

De la hegemonía política a la pluralidad cultural: el discurso educativo en la transición democrática en Paraguay

BATIA SIEBZEHNER

Instituto Truman, Universidad Hebrea de Jerusalén

La transformación política que atravesó el Paraguay en la última década fue acompañada por una búsqueda de transformación cultural. La convergencia entre lo político y lo cultural parece estar conectada con la manera de definir no sólo el carácter ideológico del nuevo programa, sino también con la definición de los criterios específicos de acceso a la esfera pública y con los modos de interacción entre individuos, grupos e instituciones.¹ En todo proceso de transformación, la esfera educativa tiende a manifestar claramente las tendencias de cambio. A la educación se asigna un importante rol en la reestructuración de las ideas y las prácticas del orden social. Las agencias educacionales actúan como transmisoras de nuevas nociones mientras readecúan paulatinamente los arreglos existentes. La readecuación al cambio implica la transformación de los discursos, los contenidos y las metodologías educativas.² Dentro de este proceso, las instituciones educacionales desarrollan la capacidad de actuar como mediadoras entre conflictos estructurales existentes y emergentes. El presente trabajo intenta analizar algunos de los cambios elaborados en el discurso educativo del Paraguay durante el proceso de transición del régimen dictatorial al democrático y así iluminar la dinámica establecida entre componentes culturales y políticos en este proceso.

Bajo el régimen dictatorial del general Stroessner (1935-1989), el sistema educativo paraguayo estaba orientado por estrategias que asumían una fuerte base de homogeneidad entre los diferentes grupos de la población. Tales estrategias reforzaban la idea de nacionalidad en términos de unidad e identidad cultural común. Los mensajes transmitidos mediante el sistema, así como la estructura misma, reflejaban la idea de inclusión elaborada por el

Ejecutivo. La práctica discursiva elaborada durante el proceso de transición al régimen democrático visualiza la creación de una nueva identidad cultural basada en la "igualdad de diferencias". El concepto de homogeneidad, implementado por el régimen anterior, fue reemplazado por el concepto de pluralidad lingüística y étnica. Este discurso, elaborado por los agentes activos en el proceso de transición, fue orientado a construir un concepto de nacionalidad que enfatiza más los componentes culturales que los componentes políticos de la identidad colectiva. Dentro del mismo discurso se asume que la legitimidad e inclusión de las diferencias culturales en un marco común refuerzan la solidaridad colectiva. Esto posibilitaría ampliar la base de la movilización social, la integración y participación de grupos marginales de la población en el nuevo orden político. En este proceso fueron movilizadas los sentimientos nacionales, basados en las características primordiales que diferencian al Paraguay de las restantes naciones hispanoamericanas.

Una de las divisas cruciales movilizadas en la construcción de nuevos lazos de solidaridad social y de modos de participación política fue el concepto de bilingüismo. Específicamente, la coexistencia del español y el guaraní como lenguas poseedoras del mismo valor pragmático y simbólico dentro del sistema educativo fue considerado un mecanismo crucial en la ampliación de la base, la cohesión, el apoyo y la cooperación nacional. El concepto de bilingüismo se transformó así en un componente básico de la nueva práctica discursiva dirigida a modelar la identidad colectiva bajo el nuevo régimen político. El intento de cambiar el "paradigma hegemónico" de la identidad cultural por el "paradigma bilingüe" parece haber contribuido a remodelar simbólicamente el modo de participación en la esfera pública.³ Este cambio correlacionado con la transformación de la práctica educativa parece, sin embargo, haber afectado sólo marginalmente la construcción del conocimiento. La práctica educativa emergente indica una continuidad en los significados, atribuidos tanto al conocimiento como a las modalidades de su elaboración.

La educación como práctica de inclusión

Desde 1954 hasta 1989, el Estado paraguayo era sinónimo con el entonces presidente Alfredo Stroessner y con el aparato del Partido Colorado.⁴ En los años anteriores al ascenso de Stroessner a la presidencia, el país se había caracterizado por un estado político casi caótico, causado por las luchas por el poder. A Stroessner se le atribuyó el haber logrado la amalgamación de la nación paraguaya, al mismo tiempo que consolidaba su propia posición política.

El discurso y la práctica educativa del Paraguay bajo el régimen de

Stroessner reflejaban un concepto de nacionalidad que trascendía particularidades y diferencias. Este concepto asumía que la solidaridad nacional debía ser creada a través del énfasis puesto en los elementos comunes de los grupos sociales y en el pasado histórico en el cual se formó la nación. Los héroes que sacrificaron sus vidas en las distintas guerras patrias (Triple Alianza, 1864-70; Chaco, 1932-35) constituían en los programas de estudio símbolos de movilización de los elementos de solidaridad y comunidad. De esta manera se le atribuía a la educación la responsabilidad de "mantener y promover los ideales básicos que dieron surgimiento a la nación", mediante los maestros que debían ser preparados para "evaluar y promover el sentido de nacionalidad, alentar el conocimiento, el respeto y el amor por la Patria y su historia, tradiciones y costumbres".⁵ El Decreto 38454, dictado por el Poder Ejecutivo en 1983, definía como una de las metas principales de la educación paraguaya el poder lograr "...que el hombre cultive un sano patriotismo, basado en el respeto y veneración de los valores históricos, fortalezca la conciencia nacionalista, enriquezca los sentimientos que identifican al ser paraguayo, para mantener y defender la autonomía, la seguridad y la soberanía de la nación". A través de la interpretación del pasado en términos de cohesión y unidad, se asumía también la idea de homogeneidad cultural.

La expansión del sistema educativo bajo el régimen dictatorial se caracterizó por la inclusión paulatina de grupos rurales y urbanos, un proceso impulsado por el gobierno mismo y en respuesta a tendencias genéricas de modernización y cambio.⁶ La tendencia de centralización, tanto a nivel pragmático como simbólico, contribuyó a institucionalizar la marginalización de diferentes grupos dentro del sistema educativo, a pesar de su relativa expansión. Esto se pone de manifiesto, por ejemplo, en la manera diferencial de desarrollo de la enseñanza primaria y la media. A pesar de la relativa expansión de todo el sistema, la población rural, que constituía el 60% del total, participaba en la educación media sólo en un 6,4%.⁷

El escaso desarrollo de mecanismos de absorción diferencial dentro del sistema educativo parece haber sido compensado, durante el régimen autoritario, por el realce de las bases simbólicas que reforzaban la identidad entre la fuerza política, el Estado y la sociedad. Esta tendencia le atribuía al Poder Ejecutivo la capacidad de institucionalizar cambios sociales y políticos, minimizando las posibles controversias en la definición de las metas y valores colectivos. Uno de los elementos claves en la movilización de los sentimientos de solidaridad era el énfasis en el mantenimiento de la paz y el orden, en pro del bienestar común y en contraposición a períodos anteriores, caracterizados por luchas internas y conflictos. Esto implicaba reforzar al Presidente como el eje central, tanto en la consolidación de los lazos entre la estructura de poder

y los ciudadanos como en la transformación de los individuos en un todo colectivo (*whole*).⁸ Tal concepto se puso de manifiesto en la Constitución paraguaya de 1967, con su reforma en 1977, que se caracteriza "por una pronunciada hegemonía del Poder Ejecutivo sobre el Legislativo y el Judicial, quebranta el principio republicano de equilibrio e interdependencia de los poderes de Estado, alejando así a esta Constitución de lo que se entiende por constitucionalismo liberal".⁹

La identificación del Ejecutivo con el orden político y cultural justificaba su intervención directa en los contenidos y prácticas educacionales. Así, en el Plan de Educación Primaria (1969-1980) se estipulaba que "El Gobierno Nacional, a través del Ministerio de Educación y Culto, viene realizando un sostenido esfuerzo para ofrecer más y mejores oportunidades educativas. Consciente de esa responsabilidad ... ha realizado una evaluación de los logros obtenidos hasta la fecha ... a los efectos de ... proponer nuevas soluciones a través de un Plan realista de acción, enmarcado en el contexto de la política nacional del Gobierno".¹⁰ Esta tendencia estaba basada en una idea de ciudadanía extendida a toda la población y basada en lo general, opuesto a lo particular, es decir, abocada a reforzar lo que los ciudadanos tienen en común y no en lo que difieren. Consecuentemente, las regulaciones y símbolos se aplicaban de manera similar a todos, enfatizando lo que los ciudadanos tienen en común dentro del marco de la nación-estado. Entre los principales objetivos del Plan se consideraba necesario "revisar y ajustar progresivamente el Plan y Programas de estudio conforme a los objetivos de la enseñanza primaria y su adecuación a las necesidades nacionales y regionales".¹¹ La política educativa seguía así los pasos de la política de desarrollo general, evitando "...que la educación pueda jugar un papel autónomo en cuanto a inducir cambios o, al crear un mayor desarrollo del orden cultural en relación con el económico y político...".¹² La concentración de poder en el Estado y la permanencia de un mismo régimen de gobierno por varias décadas realzaba el papel rector del Ejecutivo en la definición y desarrollo del estilo educativo.¹³ De ahí que la lealtad al colectivo fuese fácilmente identificada con la lealtad al Presidente.¹⁴ Así se reforzaba no sólo su permanencia en el poder, sino también la visión de una sociedad homogénea e inclusiva.¹⁵

Hacia la transición y el cambio: el idioma como fuente de solidaridad colectiva

El cambio producido por el golpe de estado que derrocó al general Stroessner en 1989 representa lo que Stepan analizó como un caso de liberación política iniciado por un segmento dentro del régimen mismo, en

este caso una sección del ejército.¹⁶ De ahí que durante el período de transición, hasta la primera elección democrática en 1992, no se desarrollaran estrategias educacionales específicas. Muchos de los "ideales" educacionales expresados en las propuestas formuladas durante la transición y bajo el primer régimen electo reflejan las tendencias elaboradas por miembros de la sociedad civil que activamente participaron en el proceso de transición.

De una manera genérica, se puede decir que las propuestas de cambio educacional elaboradas en Paraguay se asimilan en ciertos aspectos a las de los demás países latinoamericanos. Como en esos países, el discurso educativo se caracterizó por la adopción de modelos y paradigmas procedentes de Europa y de los Estados Unidos. La relevancia de estos modelos (tales como incorporación política, recursos humanos, reproducción, desarrollo) tuvieron corto alcance y fueron rápidamente reemplazados, sin haber resuelto los problemas para los cuales habían sido importados.¹⁷ Todas las propuestas hacen referencia al avance de la democracia; a la necesidad de mejorar el sistema educativo en base a la igualdad de oportunidades; al refuerzo de los lazos entre el desarrollo económico y social y la educación; al fortalecimiento de la identidad nacional; a la expansión de la educación preescolar como medio de adelanto de la sociedad en su conjunto; a la enseñanza y el desarrollo de la ciencia y la tecnología y demás. Ellas se refieren, al igual que en otros países, tanto a la necesidad de mejorar el proceso de capacitación de maestros como a la de disminuir la repetición y deserción escolar, como condiciones básicas para el cambio.¹⁸ Sin embargo, el discurso educativo en Paraguay desarrolló características singulares que reflejan el extenso carácter bilingüe del país. En su aspecto más comprensivo, este discurso fue impulsado por la tendencia a disminuir la marginalización en el dominio público de la población monolingüe guaraní (idioma local).¹⁹ Estos grupos, que constituyen más del 40% de la población, habitan mayormente en las áreas rurales (60%) y en las zonas marginales de las ciudades.

Paraguay es el estado bilingüe más estable de América Latina. El uso del guaraní y el español como lenguas generales lo diferencia de otros países, tales como Guatemala o Bolivia, donde la lengua de la población indígena es considerada uno de los mayores componentes mediante los cuales ellos luchan para proteger su propia identidad cultural. En este intento de disminuir el espacio superpuesto (*overlap*) entre el español y las lenguas aborígenes, el idioma mantiene también diferentes marcos de valores y concepciones de mundo dentro del espacio de la misma nación-estado.²⁰ En Paraguay, donde el lenguaje indígena vive junto al español como un vehículo efectivo de comunicación nacional y popular, el discurso de la post-dictadura asume valores compartidos dentro del colectivo nacional. El discurso estaba orientado a realzar la base cultural común que unifica al 50% de la población

bilingüe.²¹ Esta orientación refleja la continuidad de una tradición histórica en la que el español y el guaraní crearon una cierta reciprocidad, sin necesariamente haber creado una síntesis.²²

La inclusión de componentes idiomáticos diferenciales —español y guaraní— en las nuevas propuestas educacionales agudizó, a su vez, tensiones entre tendencias culturales particularistas y universalistas. Estas tensiones contribuyeron a modelar ideales educacionales alternativos, muchos de los cuales se manifestaban en la construcción del concepto de identidad nacional.²³ El guaraní, al igual que el carácter pluricultural del Paraguay, se transformó en un mecanismo mediador entre las identidades particulares y los objetivos colectivos.²⁴ En otras palabras: el idioma aparece como factor esencial en la construcción simbólica del colectivo, ya que "...la lengua y la cultura guaraní es el componente principal de la nacionalidad, que brinda la posibilidad de ser un país independiente dentro del continente americano".²⁵ Los objetivos y aspiraciones del Plan Educacional expresaban el concepto de multiculturalismo, establecido en el artículo 140 de la Constitución promulgada en 1992 por el gobierno electo de Juan Carlos Wasmosy, que declaraba que "Paraguay es un país bilingüe y pluricultural. Sus lenguas oficiales son el español y el guaraní. La ley establecerá las modalidades para el uso de cada una de ellas. Los lenguajes indígenas, al igual que los de otras minorías, son parte del patrimonio cultural de la Nación". En la práctica, esto requería desarrollar mediante la educación la capacidad de "expresarse y comunicarse fluidamente en guaraní y castellano", así como "leer y escribir con comprensión" ambos idiomas.²⁶

La reforma educacional propuesta por el Congreso Nacional de Educación en 1992 anticipaba que la responsabilidad histórica del individuo paraguayo requiere, además de la formación de la conciencia personal y del espíritu crítico, la de "...la responsabilidad y el sentido de pertenecer a una sociedad pluriétnica y pluricultural".²⁷ La implementación de esos conceptos en la esfera educativa asume la internalización de valores que desarrollarán la capacidad de establecer "un espacio de encuentro entre los hombres", en el cual se pudiesen elaborar "...el disenso y el reconocimiento del otro, como otro en el encuentro...".²⁸ En este contexto se le atribuye al Estado un rol decisivo en la promoción de la planificación lingüística, ya que "el *status* lingüístico está dado por la decisión gubernamental o de otros poderes similares... El gran desarrollo del corpus lingüístico del guaraní precisa ser respaldado por las decisiones y políticas del Estado de manera que evite los conflictos entre los dos tipos de planificación".²⁹ Así, la ley 1264 promulgada por el Poder Legislativo en 1998 reitera como uno de los fines del sistema educativo nacional "la formación en el dominio de las dos lenguas nacionales".³⁰

La práctica educativa entre la formación colectiva y el conocimiento individual

La construcción del guaraní como un mecanismo de mediación entre el individuo y la colectividad se manifestaba no sólo a nivel de reformulación de la identidad nacional, sino también a nivel de la participación en la esfera pública. La mayoría de las expresiones culturales del Paraguay reflejaba una mayor apreciación del guaraní por individuos que por instituciones.³¹ Los grupos que se unieron al Estado en la reconstitución de la esfera pública proponían la reelaboración de las reglas de participación de lo privado en lo público, lo que implicaba una redefinición de los programas culturales formales e informales.

Se puede decir, como generalidad, que para el 89% de la población que habla guaraní, el español es el lenguaje de la esfera pública, mientras que el guaraní es el lenguaje de la esfera privada. Todos los medios de comunicación, a excepción de algunos espacios en la radio tales como propagandas, saludos personales y algunos programas musicales con cantos folclóricos, son transmitidos en español. No existe ni televisión ni diarios escritos en su totalidad en guaraní, y sólo algunas columnas periodísticas son publicadas en guaraní por algunos semanarios. De ahí que en el programa de "Oficialización de la lengua guaraní", elaborado durante el período de transición, se consideraba la necesidad de regular "...el uso del guaraní en los medios de comunicación, y se reconoce el derecho a ser informado en guaraní. Se deberán adoptar medidas de promoción y protección de la lengua nativa en la radiodifusión, prensa, medios de reproducción de imagen y sonido".³² Todos los documentos públicos, incluyendo la Constitución, los procedimientos legales, los contratos y los signos de las calles, están escritos en español. Las oficinas públicas y la legislatura conducen sus asuntos en este idioma. Por lo tanto, el mismo Programa de oficialización planteaba la necesidad de adecuar el ordenamiento público y la actuación de los poderes políticos al uso de la lengua guaraní.³³

La mayoría de las relaciones personales, los cantos y los entretenimientos se expresan en guaraní, tanto por los grupos monolingües como por los bilingües. Esto contribuyó a confinar esta lengua a la esfera privada y a realzar su simbolismo como "el corazón de la nación" o "el verdadero alma del pueblo". El orgullo por el idioma nativo "se manifiesta frecuentemente en elogios ditirámicos sobre la excelencia de la lengua en sí, sus onomatopeyas, sus cualidades poéticas, su precisión gramatical: criterios que responden sobre todo a la precisión de los sentimientos".³⁴ El guaraní, además de distinguir al Paraguay de los países vecinos, se constituyó en el símbolo más estable de continuidad cultural e histórica.³⁵

En lo pragmático, la introducción del guaraní en el sistema educativo parece enfrentarse con un tipo de problemática que concierne directamente tanto el método como el contenido de la enseñanza. El desarrollo del guaraní se caracteriza por la producción oral, más que por la escrita. Además, no existe un consenso amplio sobre cuál es el guaraní correcto, ya que en contraposición a lo aceptado como lengua, que es sistema y norma, "...el guaraní paraguayo no encuentra por ahora una estructura y unos modelos a los que pueden referirse con seguridad y a gusto". Como lengua oral, el guaraní parece haber desembocado en un estado de lengua perfectamente adecuada para la comunicación oral por su adaptación al contexto socio-cultural, flexibilidad, riqueza expresiva y creatividad.³⁶ Como lengua escrita, hay poca coincidencia entre el habla coloquial y las diferentes gramáticas y diccionarios, que no consiguen sistematizar un guaraní. Además, al lado del guaraní paraguayo ha surgido una tercera lengua, el *jopara*, que mezcla el español con el guaraní y que tiende a confundir y amalgamar sistemas, sin una codificación clara.³⁷

Los documentos escritos que parecen reflejar más claramente el desarrollo de la lengua guaraní fueron conservados en los proverbios o refranes, cuya recopilación está aún en proceso de elaboración. Las composiciones destinadas a la música y al canto y el teatro aparecen también como fuente escrita de recuperación de la verdadera oralidad del pueblo, que es, de acuerdo a Roa Bastos, "el único lenguaje que no se puede saquear, robar, repetir, plagiar, copiar".³⁸ Dentro de este contexto se encuentran las dificultades en la sistematización de la enseñanza del guaraní de una manera equivalente al castellano y a pesar de la promulgación de la ley que estableció el guaraní y el castellano como idiomas oficiales.

Los distintos grupos que promueven la implementación de un programa bilingüe le atribuyen a la enseñanza del guaraní un rol crucial en la eliminación del analfabetismo, la deserción y el ausentismo que casi paralizan el sistema educativo, especialmente en las zonas rurales. Una de las premisas básicas de estas propuestas es que el enseñar al niño guaraní en su lengua materna facilitaría el aprendizaje del castellano y, a través de éste, no sólo el acceso a la esfera pública sino también los medios para adquirir una preparación técnica y académica capaces de ayudar a competir en el mercado internacional.³⁹

Las teorías y prácticas de aprendizaje claramente reconocen la importancia de la lengua madre en el proceso de adquisición de nuevos cuerpos de conocimiento. Las diferencias cognitivas, resultantes de diferencias lingüísticas, envuelven modos de interpretar, experimentar y expresar nuestro entendimiento de nosotros mismos y del mundo en general. En su análisis de la dinámica de la sociolingüística, Berenstein consideró las formas de

comunicación basadas en las diferencias de clase.⁴⁰ Dentro de esta perspectiva, desarrolló un marco analítico extenso que ilumina cómo, en el proceso de socialización, los niños modelan su identidad cultural mediante la adquisición del lenguaje. Sus trabajos sobre los códigos de comunicación, el lenguaje y la escolaridad indican la importancia que tiene el lenguaje en la relación entre cultura e identidad. Otras perspectivas enfocan su análisis en el proceso de socialización en la escuela, a la que se atribuye la responsabilidad de la reproducción de la cultura de ciertos grupos identificados por un lenguaje dominante.⁴¹

Los programas elaborados por los grupos que impulsan la institucionalización del bilingüismo en Paraguay son elaborados en base a argumentos que realzan la extensión del guaraní como un medio de acercamiento a una "cultura del conocimiento" basada en el pensamiento abstracto. Tales argumentos están elaborados desde una perspectiva que ve la idea del desarrollo humano como resultante del crecimiento del pensamiento lógico. Los efectos de la educación son evaluados como resultado del desarrollo del pensamiento crítico y disciplinado, lógicamente organizado. En otras palabras, se asume que la superimposición de una cultura oral sobre una cultura escrita consolidada, es decir el español, contribuirá al desarrollo del pensamiento científico. Además de las implicaciones con respecto al uso de la lengua misma, este proyecto parece asumir una transición casi "técnica" de una cultura oral a una escrita. Tanto la literatura como la investigación científica le atribuyen a la cultura escrita nuevas formas de empresa cultural y de organización social. La cultura escrita descontextualiza el lenguaje a través de la separación del mensaje del autor y permite, además, nuevas formas de análisis verbal, tales como el silogismo y el análisis numérico, como la tabla de multiplicación. A ella se le atribuye el haber contribuido a reemplazar el mito por la historia y la magia por la ciencia, al igual que el desarrollo de sistemas legales y comerciales con reglas universales. En la transición de la cultura oral a la cultura escrita, históricamente desarrollada en varias etapas, se desarrolló también la idea del individualismo en el mundo de las ideas.⁴²

Aunque las etapas de transición de una cultura oral a una escrita no aparecen como condiciones imprescindibles, pareciera que la transición tampoco implica la simple transferencia de una palabra a una forma escrita o la simple adopción técnica de palabras que automáticamente crean la estructura mental que acompaña la alfabetización (*literacy*). Para posibilitar el desarrollo de la intelectualización (formación de conceptos científicos, generalización, abstracción y demás), el lenguaje debe operar como un sistema simbólico más que como una divisa ligada al contexto inmediato.⁴³ El énfasis en el uso del guaraní como sistema simbólico fue puesto, como ya vimos, en su contribución a la reformulación de la identidad colectiva. Esta

tendencia, sin embargo, no fue acompañada por la reformulación de métodos alternativos que faciliten el acercamiento al conocimiento mismo. De ahí que el énfasis holístico en la importancia constitutiva del guaraní pueda contribuir al reconocimiento de la cultura local como un componente fundamental del individuo y de la identidad colectiva del Paraguay. Sin embargo, queda aún por preguntar en qué medida ese reconocimiento simbólico provee los medios necesarios, no sólo para expandir la participación en la esfera pública, sino también para contribuir a la formación de nuevos conceptos capaces de reconstruir el conocimiento y la acción. En otras palabras, cabe analizar si los modelos alternativos de solidaridad social construyen un tipo de conocimiento que, concomitantemente con la desconstrucción de la estructura jerárquica y centralista, facilitan la construcción de un nuevo paradigma de identidad que también desarrolla la individualidad y la autonomía. Desde esta perspectiva sería posible elaborar una visión de la transformación de los procesos económicos y políticos por los que atraviesa y atravesará el Paraguay.

NOTAS

La investigación en la que se basa este artículo fue apoyada por el Instituto Harry S. Truman para la Promoción de la Paz, Universidad Hebrea de Jerusalén.

1. Shmuel N. Eisenstadt y Bernhard Giesen, 1995, "The construction of collective identity", *Archives Européennes de Sociologie*, 36: 72-102.
2. "Práctica discursiva" es un concepto elaborado por Foucault en referencia a los patrones de interacción en la arena educativa. Son incorporados en los procesos técnicos, las instituciones, los patrones generales de comportamiento, las formas de transmisión y difusión y las formas pedagógicas que los imponen y mantienen. Ver Cleo Cherryholmes, 1987, "Un proyecto social para el currículo: perspectivas postestructurales", *Revista de educación*, 282: 31-60.
3. Sobre el concepto de paradigma en la formación de las identidades colectivas, ver Carlos H. Waisman, 1998, "The dynamics of national identity frames: the case of Argentina in the twentieth century", pp. 148-167, en Luis Roniger and Mario Sznajder (eds.), *Constructing Collective Identities and Shaping Public Spheres. Latin American Paths*. Brighton: Sussex Academic Press.
4. Benjamín Arditti y José Carlos Rodríguez, 1987, *La sociedad a pesar del estado: movimientos sociales y recuperación democrática en el Paraguay*. Asunción: El Lector.
5. "Fines de la educación paraguaya", 1983, *ABC COLOR*, 10 de marzo.
6. Domingo M. Rivarola, 1977, "Educación y desarrollo en el Paraguay- La enseñanza básica", *Revista Paraguaya de Sociología*, 14, 39-40: 245-350.
7. Paraguay, Ministerio de Educación y Culto, *Estadística educativa*, 1993. Anuario/ MEC.
8. Carlos R. Miranda, 1990, *Paraguay y la era de Stroessner*. Asunción: RP Ediciones.
9. Carlos Q. Mateo Balmelli, 1991, *Las actuales discusiones constitucionales en América Latina. Paraguay-Chile-Argentina*. Asunción: Editorial Don Bosco, p. 67.
10. Paraguay, Ministerio de Educación y Culto, *Plan de desarrollo educacional, 1969-1980*. Asunción, 1970, Capítulo II: 25.
11. *Ídem*: 25-26

12. Germán W. Rama, 1977, p. 9 en "Introducción", en Domingo M. Rivarola, *Educación y desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica*. UNESCO: DEALC/7.
13. *Idem*.
14. Miranda, 1990, *idem*.
15. Diego Abente, 1989, *Stronismo, post-Stronismo, and the Prospects for Democratization in Paraguay*. Working Paper 119, Notre Dame: Kellogg Institute.
16. Alfred C. Stepan, 1978, *The State and Society: Peru in Comparative Perspective*. Princeton: Princeton University Press.
17. Juan Carlos Tedesco, 1994, "Changes in Aging Education: the Case of Latin American Countries", *International Journal of Educational Research*, 21, 8: 809-15.
18. En 1994, el 33% de los alumnos repetía el primer grado y sólo un 20% se graduaba de la escuela primaria sin repetir ningún grado.
19. Según el Censo Nacional de Población de 1992, el Paraguay tenía 4.152.880 habitantes.
20. Luis López, 1993, "La educación en áreas indígenas de América Latina: apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural", *Revista Paraguaya de Sociología*, 88: 7-48.
21. El fenómeno bilingüe paraguayo surge del mestizaje español e indígena guaraní y la convivencia de sus respectivas lenguas, e incide profundamente en el desarrollo social, cultural y educativo de la sociedad. Ver Graziella Corvalan y Germán Granada, 1982, *Sociedad y lengua: bilingüismo en el Paraguay*. Tomos I y II. Asunción. Graziella Corvalan, 1985, *Lengua y educación: un desafío nacional*. Asunción: CPES.
22. Augusto Roa Bastos, 1986, "La narrativa paraguaya en el contexto de la literatura latinoamericana actual", en Saúl Sosnowski (comp.), *Augusto Roa Bastos y la producción cultural americana*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, pp. 119-138 (p. 124).
23. Graziella Corvalan, 1995, *Bilingüismo y comunicación*. Asunción: Seminario Nacional sobre Bilingüismo y Políticas Lingüísticas.
24. Cabe señalar que el proceso histórico del Paraguay y el significado de las dos lenguas en la cristalización de su cultura ha suscitado diversas actitudes. Sin embargo, "el único estudio sistemático sobre esas actitudes fue realizado sobre la base de observaciones de los años 1960 a 1965, por Joan Rubin, (1968; 1974) y sigue siendo muy válido en sus conclusiones fundamentales. Germán de Granada (1988) retomó el tema de una forma crítica, basado en experiencias personales de los años 1977-1980", p. 175 en Bartomeu Melia, 1992, *La lengua guaraní del Paraguay. Historia, sociedad y literatura*. Madrid: Editorial Mapfre.
25. *Seminario Nacional de Bilingüismo y Políticas Lingüísticas*, 1995. Asunción.
26. Zunilda Franco, 1997, "La reforma educativa paraguaya", pp. 157-180 en *Educación para la democracia: un desafío para América Latina*. Santiago: CELARE.
27. *Reforma educativa, compromiso de todos*, 1992. Informe de avance del Consejo Asesor de la Reforma Educativa. Asunción: Fundación en Alianza.
28. Franco, p. 163.
29. Graziella Corvalan, 1991, p. 32 en "Oficialización de la lengua guaraní". *Seminario de la Comisión de Educación, Cultura y Cambio*, pp. 31-34. Asunción.
30. Paraguay, Poder Legislativo, 1998, *Ley General de Educación*. Asunción.
31. Joan Rubin, 1968, *National Bilingualism in Paraguay*. The Hague: Mouton.
32. Corvalan, 1991, pp. 32-33.
33. *Idem*.
34. Bartomeu Melia, p. 176.
35. Ver *Análisis del sistema educativo en el Paraguay, 1993. Sugerencias de política y estrategia para su reforma*. Asunción: Veritas; Celsa Anazco y Rosalba Dendia, 1997, *Identidad nacional. Aportes para una reforma educativa*. Asunción: CIDSEP; Rubén Bareiro Saguier, 1992, "Los mitos fundadores guaraníes y su reinterpretación", Lecture Series. Maryland: University of Maryland; Graziella Corvalan, Mirta M. Rivarola, Natalia Canese, 1986, *Textos de lecto-escritura en la primera lengua del niño: una propuesta empírica de*

fundamentación. Asunción: CPES; Franco, 1997; Rubin, 1968; *Seminario*, 1995; Roa Bastos, 1986.

36. Bartomeu Melia, p. 179.
37. *Ídem*, pp. 183-184.
38. Roa Bastos, 1974, p. 64 en *Yo y el Supremo*.
39. *Seminario*, 1995; Franco, 1997; Corvalan, 1991.
40. Basil Bernstein, 1977, *Class, Codes and Control*, Vol. 3. New York: Routledge.
41. James A. Banks, 1988, *Multiethnic Education. Theory and Practice* (2nd edition). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
42. Michael Cole and Sylvia Scribner, 1974, *Culture and Thought*. New York: John Wiley; Jack Goody and Ian Watt, 1962, "The consequences of literature", *Comparative Studies in Society and History*, 5: 304-326; David R. Olson and Nancy Torrance (eds.), 1996, *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press; Walter J. Ong, 1982, *Orality and Literacy*. New York: Methuen.
43. Lev S. Vigotsky, 1978, *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.