio, han sido recopiladas a partir de textos producidos por alumnos del sexto grado, asimismo, nos hemos basado en las transcripciones de algunas clases que han sido grabadas en video por docentes de dichas instituciones.

3.1. Conclusiones preliminares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas guaraníes hablantes: L1 como lengua de enseñanza y sus implicaciones afectivas

Tras la observación llevada a cabo durante tres semanas a niños y niñas cuyas edades oscilan entre 11 a 13 años, se ha podido verificar que los alumnos monolingües guaraní, quienes reciben las instrucciones en su lengua materna — guaraní como lengua de enseñanza —, se encuentran más entusiasmados en participar de las clases de español como L2, porque perciben una considerable ampliación de su léxico activo. Es decir, al mejorar su vocabulario, se sienten más

motivados, tienen más espíritu de solidaridad y demuestran una actitud positiva hacia el aprendizaje, expresando mucho deseo de participación. Además, los aprendices parecen cometer menos errores ortográficos en guaraní, una vez que comprenden mejor las instrucciones de la docente y pueden expresarse en su lengua materna. En este tipo de planteamiento metodológico, la maestra va incorporando nuevos vocablos en castellano para que los vayan comparando con el guaraní. Cabe recalcar que en los primeros grados de escolarización se enfatiza mucho los aspectos gramaticales, y los alumnos, carentes de manejo de vocabulario tanto en castellano como en guaraní, se encuentran con muchas dificultades a la hora de comprender lo que les pide la docente. Al emplear el guaraní (L1) como lengua de enseñanza, se evita una serie de problemas de índole comunicativa, principalmente en los primeros niveles, y se potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 — castellano —, incidiendo positivamente en los siguientes aspectos: 1) la capacidad comunicativa de los niños; se ha tenido una serie de logros tanto en la expresión como en la participación; 2) recuperación del autoestima de los niños, que se hallan a gusto en la escuela, son menos tímidos y parecen sentir mayor confianza en sí mismos; 3) mejora de la expresión oral; al permitirles expresarse espontáneamente, les incitamos a adoptar una conducta más activa y participativa, ampliando sus posibilidades de expresión oral. Al contrario, si usamos la L2 (castellano) como lengua de enseñanza, incidimos directamente en su autoestima y motivación, ya que les forzamos a comunicarse en una segunda lengua que, pese al “contexto bilingüe en el que nacieron, donde el código lingüístico castellano les es familiar”, suena como una verdadera lengua extranjera¹. De ahí que los alumnos “simplemente se callan”, ya que no se sienten seguros para hacer uso de una lengua ajena a su cotidiano. De hecho, este comentario ha sido recurrente entre los profesores de español como segunda lengua en las dos escuelas estudiadas. Según ellos, si les damos a los alumnos la oportunidad de expresarse en su L1, éstos se sienten más seguros, se abren y

producen más. En otras palabras, los esfuerzos para impulsar a los niños más allá de sus posibilidades, pueden afectar su confianza y su amor propio, lo cual a la vez afectará su deseo de aprender y crecer intelectualmente.

Según la mayoría de los docentes consultados, cuando la clase se desarrolla con instrucciones en Guaraní, los alumnos, con frecuencia, tienden a expresarse más oralmente, participan, no tienen vergüenza, comentan lo que hacen en sus casas, conversan con sus padres sobre sus actividades etc. De hecho, hemos visto que, muchas veces, con el afán de participar en la clase, no te dejan explicar, porque hablan mucho, y aunque se equivoquen, ellos mismos se corrigen y se sienten más motivadas a expresarse en la L2; sin embargo, si les hablamos totalmente en español, se vuelven más tímidos, no demuestran intención de expresarse espontáneamente, y solo algunos alumnos — casi siempre los mismos — se atreven a alzar la mano para hablar.

Otro aspecto que nos llamó la atención, fue que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la modalidad Guaraní hablante, las conversaciones que mantienen los alumnos con sus profesores son más fluidas, y los aprendices tienden a expresarse correctamente. Además, otro factor que se pudo observar fue el alto grado de solidaridad y de convivencia entre los alumnos; al expresarse con confianza las opiniones propias y escuchar con respeto las ajenas. Pudimos percibir también que las actividades en el aula se desarrollan con más normalidad cuando a los alumnos se les permite hablar en guaraní con sus compañeros y, generalmente, con la maestra también. Cabe señalar que la maestra utiliza los dos idiomas para explicar los contenidos, especialmente las que están más capacitadas. En cuanto a la práctica del docente, encontramos también casos en que muchas de ellas no desean utilizar el guaraní como lengua de enseñanza porque no están preparadas; son maestras de grado, pero no especialistas en lengua guaraní. Los alumnos perciben esta situación y mencionan: 1) *Mba'ehàrape ore rombo'e*

guaraní — “A la maestra la enseñamos nosotros”; 2) *Ha'e noñe'ëivoi guaranìme, ijejapo* — “Ella no habla en guaraní, es muy alzada, creída”; 3) *Oreja'ohaguänte oipuru guaraní* — “Utiliza el guaraní para llamarnos la atención y retar”.

Otro factor destacable es el empleo del guaraní como L2 parece incidir directamente en la calidad de la expresión escrita de los aprendices de español como L2. A menudo sus producciones escritas denotan un carácter creativo, lo que demuestra que se han estimulado las áreas afectivas, y eso redundará en la creación, recreación y producción de mensajes con libertad de expresión y confianza. Como veremos a continuación, los alumnos, para dar mayor belleza a sus escritos, utilizan recursos de estilo, como comparaciones, adjetivaciones y personificaciones:

Hormiga trabajadora	—	<i>Tahýi omba'apo</i>
Que las personas sean como tú	—	<i>Ndéicha nga'u ra'e yvypóra</i>
Que no conozcan el cansancio	—	<i>Oikuaa'ÿ kane'ö</i>
Y en un esfuerzo común	—	<i>Ha peteĩ jepytasópe</i>
Levanten nuestro país	—	<i>Omopu'ã hetã</i>

En los anteriores versos encontramos mensajes muy profundos que demuestran una actitud crítica ante la difícil realidad que estamos viviendo en nuestro país. Por otro lado, se vislumbra también el desarrollo de recursos poéticos, como vemos a continuación: “Yvoty omimbi, overa/ Mainumby oveve, oveve/ Ho'u yvoty rykuere/ Ha ome e chupe tekove/ Ne marangatu yvoty poraite” (“Flores luminosas, brillantes,/ Vuela, vuela el picaflor,/ Bebe el néctar de la flor,/ Para darle vida y color,/ Que bondadosa eres, bella flor”).

Además, en el desarrollo de la escritura poética casi siempre hay una estrecha relación con la cotidianidad y el realismo de su entorno, como vemos en este ejemplo:

Trae la bolsa — *Erùke, erúke, vosa*

Vamos a juntar mucho coco — *Jaha ñambyaty heta mbokaja*
Vamos a quebrar para comer un poco — *Jajoka joka ja'umi haguã*
Para reemplazar a la miel con queso — *Eíra kesu ñambojopara*

En este verso encontramos adjetivación, repetición y rima que le da estética al trabajo.

De los anteriores versos se desprende, que los alumnos han alcanzado un aprendizaje significativo, como señala Avolio de Cols (1998, p. 84), relacionando el idioma guaraní con la realidad en que viven; así también interpretan, asimilan con gran emotividad la situación de su entorno, como se percibe en el siguiente ejemplo:

Las flores son multicolores — *Yvoty isa' y heta*
Las mariposas vuelan sobre las flores — *Mainumbykuera oveve yvotyre*
que engalanan el jardín — *Ha ombojegua yvotyty*

4. Conclusiones

En este trabajo de investigación hemos reflexionado sobre algunos factores que inciden directamente — positiva y negativamente — en el proceso de enseñanza-aprendizaje de guaraní hablantes aprendices de español como L2. De lo expuesto anteriormente, se desprende que existe una relación directa entre el empleo del español como lengua enseñada y el nivel de expresión oral y escrita de los alumnos estudiados. Cuando los aprendices logran desarrollar habilidades para producir diferentes textos y muestras orales que les permitan construir representaciones múltiples acerca de su realidad, pueden optimizar sus accesos a los diferentes campos del saber y reelaborar críticamente sus producciones de acuerdo a sus intereses y necesidades. La mayoría de los docentes expresaron que hay una mayor comprensión de los mensajes transmitidos en guaraní; esto se debe a que, según ellos, además de comprender, los alumnos analizan, explican e incluso llegan a

un juicio crítico. Otros profesores mencionaron que los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como L2 están relacionados con el vocabulario que ellos manejan, y que más bien son los docentes los que tienen problemas con este idioma. Algunos incluso mencionaron que por más que se den las clases en castellano, tienen que volver a explicar el contenido en guaraní. En resumen, la utilización del guaraní, como lengua de enseñanza y enseñada, parece tener consecuencias positivas en el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del niño.

Estos resultados demuestran tres aspectos muy importantes respecto de los alumnos y el empleo de su L1 como lengua de enseñanza: 1) la definición de la identidad, asumiendo al guaraní como parte de su cultura y la necesidad de difundirla; 2) la funcionalidad de este idioma, ya que les serviría como forma de comunicación con los demás miembros de su comunidad; 3) el grado de comprensión alcanzados por los alumnos, considerando que las clases se extienden más allá del aula y de la vida escolar. En otras palabras, las clases impartidas en guaraní lleva un nuevo proceso de construcción a fin de responder a los desafíos de un alumnado deseoso de participación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo expresiones espontáneas, situación que no se presenta cuando el docente centra su proceso de enseñanza en un código lingüístico ajeno al de los alumnos. Una realidad percibida en las instituciones estudiadas consiste en que no se cuenta con instrumentos que tengan criterios de selección para clasificar a los alumnos en monolingüe guaraní o español — a saber, no aplican un test de competencia lingüística. Paradójicamente, ante los importantes beneficios que presenta esta modalidad para el aprendizaje de los niños monolingües guaraní, los docentes no han seguido esta modalidad, la implementación de la misma en el Departamento de *Ñeembucú* no tuvo el apoyo de parte de los docentes de las instituciones que llevaron adelante esta experiencia.

En este sentido, y como colofón de este trabajo, creemos que hay que promover la comunicación social, una acción sostenida y permanente, invirtiendo

tiempo, recursos y creatividad e involucrando a los diferentes actores sociales — padres, docentes, directores etc. — en las decisiones para que la educación bilingüe se desarrolle en un clima más favorable a través de jornadas-talleres. Además, es importante evaluar el nivel de competencia — lingüística y de formación — de los docentes de guaraní, pues no todos tienen similar nivel de preparación para hacerse cargo de ese tipo de alumnos y para trabajar con los grupos monolingües guaraní. Asimismo, hay que gestionar desde la Supervisión Educativa los trámites pertinentes para impulsar nuevamente la implementación de la Modalidad Guaraní Hablante, especialmente en aquellas instituciones educativas que realmente tengan esta necesidad. Por fin, la Coordinación de la lengua Guaraní debería estimular la capacidad escritora de los niños a través de la realización de concursos literarios, en los cuales se fomente la producción de redacciones literarias que contengan una visión profunda de la vida cotidiana; como así también redacciones recreativas y de entretenimiento que puedan surgir de los(as) propios(as) niños(as).

Referencias

AVOLIO DE COLS, Susana. *Los proyectos para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Marymar, 1998.

MELLO CARVALHO, Irene. *El proceso didáctico*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC). *La enseñanza bilingüe en la educación escolar básica*. Asunción: MEC, 2000.

_____. *Desafíos de la educación bilingüe en el tercer milenio*. Asunción: MEC, 2001.

_____. *Avances de la Reforma Educativa*. Asunción: Ediciones y Arte, 1998.

_____. *Nane ñe'e Paraguai: políticas lingüísticas y educación bilingüe*. Asunción: Fundación en Alianza, MEC, 1997.

SPRINTHALL, Norman. *Sicología de la educación*. 6. ed. Madrid: McGrawHill, 1996.

Nota

¹ “El entramado sociocultural paraguayo, producto de una realidad histórica *sui generis*, ‘adornada’ con tintes filosóficos, que se nutren de la exacerbada y, a menudo, irracional emotividad comunicativa, dio origen a un sistema lingüístico diglósico y complejo; lo que nos permite aseverar que Paraguay está inmerso en una realidad de pseudobilingüismo” (RODRIGUES, José María Rodríguez. *Comunicación personal*. Ago. 2008).