

Lenguas indígenas invisibilizadas: Crítica decolonial a la política lingüística paraguaya



Carla Amorós Negre

Universidad de Salamanca, España
carlita@usal.es

Roosa Pöllänen

Universidad de Helsinki, Finlandia
roosa.pollanen@helsinki.fi

Eeva Sippola

Universidad de Helsinki, Finlandia
eeva.sippola@helsinki.fi

Trabajo recibido el 6 de abril de 2026 y aceptado el 4 de mayo de 2026.

Resumen

Este artículo examina la política lingüística de Paraguay desde una perspectiva decolonial, centrándose en la situación de las lenguas indígenas minorizadas excluidas del modelo bilingüe oficial español-guaraní. En este contexto, aunque el modelo paraguayo suele esgrimirse como un ejemplo de gestión bilingüe, se pone de manifiesto cómo este sigue reproduciendo jerarquías coloniales e invisibilizando a otras lenguas y pueblos originarios. A partir de una investigación etnográfica en el ámbito educativo, que incluye observación participante, análisis del paisaje lingüístico y entrevistas con docentes en contextos indígenas multilingües, analizamos críticamente la política lingüística estatal, tanto en su formulación como en su recepción. Los resultados evidencian la necesidad de reorientar la política lingüística hacia un enfoque decolonial que reconozca la diversidad lingüística real del país y otorgue centralidad a las demandas y a la agencia de los pueblos indígenas, actores fundamentales en los procesos de descolonización epistemológica y lingüística.

Palabras clave: políticas lingüísticas, lenguas indígenas, decolonialidad, educación bilingüe, Paraguay.

Invisibilized Indigenous languages: A decolonial critique of Paraguayan language policy

Abstract

This article examines Paraguay's language policy from a decolonial perspective, focusing on the situation of minoritized Indigenous languages excluded from the official Spanish-Guaraní bilingual model. Although the Paraguayan model is often presented as an example of successful bilingual language management, this study shows how it continues to reproduce colonial hierarchies while rendering other Indigenous languages and peoples invisible. Drawing on ethnographic research in the educational field—including participant observation, linguistic landscape analysis, and interviews with teachers working in multilingual Indigenous contexts—this article critically analyzes state language policy both in its formulation and in its reception. The findings highlight the need to reorient language policy toward a decolonial approach that acknowledges the country's actual linguistic diversity and places the demands and agency of Indigenous peoples at the center, recognizing them as key actors in processes of epistemological and linguistic decolonization.

Keywords: language policy, Indigenous languages, decoloniality, bilingual education, Paraguay.

Línguas Indígenas invisibilizadas: Uma crítica decolonial à política linguística paraguaia

Resumo

Este artigo examina a política linguística do Paraguai a partir de uma perspectiva decolonial, com foco na situação das línguas indígenas minorizadas excluídas do modelo bilíngue oficial espanhol-guarani. Nesse contexto, embora o modelo paraguaio seja frequentemente apresentado como um exemplo de gestão bilíngue, evidencia-se como ele continua a reproduzir hierarquias coloniais e a invisibilizar outras línguas e povos originários. Com base em uma pesquisa etnográfica no campo educacional, que inclui observação participante, análise da paisagem linguística e entrevistas com docentes em contextos indígenas multilíngues, analisamos criticamente a política linguística estatal, tanto em sua formulação quanto em sua recepção. Os resultados evidenciam a necessidade de reorientar a política linguística para uma abordagem decolonial que reconheça a diversidade linguística efetiva do país e que atribua centralidade às demandas e à agência dos povos indígenas, atores fundamentais nos processos de descolonização epistemológica e linguística.

Palavras-chave: políticas linguísticas, línguas indígenas, decolonialidade, educação bilíngue, Paraguai.

1. Introducción

En las últimas décadas, el estudio de las políticas lingüísticas en América Latina ha experimentado un giro importante hacia el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus lenguas, en gran medida impulsado por marcos internacionales orientados a la protección de la diversidad cultural y lingüística (UN 2020; UNESCO 2022). No obstante, numerosos análisis señalan que persisten estructuras y lógicas coloniales en el ejercicio de la política y la planificación lingüística, lo que refuerza dinámicas de asimilación y debilita la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas (Hamel 2013b). En este sentido, se ha observado que los esfuerzos de revitalización más efectivos emergen desde movimientos y organizaciones comunitarias, mientras que factores como las políticas educativas, la estigmatización social y la falta de apoyo institucional siguen siendo centrales para comprender los desafíos de preservación lingüística (cf. Amorós Negre, López García-Molins y Zimmermann 2017). Aunque diversos estudios han abordado esta situación en distintos países del continente americano (Hamel 2013a, 2013b), Paraguay ha recibido comparativamente menor atención académica, pese a presentar una situación sociolingüística particularmente compleja, donde el español y el guaraní disfrutan de privilegio y oficialidad estatal, frente a la marginación e invisibilización del resto de lenguas indígenas.

En este artículo analizamos las políticas lingüísticas de Paraguay desde una perspectiva decolonial, con especial atención a la situación de las otras 19 lenguas indígenas minorizadas. Partimos del reconocimiento de que el modelo bilingüe oficial español-guaraní, aunque frecuentemente celebrado como ejemplo de pluralidad, reproduce jerarquías coloniales al reducir la diversidad lingüística del país a un marco dicotómico que invisibiliza la existencia y los derechos de otros pueblos originarios (Pöllänen 2025; Sippola y Pöllänen 2024). Nuestro objetivo es, por tanto, examinar cómo estas políticas, tanto en su formulación como en su recepción, continúan ancladas en epistemologías coloniales que establecen qué lenguas merecen ser enseñadas y valoradas, y cuáles, obviadas e invisibilizadas.

Metodológicamente, este estudio adopta una perspectiva cualitativa y etnográfica, basada en datos recogidos de observación participante, paisaje lingüístico y entrevistas realizadas a docentes paraguayos que trabajan en comunidades lingüísticas en las que, además del español o el guaraní, se habla otra lengua indígena. Así pues, tomamos el ámbito educativo como eje prioritario para el análisis, dado que se trata de un espacio fundamental en el que se negocian las políticas lingüísticas cotidianamente. A partir de estos materiales, desarrollamos un análisis epistemológico que busca argumentar la necesidad de reorientar la política lingüística paraguaya hacia un enfoque claramente decolonial que reconozca la pluralidad lingüística real del país y otorgue centralidad a los saberes y demandas de los propios pueblos indígenas.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en la sección dos presentamos la situación sociolingüística y el panorama actual de las políticas lingüístico-educativas en Paraguay. La tercera sección expone el marco

teórico sobre políticas lingüísticas y perspectivas decoloniales. Tras describir los materiales y los métodos, la cuarta sección comprende el análisis cualitativo desde la perspectiva etnográfica de la política y la planificación lingüísticas. El artículo cierra con una discusión y conclusiones derivadas de la investigación.

2. La invisibilidad del multilingüismo en Paraguay: una mirada decolonial a la política lingüística

Según la Constitución, Paraguay es un país bilingüe y pluricultural con el español y el guaraní paraguayo como lenguas cooficiales. Más de la mitad de la población hablaba las dos lenguas a principios del siglo XXI, aunque el número se ha ido reduciendo (Verón 2017). No obstante, además de las lenguas oficiales y del bilingüismo guaraní-español, en Paraguay se hablan otras 19 lenguas indígenas y lenguas de inmigrantes, un multilingüismo que debería tenerse muy presente en la propuesta de una política y gestión ecolingüística y sostenible. No en balde, en el IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas, 140 206 personas declararon pertenecer a uno de los 19 pueblos indígenas del territorio (Instituto Nacional de Estadística 2022), un 2,3% del total de población nacional paraguaya que habla lenguas que poseen un grado de minorización mucho mayor que el del guaraní paraguayo, las cuales pertenecen a cinco familias lingüísticas distintas: guaraní (ache, avá guaraní, mbyá guaraní, pañ tavyterã, guaraní occidental, guaraní ñandéva), maskoy (enlhet, enxet, sanapaná, angaité, guaná, toba maskoy), matakó-mataguayo (nivaçle, maká, manjui), zamucó (ayoreo, ybytosó, tomarãho) y guaicurú (lengua qom). Dada su condición de lenguas ágrafas o en proceso de escrituralización, su invisibilización es todavía mayor y están más restringidos los derechos lingüísticos de sus respectivos hablantes. Se requiere, pues, atender a las epistemologías de los propios pueblos indígenas y a su capacidad de agencia en la revitalización de sus lenguas. Los enfoques decoloniales y críticos de la subdisciplina nos invitan a pensar en las lenguas y en el lenguaje de forma dinámica, a enfatizar su rol performativo y a huir de prejuicios etnocéntricos como el sesgo escriturista (Linell 2005 [1983]) que lleva a considerar las manifestaciones de la lengua escrita como modelo con el que describir, analizar, valorar y gestionar las lenguas en su conjunto.

A este respecto, creemos que es necesario tratar de responder a los *wicked problems* (Churchman 1967) de la realidad paraguaya desde una perspectiva decolonial para, precisamente, contribuir a su solución, teniendo presente que se lidia con dinámicas socioculturales muy complejas y multifacéticas, que involucran a muchos y diversos actores políticos y sociales a distintos niveles. Algunos de estos *wicked problems* más acuciantes se relacionan con la educación paraguaya. En este sentido, el grave y persistente déficit de aprendizaje explica que una gran parte de estudiantes paraguayos no logre adquirir las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias. Otro desafío igualmente complejo es la insuficiente inversión educativa, que se refleja en la deficiente infraestructura y los escasos recursos pedagógicos disponibles para profesorado y alumnado.

Se trata, por lo tanto, de problemas de difícil solución porque obedecen a causas múltiples y entrelazadas, relacionadas con la pobreza, la desigualdad territorial, conflictos políticos, falta de planificación, escasa formación docente ofertada, etc. y, como es bien sabido, cualquier intento de mejora exige intervenciones sostenidas y coordinadas en varios niveles del sistema educativo y social (Sippola y Pöllänen 2024).

En lo referente al ámbito concreto de la política y la planificación lingüísticas, la descolonización debe ser el paso previo en América Latina, en general, y en Paraguay, concretamente, para tratar de revertir la situación de invisibilización, de violación de los derechos sociales y lingüísticos de hablantes de lenguas minorizadas, en su mayoría lenguas indígenas. La descolonización exige situar las lenguas indígenas dentro de los marcos históricos que han configurado jerarquías raciales, epistémicas y lingüísticas desde el periodo colonial porque la investigación lingüística no ha sido ajena al sesgo etnocéntrico, al neodarwinismo social y al “borrado” (Irvine y Gal 2000) de los saberes y sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas y de otras poblaciones no occidentales. Aníbal Quijano (1999, 2007) conceptualiza este fenómeno como colonialidad del poder, un patrón global basado en la clasificación racial y en la subordinación de saberes no occidentales que continúa estructurando nuestras instituciones y modos de conocer y acceder al conocimiento. Veronelli (2016), por su parte, ha mostrado cómo esta matriz opera también en lo que denomina “colonialidad del lenguaje”, es decir, en la racialización de sujetos y lenguas por la que se establece qué formas de comunicación son consideradas legítimas y cuáles son relegadas a la periferia. Desde esta perspectiva, las políticas lingüísticas latinoamericanas no solo regulan prácticas comunicativas, sino que reproducen relaciones de poder sedimentadas en la historia colonial. Desde esta perspectiva, podemos identificar marcadores de racialización lingüística, por ejemplo, cuando una lengua indígena no se considera “propia” para la ciencia, la lectoescritura o la administración, o cuando un estudiante de lengua materna guaraní es reprendido en el aula al responder en *jopará*, variedad de contacto español-guaraní, una práctica heteroglósica completamente naturalizada en la vida paraguaya, pero que se asocia a falta de educación, ruralidad o incompetencia lingüística. Ejemplos como los descritos reproducen imaginarios ideológicos monoglósicos y discriminatorios en docentes, estudiantes, padres, y repercuten negativamente también en la circulación de saberes comunitarios en la escuela.

Desde la perspectiva de la colonialidad del poder, las políticas lingüísticas no son accidentales. Como explican Quijano (1999), Mignolo (2000), entre otros, la matriz colonial reorganiza el mundo mediante una clasificación racial y epistémica que asigna valor diferenciado a los grupos humanos y a sus formas de conocimiento, incluyendo sus lenguas. Así, la lengua se convierte en un instrumento fundamental para sostener la hegemonía cultural y consolidar el imaginario nacional basado en los valores que emanan de los centros de poder, heredados del colonialismo, frente a las epistemes locales que la modernidad ha intentado subordinar o borrar (Irvine y Gal 2000) sistemáticamente.

La crítica poscolonial ha mostrado que la construcción de la nación moderna se articula históricamente mediante discursos que jerarquizan las diferencias culturales y lingüísticas, lo que produce aquello que Homi Bhabha (1995) denomina un espacio “intersticial” donde la identidad nacional se negocia de manera continua, lejos de cualquier visión homogénea o esencializada. Estas dinámicas se manifiestan con especial claridad en las políticas lingüísticas paraguayas y latinoamericanas, que han tendido a naturalizar un modelo monolingüe o, en el mejor de los casos, bilingüe, al tiempo que relegan o silencian la pluralidad lingüística indígena (cf. Pöllänen 2025). En el caso paraguayo, la colonialidad del poder nos lleva a vincular y articular la selección estatal de lenguas escolares, su jerarquía en los proyectos de alfabetización, los contenidos curriculares y el tratamiento a los aspectos identitarios en la educación, con clasificaciones sociales y raciales heredadas de la historia colonial y la creación del estado-nación paraguayo. Es, por tanto, con este anclaje sociohistórico y político en el que analizamos críticamente quién enseña, a quién, en qué lengua, con qué materiales, cómo y con qué expectativas de movilidad social en el Paraguay contemporáneo.

2.1. Política lingüística en Paraguay

A diferencia de lo que ocurre en amplias zonas de América Latina, donde muchas lenguas indígenas desaparecieron desde la época colonial o bien se encuentran en un estado sumamente vulnerable, Paraguay es conocido mundialmente por ser un país donde una de las lenguas originarias, el guaraní, tiene una mayor presencia y uso entre la población¹. La particular situación del guaraní en comparación con otras lenguas amerindias se debe a factores históricos, sociales y geográficos que se remontan a la época de la colonización de la región. La comunidad guaranihablante exhibió una clara resistencia al español y logró sobrevivir al asedio lingüístico, principalmente por el bajo número de colonos españoles que se instalaron en la región, muy aislada durante todo el periodo colonial, así como por la abundancia de matrimonios mixtos en los que el guaraní fue transmitido a los hijos como lengua materna. Las reducciones jesuíticas de los siglos XVII y XVIII para la evangelización contribuyeron enormemente a la consolidación del guaraní como lengua de uso comunitario y a vincular a la sociedad colonial de la región con el guaraní. El uso del guaraní fue sistematizado por los jesuitas y se estableció como requisito obligatorio para los sacerdotes para llevar a cabo su labor pastoral. Desde la época colonial, pues, se asoció con la integridad territorial y el nacionalismo, mientras que el español se vinculó al liberalismo político, una dinámica que permaneció vigente hasta finales del siglo XX (Gynan 2001; Makaran 2014). A este respecto, resulta interesante no perder de vista que el abandono del uso formal y escrito del guaraní se vincula, como ocurrió en el resto de países hispanoamericanos, a la instrumentalización del español como lengua de la modernidad y el progreso en las recién independizadas repúblicas americanas (Amorós Negre 2016; Verón 2017), en una tensión constante a lo largo de la historia política

1 Aunque es en Paraguay donde el guaraní goza de mayor vitalidad y estatus, con más de 6 millones de hablantes como L1, esta lengua es también oficial en la provincia de Corrientes (Argentina), en Bolivia y en municipios del Mato Grosso del Sur (Brasil) (Melià 2010), así como es lengua oficial de la organización Mercosur (Mercado Común del Sur).

paraguaya con el guaraní, construido como verdadera “lengua patria del pueblo paraguayo” (Niro 2013, 191).

Asimismo, si bien, desde la época colonial, el guaraní se empleó fundamentalmente en contextos familiares y privados, frente al español, reservado para situaciones formales, comercio, gobierno o educación —la consecuente y temprana diglosia (Rubin 1968)—, se produjeron significativos avances en el reconocimiento del guaraní a partir de la segunda mitad del siglo XX: legitimado como lengua nacional en 1967; introducido en el sistema educativo secundario durante el gobierno del general Stroessner (1974); y declarado cooficial junto al español en la Constitución de 1992. Dicho texto constitucional propuso una ortografía unificada y dispuso la obligatoriedad de su enseñanza en Paraguay (Symeonidis 2023)².

Por consiguiente, puede decirse que el bilingüismo español-guaraní en el hogar se ha ido consolidando a lo largo del tiempo en Paraguay con un porcentaje que no llegaba al 20% en el año 2002 (19,8%), frente al 34,3% que arroja la encuesta de 2022. No obstante, el guaraní va paulatinamente perdiendo terreno como lengua mayoritaria en el hogar (51,4% en 2002 vs. 27,1% en 2022) frente al español, lo que, junto a la disminución de la transmisión intergeneracional, constituye una fuerte preocupación para sociolingüistas, maestros y activistas por la lengua.

La Ley n.º 4251/10 (Paraguay 2010), muy demandada por el activismo y la militancia popular, supuso importantes avances en el aumento de los derechos lingüísticos nacionales, pero sobre todo, de la población guaranihablante. En efecto, la conocida como “Ley de Lenguas” supuso un reconocimiento *de iure* a las lenguas indígenas del país como parte del patrimonio cultural de la nación y llevó aparejada la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, que aglutina a muchos maestros y activistas por la diversidad lingüística del país, y la Academia de la Lengua Guaraní³, institución colegiada creada en el año 2012 con el propósito de normativizar la lengua guaraní. En particular, se establece la obligación del Estado de promover, garantizar, preservar y fomentar el uso de dichas lenguas (arts. 1 y 2); se reconocen derechos lingüísticos individuales y colectivos, tales como el derecho a conocer y utilizar tanto las lenguas oficiales como la lengua propia, a recibir información oficial en guaraní, castellano y en la lengua indígena correspondiente, a no ser discriminado por razones lingüísticas y a contar con asistencia en procesos judiciales por personas competentes en su idioma (arts. 9 y 10); asimismo, la ley contempla medidas específicas orientadas a la gestión pública y al ámbito socioterritorial, como la preferencia por personas con mayor competencia en la lengua indígena correspondiente para ocupar cargos públicos en sus territorios (art. 17), la conservación de topónimos en lenguas indígenas (art. 21), la

2 Según Gynan (2001), las políticas económicas favorecieron a la población rural guaranihablante desde la época de los jesuitas hasta el final de la dictadura de Stroessner. Este apoyo, a cambio de su lealtad, explica el mantenimiento del guaraní en Paraguay. Otro factor importante son los escasos recursos enfocados en la educación después de la expulsión de los jesuitas (Gynan 2001, 80).

3 En sus primeros años, la Academia se ha dedicado a la descripción sistemática del guaraní y, entre sus principales logros, destacan la presentación oficial del alfabeto guaraní en 2017, la publicación de la primera gramática oficial en 2018 y un diccionario general en 2022.

inclusión de rotulaciones en dichas lenguas (art. 25), consolidando así un marco legal para una visibilidad y protección significativamente mayor del multilingüismo de Paraguay.

Merece la pena también señalar que en el año 2020, después de varios años de activismo, la comunidad sorda, con el respaldo de diversas organizaciones defensoras de los derechos humanos y lingüísticos, consiguió también la aprobación de Ley n.º 6530/2020 “que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy)” (Paraguay 2020), disposición legislativa que constituye solo un primer paso para una mayor visibilidad y legitimación de sus hablantes.

2.2. Lengua, poder y escuela en Paraguay: desafíos educativos

En lo que respecta al ámbito concreto de las políticas lingüísticas educativas en Paraguay, solo a partir de la década de los 70 la demanda por un bilingüismo guaraní-español crece entre la intelectualidad paraguaya, de manera que las asociaciones de docentes y las instituciones dedicadas a la enseñanza de dicha lengua intensifican sus demandas en torno al cumplimiento del artículo 92 de la Constitución de 1967 (Paraguay 1967). Desde entonces, instan al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a impulsar la normalización del guaraní y a diseñar e implementar políticas lingüísticas que fortalezcan su incorporación efectiva en el sistema educativo.

Es con la declaración de cooficialidad del guaraní en la Constitución (Paraguay 1992) cuando se implanta el Plan de Educación Bilingüe (EB 1994) y la Ley General de Educación (1998), que decretaron la educación en español y guaraní para todo el estudiantado del país. El PEB proponía un modelo en el que las dos lenguas oficiales, español y guaraní, se utilizarían como lenguas de enseñanza, en lugar de ser tratadas únicamente como asignaturas. Se establecían así dos modalidades de enseñanza que el propio estudiantado podía elegir en función de cuál consideraba su lengua materna: la guaranihablante y la hispanohablante (Mortimer 2013).

Hoy por hoy, más de quince años después de la promulgación de la Ley de Lenguas (Paraguay 2010), el guaraní paraguayo ha fortalecido su presencia en la escuela, al igual que en los ámbitos judiciales y administrativos. Sin embargo, la baja intensidad de las medidas de política lingüística, así como la escasez de presupuesto e inversión en la extensión funcional y educativa del guaraní no han conseguido prestigiar suficientemente ni a la lengua ni a sus hablantes. La situación diglósica persiste (Zajicová 2009; Nickson 2009) y el español se ha consolidado como la lengua de “la Administración del Estado, del sistema educativo, la lengua de la élite, la lengua de la política y para la política” (Verón 2017, 116), mientras que el guaraní sigue siendo relegado y tiene una presencia limitada en los ámbitos formales, entre ellos el educativo. Varios investigadores han mostrado que la educación bilingüe no se ha realizado *de facto*, según las pautas establecidas en el PEB (véase Gynan 2001 para los primeros años después de la reforma; Mortimer 2016 y Elías, Rodas y Rodas 2022 para información más reciente). En el caso de español y guaraní paraguayo, son varios los problemas que dificultan

la implementación de la legislación educativa. El problema de la falta de materiales (Melià 2010) y formación de docentes es clave (Elías, Rodas y Rodas 2022) y evidente, pero quizá aun lo son más las ideologías lingüísticas en torno al déficit lingüístico que todavía estigmatizan y deslegitiman a los guaranihablantes (Amorós Negre y Symeonidis en consideración). Junto con las ideologías puristas, continúan interpretando e implementando políticas lingüísticas que reproducen relaciones y jerarquías coloniales (Mortimer 2016, 360). Son precisamente estas ideologías puristas y monoglósicas las que censuran los repertorios lingüísticos de los paraguayos que muestran ese contacto español-guaraní —el conocido como *jopará* (Dietrich 2010)—, y el contacto guaraní-portugués, variedades heteroglósicas que caracterizan el comportamiento lingüístico de una gran parte de la población paraguaya y que se invisibilizan y se estigmatizan de acuerdo a una visión ciertamente colonialista y escriptista de las lenguas. En efecto, la competencia plurilingüe de muchos hablantes se obvia cuando el propio Estado promueve la concepción de las lenguas como entidades separadas y discretas. La estigmatización del *jopará* está manifiesta entre muchos de los especialistas puristas del guaraní.

En lo que respecta a las lenguas indígenas de Paraguay, a pesar de que sus lenguas no son oficiales, los hablantes tienen derecho a utilizar la lengua autóctona en “la etapa inicial de la educación escolarizada” (Paraguay 2010), al igual que “el derecho a planes educativos diferenciados y al apoyo estatal para asegurar la supervivencia y funcionalidad de sus lenguas” (Paraguay 2010). En 2007 se promulgó la Ley n.º 3231 que “crea la dirección general de educación escolar indígena” (Paraguay 2007), la cual requiere que los mismos pueblos indígenas participen en el planeamiento del currículo usado en las escuelas de sus comunidades. Finalmente, la legislación dispone también la formación de docentes indígenas en su propia lengua (art. 3), pero la manera en que el currículo y los materiales son estructurados y concebidos se basa en una epistemología ajena a los pueblos indígenas (Kalisch 2023). Además, en la educación bilingüe de las lenguas indígenas existen los mismos problemas que en la enseñanza bilingüe español-guaraní: hay escasez de inversión económica, falta de materiales y mínima posibilidad de capacitación y formación para los docentes. La situación la describía Melià (2010, 30) de la siguiente manera:

Una educación intercultural bilingüe en muchos casos es una farsa, ya que no hay interculturalidad cuando se pretende que los indígenas aprendan y se integren en la cultura de la sociedad nacional, mientras nadie de la sociedad nacional da el más mínimo indicio de estar atento a las culturas indígenas.

Ciertamente, en lo que respecta a las otras lenguas indígenas, no se ha ido más allá de actividades de documentación lingüística y de un aumento de su visibilización en eventos culturales con motivo del año y década de las lenguas indígenas. Particularmente simbólico como gesto de promoción de la diversidad lingüística fue la traducción de la Ley de Lenguas al nivañe, junto a la versión en español y guaraní. Por lo tanto, si todavía ni siquiera puede hablarse de una enseñanza bilingüe efectiva español-guaraní en la mayor parte de espacios educativos en Paraguay, todavía mucho más lejana

se atisba la implementación de una educación en lengua materna para los 19 pueblos indígenas. Aparte de la extensa producción de Kalisch (2006, 2020, 2022a, 2022b y 2023, entre otros), que aborda la problemática del modelo de educación impuesto por la sociedad dominante, existe muy poca información sobre lo que realmente pasa en las escuelas de las comunidades indígenas y las ideologías lingüísticas que circulan.

3. Materiales y métodos

Creemos pertinente tomar en consideración los desafíos epistemológicos que para la propia disciplina de política y planificación lingüísticas plantea la gestión de lenguas en ecologías lingüísticas no occidentales, ajenas a las culturas de lenguas estándares (Milroy 2007), comunidades en las que el multilingüismo y la hibridación están mucho más naturalizados en el comportamiento lingüístico de la población. Por este motivo, consideramos necesario remitirnos a las epistemologías del sur, propuestas por Boaventura de Sousa Santos (2014), quien ofrece un marco conceptual muy adecuado para comprender cómo la diversidad lingüística puede convertirse en un terreno de resistencia al epistemicidio que históricamente ha afectado al sur global.

Santos (2014) sostiene que la justicia social global es inseparable de la justicia cognitiva, lo cual requiere superar la separación entre saberes “válidos” y saberes deslegitimados por la modernidad colonial. Esta propuesta se traduce en la reivindicación de la pluralidad, es decir, la coexistencia de múltiples formas de conocer y de vivir, en lugar de un universalismo epistémico que pretende homogeneizar la experiencia humana. Para las políticas lingüísticas, este enfoque implica desplazar el énfasis desde la mera representación formal de la diversidad hacia el reconocimiento activo de los saberes situados de los pueblos originarios, y así permitir que estos definan qué lenguas deben ser enseñadas, cómo deben transmitirse y con qué fines. La agencia indígena es fundamental para la descolonización de la política lingüística, que no consiste únicamente en ampliar el repertorio de lenguas reconocidas por el Estado, sino en transformar las propias estructuras epistémicas que históricamente han producido exclusión, subordinación y silenciamiento lingüístico. En el caso paraguay, las epistemologías del sur demandan construir criterios que reconozcan competencias comunicativas situadas en las prácticas tradicionales e indígenas, y diseñar trayectorias de aprendizaje en las que las lenguas indígenas sean ejes epistémicos del currículo.

Con base en estos planteamientos, para el análisis, adoptamos la perspectiva de la etnografía de la política y planificación lingüística (Hornberger y Johnson 2007), que nos permite examinar los diferentes niveles de la llamada *language policy onion* (Ricento y Hornberger 1996) con una investigación de primera mano de entornos micro y meso, pero que forman parte de un sistema y entorno sociocultural integrado, complejo y controvertido. Desde nuestro punto de vista, la etnografía de la política y la planificación lingüística (EPPL) constituye el método de investigación más adecuado para

comprender la capacidad de acción de los propios hablantes respecto a las decisiones adoptadas y las disposiciones impuestas a nivel macro. Como afirma McCarty (2015, 82), las investigaciones etnográficas son holísticas y profundamente contextualizadas, y combinan la perspectiva ética y émica en los análisis de las ideologías y prácticas lingüísticas de la población en relación al ejercicio del poder y a la desigualdad lingüística y social. Y en el mismo sentido:

Los enfoques etnográficos y críticos de la política lingüística no son mutuamente excluyentes. Ambos están comprometidos con resistir los discursos de las políticas dominantes [...] De hecho, la etnografía de la política lingüística debería incluir tanto análisis críticos de los textos y discursos públicos a nivel local, estatal y nacional, como la recopilación de datos sobre cómo dichos textos y discursos sobre políticas lingüísticas son interpretados y apropiados por los agentes en contextos locales (Johnson 2009, 142).

Nuestra investigación etnográfica incluye la observación participante, entrevistas a miembros de diferentes generaciones de comunidades indígenas ubicadas en diferentes partes de Paraguay, así como un corpus de signos del paisaje lingüístico y semiótico de comunidades manjui, nivaê, avá, mbyá, guaná, qom y enlhet. Para este trabajo, nos basaremos en los datos obtenidos del análisis del paisaje lingüístico de comunidades indígenas del departamento de Boquerón en el Chaco y de Itá en el departamento Central. Asimismo, creemos pertinente la inclusión del análisis de las entrevistas narrativas de tres docentes de comunidades nivaê, puesto que nos permiten observar las consecuencias de la implementación de políticas lingüísticas educativas (o la ausencia de estas) para los hablantes de las lenguas indígenas.

Como es bien sabido, los paisajes lingüísticos son espacios discursivos donde los imaginarios y las ideologías lingüísticas se construyen y deconstruyen, una herramienta fundamental para explorar cómo las lenguas se emplean en el espacio público por diferentes actores sociales para afirmar, resistir o cuestionar jerarquías lingüísticas en diferentes contextos (Blommaert 2013). Los signos del paisaje lingüístico se recogieron en octubre de 2022 y a lo largo del 2024 y 2025. Con este análisis podemos interpretar las ideologías y prácticas lingüísticas de profesorado y alumnado en un dominio espacio-temporal concreto, en el marco escalar local de las escuelas comunitarias, y así examinar la hegemonía e (in)visibilidad de las diferentes lenguas y recursos lingüísticos (español, guaraní, lengua indígena comunitaria, etc.) en relación al poder y capital simbólico y social.

Por otro lado, las entrevistas fueron realizadas en 2024, durante el trabajo de campo llevado a cabo en uno de los centros urbanos del Chaco paraguayo. Forman parte de una base de datos más amplia, de la cual se eligieron para el análisis aquellas entrevistas que incluían a personas que trabajan o habían trabajado en el sector educativo. Las entrevistas con docentes nivaê incluyen tres conversaciones: una con un docente que enseña nivaê como lengua materna en un colegio al que asisten estudiantes de, al menos, cinco pueblos indígenas distintos ("C"); otra entrevista con una docente que trabaja en una escuela ubicada dentro de una comunidad

niva'ê ("M"); y una tercera con una docente niva'ê ya jubilada ("B"), quien ha trabajado en varios lugares a lo largo de su carrera. El niva'ê es una lengua indígena, de la familia matak-mataguayo, hablada en el Chaco paraguayo por aproximadamente 15.000 hablantes. Es la lengua principal del hogar en la mayoría de las familias que viven en las comunidades niva'ê (Instituto Nacional de Estadística 2025) y, junto al ayoreo, es una de las lenguas indígenas que goza de mayor vitalidad, y con una escritura normativizada.

4. Análisis cualitativo y etnográfico

4.1. Recursos

Los problemas señalados en la literatura previa y en las secciones anteriores de este artículo son evidentes en nuestro trabajo de campo etnográfico. A pesar de la legislación vigente, la escasez de materiales disponibles en las lenguas indígenas de las comunidades visitadas es uno de los problemas más acuciantes que señalan los docentes en las entrevistas. Asimismo, los educadores destacan también la dificultad que el alumnado encuentra en la escritura, especialmente en su propio idioma, por lo que una adecuada alfabetización es uno de los principales desafíos a los que se enfrenta la implantación exitosa de un plan de educación bilingüe, como resalta esta docente de niva'ê:

- (1) M: [...] por eso yo en el primer grado tanto ya en el primer grado... veo la dificultad que que hay porque si vos enseñás castellano después en la siguiente hora enseñás ni eh niva'ê... ellos se confunden porque hay por ejemplo... la iguana en niva'ê se llama *alhu*... y ahí se escribe con la vocal a... pero en castellano es iguana y cambia totalmente... de sentido de sentido escritura y todo.

Los únicos materiales didácticos hasta ahora publicados en niva'ê son los libros bilingües de matemáticas y de comunicación (Imagen 1) para los estudiantes del primer grado. Es decir, no existen materiales didácticos monolingües en niva'ê, y la lengua dominante en los centros urbanos del Chaco paraguayo, el español, está presente en todo momento. Este es también el caso en el Departamento Central en una comunidad avá guaraní, lengua de la familia tupí-guaraní, relacionada pero diferente al guaraní paraguayo, que tiene unos 17.000 hablantes entre Paraguay, Argentina y Brasil.

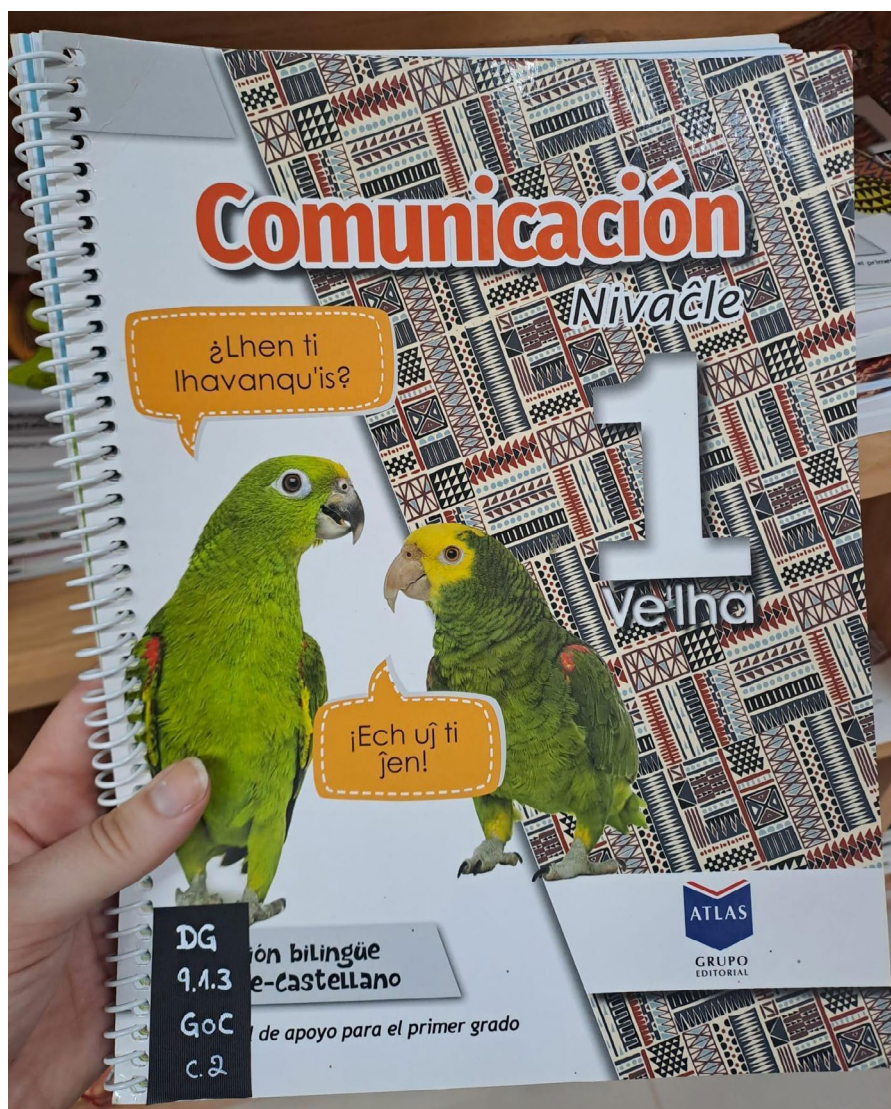


Imagen 1. Libro de texto empleado en la comunidad niva'le (Chaco paraguayo).

En efecto, los libros de texto empleados en el aula de la comunidad avá guaraní del Departamento Central están escritos casi íntegramente en español (imagen 2) y las únicas muestras de lenguas distintas son de guaraní paraguayo junto al español, no de la lengua propia de la comunidad. Como se evidencia en la imagen 3, la presencia del guaraní paraguayo es, además, meramente anecdótica y se reduce a elementos folclóricos, como canciones, poemas o relatos breves, lo que refuerza la ideología lingüística de la autenticidad y priva al guaraní, y mucho más a las otras lenguas indígenas, del capital simbólico para acceder al eje del anonimato (Woolard 1998) y constituirse así en lengua apta para la educación, la ciencia, en definitiva, para la transmisión del conocimiento en las aulas.

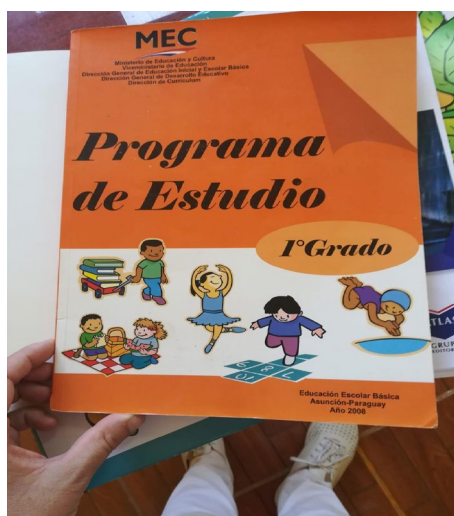


Imagen 2. Libro de texto empleado en la comunidad avá guaraní (Departamento Central).

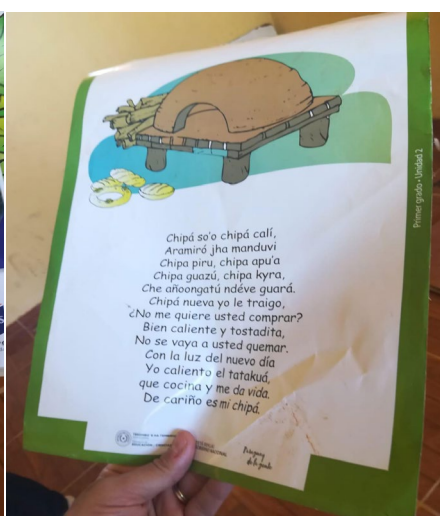


Imagen 3. Texto en jopará del libro de texto empleado en la comunidad avá guaraní (Departamento Central).

Así pues, es claro cómo el modelo estatal sigue perpetuando la ideología monoglósica en la escuela, frente a una realidad comunitaria bilingüe o multilingüe. De hecho, en la comunidad avá del Departamento Central, muchos hablantes son hablantes del avá guaraní y del guaraní paraguayo, y continúan sin recibir instrucción en su lengua materna; algunos miembros comunitarios, generalmente los más jóvenes, añaden el portugués —lengua hegemónica del vecino Brasil— a su repertorio lingüístico, pero los más ancianos desconocen tanto el portugués como el español.

Tal y como avanzamos anteriormente, el *jopará* ha ido ganando terreno en la comunicación ordinaria en todo Paraguay y, sobre todo, en zonas urbanas. De hecho, el poema que se muestra en la imagen 3 da buena cuenta de esa alternancia español-guaraní paraguayo, una hibridación muy naturalizada entre la población en la comunicación informal y cotidiana, pero que sigue muy estigmatizada en las aulas.

A este respecto, cabe poner de manifiesto que el *nivañle* representa un caso excepcional entre las lenguas indígenas de Paraguay, ya que es la única que cuenta con una academia de la lengua reconocida por la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL). Uno de sus principales objetivos ha sido unificar la ortografía y la metodología utilizada por los maestros para enseñar el *nivañle*, una preocupación que motivó, entre otras cuestiones, la fundación de la academia, según consta en la página web de la SPL:

Los mismos [profesores] estaban preocupados por la oralidad y la escritura de la Lengua Nivañle, ya que los docentes escribían como hablaban, no había un acuerdo entre la forma de hablar y escribir la Lengua Nivañle y los niños iban a aprender de una manera no acordada por todos los docentes del Pueblo Nivañle (Secretaría de Políticas Lingüísticas s.f., s.p.).

El problema que llevó a la fundación de la academia era la falta de estandarización de la escritura. Efectivamente, el tema en el que más ha trabajado

la academia desde su fundación ha sido la ortografía y, como consecuencia, la academia ha reformado el alfabeto (Gutiérrez 2024). Es la primera ortografía creada por los propios hablantes. Esta norma ortográfica se utiliza en los materiales bilingües mencionados. Sin embargo, además de la docente M, también el docente C afirma que los niños tienen dificultades para aprender a escribir en nivaçle. El docente C enseña en un colegio donde asisten niños de varias escuelas nivaçle de las comunidades cercanas, lo que permite inferir que el problema está extendido. Esto indica que, a pesar de los esfuerzos de la academia, persisten graves problemas en la alfabetización de los niños del pueblo nivaçle. Aunque la fundación de La Academia de la Lengua Nivaçle constituye una iniciativa comunitaria, su funcionamiento se enmarca dentro de una epistemología occidental; en la descripción de su fundación se observa con claridad un sesgo escriptista.

4.2. Español como lengua colonial y modelo para la PPL nacional

A pesar de la importancia dada a las lenguas autóctonas por parte de los hablantes mismos, el papel del español es también destacado. Como ya hemos mostrado en la sección 2.2., muchas de las oportunidades educativas y laborales están disponibles solo en español. La importancia que se da al español resalta la unidireccionalidad de la sociedad chaqueña: los nivaçle tienen que aprender español, pero nadie de la sociedad dominante aspira a aprender nivaçle⁴. El comentario de esta docente (M) nivaçle ilustra la preocupación por que el alumnado adquiriera una buena competencia en español:

- (2) M: [...] siendo yo docente... e:h... cómo suelo decir al director... de la escuela en los primeros... primeros años... eh los chicos aprenden el nivaçle en casa... pero estando en la escuela también es importante que ellos aprendan la lengua castellana porque es la la lengua universal... de: de todo el Paraguay... y nivaçle se puede agregarle después o an- oralmente se le puede hablar pero escribir es muy difícil para ellos.

Este comentario muestra claramente tanto la ideología utilitarista sobre qué lenguas merecen ser enseñadas, como también la división funcional que se establece entre ellas: el nivaçle se aprende en el hogar, de modo que la escuela debe ocuparse de enseñar el castellano, considerado por la docente como la lengua universal en Paraguay. Esta escisión se asemeja a la que comúnmente se observa en escuelas ubicadas en zonas guarani-hablantes, donde el guaraní se asocia con el ámbito cotidiano y el español con el ámbito escolar. Es también importante notar aquí otra importante división: mientras que los niños deben aprender a escribir en español, el nivaçle puede ser mantenido únicamente como lengua oral.

La relevancia del español se muestra también en el paisaje lingüístico. En las secretarías de la escuela y del colegio ubicados *dentro* de una comunidad nivaçle, solo se encontró un cartel en nivaçle en la escuela y ninguno dentro

4. En los centros urbanos del Chaco, la situación lingüística se vuelve aún más compleja debido a la presencia de los grupos menonitas, que dominan la economía y el mercado laboral. Ellos utilizan, además del *plautdietsch* y del alemán estándar, el español, lo que hace que el conocimiento de este último sea aún más imprescindible para poder participar en la sociedad dominante.

del colegio. Al colegio asisten jóvenes también de la comunidad indígena de al lado que pertenecen a otro pueblo indígena, pero, en principio, todos los niños que asisten a la escuela son niva'le hablantes como también lo son la mayoría de los padres. Llama, por lo tanto, sin duda la atención el cartel colocado a la entrada de la escuela, el cual afirma que su misión es “Brindar una formación integral a los educados de la Comunidad en el contexto sociocultural característico, respetando los valores cristianos como marco referencial de vida, cumpliendo con integridad los fines y objetivos de la educación paraguaya” (imagen 4). El hecho de que el texto esté en español ya evidencia una semiótica clara en la jerarquía entre las lenguas y la reproducción de las relaciones de poder. El mensaje es igualmente claro: la educación debe cumplir con los objetivos impuestos desde fuera de la comunidad.



Imagen 4. Cartel a la entrada de la escuela de la comunidad niva'le (Chaco paraguayo).

La priorización del español está relacionada con el capital simbólico y económico que tiene esta lengua en Paraguay, pero también con la manera en que se enseña junto a otras lenguas —sea guaraní paraguayo, sea otras lenguas indígenas—. Dado que los materiales educativos están mayoritariamente en español, aunque en los primeros años la mayoría de las clases se imparta en niva'le, es posible que los niños experimenten confusión al enfrentarse con este desajuste lingüístico (tal como señala la docente M en el ejemplo 1). Si se destinaran más recursos a la producción de materiales y a la enseñanza en la lengua de la comunidad, el aprendizaje en ambas lenguas podría volverse más eficaz. Como veremos en la siguiente sección, es, efectivamente, el cómo y en qué marco se enseña niva'le —u otras lenguas indígenas paraguayas— lo que importa en el ámbito educativo.

4.3. Saberes indígenas deslegitimados

Teniendo presente el valor otorgado al español, es preciso también resaltar la importancia que para los hablantes y para los docentes tiene la inclusión de la lengua autóctona en la escuela. Las siguientes afirmaciones de una docente de primaria de la comunidad nivaê ilustran la frustración de no contar con personal que se dedique a tiempo completo a la enseñanza de la lengua materna de los nivaê:

- (3) M: [...] yo suelo pedir cada año que e:s se le designa un profesor que hable el nivaê... que conozca las letras el sonido que conozca toda la naturaleza... que conozca cada cosa por su nombre... que ese profesor trabaje s- o profesora trabaje netamente con el con el nivaê no que trabaje con otras áreas que sea solamente el nivaê yo esa fue mi pedido desde hace mucho... pero:... no sé hasta aho- hasta el momento no:... no tengo respuesta positiva siempre tiene que ser negativo.

Además de no contar con los recursos necesarios para enseñar nivaê, en su comentario también se percibe la impotencia por no ser escuchada por las autoridades competentes respecto a las necesidades y carencias de la realidad escolar que se encuentra diariamente, aunque el profesorado y los mismos pueblos indígenas tengan el derecho legislativo a plantearlo. Asimismo, el hecho que los directores del colegio y de la escuela en las comunidades nivaê no sean nivaê refuerza la asimilación de los miembros del pueblo en la sociedad dominante y la toma de decisiones y el ejercicio del poder fuera de la comunidad.

La manera en que se expresa la docente B muestra cómo los aspectos identitarios de los pueblos indígenas van mucho más allá del empleo de la lengua comunitaria, puesto que, al deseo de que la educación de los niños pueda desarrollarse en su lengua materna se une que el proceso de enseñanza sea acorde con los principios, cosmovisiones y pedagogía propios del pueblo nivaê:

- (4) B: [mi sueño es] llegar llegar a formar una estructura en dónde mi- la pedagogía de enseñanza sea totalmente... los primeros pasos primer ciclo segundo ciclo netamente nivaê pensamiento nivaê... luego después lo otro... eso es mi deseo...

En este mismo sentido, al docente C le gustaría contar, asimismo, con la presencia de ancianos en el aula, de modo que pudieran transmitir historias reales de la cultura del pueblo nivaê. De hecho, tradicionalmente, en esta comunidad los conocimientos eran transmitidos a través de un aprendizaje muy práctico basado en la imitación y en el componente lúdico, una transmisión intergeneracional de saberes que duraba toda la vida (Stahl 2007; Vidal, Dell'Unti y Corvalán 2021). Por lo tanto, el modelo educativo lingüístico-cultural formal contrasta fuertemente con la educación y cultura nivaêles tradicionales, tanto en la metodología como en los contenidos epistemológicos. Kalisch (2020), en referencia a los enlhet, describe cómo la formalización y homogeneización de la educación paraguaya con la consiguiente sustitución de las formas autóctonas de transmitir conocimientos ha tenido ya consecuencias muy negativas para este otro pueblo del Chaco paraguayo:

La escuela no es solo destructiva para las sociedades, las culturas y las lenguas indígenas [...] es al mismo tiempo altamente ineficiente; imposibilita el mismo aprendizaje. Los alumnos que salen de la escuela no han aprendido aquello que las generaciones anteriores de su pueblo han aprendido 'jugando' y que les ha posibilitado construir su vida (Kalisch 2006).

A este respecto, un director de una escuela ubicada en una comunidad niva'ê afirmó que, aunque el pueblo niva'ê no contara con un currículo propio, sus costumbres, su lengua y sus creencias sí estaban incluidas en la enseñanza. No obstante, estas prácticas se introducen principalmente el 19 de abril, el Día del Indígena, y en una comunidad urbana en la que la cultura y las tradiciones niva'êles están ausentes, por lo que la celebración de estas en un único día específico puede contribuir a la folclorización de las mismas. No en balde la inclusión y reconocimiento de los saberes "deslegitimados" indígenas es una reivindicación constante por parte de los docentes, y también de los entrevistados.

4.4. Problemas complejos de difícil solución

Terribles son también las causas que explican la falta de asistencia a la escuela por el hambre y otros problemas de primera necesidad para muchos miembros de la población indígena. En efecto, no olvidemos que en Paraguay el 63% de los niños indígenas viven en pobreza extrema (Melià 2010) y la esperanza de vida de la población indígena es de 37 años, mientras que alcanza los 68 años entre los no indígenas (Sequera Buzarquis 2018, 264). Estas cifras muestran una desigualdad que va más allá de la discriminación lingüística. Muy ilustrativo es el comentario de la docente B jubilada que, en este sentido, destaca:

- (5) B: [los niños] se van a la escuela con el la panza vacía qué es lo que pueden aprender... no nada... es simplemente el maestro se lava las manos y dice no es atento [...] en estos días de calor... me dormí con mi nietito sin ventilador no durmimos una noche al día siguiente no pudo irse en la escuela... tenía su examen no se fue... y hoy recién se fue porque estábamos teniendo un ventilador y se fue a la escuela y le dijo el profesor bueno el año que viene vas a rendir...

Por todo ello, la implementación de la educación bilingüe en Paraguay y, más todavía, la alfabetización en comunidades indígenas del país es, claramente, uno de los *wicked problems*, complejos y de difícil solución por todos los desafíos que enfrenta y porque la desigualdad lingüística y la vulneración de los derechos lingüísticos solo son una pieza más de la discriminación estructural que históricamente han padecido estas comunidades. La desvalorización, exclusión y marginación de sus lenguas refleja relaciones de poder profundamente arraigadas en un sistema estatal de desigualdades económicas, políticas y culturales que limitan el pleno ejercicio de derechos y la participación equitativa de los pueblos indígenas en la sociedad.

La consideración que desde antaño tuvieron los guaranihablantes, considerados más "blancos" que "indígenas", explica que no sufrieran tanta discriminación social y lingüística como otros hablantes de lenguas originarias en

Paraguay, como es el caso de los avá y nivaê, y en gran parte de América Latina, en general.

Por consiguiente, si bien la legislación lingüística y las políticas lingüísticas *de iure* tratan de incluir a los pueblos indígenas en la planificación del currículo, en la práctica esto no sucede y las necesidades y demandas de estos son mayoritariamente ignoradas. Como consecuencia, el alumnado indígena tiene serias dificultades para la lectoescritura tanto en su propia lengua como en español; los profesores no sienten que las maneras tradicionales de aprender y los saberes propios del pueblo nivaê sean valorados en la escuela; y la omnipresencia del español tanto en el paisaje lingüístico como en los materiales didácticos continúa reproduciendo jerarquías lingüísticas.

5. Discusión y conclusiones

El análisis cualitativo y etnográfico realizado en comunidades nivaê y avá guaraní del Chaco y del Departamento Central muestra que, pese a la normativa que reconoce derechos lingüísticos, la práctica escolar continúa regida por un modelo monoglósico centrado en el español. La escasez de materiales en lenguas indígenas y, cuando existen, su carácter principalmente bilingüe y limitado a áreas como matemáticas o comunicación, se combina con una discordancia muy marcada entre la lengua de uso oral (nivaê) y la lengua de la alfabetización (español). Ello dificulta el aprendizaje de la lectura y escritura tanto en la lengua propia como en español y refuerza una funcionalidad diglósica: lo indígena se asocia al hogar y la oralidad, y el español a la escuela, a la escritura y a la “universalidad”.

En los centros observados, el paisaje lingüístico (carteles, misiones institucionales, documentación) aparece casi en exclusiva en español, lo que esencializa la desigualdad lingüística y coloca a las lenguas indígenas en la periferia, fuera del eje de la legitimidad académica y administrativa. Cuando otras lenguas aparecen lo hacen de forma folclorizada, con poemas, canciones, relatos puntuales o celebraciones del “Día del Indígena”, lo que testimonia su presencia meramente simbólica sin repercusión curricular. Asimismo, también la expansión del *jopará* en la vida cotidiana contrasta con su estigmatización escolar que desautoriza repertorios híbridos, que son la norma comunicativa comunitaria.

La Academia de la Lengua Nivaê ha avanzado en la estandarización ortográfica de la lengua, pero los docentes reportan persistentes dificultades de alfabetización y ausencia de materiales monolingües amplios; esto sugiere que, sin transformar la pedagogía, la formación docente, la producción de materiales y la gobernanza curricular, la codificación por sí sola no resuelve los problemas.

Los docentes formulan una agenda pedagógica decolonial: demandan docentes dedicados a tiempo completo para la lengua propia, presencia de mayores/ancianos como portadores de conocimiento, metodologías situadas y currículos centrados en la cosmovisión nivaê. No obstante, las decisiones

clave se toman fuera y por personas externas de la comunidad, lo que limita el ejercicio de soberanía curricular. A esto se añaden condiciones materiales adversas que erosionan la asistencia y la concentración, y así configuran un problema de difícil solución donde la desigualdad lingüística es una pieza más de una matriz de violencias estructurales.

Desde una perspectiva decolonial, estas dinámicas se entienden en el marco de la ciencia occidental moderna. Al erigirse como única instancia legítima de producción de conocimiento, relegó, desautorizó o folclorizó epistemologías alternativas, prácticas lingüísticas y tradiciones intelectuales que no se ajustaban a sus parámetros metodológicos y ontológicos. Este proceso no solo implicó la subordinación de lenguas y comunidades, sino también la negación de su capacidad de generar teoría, categorías analíticas y marcos interpretativos propios, consolidando así una jerarquía epistémica colonialista que continúa influyendo en las políticas lingüísticas contemporáneas.

En efecto, aunque, en la actualidad, la población paraguaya que habla guaraní oscila entre el 80 y 90% y el uso de la lengua está generalizado también entre la clase media-alta y en ámbitos urbanos, los hablantes lo emplean mucho menos que el español en los discursos y ámbitos formales de distancia comunicativa y, en particular, en la escritura.

Las actitudes hacia el guaraní han cambiado a lo largo de la historia de Paraguay y se reflejan en las políticas lingüísticas de cada época (Ito 2012). Tanto el español como el guaraní han sido promovidos por distintos líderes políticos y grupos religiosos, cada uno con objetivos diferentes. No obstante, los hablantes de estos 19 pueblos indígenas paraguayos sufren, con mucha más intensidad que los guaranihablantes, las ideologías raciolingüísticas que los estigmatizan y los deslegitiman como hablantes, a causa de ideologías puristas que rechazan los repertorios heteroglósicos que no encajan con los modelos lingüísticos que emanan de políticas lingüísticas estatales.

En suma, la política lingüística y, en concreto, la política lingüística educativa y la práctica escolar en Paraguay, continúan reproduciendo la colonialidad del lenguaje y del conocimiento: la escuela legitima el español como lengua de la ciencia y la administración, mientras que folcloriza o subordina las lenguas indígenas y sus epistemologías. Avanzar hacia una descolonización educativa efectiva requiere pasar de la inclusión simbólica a la co-gobernanza comunitaria del currículo, biliteracidad diseñada desde las comunidades con materiales monolingües en la lengua propia y en español, validación de la translengua como recurso pedagógico, participación de mayores y mejoras materiales que hagan posible el aprendizaje. Solo así se podrá revertir la jerarquía epistémica que históricamente ha negado a los pueblos indígenas la autoría del saber y el derecho a la palabra en sus propias lenguas.

Bibliografía

- » Amorós Negre, Carla. 2016. "The spread of Castilian/Spanish in Spain and the Americas: A relatively successful language standardisation experience". *Sociolinguistica - International Yearbook of European Sociolinguistics* 30.1: 25-44. doi:10.1515/SOCL-2016-0003
- » Amorós Negre, Carla, Ángel López García y Klaus Zimmermann. 2017. "Las comunidades indígenas en Iberoamérica: desafíos para la política y la planificación lingüística. Introducción". *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 3: 1-15.
- » Amorós Negre, Carla y Haralambos Symeonidis (en consideración). "Guaraní y español en el paisaje lingüístico paraguayo: la utopía de un bilingüismo simétrico". En *Movimientos analépticos y prolépticos en busca de la utopía en el paisaje lingüístico latinoamericano*, editado por Yasna Bürki y María Victoria Calvi.
- » Bhabha, Homi. 1995. *The location of culture*. London: Routledge.
- » Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters
- » Churchman, West C. 1967. "Free for All". *Management Science* 14.4: B141-B146. doi:10.1287/mnsc.14.4.B141
- » Dietrich, Wolf. 2010. "Lexical evidence for a redefinition of Paraguayan 'Jopara'". *STUF - Language Typology and Universals* 63.1: 39-51. doi:10.1524/stuf.2010.0004
- » Elías, Rodolfo, Sonia Rodas y César David Rodas. 2022. "Reconocimiento, retrocesos y resistencias en defensa del derecho a la educación en lengua guaraní en Paraguay". *Revista Educación, Política y Sociedad* 7.2: 77-102. doi:10.15366/rep2022.7.2.004
- » Gutiérrez, Analía. 2024. Experiencias de documentación y promoción de la lengua niva'le (mataguaya). *Cuadernos de Literatura* 25. doi:10.30972/clt.258015
- » Gynan, Shaw N. 2001. "Language Planning and Policy in Paraguay". *Current Issues in Language Planning* 2.1: 53-118. doi:10.1080/14664200108668019
- » Hamel, Rainer E. 2013a. "Multilingual education in Latin America". En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, editado por Carol A. Chapelle, 1-7. Oxford: Wiley-Blackwell.
- » Hamel, Rainer E. 2013b. "Language policy and ideology in Latin America". En *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*, editado por Robert Bayley, Richard Cameron y Ceil Lucas, 609-628. Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0030
- » Hornberger, Nancy H. y David C. Johnson. 2007. "Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice". *TESOL Quarterly* 41.3: 509-532. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x
- » Instituto Nacional de Estadística. 2022. *IV Censo Nacional Indígena 2022. Resultados finales de Población y Viviendas*. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=260>
- » Instituto Nacional de Estadística. 2025. *Atlas de comunidades de los Pueblos Indígenas en el Paraguay 2022*. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://www.ine.gov.py/resu->

men/294/atlas-de-comunidades-de-los-pueblos-indigenas-en-el-paraguay-2022

- » Ito, Hiroshi. 2012. "With Spanish, Guaraní lives: a sociolinguistic analysis of bilingual education in Paraguay". *Multilingual education* 2.6. doi:10.1186/2191-5059-2-6
- » Irvine, Judith T. y Susan Gal. 2000. "Language Ideology and Linguistic Differentiation". En *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*, editado por Paul V. Kroskrity. Santa Fe: School of American Research Press, 35-84.
- » Johnson, David C. 2009. "Ethnography of Language Policy". *Language Policy* 8: 139-159. doi:10.1007/s10993-009-9136-9.
- » Kalisch, Hannes. 2006. "Lengua y aprendizaje: Hacia una definición del rol de la escuela". *Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo* 261: 13-15/162: 22-23.
- » Kalisch, Hannes. 2020. "¡El papel los enflaquece! La historia de la escuela entre los enlhet". *Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo* 402: 28-33.
- » Kalisch, Hannes. 2022a. "Desde dónde construimos. La reivindicación de escuelas como remedio a la exclusión". *Acción. Revista Paraguaya de Reflexión y Diálogo* 422: 24-28.
- » Kalisch, Hannes. 2022b. "Educación y aprendizaje. La condición colonial". *Atlántica. Revista de Arte y Pensamiento, Nueva Era* 2: 60-76. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://www.revistaatlantica.com/educacion-y-aprendizaje-la-condicion-colonial/>
- » Kalisch, Hannes. 2023. "Learning from Within: A Proposal for a New Approach to Education in Native Society". *FIRE: Forum for International Research in Education* 7.3: 68-86. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://ttu-ir.tdl.org/items/62c8fded-9865-40fc-a1c7-5f7d7dc92e73>
- » Linell, Per. 2005 [1983]. *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins and Transformations*. London: Routledge.
- » Makaran, Gaya. 2014. "El mito del bilingüismo y la colonización lingüística en Paraguay". *De Raíz Diversa* 1.2: 183-211. doi:10.22201/PPELA.24487988E.2014.2.58280
- » McCarty, Teresa L. 2015. "Ethnography in Language Planning and Policy Research" En *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*, editado por Frances M. Hult y David C. Johnson, 81-93. London: Wiley. doi:10.1002/9781118340349.ch8
- » Melià, Bartomeu. 2010. "Lenguas indígenas en el Paraguay y políticas lingüísticas". *Currículo sem Fronteiras* 10.1: 12-32. Fecha de consulta, 20 de junio de 2025. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/melia.pdf>
- » Mignolo, Walter. 2000. *Local histories/global designs coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- » Milroy, James. 2007. "The ideology of the standard language". En *Routledge companion to Sociolinguistics*, editado por Carmen Llamas, Louise Mullany y Peter Stockwell, 133-139. London: Routledge. doi:10.4324/9780203441497-20
- » Mortimer, Katherine. 2013. "Communicative event chains in an ethnography of Paraguayan language policy". *International Journal of the Sociology of Language* 2013.219: 67-99. doi:10.1515/ijsl-2013-0005
- » Mortimer, Katherine. 2016. "A Potentially Heteroglossic Policy Becomes Monoglossic in Context: An Ethnographic Analysis of Paraguayan Bilingual Education Policy". *Anthropo-*

logy & Education Quarterly 47.4: 349-65. doi:10.1111/aeq.12165

- » Nickson, Robert A. 2009. "Governance and the Revitalization of the Guaraní Language in Paraguay". *Latin American Research Review* 44.3: 3-26. doi:10.1353/lar.o.0115
- » Niro, Mateo. 2013. "La fuerza de la Ley de lenguas en Paraguay: un abordaje crítico". En *Políticas lingüísticas para la integración educativa y cultural en el Mercosur: Legislación, planificación, idiomática y glotopolítica*, editado por José María Rodríguez, 187-203. Asunción: CEADUC.
- » Pöllänen, Roosa. 2025. "How the Word 'Bilingual' Simplifies Reality: Insights from the Paraguayan Experience". *Journal of Multilingual Theories and Practices* 6.1: 80-112. doi:10.3138/jmtp-2024-0001
- » Quijano, Aníbal. 1999. "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". *Dispositio* 24.51: 137-148. <http://www.jstor.org/stable/41491587>
- » Quijano, Aníbal. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En *Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder*, editado por Danilo Assis Climaco, 285-327. CABA: CLACSO.
- » Paraguay. 1967. *Constitución de la República del Paraguay*.
- » Paraguay. 1992. *Constitución de la República del Paraguay*.
- » Paraguay. 2007. *Ley N° 3231: Que crea la dirección general de educación escolar indígena*.
- » Paraguay. 2010. *Ley N° 4251 de Lenguas*.
- » Paraguay. 2020. *Ley N° 6530/20: Que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya*.
- » Ricento, Thomas K. y Nancy H. Hornberger. 1996. "Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional". *TESOL Quarterly* 30.3: 401-427. doi:10.2307/3587691
- » Rubin, Joan. 1968. *National bilingualism in Paraguay*. The Hague & Paris: Mouton.
- » Santos, Boaventura de Sousa, 2014. *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide*. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315634876.
- » Secretaría de Políticas Lingüísticas. s.f. *Academia de la Lengua del Pueblo Nivañe*. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://spl.gov.py/es/academia-de-la-lengua-del-pueblo-nivacle/>
- » Sequera Buzarquis, Víctor Guillermo. 2018. "Desigualdades que enferman y matan. Una aproximación a las desigualdades en salud en Paraguay". En *Salud, enfermedad y pobreza urbana: Estudio de los procesos de salud, enfermedad y atención de las familias en la periferia sur de Asunción*, coordinado por Paloma Rodero e Ivan Merino, 259-274. Asunción: Centro de Documentación y Estudios.
- » Sippola, Eeva y Roosa Pöllänen. 2024. "Políticas lingüísticas sostenibles: El desarrollo y el bienestar equitativo de comunidades lingüísticas". *Ñe'ẽ* 2.1: 25-40. doi:10.47133/re-nepylen2024-05
- » Stahl, Wilmar. 2007. *Culturas en Interacción. Una Antropología Viva en el Chaco Paraguayo*. Asunción: El Lector.
- » Symeonidis, Haralambos. 2023. "El Atlas Lingüístico Guaraní-Románico. Una Introducción al Proyecto". *Ñe'ẽ. Revista de Investigación Lingüística y Cultural* 1.1: 57-75.

doi:10.47133/renepylen202106

- » United Nations. 2020. *United Nations General Assembly*. 23 de enero de 2020.
- » UNESCO. 2022. *Global Action Plan of the International Decade of Indigenous Languages (2022-2032)*. Fecha de consulta, 20 de junio de 2026. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379853>
- » Verón, Miguel Ángel. 2017. "Paraguay: una nación pluricultural con dos lenguas oficiales". *Journal of Language and Law* 67: 106-128. doi:10.2436/rld.i67.2017.2948.
- » Veronelli, Gabriela A. 2016. "Sobre la colonialidad del lenguaje". *Universitas Humanística* 81: 33-58. doi:10.11144/Javeriana.uh81.scdl.
- » Vidal, Alejandra, Leonardo Dell'Unti y Eulogio Corvalán. 2021. *El pueblo nivaclé. Relatos históricos de su diáspora en el Gran Chaco*. Buenos Aires: Sb editorial.
- » Woolard, Kathryn. 1998. "Introduction Language Ideology as a field of inquiry". En *Language Ideologies: Practice and Theory*, editado por Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard y Paul V. Kroskrity, 3-48. Oxford: Oxford University Press.
- » Zajícová, Lenka. 2009. *El bilingüismo paraguayo: Usos y actitudes hacia el guaraní y el castellano*. Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.

Contribución de roles de autoría

Carla Amorós Negre (ORCID 0000-0001-9974-9748), Roosa Pöllänen (ORCID 0000-0003-2616-3812) y Eeva Sippola (ORCID 0000-0001-6414-8723) contribuyeron en la concepción de la idea y diseño del estudio; Carla Amorós y Roosa Pöllänen participaron en la recolección de los datos; las tres autoras contribuyeron en el análisis e interpretación de los datos, redacción del artículo, aprobaron la versión final para ser publicada y son capaces de responder respecto de todos los aspectos del manuscrito.