



OEI

**LENGUAS, COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Y DIVERSIDAD**

**LÍNGUAS, COMUNICAÇÃO,
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DIVERSIDADE**

CILPE 2023





CILPE 2023

**LENGUAS, COMUNICACIÓN,
EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Y DIVERSIDAD**

3ª Conferencia Internacional
de las Lenguas Portuguesa y Española

**LÍNGUAS, COMUNICAÇÃO,
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DIVERSIDADE**

3.ª Conferência Internacional
das Línguas Portuguesa e Espanhola

OEI

Índice

Índice

8 Prefacio
Prefácio

12 Sobre la OEI
Sobre a OEI

16 CILPE 2023
CILPE 2023

20 Programa
Programa

30 Bienvenida
Boas-vindas
Ladislav Alcaraz de Silvero

34 DE DÓNDE VENIMOS, HACIA DÓNDE VAMOS
DE ONDE VIMOS, PARA ONDE VAMOS
António Branco
Gilvan Oliveira
Guillermo López Gallego

46 Padre Bartomeu Melià. Homenaje
Padre Bartomeu Melià. Homenagem
José Zanardini

50 EJE 1 – SOMOS LO QUE LEEMOS
Lenguas, Literaturas, Comunidades
EIXO 1 – SOMOS O QUE LEMOS
Línguas, Literaturas, Comunidades

54 Introducción
Introdução
Inés Miret

59 Leer el mundo: las voces de la literatura
Ler o Mundo: as vozes da literatura
Pilar del Río
Mirta Roa
Jerónimo Pizarro
Mário Lúcio Sousa
Raquel Caleyá

72 Promover la lectura: el compromiso de las políticas públicas
Promover a leitura: o compromisso das políticas públicas
Jeimy Hernández Toscano
Sandra Rodríguez

80 Comunidades de lectura.
Experiencias iberoamericanas
Comunidades de leitura.
Experiências ibero-americanas
Sandra Sérgio
Andrea Talamoni
Lauren Mendinueta

91 Conclusiones
Conclusões
Inés Miret

95 Augusto Roa Bastos. Entre lo intemporal y lo eterno
Augusto Roa Bastos. Entre o intemporal e o eterno
Nadia Czeraniuk

98 EJE 2 – LENGUAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL
EIXO 2 – LÍNGUAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

103 Introducción
Introdução
Estela Mary Peralta de Aguayo
Maria Helena Araújo e Sá

108 Miradas críticas: acciones y propuestas educativas

Visões críticas: ações e propostas educativas

Edleise Mendes
María Matesanz
Noel Aguirre Ledezma

121 Reflexiones: orientar las acciones futuras

Reflexões: encaminhar ações futuras

José Arlindo Barreto
Luis Enrique López
Virginia Unamuno
Colette Ilse Despagne

140 Experiencias iberoamericanas

Experiências ibero-americanas

Viviane Ferreira Martins
Raquel Carinhas
Monica Vargas

155 Conclusiones

Conclusões

Estela Mary Peralta
Maria Helena Araújo e Sá

160 EJE 3 – PODER Y VALOR DE LA COMUNICACIÓN EIXO 3 – O PODER E O VALOR DA COMUNICAÇÃO

164 Introducción

Introdução

Vivian Raffaeli

169 Las lenguas y el espacio digital

Línguas e Espaço Digital

Daniel Pimienta, Gilvan Müller de Oliveira
Daniel Prado

180 Comunicación clara

Comunicação Clara

Bernardo Neri Farina

Estrella Montolio
Fernando Bernabé Rocca

193 Conclusiones

Conclusões

Vivian Raffaeli

198 Conferencia de clausura

Conferência de encerramento

Benjamín Fernández Bogado

208 Galería de fotos

Galeria de fotos

214 Biografías

Biografias

231 Acrónimos y abreviaturas

Acrónimos e abreviaturas

232 Organizadores y apoyos

Organizadores e apoios

Prefácio

Prefacio

Mariano Jabonero

Secretario General de la OEI

La 3ª Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española (CILPE 2023) reafirma el compromiso de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con la promoción de nuestras lenguas como vectores fundamentales para la cooperación, la diversidad cultural y el desarrollo de las sociedades. Bajo el lema “Lenguas, comunicación, educación intercultural, diversidad”, esta conferencia es un espacio privilegiado para la reflexión y el diálogo sobre el presente y el futuro del español, del portugués y de las lenguas originarias.

Las lenguas son más que meros instrumentos de comunicación: son la expresión de identidades, historias y visiones de mundo. En el contexto de la CILPE 2023, celebrada en Paraguay, destaca la inclusión de la lengua guaraní como elemento central de los debates sobre diversidad lingüística e interculturalidad. El guaraní, lengua cooficial de Paraguay y símbolo de la identidad cultural de su pueblo, representa un ejemplo vivo de la convivencia entre lenguas y de la importancia de valorar las lenguas originarias. La presencia del guaraní en la CILPE 2023 refuerza el compromiso con la preservación y promoción de estas lenguas, fundamentales para la construcción de sociedades más inclusivas y plurales.

La lectura, tema central del primer eje de la CILPE 2023, nos permite transitar por ese universo simbólico, conectándonos no solo con los textos, sino con las comunidades, las memorias y los sueños compartidos. Como afirmaba Paulo Freire, “leer el mundo precede a leer la palabra”, y es en esta

intersección donde encontramos el potencial transformador de la literatura y de la educación. Garantizar el pleno acceso a la lectura es, por tanto, un imperativo democrático y un compromiso ineludible para todos nosotros.

En el escenario digital, donde las prácticas de lectura y escritura están en constante evolución, estamos desafiados a repensar las formas de promoción de la lectura y del aprendizaje. Las nuevas ecologías de la comunicación, caracterizadas por la interactividad y la inteligencia artificial, refuerzan la importancia de desarrollar lectores críticos, autónomos y conscientes. En este contexto, la educación intercultural se revela como un camino esencial para construir sociedades más inclusivas, donde las lenguas y las culturas sean respetadas, valorizadas y promovidas en su pluralidad.

Otro aspecto central abordado en esta edición de la CILPE es el papel de la comunicación en la construcción de sociedades más democráticas y equitativas. La claridad en el lenguaje, la promoción de la diversidad lingüística en el espacio digital y la responsabilidad en el uso de las tecnologías de la comunicación son cuestiones que exigen atención y compromiso colectivo.

Este libro es un testimonio de las reflexiones y propuestas surgidas de la CILPE 2023. Contiene voces diversas que, desde distintas perspectivas, nos invitan a pensar el futuro del espacio iberoamericano como territorio de encuentro, colaboración e innovación. Que estas páginas inspiren acciones concretas para fortalecer nuestras lenguas como lenguas de conocimiento, desarrollo e inclusión social.

Que sigamos construyendo juntos una Iberoamérica más conectada por sus lenguas.

Mariano Jabonero

Secretário-geral da OEI

A 3.ª Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola (CILPE 2023) reafirma o compromisso da Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) com a promoção das nossas línguas como vetores fundamentais para a cooperação, a diversidade cultural e o desenvolvimento das sociedades. Sob o lema “Línguas, comunicação, educação intercultural, diversidade”, esta conferência é um espaço privilegiado de reflexão e diálogo sobre o presente e o futuro do espanhol, do português e das línguas originárias.

As línguas são mais do que meros instrumentos de comunicação; são a expressão de identidades, histórias e visões de mundo. No contexto da CILPE 2023, realizada no Paraguai, destaca-se a inclusão da língua guarani como um elemento central das discussões sobre diversidade linguística e interculturalidade. O guarani, língua cooficial do Paraguai e símbolo da identidade cultural de seu povo, representa um exemplo vivo da convivência entre línguas e da importância da valorização das línguas originárias. A presença do guarani na CILPE 2023 reforça o compromisso com a preservação e promoção dessas línguas, fundamentais para a construção de sociedades mais inclusivas e plurais.

A leitura, tema central do primeiro eixo da CILPE 2023, permite-nos transitar por esse universo simbólico, conectando-nos não apenas com textos, mas com comunidades, memórias e sonhos compartilhados. Como afirmou Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é nessa

interseção que encontramos o potencial transformador da literatura e da educação. Garantir o acesso pleno à leitura é, portanto, um imperativo democrático e um compromisso inadiável para todos nós.

No cenário digital, onde as práticas de leitura e escrita estão em constante evolução, somos desafiados a repensar as formas de promoção da leitura e da aprendizagem. As novas ecologias da comunicação, marcadas pela interatividade e pela inteligência artificial, reforçam a importância de desenvolvermos leitores críticos, autônomos e conscientes. Nesse contexto, a educação intercultural revela-se como um caminho essencial para construir sociedades mais inclusivas, onde as línguas e as culturas sejam respeitadas, valorizadas e promovidas na sua pluralidade.

Outro aspecto central abordado nesta edição da CILPE é o papel da comunicação na construção de sociedades mais democráticas e equitativas. A clareza na linguagem, a promoção da diversidade linguística no espaço digital e a responsabilidade no uso das tecnologias de comunicação são questões que demandam atenção e compromisso coletivo.

Este livro é um testemunho das reflexões e propostas que emergiram da CILPE 2023. Nele, encontram-se vozes diversas que, a partir de diferentes perspectivas, nos convidam a pensar o futuro do espaço ibero-americano como um território de encontro, colaboração e inovação. Que estas páginas inspirem ações concretas para fortalecer as nossas línguas como línguas de conhecimento, desenvolvimento e inclusão social.

Que sigamos construindo, juntos, uma Ibero-América mais conectada pelas suas línguas.



Sobre la OEI

Bajo el lema “Hacemos que la cooperación suceda”, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es, desde 1949, el primer organismo intergubernamental de cooperación Sur-Sur en el espacio iberoamericano. Actualmente cuenta con 23 Estados miembros y 19 oficinas nacionales, además de la Secretaría General en Madrid.

La OEI es la mayor y más antigua organización gubernamental de cooperación entre los países iberoamericanos de lengua española y portuguesa. Tenemos setenta y cinco años de experiencia en la creación de valor para la sociedad y en el apoyo a la integración regional.

Consideramos que la educación, la ciencia y la cultura son instrumentos de desarrollo humano y generadores de oportunidades para todos. La OEI está comprometida con cumplir objetivos comunes con sus socios: la integración y cohesión regional, el fortalecimiento de nuestras democracias y el bienestar de nuestras comunidades.

Valoramos el multilingüismo como transversal a todas las áreas de actuación de la OEI y reconociendo la diversidad de nuestros pueblos y culturas, el respeto a nuestras lenguas y su riqueza como parte de nuestro patrimonio común.

Cada año llevamos a cabo una media de 600 proyectos en las áreas de educación, ciencia, cultura, lenguas y derechos humanos, que benefician directamente a 11 millones de iberoamericanos.

Trabajamos en conjunto con administraciones públicas, organizaciones, agencias de cooperación, instituciones

educativas, actores e instituciones públicas y privadas, así como con bancos multilaterales y otras organizaciones internacionales –Unión Europea, Banco Mundial, BID, CAF, CPLP, UNESCO y el sistema regional de las Naciones Unidas– para alcanzar el desarrollo pleno e inclusivo de la región iberoamericana. Creemos firmemente que solo a través de un esfuerzo conjunto las políticas públicas pueden ser cumplidas y lograr resultados efectivos y duraderos.

Con más de 300 convenios de cooperación activos por año en promedio con entidades públicas, universidades, sociedad civil, empresas, bancos de desarrollo y otros organismos internacionales, la OEI representa una de las mayores redes de cooperación de Iberoamérica.

Como reconocimiento del impacto de nuestra labor de cooperación, fuimos galardonados con el prestigioso Premio Princesa de Asturias de Cooperación Internacional 2024 por el “fructífero trabajo en la promoción del multilateralismo iberoamericano y por representar un importante puente en las relaciones entre Europa e Iberoamérica”.



Secretaria-Geral

Espanha

Escritórios

Argentina
Bolívia
Brasil
Chile
Colômbia
Costa Rica
Cuba
Equador
El Salvador
Guatemala
Honduras
México
Nicarágua
Panamá
Paraguai
Peru
Portugal
República Dominicana
Uruguai

Países e Organismos Observadores

Angola
Cabo Verde
Guiné-Bissau
Luxemburgo
Moçambique
São Tomé e Príncipe
Timor Leste
Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)
Fundação EU-LAC
Sistema de Integração Centro-Americana (SICA)

Sobre a OEI

Sob o lema “Fazemos a cooperação acontecer”, a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) é, desde 1949, o primeiro organismo inter-governamental para a cooperação Sul-Sul no espaço ibero-americano. Atualmente, conta com 23 Estados-membros e 19 escritórios nacionais, além da Secretaria-Geral em Madrid.

A OEI é a maior e mais antiga organização governamental de cooperação entre os países ibero-americanos de língua espanhola e portuguesa. Temos setenta e cinco anos de experiência na criação de valor para a sociedade e no apoio à integração regional.

Consideramos a educação, a ciência e a cultura como instrumentos de desenvolvimento humano e geradoras de oportunidades para todos. A OEI está empenhada em cumprir objetivos comuns aos seus parceiros: a integração e a coesão regionais, o reforço das nossas democracias e o bem-estar das nossas comunidades.

Valorizamos o multilinguismo como transversal a todas as áreas de atuação da OEI e o reconhecimento da diversidade dos nossos povos e culturas, do respeito pelas nossas línguas e a sua riqueza e parte do nosso património comum.

Executamos a cada ano uma média de 600 projetos nas áreas da educação, ciência, cultura, línguas e direitos humanos, que beneficiam diretamente 11 milhões de ibero-americanos.

Trabalhamos em conjunto com administrações públicas, organizações, agências de cooperação, instituições de ensino, atores e instituições públicas e privadas, bem como com bancos multilaterais e outras organizações internacionais

– União Europeia, Banco Mundial, BID, CAF, CPLP, UNESCO e o sistema regional das Nações Unidas – para alcançar o desenvolvimento pleno e inclusivo da região ibero-americana. Acreditamos firmemente que só através de um esforço conjunto é que as políticas públicas podem ser cumpridas e alcançar resultados efetivos e duradouros.

Com mais de trezentos convênios de cooperação ativos por ano estabelecidos com entidades públicas, universidades, sociedade civil, empresas, bancos de desenvolvimento e outros organismos internacionais, a OEI representa uma das maiores redes de cooperação da Ibero-América.

Como reconhecimento do impacto do nosso trabalho de cooperação, fomos galardoados com o prestigiado Prémio Princesa das Astúrias para a Cooperação Internacional 2024 pelo “frutuoso trabalho na promoção do multilateralismo ibero-americano e por representarmos uma ponte importante nas relações entre a Europa e a Ibero-América”.

La Conferencia

A Conferência

CILPE 2023

En Iberoamérica confluyen dos lenguas de origen común, el español y el portugués, con amplia proyección y diferenciación internacional, que juntas constituyen una comunidad lingüística de unos 850 millones de hablantes repartidos por cuatro continentes, con especial presencia en América, África y Europa. Según las estimaciones demográficas de las Naciones Unidas, el español y el portugués alcanzarán unos 1.200 millones de hablantes a mediados del siglo XXI.

En la Agenda 2030, aprobada por Naciones Unidas como plan de acción universal para el logro del desarrollo sostenible y la dignidad humana, las lenguas tienen presencia teniendo en cuenta su dimensión educativa y cultural, constituyendo un importante factor humano para lograr una educación inclusiva, equitativa y a lo largo de la vida, así como para el desarrollo científico y la valoración de la diversidad cultural, siendo necesario promover su uso en una perspectiva intercultural. Así, además de la dimensión demográfica, es importante consolidar la cooperación entre las dos lenguas, basada en la cohesión social, la calidad democrática, el potencial económico y el desarrollo sostenible.

La OEI prevé la celebración bienal de la Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española (CILPE), con el objetivo de contribuir a la reflexión sobre las estrategias para fortalecer las dos lenguas al reunir a los socios, ya sea a nivel de gobiernos, entidades públicas y privadas (instituciones de educación superior, redes y asociaciones). Por otra parte,

las dos lenguas están en contacto con otras lenguas locales, muchas de ellas con expresión en la educación y la cultura, lo que representa una enorme riqueza común.

Por segunda vez, CILPE se celebró en América Latina, en Asunción (Paraguay), bajo el lema **Lenguas, Comunicación, Educación Intercultural y Diversidad**. Además del español y el portugués, las lenguas nativas fueron un tema transversal de CILPE 2023, presente en los siguientes ejes de reflexión y propuestas de acción:

Eje 1 – Somos lo que leemos: lenguas, literaturas, comunidades

Eje 2 – Lenguas y educación intercultural

Eje 3 – El poder y el valor de la comunicación

CILPE 2023

Na Ibero-América confluem duas línguas de origem comum, o espanhol e o português, com ampla projeção internacional e diferenciação, que juntos formam uma comunidade linguística de cerca de 850 milhões de falantes espalhados por quatro continentes, com uma presença especial na América, na África e na Europa. De acordo com as estimativas demográficas das Nações Unidas, o espanhol e o português atingirão 1200 milhões de falantes em meados do século XXI.

Na Agenda 2030, aprovada pelas Nações Unidas como um plano de ação universal para o desenvolvimento sustentável e a dignidade humana, as línguas estão presentes na dimensão educativa e cultural, constituindo um fator humano importante para se alcançar uma educação inclusiva, equitativa, ao longo da vida, bem como para o desenvolvimento científico e a valorização da diversidade cultural, sendo necessário promover o seu uso numa perspectiva intercultural. Assim, além da dimensão demográfica, é importante consolidar a cooperação entre as duas línguas, com base na coesão social, na qualidade democrática, no potencial econômico e no desenvolvimento sustentável.

O Programa Ibero-Americano de Difusão da Língua Portuguesa da OEI prevê a realização bienal da Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola (CILPE), com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre estratégias para as duas línguas, reunindo parceiros, sejam governamentais, entidades públicas ou privadas (instituições de ensino superior,

redes e associações). Além disso, as duas línguas estão em contacto com outras línguas locais, muitas delas com expressão na educação e na cultura, o que representa uma enorme riqueza comum.

Pela segunda vez, a CILPE foi realizada na América Latina, em Assunção (Paraguai), sob o lema **Línguas, Comunicação, Educação Intercultural e Diversidade**. Além do espanhol e do português, as línguas nativas foram um tema transversal desta CILPE, presente nos diferentes eixos de reflexão e propostas de ação:

Eixo 1 – Somos o que lemos: línguas, literaturas, comunidades

Eixo 2 – Línguas e Educação Intercultural

Eixo 3 – O poder e o valor da comunicação

Programa

LUNES 22 DE MAYO

19:00 **Cóctel de bienvenida**
Centro Cultural de la Ciudad Carlos Colombino “Manzana de la Rivera”
Invitados especiales y comisión organizadora
Presentación del Grupo Ensamble Fusión de la Secretaría Nacional de Cultura
Exposición
Volver a los pasos dados. José Saramago (1922-2022)
Presentación especial
Mário Lúcio, escritor y músico, exministro de Cultura de Cabo Verde

MARTES 23 DE MAYO

08:30 - 09:00 Acreditaciones

09:00 - 09:15 **Apertura oficial de la III Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española**
Raúl Silvero Silvagni, viceministro de Relaciones Exteriores de Paraguay
Ladislao Alcaraz de Silvero, ministra secretaria ejecutiva de la Secretaría de Políticas Lingüísticas
Mariano Jabonero Blanco, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos

09:15 - 09:30 **Momento Cultural**
Conjunto Folclórico de la Orquesta Sinfónica Nacional, Banda y Ballet Nacional de la Secretaría Nacional de Cultura

09:30 - 09:40 **Presentación CILPE 2023**
Germán García da Rosa Moure, director de la OEI Paraguay
Ana Paula Laborinho, directora general de Multilingüismo de la OEI

09:40 - 10:10 **Saludos: Comité Organizador e Instituciones asociadas**
Andrés Allamand, secretario general Iberoamericano
Armindo de Brito Fernandes, director general de la Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)
Marco Antonio Nakata, director del Instituto Guimarães Rosa
Mariana Penadés, directora ejecutiva del Instituto Social del Mercosur
Ernesto Fernández Polcuch, representante de la UNESCO – Argentina, Paraguay y Uruguay

10:10 - 10:40 **Lanzamiento del Premio Iberoamericano de Educación Intercultural y Plurilingüismo**
– **Homenaje al Padre Bartomeu Melià**
Luis García Montero, director del Instituto Cervantes
Ney Canani, director del Instituto Guimarães Rosa - Paraguay
José Zanardini, presidente de la Comisión Nacional de Bilingüismo, Ministerio de Educación y Ciencias
Mariano Jabonero Blanco, secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos

10:40 - 11:00 Pausa café

11:00 - 12:00 **“De dónde venimos y hacia dónde vamos” Lenguas, Cultura, Ciencia e Innovación**
Moderadora: **Ana Paula Laborinho**, directora general de Multilingüismo, OEI

Gilvan Müller de Oliveira, Universidad Federal de Santa Catarina
António Branco, Universidad de Lisboa
Andrés Gribnicow, consultor de proyectos culturales

12:00 - 13:30 Pausa

EJE 1: SOMOS LO QUE LEEMOS: LENGUAS, LITERATURAS Y COMUNIDADES

13:30 - 15:00 **Sesión 1 – “Leer el mundo: las voces de la literatura”**
Moderadora: **Raquel Caleyá**, Instituto Cervantes, España
Relatora: **Inés Miret**, Neturity, España

Pilar del Río, Fundación José Saramago
Mirta Roa, Fundación Augusto Roa Bastos
Mário Lúcio, escritor y músico, exministro de Cultura
Jerónimo Pizarro, Universidad de los Andes

15:00 - 16:00 **Experiencias iberoamericanas: “Leer sin fronteras, las comunidades de lectura”**
Moderador: **Andrés Gribnicow**, consultor de proyectos culturales, Argentina

Andrea Talamoni, OEI Argentina
Bruno Souza de Araújo, Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
Lauren Mendinueta, escritora

Sandra Sérgio, Museo de Arte do Rio, OEI
Glaucio Ramos Gomes, proyecto “Leia na Esquina”

16:00 - 16:15 Pausa café

16:15 - 16:30 **Diálogos Abiertos: “Augusto Roa Bastos: entre intemporal y lo eterno”**

Moderador: **Germán García da Rosa**, director, OEI Paraguay

Nadia Czeraniuk, vicepresidenta de la Fundación Augusto Roa Bastos y rectora de la Universidad Autónoma de Encarnación

16:30 - 18:00 **Sesión 2 - “Promover la lectura: el compromiso de las políticas públicas”**

Moderador: **Daniel Lopes**, Instituto Guimarães Rosa, Brasil

Relatora: **Inés Miret**, Neturity, España

Jeimy Hernández Toscano, CERLALC

Regina Duarte, Plan Nacional de Lectura

Sandra Rodríguez, OEI Argentina

José Castilho, experto en promoción de lectura

19:00 - 20:30 **Recepción oficial**

Ministerio de Relaciones Exteriores, Palacio Benigno López

Invitados especiales y comisión organizadora

Presentación de la Orquesta de Cámara de la Sinfónica Nacional

MIÉRCOLES 24 DE MAYO

EJE 2: LENGUAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

8:00 - 9:30 **Sesión 3 – “Miradas críticas: acciones y propuestas educativas”**

Moderador: **João Neves**, Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP/CPLP)

Relatoras: **Estela Mary Peralta de Aguayo**, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Helena Araújo e Sá, Universidad de Aveiro, Portugal

María Gloria Pereira Jacquet, Ministerio de Educación y Ciencias

Edleise Mendes, Universidad Federal de Bahía

María Matesanz, Universidad Complutense de Madrid

Noel Aguirre Ledezma, OEI Bolivia

9:30 - 10:15 **Experiencias iberoamericanas: “Ampliando territorios”**

Moderador: **Nancy Benítez**, Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay

Viviane Ferreira Martins, Universidad Complutense de Madrid

Raquel Carinhas, Universidad de la República

Gilvan Müller de Oliveira, Universidad Federal de Santa Catarina

Mónica Vargas, OEI Panamá

10:15 - 10:30 Pausa café

10:30 - 12:00 **Sesión 4 – Reflexiones: encaminar acciones futuras**

Moderadora: **Valentina Canese**, Universidad Nacional de Asunción

Relatoras: **Estela Mary Peralta de Aguayo**, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Helena Araújo e Sá, Universidad de Aveiro, Portugal

José Arlindo Barreto, rector de la Universidad Nacional de Cabo Verde

Luis Enrique López, Fundación PROEIB Andes, Bolivia

Virginia Unamuno, CONICET

Colette Despagne, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

12:00 - 13:30 Pausa

EJE 3: EL PODER Y EL VALOR DE LA COMUNICACIÓN

13:30 - 15:00 **Sesión 5 – “Lenguas y espacio digital”**

Moderador: **Enrique Vargas**, Espacio Cultural Iberoamericano, SEGIB

Relatora: **Vivian Raffaeli**, Llorente y Cuenca (LLYC), Brasil

João Alegria, Fundación Roberto Marinho

Daniel Pimienta, OBDILCI

Daniel Prado, experto en multilingüismo

15:00 - 16:30 **Sesión 6 – “Comunicación clara: la búsqueda de la sencillez en un mundo complejo”**

Moderador: **Manuel Fuentes García**, Agencia EFE para las Américas

Relatora: **Vivian Raffaelli**, Llorente y Cuenca (LLYC), Brasil

Bernardo Neri Farina, Academia Paraguaya de la Lengua Española

Claudia Andrea Poblete Olmedo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Estrella Montolío, Universidad de Barcelona

Fernando Bernabé Rocca, Red de Lenguaje Claro

16:30 - 17:00 **Conferencia de clausura: “La urgente necesidad de leernos”**

Moderador: **Germán García da Rosa**, director, OEI Paraguay

Benjamín Fernández Bogado, periodista y escritor

17:00 - 17:30 **Clausura CILPE 2023**

Ladislao Alcaraz de Silvero, ministra secretaria ejecutiva de la Secretaría de Políticas Lingüísticas

Germán García da Rosa, director de la OEI Paraguay

Ana Paula Laborinho, directora general de Multilingüismo de la OEI

José Arlindo Barreto, rector de la Universidad Nacional de Cabo Verde

JUEVES 25 DE MAYO

08:00 **Recorrido turístico**

Tour ofrecido por la Secretaría Nacional de Turismo (SENATUR)

Programa

SEGUNDA-FEIRA, 22 DE MAIO

- 19:00 **Coquetel de boas-vindas**
Centro Cultural de la Ciudad Carlos Colombino “Manzana de la Rivera”
- Convidados especiais e comissão organizadora**
Apresentação do Grupo Ensamble Fusión da Secretaria Nacional de Cultura
- Exposição**
Voltar aos passos que foram dados. José Saramago (1922-2022)
- Apresentação especial**
Mário Lúcio, escritor e músico, ex-ministro da Cultura de Cabo Verde
-

TERÇA-FEIRA, 23 DE MAIO

- 08:30 - 09:00 Acreditações
- 09:00 - 09:15 **Abertura oficial da III Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola**
Raúl Silvero Silvagni, vice-ministro das Relações Exteriores do Paraguai
Ladislao Alcaraz de Silvero, ministra secretária-executiva da Secretaria de Políticas Linguísticas
Mariano Jabonero Blanco, secretário-geral da Organização de Estados Ibero-americanos
- 09:15 - 09:30 **Momento cultural**
Conjunto Folclórico da Orquestra Sinfónica Nacional Banda e Balé Nacional da Secretaria Nacional de Cultura
- 09:30 - 09:40 **Apresentação CILPE 2023**
Germán García da Rosa Moure, diretor da OEI Paraguai
Ana Paula Laborinho, diretora-geral de Multilinguismo da OEI
- 09:40 - 10:10 **Saudações: Comité Organizador e Instituições associadas**
Andrés Allamand, secretário-geral ibero-americano (SEGIB)
Armindo de Brito Fernandes, diretor-geral da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)
Marco Antonio Nakata, diretor do Instituto Guimarães Rosa
Mariana Penadés, diretora-executiva do Instituto Social Mercosul
Ernesto Fernández Polcuch, representante da UNESCO – Argentina, Paraguai e Uruguai

10:10 - 10:40 **Lançamento do Prémio Ibero-americano de Educação Intercultural e Plurilinguismo – Homenagem ao Padre Bartomeu Melià**
Luis García Montero, diretor do Instituto Cervantes
Ney Canani, diretor do Instituto Guimarães Rosa – Paraguai
José Zanardini, presidente da Comissão Nacional de Bilinguismo, Ministério da Educação e Ciências
Mariano Jabonero Blanco, secretário-geral da Organização de Estados Ibero-americanos

10:40 - 11:00 Pausa café

11:00 - 12:00 **“De onde vimos, para onde vamos?” Línguas, cultura, ciência e inovação**
Moderadores: **Ana Paula Laborinho**, diretora-geral de Multilinguismo, OEI

Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina
António Branco, Universidade de Lisboa
Andrés Gribnicow, consultor de projetos culturais, Argentina

12:00 - 13:30 Pausa

EIXO 1: SOMOS O QUE LEMOS: LÍNGUAS, LITERATURAS E COMUNIDADES

13:30 - 15:00 **Sessão 1 – “Ler o mundo: As vozes da literatura”**
Moderadora: **Raquel Caleyá**, Instituto Cervantes, Espanha
Relatora: **Inés Miret**, Neturity, Espanha

Pilar del Río, Fundação José Saramago
Mirta Roa, Fundação Roa Bastos
Mário Lúcio, escritor e músico, ex-ministro da Cultura
Jerónimo Pizarro, Universidade dos Andes

15:00 - 16:00 **Experiências ibero-americanas: “Ler sem fronteiras. Comunidades de leitura”**
Moderador: **Andrés Gribnicow**, consultor de projetos culturais, Argentina

Andrea Talamoni, OEI Argentina
Bruno Souza de Araújo, Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário
Lauren Mendinueta, escritora

Sandra Sérgio, Museo de Arte do Rio, OEI
Glaucio Ramos Gomes, projeto “Leia na Esquina”

16:00 - 16:15 Pausa café

16:15 - 16:30 **Diálogos Abertos: “Augusto Roa Bastos: entre o temporal e o eterno”**

Moderador: **Germán García da Rosa**, diretor, OEI Paraguai

Nadia Czeraniuk, vice-presidente da Fundação Augusto Roa Bastos e reitora da Universidade Autónoma de Encarnação

16:30 - 18:00 **Sessão 2 – “Promover a leitura: Compromissos das políticas públicas”**

Moderador: **Daniel Lopes**, Instituto Guimarães Rosa, Brasil

Relatora: **Inés Miret**, Neturity, Espanha

Jeimy Hernández Toscano, CERLALC

Regina Duarte, Plano Nacional de Leitura

Sandra Rodríguez, OEI Argentina

José Castilho, especialista em promoção de leitura

19:00 - 20:30 **Receção oficial**

Ministério de Relações Exteriores Palácio Benigno López

Convidados especiais e comissão organizadora

Apresentação da Orquestra de Câmara da Sinfónica Nacional

QUARTA-FEIRA, 24 DE MAIO

EIXO 2: LÍNGUAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

8:00 - 9:30 **Sessão 3 – Olhares críticos: ações e propostas educativas**

Moderador: **João Neves**, Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP – CPLP)

Reladoras: **Estela Mary Peralta de Aguayo**, Universidade Nacional de Assunção, Paraguai

Helena Araújo e Sá, Universidade de Aveiro, Portugal

María Gloria Pereira Jacquet, Ministério da Educação e Ciência

Edleise Mendes, Universidade Federal de Bahia

María Matesanz, Universidade Complutense de Madrid

Noel Aguirre Ledezma, OEI Bolívia

9:30 - 10:15 **Experiências ibero-americanas: “ampliando territórios”**

Moderador: **Nancy Benítez**, Ministério da Educação e Ciências do Paraguai

Viviane Ferreira Martins, Universidade Complutense de Madrid

Raquel Carinhas, Universidade da República

Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal Santa Catarina

Mónica Vargas, OEI Panamá

10:15 - 10:30 Pausa café

10:30 - 12:00 **Sessão 4 – Reflexões: caminhos para ações futuras**

Moderadora: **Valentina Canese**, Universidade Nacional de Assunção, Paraguai

Reladoras: **Estela Mary Peralta de Aguayo**, Universidade Nacional de Assunção, Paraguai

Helena Araújo e Sá, Universidade de Aveiro, Portugal

José Arlindo Barreto, Universidade Nacional de Cabo Verde

Luis Enrique López, Fundação PROEIB Andes, Bolívia

Virgínia Unamuno, CONICET

Colette Despagne, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

12:00 - 13:30 Pausa

EIXO 3: O PODER E O VALOR DA COMUNICAÇÃO

13:30 - 15:00 **Sessão 5 – “Línguas e Espaço digital”**

Moderador: **Enrique Vargas**, Espaço Cultural Ibero-americano, SEGIB

Relatora: **Vivian Raffaeli**, Llorente e Cuenca (LLYC), Brasil

João Alegria, Fundação Roberto Marinho

Daniel Pimienta, OBDILCI

Daniel Prado, especialista em multilinguismo

15:00 - 16:30 **Sessão 6 – “Comunicação clara: a busca da simplicidade num mundo complexo”**

Moderador: **Manuel Fuentes García**, Agência EFE para as Américas

Relatora: **Vivian Raffaelli**, Llorente e Cuenca (LLYC), Brasil

Bernardo Neri Farina, Academia Paraguaia da Língua Espanhola

Claudia Andrea Poblete Olmedo, Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso

Estrella Montolíó, Universidade de Barcelona

Fernando Bernabé Rocca, Rede de linguagem clara

16:30 - 17:00 **Conferência de encerramento: “A urgência de nos lermos”**

Moderador: **Germán García da Rosa**, diretor da OEI Paraguai

Benjamín Fernández Bogado, jornalista e escritor

17:00 - 17:30 **Encerramento CILPE 2023**

Ladislao Alcaraz de Silvero, ministra secretária-executiva da Secretaria de Políticas Linguísticas

Germán García da Rosa, diretor da OEI Paraguai

Ana Paula Laborinho, diretora-geral de Multilinguismo da OEI

José Arlindo Barreto, reitor da Universidade Nacional de Cabo Verde

QUINTA-FEIRA, 25 DE MAIO

08:00 **Passeio turístico**

Excursão oferecida pela Secretaria Nacional de Turismo (SENATUR)

Bienvenida
Boas-vindas

Bienvenida Boas-vindas

Ladislao Alcaraz de Silvero

Ministra de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, Paraguay

Pomamaitei rory maymavaitépe, karai Raúl Silvero, karai Mariano Jabonero, ha maymavaite mburuvichakuéra peiméva ko'ápe ko pyharevépe oremoirũvo, ko aty aty guasúpe.

Tapeguahẽ porãite ko atýpe, hérava guaraníme, portugués ha español ñe'ẽme: Amandaje Mbohapyha yvy'ape ári - CILPE 2023. Ore retã Paraguái, táva Paraguaýpe oikóva.

Toġuahẽ ore maitei horyvéva, ore ñe'ã mbyte guive, mayma ohecha ha ohendúva opaite henda rupi ko tembiapo oñepyrũva ko árape.

Paraguái retã rérape romombe'ukuaa peẽme, py'arory ha tembiapo ñomoirũme romba'apohague OEI ha mayma tetã remimoĩmby ndive romopyenda ha rombohapévo ko tembiapo guasúete, oñemopa'ũhápe oñeñomongeta ha ojehesa'ỹijo hagua Español ha Portugués ñe'ẽ reko.

Jaikuaaháicha, ko'ã ñe'ẽ mokõivéva oġuahéva'ekue Europa-gui ñande yvy guasu América-pe ha ko'ága katu ojepysove iñasãivo Iberoamérica retã aty rehe.

Ore roñandu tuichaiterei mba'eha ko aty oikóva Paraguaýpe ha romomba'e avei OEI ojeroviahaguére ñane retã rehe, ikatuneha ombohupa Portugués ha Español Ñe'ẽ Amandaje Mbohapyha Yvy Ape Ári (CILPE 2023) ko távape.

[Quisiera extender mi más cordial bienvenida a todos ustedes, al Sr. Raúl Silvero, al Sr. Mariano Jabonero y a todas las autoridades que están aquí esta mañana para acompañarnos en esta conferencia.

Sean bienvenidos a esta conferencia denominada Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española – CILPE 2023, que se realiza en nuestra ciudad de Asunción, Paraguay.

Que nuestro más cordial saludo, desde el fondo de nuestro corazón, llegue a todos los que ven y oyen esta conferencia que inicia hoy.

En nombre de Paraguay, podemos decirles que hemos trabajado con mucho gusto y cooperación con la OEI y con todas las instituciones nacionales para establecer e implementar este importante proyecto, que se centra en el diálogo y en el análisis de las lenguas española y portuguesa.

Como sabemos, ambas lenguas llegaron desde Europa a nuestro continente americano y ahora se están extendiendo por Iberoamérica.

Creemos que este evento es muy importante y agradecemos la confianza de la OEI en nuestro país para ser sede de la tercera edición de la Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española (CILPE 2023) en esta ciudad.]

Nos convoca, por dos jornadas, este evento tan relevante que sin duda constituye el más importante de la materia en el ámbito iberoamericano con el tema: Lenguas, Comunicación Intercultural y Diversidad.

Con mucha ilusión y sentido de compromiso, hemos asumido que nuestro país sea anfitrión en este evento, considerado de gran impacto para el plurilingüismo, la valoración de las lenguas y culturas autóctonas y el uso de estas lenguas, para nosotros aquí en la región, en fronteras comunes entre Paraguay, Argentina y Brasil.

Las lenguas española y portuguesa han entrado en contacto con la diversidad de lenguas de América y otras lenguas autóctonas en el gran espacio iberoamericano.

En el Paraguay, al igual que en otros países de Iberoamérica, es posible encontrar contactos lingüísticos con el español y el portugués y diversas modalidades de bilingüismo y multilingüismo; por ejemplo, entre lengua española, lengua guaraní en el Paraguay y en la gran Nación Guaraní; lengua portuguesa y el español; lengua guaraní y lengua portuguesa; lenguas indígenas en contacto con el español o el portugués; lengua española y lengua portuguesa, en contacto con otras lenguas extranjeras, entre otras diversas situaciones lingüísticas.

Estos contactos conllevan consecuencias de diversa índole, sea de carácter lingüístico o sociolingüístico. Del contacto lingüístico del español y el portugués con otras lenguas locales, surgen diversos tipos y grados de bilingüismo y esta situación lingüística le confiere ciertas particularidades, tanto a la lengua española como a la lengua portuguesa hablada en cada país de la región iberoamericana.

En el Paraguay, el español y el guaraní conllevan años de contacto. Además de las influencias mutuas entre estas lenguas, es habitual otro fenómeno: la alternancia de códigos. El hablante, conocedor y usuario de ambas lenguas, alterna frecuente y espontáneamente el español y el guaraní, sobre todo en la expresión oral.

Así que puede que los hermanos extranjeros puede que no comprendan del todo esta situación cuando nos escuchan hablar espontáneamente, pero este es un fenómeno lingüístico que ocurre en Paraguay.

El efecto más pernicioso de los contactos lingüísticos entre una lengua dominante y las lenguas minoritarias o lenguas minorizadas constituye el desplazamiento lingüístico a favor de la lengua hegemónica –la lengua dominante– y eso ha ocurrido también en muchos de nuestros países. Es pernicioso porque amenaza la supervivencia de las lenguas, es decir, la diversidad lingüística.

En este contexto, entre los grandes desafíos que se observan, podemos mencionar algunos, por ejemplo: superar el

monolingüismo dominante en lenguas internacionales que gozan de prestigio y valorar positivamente las lenguas locales y posicionarlas junto a estas lenguas esfuerzo que debe ser continuo y sostenido en el tiempo. Ofrecer garantías para el pleno ejercicio de los derechos lingüísticos en diferentes ámbitos, algunos muy sensibles como la educación, el acceso a los servicios de la salud, la administración de la justicia, el acceso a la información y comunicación, entre otros, es otro de los grandes desafíos.

Cada uno de los tres ejes temáticos que guiarán las reflexiones y debates durante estas dos jornadas (*Somos lo que leemos: lenguas, literaturas, comunidades; Lenguas y educación intercultural; El poder y el valor de la comunicación*) nos invita observar la realidad y la experiencia tan rica en diversidad, a compartirlas y a ampliar nuestra perspectiva sobre estas temáticas.

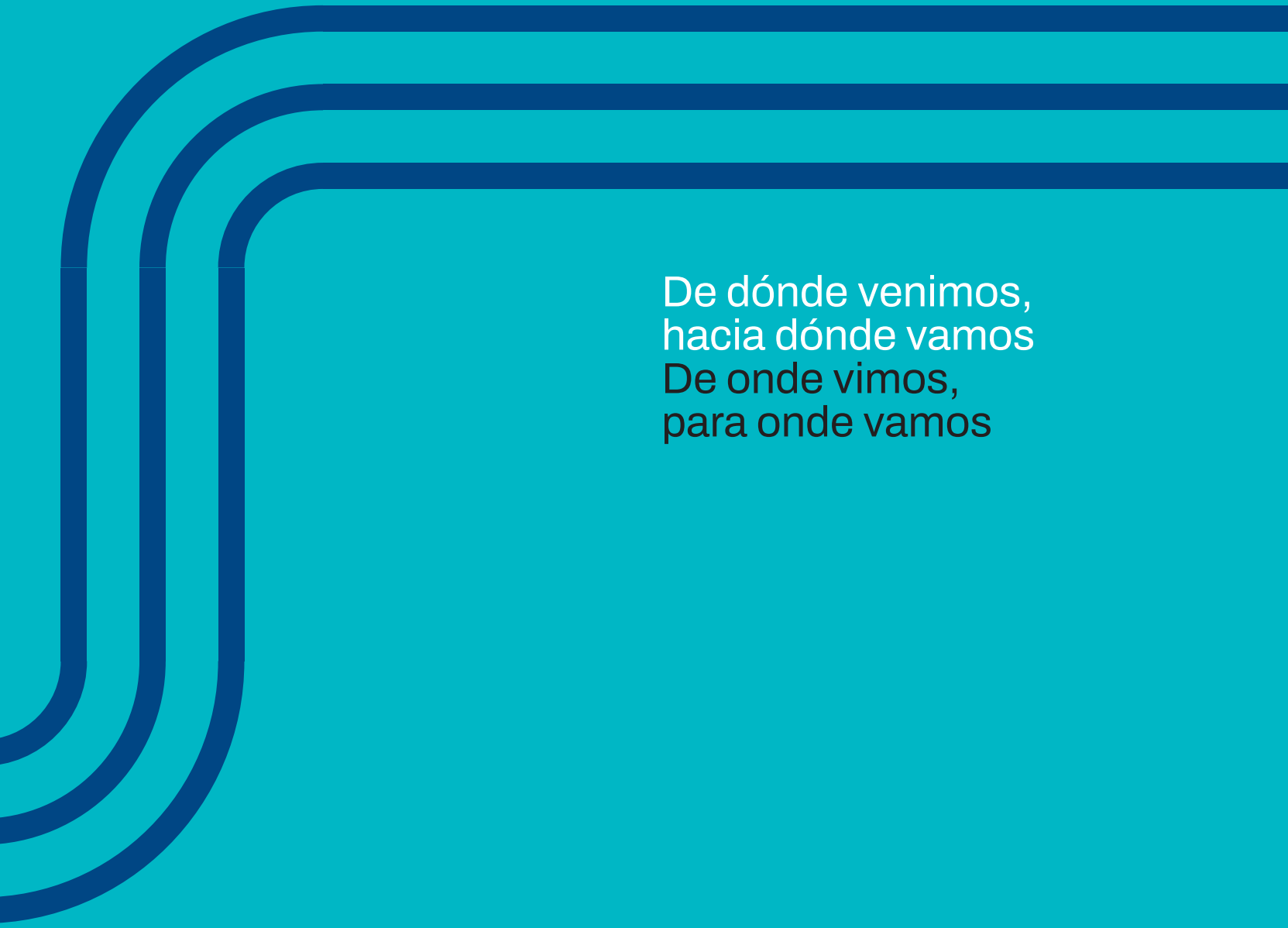
Para finalizar, en nombre del Comité Organizador y del Gobierno de Paraguay, expreso los sinceros agradecimientos a la OEI, en la persona de Don Mariano Jabonero Blanco, Secretario General y de Don Germán García da Rosa, director de la OEI en Paraguay, por esa confianza y por el apoyo permanente en los preparativos para la organización de este evento.

A todas las entidades y organismos nacionales e internacionales comprometidos con la organización y realización de este evento: A la SEGIB, a la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa; al Instituto Cervantes de España, al Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa, al Instituto Guimarães Rosa de Brasil y al Instituto Camões, Instituto de Cooperación y Lengua de Portugal; a la Itaipú Binacional, por su aporte en recursos y servicios; a las autoridades nacionales del Ministerio de Relaciones Exteriores, del Ministerio de Educación y Ciencias, de la Senatur, en la persona de la ministra, aquí presente, a la Secretaría Nacional de Cultura, al Instituto Paraguayo de Artesanía y también agradezco a mis colaboradores de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, que en todo

momento estuvieron apoyando en este evento y seguiremos así estos dos días.

A las autoridades y miembros de la Academia Paraguaya de la Lengua Española y de la Academia de la Lengua Guaraní, a cada uno de los conferencistas, expositores, moderadores, relatores y participantes del ámbito nacional e internacional, sea en la modalidad presencial, sea en la modalidad virtual, a todos les digo, desde el fondo del corazón: *Aguyjevete*. Muchas gracias. Muito obrigada.



Three dark blue curved lines originate from the left edge of the frame and curve upwards and to the right, creating a sense of movement and flow. They are set against a solid teal background.

De dónde venimos,
hacia dónde vamos
De onde vimos,
para onde vamos

De dónde venimos, hacia dónde vamos De onde vimos, para onde vamos

António Branco

Universidade de Lisboa, Portugal

Democratizar a IA e a Tecnologia da Linguagem

Agradeço o convite para participar nesta parte dos nossos trabalhos e para relembrar de forma sucinta os resultados do painel que coordenei na anterior edição desta conferência, a CILPE 2022, em que contámos com a contribuição de especialistas de várias áreas, incluindo consultores, investigadores e os CEO de startups, que nos ajudaram com a sua experiência e perspetivas.

O tema que aí procurámos explorar foi de que a preparação tecnológica das línguas tem de ser reconhecida e acolhida nas políticas públicas como um pilar essencial na promoção das línguas.

Todos nós conhecemos os instrumentos clássicos na promoção das línguas, como sejam o ensino das línguas, a difusão da literatura, a divulgação da cultura, etc. De forma crucial, é agora necessário incluir um instrumento adicional a esses instrumentos clássicos de gestão das línguas, que é a preparação tecnológica das línguas.

Há um ditado em que se defende que uma imagem vale mais do que mil palavras. Com o advento do ChatGPT, que ocorreu pouco depois desse nosso debate na CILPE 2022,

será caso para dizer que, em tecnologia da linguagem, uma boa conversa com um *chatbot* vale mais que mil discursos sobre a importância da preparação tecnológica das línguas.

Há mais de uma década, com outros colegas, escrevemos o livro branco sobre a língua portuguesa na era digital. E desde então temo-nos batido pelo reconhecimento da importância da preparação tecnológica das línguas. O grande desvio de perceção que temos procurado corrigir junto das pessoas leigas na área da Inteligência Artificial e da Tecnologia da Linguagem diz respeito à importante diferença que existe entre a preparação tecnológica dos falantes, a qual não é a mesma coisa que a preparação tecnológica da língua que eles falam.

Quem usa as novas tecnologias, os falantes, tem de estar preparado tecnologicamente para poder usar os computadores, os *smartphones*, as conexões de internet, e para poder usar as aplicações, participar das aplicações, etc., onde usará a sua língua. Mas nada disso constitui a preparação tecnológica de uma língua. Ou seja, isso é a parte, digamos, “externa”, instrumental para participação de quem fala e conversa na esfera digital.

Para a preparação tecnológica das línguas, por sua vez, é necessário fazer investigação científica sobre ferramentas de processamento linguístico para que as línguas possam ser processadas por computadores, e para que assim o seu significado possa ser analisado e extraído. E, com base nos resultados desta análise, será possível o desenvolvimento de novas aplicações, como no exemplo do ChatGPT, entre muitos outros casos.

Por isso, para ir mais além do tema da mesa redonda que coordenei na CILPE 2022, hoje gostaria de voltar a esta diferença importante, entre a preocupação com a preparação tecnológica dos falantes e a necessidade, por sua vez, de as línguas estarem tecnologicamente preparadas.

Por um lado, gostaria de voltar a ela, pela razão de que, com o advento do ChatGPT, creio que esta distinção de repente se

tornou muito mais evidente por si própria para todos. Não interessa o número de falantes de uma língua, grande ou pequeno, nem se todos ou nenhum deles estão preparados tecnologicamente, ou seja, se têm ou não ligação veloz à internet e se têm ou não *smartphones* e computadores portáteis de última geração, etc. Interessa se essa língua, ela própria, está preparada tecnologicamente para poder ser usada na era da inteligência artificial.

Por outro lado, gostaria de voltar a esta distinção sobretudo para assinalar que, entretanto, outra questão essencial se sobrepõe com o advento do ChatGPT e dos grandes avanços na Inteligência Artificial generativa. E essa nova questão passou a ser a de que a capacidade de fazer outros ChatGPTs, e todas as outras possíveis aplicação da Inteligência Artificial e Tecnologia da Linguagem, está concentrada nas mãos de uma pequena oligarquia tecnológica. E isso representa uma ameaça à soberania dos falantes das 7000 línguas que existem no planeta, o que é uma ameaça à autonomia e diversidade cultural desses falantes na sociedade da informação.

Devido ao enorme tamanho dos modelos de linguagem subjacentes que são necessários, estas tarefas de processamento estão disponíveis remotamente como serviços *online*, como é o caso dos motores de busca, e não como os corretores ortográficos de instalação local nos nossos dispositivos pessoais. Devido à dimensão dos recursos necessários, no imediato esses serviços são disponibilizados pelo oligopólio das *bigtechs*, que se contam pelos dedos de uma mão, com capacidade de acesso aos colossais volumes de computação e de dados necessários para o treino dos modelos de linguagem e para correr os sistemas em que estes se encontram integrados.

Em consequência disso, na era digital, a utilização da linguagem – em interação com outros seres humanos, organizações, serviços ou dispositivos artificiais – não voltará a ser feita sem esta intermediação tecnológica pervasiva e

profunda, que processa os atos de comunicação e acede ao seu significado.

Temos suficiente experiência com os motores de busca de informação, por exemplo, e com os seus pressupostos e impactos, para intuir as consequências desta intermediação tecnológica na utilização quotidiana da própria linguagem. Intermediação tecnológica, em geral, gera um rasto digital de dados pessoais fora do nosso controlo. Intermediação tecnológica incessante da linguagem e comunicação humanas, em particular, afunilada num pequeno oligopólio mundial, gera riscos alarmantes para as soberanias individuais e coletivas.

A dispersão do fornecimento destes serviços é crucial para debelar os riscos que resultam da sua concentração. A resposta a estes riscos encontra-se assim na promoção de um ecossistema de inovação que, em alternativa, permita banalizar atempadamente o acesso aos recursos necessários para a apropriação e a exploração da Tecnologia da Linguagem pelo maior número possível de indivíduos e organizações, privadas e públicas, pequenas e grandes, nacionais e internacionais.

O que é necessário é que a preparação tecnológica das línguas assegure a cidadania digital. Portanto, precisamos da democratização e da domiciliação da inteligência artificial: A democratização, através da promoção de investigação científica sobre diferentes línguas, que não apenas o inglês, de que resultem modelos de linguagem em código aberto, em acesso aberto e licenças abertas; a domiciliação, através da promoção de investigação científica sobre diferentes línguas, que não apenas o inglês, da qual resultem modelos de linguagem de tamanho mais reduzido e ainda assim que sejam úteis e possam encontrar-se implementados nos equipamentos das organizações, que assim assegurem a propriedade exclusiva e a privacidade dos seus dados, assim como a dos seus utilizadores e colaboradores.

É importante, nesta altura crucial, evitar a degradação da cidadania na era digital. Temos de trabalhar em conjunto no domínio das tecnologias da linguagem.

No contexto do presente fórum de discussão, que é uma iniciativa da OEI, aquela que, nesta perspetiva, creio ser a principal recomendação é a de se começar por articular em rede os programas de desenvolvimento da Inteligência Artificial e Tecnologia da Linguagem para as línguas portuguesa e espanhola dos países que participam nesta organização internacional. Trata-se de procurar juntar esforços e potenciar as capacidades de cada um dos diferentes atores, que em conjunto têm melhores condições de reunir os imensos recursos e capacidades necessários, do que se agirem isoladamente.

E o primeiro passo é trazer ao conhecimento público e político que este é um desafio existencial para a promoção das línguas, para a autonomia linguística, para a cidadania digital e para a diversidade cultural.

O português e o espanhol como línguas da ciência

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM)

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

Neste texto, expomos os tópicos mais importantes discutidos na CILPE 2023 sobre o português e o espanhol como línguas de ciência, como um manifesto em direção à ciência multilíngue.

Este eixo considera que tanto o português quanto o espanhol estão situados em um panorama complexo que demanda uma análise multidimensional, o que nos levou a organizá-lo em duas perguntas:

- Que perigos e desafios as duas línguas enfrentam, principalmente em relação ao monolinguismo do inglês?
- Que ações políticas podem ser desenvolvidas para que o português e o espanhol tenham maior projeção como línguas de ciência?

Essas duas perguntas foram organizadas em duas mesas, que tiveram o apoio de dois textos importantes, o primeiro de Ángel Badillo o segundo de Rodolfo Barrere. Apresentamos abaixo alguns dados preliminares desses textos para um melhor entendimento da discussão.

Em primeiro lugar, o investimento regional na Ibero-América em pesquisa científica é da ordem de 0,7%, abaixo da média mundial; apenas o Brasil e a Espanha investem um pouco mais de 1% na área. O Brasil tem a mais alta porcentagem de investimento científico na América Latina: dois em cada três cientistas são brasileiros, sendo o setor público responsável por 60% do investimento total. Apesar do baixo investimento, os

pesquisadores latino-americanos estão bem-posicionados na *Web of Science*, uma das redes de referência na publicação de revistas científicas, situando-se um pouco acima de sua representação física em termos de números e estatísticas.

O número de pesquisadores aumentou nos últimos anos, a maioria deles trabalha em instituições de ensino superior, combinando pesquisa, ensino, extensão e administração, o que, por um lado, é uma desvantagem, pois impede o cientista de realizar sua atividade de pesquisa em tempo integral, mas, por outro lado, dá a ele espaço para trabalhar com uma melhor relação com a sociedade.

O número de pesquisadores foi impactado positivamente pelo grande crescimento das instituições de ensino superior (IES) na região nos últimos 20 anos, com o objetivo de estender o ensino superior a uma parcela mais significativa da população.

Constata-se, no entanto, um baixo impacto da pesquisa nos setores produtivos e fortes limitações na sua visibilidade e circulação, apesar de contarmos com uma importante infraestrutura de revistas científicas, como por exemplos a *BIBLAT*, a *Redalyc* e a *Scielo*, que são importantes bases regionais de divulgação da ciência em português e espanhol.

A primeira razão para isso diz respeito ao uso do sistema de avaliação de pesquisa; a tensão entre, por um lado, a necessidade de usar índices bibliométricos comerciais gerados por empresas transnacionais para uma maior visibilidade internacional e, por outro lado, a possibilidade de usar nossos próprios sistemas soberanos de avaliação e impacto científico.

Essa tensão impacta a circulação dos resultados da pesquisa e recai sobre a avaliação dos artigos. As plataformas transnacionais induzem cada vez mais o monolinguismo em inglês, o que leva a uma perda de biodiversidade, no sentido de valorizar mais o artigo científico publicado em revistas científicas, desvalorizando a produção de livros, por exemplo, que é importante na produção ibero-americana de ciência.

A substituição do caráter multipolar da produção científica pela centralidade das estruturas de língua inglesa conduz a uma desvalorização das infraestruturas regionais de publicação científica. Apesar disso, o português e o espanhol continuam fortes como línguas da ciência e continuam crescendo na produção científica, graças à infraestrutura regional relativamente forte.

Outra questão importante é o acesso aberto à produção e publicação científicas. A América Latina é pioneira em sistemas de acesso aberto; isso cria inclusão, uma possibilidade de impacto maior, na medida em que o acesso é gratuito, mas é necessário enfatizar que não basta que os sistemas meçam o impacto da circulação *peer-to-peer* em periódicos científicos, é importante que incluam índices que meçam a circulação de resultados científicos em redes sociais, por exemplo, que reforcem a circulação dos resultados científicos em setores mais amplos da sociedade, e não somente entre pares.

Da mesma forma, a América Latina e a Ibero-América estão atualmente em diálogo com a UNESCO e outros órgãos, solicitando a ampliação do acesso aberto como política central dos Estados para sua produção científica.

Além disso, foi detectado que é necessário mudar certos aspectos da cultura acadêmica, levando os pesquisadores a buscar mais cooperação internacional em vários contextos e espaços nacionais não tradicionais, e a perceberem mais fortemente a oportunidade de publicação em outras línguas; saindo do eixo relativamente estreito em que se movem as universidades e os pesquisadores da região, criando assim uma maior diversidade na cooperação internacional com espaços ainda não cobertos nesse campo.

Finalmente, constata-se que a *Web of Science* publica em 50 línguas diferentes, mas 96% dos artigos estão em inglês e apenas 4% dos restantes artigos estão divididos por outras 49 línguas. Há uma crescente percepção dos perigos do monolinguismo científico em inglês e temos visto, desde o ano passado

até hoje, uma série de reações dos Estados contra essa situação, em busca de uma maior pluralidade linguística, de forma que os diagnósticos feitos pela CILPE 2023 foram confirmados pela prática da política no setor.

Assim, os nossos Estados devem valorizar mais os sistemas de avaliação pluralistas e soberanos. Devemos seguir menos apenas as diretrizes internacionais e olhar mais para o regionalismo plural como uma possibilidade para sistemas de avaliação mais inclusivos.

Por fim, também é importante dizer que as línguas indígenas representam apenas 0,1% da produção científica da região e devem receber apoio através de uma política especial, considerando que estamos na Década Internacional das Línguas Indígenas da UNESCO.

Concluimos que este eixo produziu um diagnóstico muito claro, que se concentra nos passos que podem ser dados. As políticas de avaliação de impacto podem restringir ou ampliar o uso das línguas na publicação científica e esta discussão pode ajudar os países ibero-americanos a manterem e ampliar o multilinguismo científico, colocando o português, o espanhol e outras línguas da região numa posição de maior visibilidade e destaque, contribuindo, assim, para aproximar a produção científica dos cidadãos e ampliar o seu impacto no desenvolvimento das respectivas sociedades.

Referências

Badillo, Ángel (2021). O português e o espanhol na ciência: notas para um conhecimento diverso e acessível. Madrid, Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) / Real Instituto Elcano.

Guillermo López Gallego

Dirección General del Español en el Mundo (DGEM- MRE),
España

El papel de las lenguas española y portuguesa en la cooperación iberoamericana: Avances y desafíos

Introducción

La Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española (CILPE) celebrada en Brasilia en 2022 marcó un hito en la cooperación lingüística entre las dos principales comunidades lingüísticas de Iberoamérica: la hispanohablante y la lusófona. Más allá de la afinidad idiomática, esta colaboración se sustenta en valores compartidos como la cohesión social, el respeto a los derechos humanos, los principios democráticos y el compromiso con el desarrollo sostenible. Este texto, presentado en la III CILPE, reunida en Asunción los días 23 y 24 de mayo de 2024, tiene como objetivo analizar la actividad de la Dirección General del Español en el Mundo del Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España en la promoción de las dos grandes lenguas de nuestra comunidad y extraer conclusiones clave, resaltando los principales desafíos y oportunidades a que se enfrenta la cooperación iberoamericana.

Unidad de valores en la cooperación iberoamericana

Uno de los pilares de la comunidad iberoamericana es la promoción de valores compartidos a través del fortalecimiento de los lazos entre las comunidades hispanohablante y lusófona. Tal como señaló el secretario general de la OEI, Mariano

Jabonero, en la Cumbre de Jefas y Jefes de Estado iberoamericanos de Santo Domingo, esta alianza va más allá de una conexión idiomática y refleja una unión estrecha basada en la promoción de valores fundamentales como la democracia, la igualdad y el respeto por los derechos humanos. Nuestras lenguas no solo constituyen un patrimonio cultural, sino también son una forma de estar en el mundo y un vehículo para la transmisión de ideales y principios que orientan la política y la cooperación internacional en Iberoamérica.

En este marco, quiero destacar el Comunicado Especial emitido en la reciente Cumbre de Santo Domingo, que subraya la importancia del bilingüismo español-portugués en diversas áreas. Esta declaración promueve el uso simultáneo de ambas lenguas en ámbitos clave como la ciencia, la cultura, la tecnología y la política internacional, reflejando la voluntad de los países iberoamericanos de consolidar una región multilingüe y de fortalecer la cooperación en una variedad de sectores estratégicos. Los Estados han avanzado desde entonces, traduciendo la voluntad política expresada en República Dominicana en políticas y acciones concretas.

La iberofonía como realidad emergente

En los últimos años, el término «iberofonía» se ha hecho cada vez más habitual –y también ha ganado detractores– como concepto que engloba a las naciones y comunidades que comparten el español y el portugués como lenguas oficiales. Esta idea ha sido promovida por figuras señeras como el rey Felipe VI y el Ministro de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España, José Manuel Albares, como herramienta de cooperación efectiva para los países de habla hispana y portuguesa. La iberofonía ofrece un marco conceptual para articular estrategias conjuntas en áreas como la diplomacia, la ciencia y la cultura, al tiempo que refuerza el compromiso de estos países con el multilingüismo y la colaboración internacional.

Uno de los eventos más recientes donde se reafirmó la

importancia de la iberofonía fue la visita de Estado de los Reyes de España a Angola, en 2023, donde el multilingüismo se reconoció como activo estratégico. Asimismo, durante el IX Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Cádiz en marzo de 2023, se resaltó la necesidad de fortalecer las relaciones entre las comunidades hispanohablante y lusófona en aras de promover una mayor cooperación en el ámbito de la ciencia y la tecnología. La iberofonía se presenta, entonces, no solo como una realidad lingüística, sino también como un motor de integración y desarrollo para los países de Iberoamérica y otros que comparten nuestras lenguas.

Avances en la promoción del español en el mundo

La Dirección General del Español en el Mundo (DGEM) ha desempeñado un papel clave en la expansión internacional del español, trabajando bajo los ejes de la coherencia y el fomento de nuestro idioma a través de un entendimiento conjunto y el desarrollo de Iberoamérica a nivel internacional. En la III Cumbre CILPE, celebrada en 2024, se reafirmó la importancia de fortalecer la presencia del español y del portugués en el ámbito digital, donde el español ocupa el tercer lugar y el portugués el quinto. Además, la creciente relevancia del español en la inteligencia artificial y la tecnología del lenguaje fue un tema central, destacando la necesidad de adaptar ambas lenguas a los avances tecnológicos para garantizar su competitividad global. Este enfoque no solo es vital para preservar la integridad de nuestros idiomas, sino que también representa la presencia de nuestra región, sus valores, el desarrollo económico y cultural de una de las lenguas más habladas del mundo, con más de 500 millones de hablantes.

Durante la cumbre, se subrayó la expansión de los centros del Instituto Cervantes en regiones estratégicas, como Asia, donde se han abierto nuevas sedes en Seúl y otras ciudades. La red de 145 lectorados de la AECID en universidades de todo el mundo también fue destacada como un esfuerzo significativo

en la promoción del español, no solo como lengua de aprendizaje, sino como lengua de diplomacia y cultura global. El Instituto Cervantes, con su red de centros en 88 ciudades de 45 países, se consolida como un actor clave en esta estrategia de promoción, apoyado por el trabajo conjunto del Ministerio de Educación y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Ciencia plurilingüe y diplomacia científica

El plurilingüismo en la ciencia fue un tema central en la III Cumbre CILPE de 2024, donde se destacó la necesidad de promover el español y el portugués en la investigación científica. Brasil, como líder en producción científica en Iberoamérica, ha sido un socio clave en estos esfuerzos, colaborando con España en proyectos que refuerzan la posición de ambas lenguas en el ámbito académico global. La promoción del portugués es fundamental, dado que Brasil representa a la comunidad lusófona y busca aumentar su visibilidad en la producción científica internacional. Iniciativas como la Alianza para el Español en la Ciencia y la Tecnología (ALESCYT) trabajan para fortalecer el uso del español y el portugués en publicaciones científicas, apoyadas por eventos recientes sobre diplomacia científica y multilingüismo en Madrid y Ciudad de México.

Chile también ha destacado en este ámbito con importantes avances tecnológicos y científicos, especialmente en áreas como la astronomía y la biotecnología. La inversión en investigación y desarrollo (I+D) ha permitido que Chile desarrolle una infraestructura científica avanzada, posicionándolo como un *hub* tecnológico en la región. Es crucial reivindicar el español y el portugués en la ciencia para preservar la diversidad cultural. Desde la Dirección General del Español en el Mundo, se impulsan iniciativas para promover la publicación en ambas lenguas y reformar los sistemas de evaluación científica significativos en un entorno dominado por el inglés, donde el 94% de los artículos están en ese idioma.

Preparación tecnológica de las lenguas iberoamericanas

La preparación tecnológica de las lenguas iberoamericanas es crucial para mantener su actualización ante las demandas de un mundo digitalizado, donde la inteligencia artificial ha permitido cubrir nuevos núcleos de documentación en red. En la III Cumbre CILPE de 2024, se enfatizó la necesidad de que tanto el español como el portugués estén adecuadamente representados en la inteligencia artificial, el procesamiento del lenguaje natural y otras tecnologías emergentes. Programas como RISC2, en colaboración con la Unión Europea, buscan aumentar la integración de infraestructuras de supercomputación en la región, con un liderazgo destacado de países como Brasil, Chile y Colombia. Para potenciar el desarrollo de la inteligencia artificial y las bases de datos en español y portugués, se está colaborando con el BSC (Centro Nacional de Supercomputación) para mejorar la infraestructura en proyectos en Latinoamérica y fomentar el desarrollo del lenguaje automático en IA. Además, se están llevando a cabo iniciativas como TeresIA, que se centra en la terminología en español e inteligencia artificial. Este proyecto generará un metabuscador de términos, lo que contribuirá a enriquecer el recurso léxico en nuestros idiomas, que actualmente son insuficientes en comparación con el dominio del inglés.

Además, es fundamental abordar los desafíos que presentan estas tecnologías, incluyendo la desinformación y la generación de vacíos de seguridad en las regiones iberoamericanas. Casos como el de Nova Resistencia en Brasil ponen de manifiesto la necesidad de un enfoque en la colaboración para la detección de estos mecanismos y redes derivadas de la desinformación, que pueden pasar desapercibidos por la falta de lenguaje automático y desarrollo de inteligencia artificial en nuestros idiomas. La cooperación entre países y entidades es vital para enfrentar estos retos, mejorar el procesamiento del lenguaje y garantizar que fortalezcan la seguridad y la precisión de nuestros idiomas y países ante el mundo digital.

Ciencia plurilingüe y diplomacia científica

En el contexto de la cooperación iberoamericana, uno de los avances más notables ha sido la consolidación de una agenda plurilingüe en el ámbito científico. Esta iniciativa se ha visto impulsada por la creación de la Alianza para el Español en la Ciencia y la Tecnología (ALESCYT), un esfuerzo conjunto entre el Instituto Cervantes y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. Esta alianza busca situar el español como lengua de ciencia y tecnología, promoviendo su uso en publicaciones científicas, en investigaciones y en la creación de redes académicas internacionales.

Brasil, como líder en producción científica en Iberoamérica, ha sido un socio clave en estos esfuerzos. La cooperación entre España y Brasil en proyectos de investigación científica y tecnológica refuerza la posición de las lenguas iberoamericanas en el ámbito académico global. En línea con la recomendación de la UNESCO sobre ciencia abierta, también se han llevado a cabo encuentros sobre diplomacia científica y multilingüismo, como los eventos celebrados en Madrid en diciembre de 2023 y en Ciudad de México en 2024. Estos eventos reflejan el creciente interés en promover el español y el portugués en los círculos científicos internacionales.

Preparación tecnológica de las lenguas iberoamericanas

Otro aspecto crucial de la cooperación entre ámbitos lingüísticos ha sido la preparación de sus lenguas para enfrentar los desafíos tecnológicos del futuro. En colaboración con la UNED y en el marco del PRTR y el PERTE Nueva Economía de la Lengua, la Dirección General del Español en el Mundo realizó un estudio sobre las distintas variantes del español escrito, con el objetivo de garantizar que todas ellas estén debidamente representadas en los sistemas de inteligencia artificial y aprendizaje profundo. Este esfuerzo y otros análogos, como la captación de acentos y variantes del español oral, buscan asegurar que el español y el portugués sean lenguas plenamente

adaptadas a las innovaciones tecnológicas emergentes, como la inteligencia artificial y el procesamiento del lenguaje natural.

La preparación tecnológica de las lenguas iberoamericanas es esencial para que puedan seguir siendo relevantes en un mundo donde la tecnología avanza a un ritmo vertiginoso. Las aplicaciones de inteligencia artificial y los sistemas de reconocimiento de voz y traducción automática requieren que las lenguas iberoamericanas estén adecuadamente representadas. Por lo tanto, la colaboración entre España, Portugal y otros países iberoamericanos en este ámbito es crucial para garantizar el éxito de sus lenguas en el panorama tecnológico global.

Promoción del español en organismos internacionales

Un área clave de trabajo para la Dirección General del Español en el Mundo ha sido la promoción del uso del español en organizaciones internacionales. En colaboración con el Instituto Cervantes, se ha facilitado la formación en español a funcionarios de la Unión Africana, una de las organizaciones internacionales en las que el español es lengua oficial. Además, a lo largo de 2024, se ha logrado que el español sea reconocido como lengua oficial en otros organismos internacionales, como la Conferencia Internacional de Derecho Privado de La Haya e ICCROM, organismo de la UNESCO especializado en la conservación del patrimonio con sede en Roma.

Estas iniciativas no solo contribuyen a la expansión del uso del español en contextos internacionales, sino que también refuerzan su estatus como una lengua de diplomacia y cooperación multilateral. La creciente presencia del español en los organismos internacionales es un reflejo del reconocimiento de su importancia en la política global y de los esfuerzos de España para posicionarlo como una lengua clave en la arena internacional.

Conclusiones

La cooperación entre las comunidades hispanohablante y lusófona ha experimentado avances significativos en los últimos años, especialmente en el marco de la CILPE. No obstante, existen desafíos importantes que deben ser abordados para garantizar la sostenibilidad de estos logros. Uno de los retos más destacados es el crecimiento demográfico relativo de los hablantes de español y portugués en el contexto global. Aunque estas lenguas seguirán creciendo en términos absolutos, su peso relativo podría disminuir en las próximas décadas. Por ello, es fundamental que los esfuerzos de promoción del español y el portugués se mantengan vigentes y que se continúe reforzando la cooperación en foros internacionales.

La iberofonía, la ciencia plurilingüe y la preparación tecnológica de nuestras lenguas son pilares fundamentales para asegurar la relevancia del español y el portugués en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado. Las iniciativas en estas áreas, impulsadas por instituciones como el Instituto Cervantes y la Dirección General del Español en el Mundo, han sentado las bases para una mayor cooperación y han promovido una visión compartida del futuro de las lenguas iberoamericanas. Sin embargo, es necesario continuar trabajando para que estas lenguas mantengan su presencia y relevancia en el escenario global, aprovechando sus fortalezas culturales y tecnológicas para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Padre Bartomeu Melià.
Homenaje

Padre Bartomeu Melià.
Homenagem

Padre Bartomeu Melià. Homenaje Padre Bartomeu Melià. Homenagem

José Zanardini

Coordinador de la Comisión Nacional de Bilingüismo
Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

Quisiera agradecer las palabras del sr. Mariano Jabonero y decir que para mí es emocionante recordar al Pa'i Meliá y expresar mi amor y aprecio a su persona. Felicito a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por la iniciativa y la gestión que ha realizado con todas las instituciones conexas para que este premio sea posible.

Como es sabido, Bartomeu Meliá es uno de los más reconocidos antropólogos que ha trabajado en los últimos 60 años en el país, junto con Branislava Susnik, León Cadogan y Miguel Chase Sardi. Pero, en esta ocasión, no quisiera referirme a su aporte lingüístico, ni literario, sino a su persona, como mencionó el Sr. Jabonero.

El Padre Meliá fue un gran amigo y maestro, hemos compartido muchas actividades en el Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC), en la Asociación Indigenista del Paraguay (AIP), en la Comisión Nacional de Bilingüismo (CNB) y, sobre todo, en encuentros fraternos, donde pude descubrir, realmente, la profundidad de su alma.

En ese sentido, recuerdo una de las frases que más repetía: “Este país no marcha porque no escucha la voz profunda

de los pueblos indígenas, ellos son nuestros maestros”, y además “los pueblos indígenas, para nuestros países, no son un estorbo, no son un problema, sino que son una solución”.

Y en esos años compartidos, identifiqué varias frases que mencionaba con frecuencia y son como el andamio que sostiene toda la figura del padre Meliá; son enseñanzas que los indígenas nos transmiten y que debemos asumir para realmente proyectar un Paraguay, una América Latina diferentes. Una de esas palabras es traída de la mitología de los Mbya.

Meliá se interesó mucho en la espiritualidad del pueblo Guaraní, con la mitología de origen escrita en el libro *Ayvu Rapyta* por León Cadogan.

En él se lee: *Ñande Ru Guasu (Nuestro Padre Grande) se incorporó, se revistió de energía divina, de luces, de llamas, de todo lo que diera fuerza al ser Dios y creó... la primera cosa que creó, ¿saben lo que fue? La Palabra, Dios creó la Palabra. ¿Se imaginan? E hizo que esa Palabra hiciera parte de la Divinidad, o sea, la Palabra es divina. ¿Se dan cuenta de la profundidad de la gente de la selva, de esa gente que no sabe ni leer ni escribir, que nunca ha leído un libro, que consideramos ignorante, que está ahí por la calle pidiendo limosna? ¡Qué profundidad de conceptos!*

Y esa Palabra — que es la esencia del ser humano, la comunicación — creó el *Canto Sagrado*, el himno, o sea, la concatenación de las palabras, que sería el discurso, el pensamiento, el raciocinio, el ser humano.

El tercer elemento de la creación no fue ni el hombre ni la mujer ni el gato, ni el perro, etc.; fue el *Amor*, e hizo que el Amor hiciera parte de la Divinidad. Palabra y Amor, ¿se dan cuenta?, ¡qué maravilla!

Entonces Meliá me decía: “Estas son las cosas que debemos repetir, enseñar en las escuelas, a la gente, porque son el fundamento de todo: el pensamiento, la palabra, la conexión de las palabras, el amor, la fraternidad, la igualdad”, y muchos otros valores.

Luego viene la otra gran enseñanza del mundo indígena Guaraní, que es el *Oguatá*. Oguatá, para quien no conoce el idioma guaraní, es el dinamismo de quien camina, es el caminar, el caminante.

El *oguatá* es parte de la espiritualidad del mundo Guaraní. Y ese *oguatá* no es solo caminar hacia el Este y buscar mejores selvas donde hay más animales; tiene un valor espiritual, que es buscar lo que es mejor, lo que es bueno, es un dinamismo espiritual. Y es un dinamismo comunitario, esa es la otra gran enseñanza. En nuestra sociedad estamos llenos de individualismo; sin embargo, ellos, los pueblos indígenas, son maestros del espíritu comunitario.

Otra gran enseñanza es el *Aty guasu*. El que ha comparado con una comunidad indígena sabe que cuando ellos toman decisiones dan vueltas y vueltas hasta llegar a un consenso. No hay quién gana y quién pierde, como en una competencia, no hay vencedor ni perdedor; todos ganan, porque hay un consenso en la decisión. Se habla, se dialoga, con respeto, se busca el bien común; esa es la enseñanza. El bien común, no el interés de mi grupo, de mi partido, de mi gente.

Otro concepto básico es el *Jopoi*, que podemos traducir al castellano como la ley de la reciprocidad. Eso de la reciprocidad es una ley. Es el dar y recibir, crea una sociedad de seres iguales, donde todos tienen los mismos derechos, los mismos deberes y el mismo nivel de vida.

No hay sociedad asimétrica si se aplica el *Jopoi*. Porque no hay quien padezca hambre, quien coma demasiado, quien esté en una mansión y quien esté en un barrio marginal. No, el *Jopoi* hace que todos caminemos juntos, hacia la Tierra Sin Mal, hacia nuestro destino, que es el estar bien, el *Tekoporã*, que es otro concepto básico, la vida buena.

La vida buena no es porque tengo la panza llena o voy de vacaciones a un lugar exclusivo. No es esto, el *Tekoporã*, es cuando todos estamos bien, cuando todos estamos felices, cuando todos podemos estar bien de salud, cuando todos

podemos curarnos; cuando todos podemos beber la chicha sagrada, cuando todos tenemos los bienes fundamentales para estar bien. El *Tekoporã*, nuestra vida, *ñande teko porã*.

Y finalmente, el punto final es: no hay *Tekoporã* sin *Tekoha*. Es el otro gran tema por el que Meliá luchó toda su vida. No hay *Teko* si no hay *Tekoha*. El *Tekoha* es el Territorio, que no es el territorio como nosotros pensamos, la tierra, que es un concepto materialista, algo que se compra y se vende. El Territorio es Vida, es la Madre Tierra. Entonces, no hay vida buena si no hay *Tekoha*. Y lamentablemente, el Estado Paraguayo confiscó todos los territorios indígenas en el siglo XX.

En 1825, el Presidente de la República, José Gaspar Rodríguez de Francia, decretó el Censo catastral de las propiedades, donde todos los ciudadanos tenían que acreditar la posesión de su territorio, de su casa, de lo que fuese. Los pueblos indígenas ni se enteraron. En 1825, no había ni televisión ni comunicación ni lengua para comunicarse. Perdieron todo el Chaco. En 1825, el Estado robó la tierra a todos los indígenas del Chaco y la hizo territorio fiscal, propiedad del Estado.

En 1848, el otro Presidente, Carlos Antonio López, con otro Decreto, disolvió los 21 pueblos indígenas que habían presentado su documentación en 1825, la mayor parte de origen franciscano, otros de origen jesuítico que tenían sus propiedades, estancias, tierras, animales, etcétera. Declaró que esos indígenas eran ciudadanos paraguayos y, por lo tanto, confiscó su territorio, sus bienes, su patrimonio.

A partir de 1848, los indígenas del Paraguay no fueron dueños ni siquiera de un metro cuadrado de tierra para caerse muertos. Debemos recordar eso. Y Meliá lo decía frecuentemente. Los políticos, los docentes, tienen que enseñar esto para entender por qué los indígenas están ahora por la calle.

Después de la Guerra Grande, el Estado hizo las leyes de venta de las tierras públicas para pagar los gastos de la guerra, etc. Comenzó a vender la tierra con los indígenas dentro. ¿Se dan cuenta? Los indígenas no existen.

El Estado vendió la tierra con el yaguareté, el tigre, el león, el gato, el perro y también los indígenas adentro, como un animal más. Vendió en el Chaco un territorio de 5 millones de hectáreas con indígenas Guana, Sanapaná y Angaité a la empresa argentina, Carlos Casado S.A. ¿Saben cuántas son 5 millones de hectáreas? Imagínense ustedes un rectángulo de 250 x 200 Km; esto corresponde a 5 millones de hectáreas de tierra.

Y no solo eso. A esos indígenas, la compañía los esclavizó para destruir sus bosques, su selva, cortando el árbol quebracho, para hacer el tanino. Son hechos que la gente de verdad no conoce. Docentes: ¿Ustedes enseñan estas cosas a los chicos, para que entiendan la situación por la que atraviesan ahora los indígenas?

Con estas reflexiones, culmino mi presentación, reiterando mis felicitaciones por la iniciativa, que es una forma de dar a conocer los valores de la cultura de los pueblos indígenas, que necesitamos para oxigenar nuestra sociedad, no solo del Paraguay, sino también los países vecinos y todo el planeta.





EJE 1
SOMOS LO QUE
LEEMOS.
Lenguas, Literaturas,
Comunidades

EIXO 1
SOMOS O QUE LEMOS
Línguas, Literaturas,
Comunidades







Introducción
Introdução

Inés Miret

Laboratorio Emilia/Neturity

Coordinadora

Bajo el lema de CILPE 2023, Lenguas, comunicación, educación intercultural, diversidad, abordamos el Eje Somos lo que leemos para situar, en el primer plano del debate, la lectura y la literatura como espacios de pertenencia, de afirmación y de construcción de identidades. Leer permite acceder a un universo de significados socialmente construidos y al uso de estrategias simbólicas que hacen posible la participación en el espacio colectivo. La lectura es un acto de construcción ciudadana. Leer nos habilita para la convivencia y la participación plena en la sociedad y, por ello, se constituye en un derecho al que todas las personas deben tener acceso como un derecho democrático.

La digitalización de la cultura ha supuesto cambios en los soportes y en las formas de leer, en la noción misma de lector, en las colecciones y los espacios de lectura. La lectura es hoy una práctica social en transformación que se torna más social y está más marcada por las relaciones con la escritura, con la interactividad, la imagen, la oralidad, la movilidad, la proliferación de dispositivos y la multiplicación de ocasiones y motivos para leer.

El Eje 1 del Congreso propone una conversación alrededor de los retos contemporáneos en la consecución de una sociedad lectora – una sociedad que lee y que se lee –, al menos

desde tres ópticas complementarias: en primer lugar, la de las voces de la literatura en la construcción de las lecturas del mundo; en segundo lugar, la de las comunidades de lectura como semilla fundamental en la promoción de la lectura; en tercer lugar, la de las políticas públicas de lectura como requisito irrenunciable en el desarrollo de las democracias. Así pues, el objetivo de esta conversación es igualmente triple:

- Apostar por el valor de la lectura y de las literaturas en la sociedad, visibilizar su rol en la construcción del mundo contemporáneo.
- Abordar los grandes temas de discusión en la formación de lectores autónomos, críticos y permanentes entendiendo la lectura como un derecho democrático.
- Destacar el papel clave e insoslayable de las políticas públicas para la formación de lectores.

Leer el mundo: las voces de la literatura

La sesión trata de construir un discurso colectivo alrededor de la importancia del acto de leer en la contemporaneidad. Paulo Freire entendía que el acto de leer «no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. [...] Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo está siempre presente [...]. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir, de transformarlo por medio de nuestra práctica consciente». Las palabras de Paulo Freire pueden inspirar la conversación y en ellas la lectura puede reconocerse como una posibilidad de creación de un mundo menos hostil y más habitable.

Promover la lectura: compromiso de las políticas públicas.

Esta sesión trata de poner en discusión las formas en que la política pública debe asumir un compromiso con la formación de lectores. La trayectoria sostenida de los planes nacionales de lectura en la región permite abrir un análisis crítico que ponga en conexión los logros alcanzados con nuevas preguntas y retos para el futuro. Las nuevas ecologías de la lectura en interacción con los cambios del ecosistema cultural y mediático y la profundización en las desigualdades, entre otros rasgos, apelan a una visión transformadora en las políticas de lectura. ¿Cuáles son los principales desafíos? ¿Qué prioridades se dibujan para la próxima década? ¿Qué rasgos caracterizarán a los nuevos planes junto a los logros y caminos trazados hasta ahora? ¿Qué actores se perciben clave para este desarrollo? Balances, caminos y nuevos flujos podrán enfocar una conversación que logre posicionar la lectura como un factor clave de desarrollo social, educativo, económico y cultural, y como una herramienta de inclusión social.

Comunidades de lectura. Experiencias iberoamericanas

A partir de contextos y experiencias diferentes, se mostrará el valor del desarrollo comunitario en los proyectos de lectura y escritura. Se incorpora al debate un tema de plena vigencia en la formación de lectores: el rol de la comunidad como promotor de lectura y actor principal en la formación de lectores. ¿Es la lectura la que genera comunidad o son las comunidades las que crean lectores? ¿Dónde reside la fortaleza de los proyectos comunitarios en la formación de lectores? ¿Cuál es el rol de la comunidad en estos proyectos? ¿Qué ejemplos pueden ilustrar esta idea? ¿Cómo se conectan las comunidades? ¿Es posible pensar en redes? ¿Cómo se crean y fortalecen?

La conversación mostrará, a su vez, la lectura y la escritura como prácticas culturales que «hacen comunidad» o que «organizan y articulan comunidades».

Inés Miret

Laboratorio Emilia/Neturity

Coordenadora

No âmbito do tema da CILPE 2023, Línguas, Comunicação, Educação Intercultural, Diversidade, abordamos o tema Somos o que lemos, para colocar a leitura e a literatura na vanguarda do debate como espaço de pertença, de afirmação e de construção de identidades. A leitura permite o acesso a um universo de significados socialmente construídos e à utilização de estratégias simbólicas que tornam possível a participação no espaço coletivo. A leitura é um ato de construção cívica. A leitura permite-nos viver em conjunto e participar plenamente na sociedade, constituindo, portanto, um direito a que todas as pessoas devem ter acesso como um direito democrático.

A digitalização da cultura levou a mudanças nos meios e nas formas de ler, na própria noção de leitor, nas coleções e nos espaços de leitura. A leitura é hoje uma prática social em transformação que se está a tornar mais social e mais marcada pelas relações com a escrita, a interatividade, as imagens, a oralidade, a mobilidade, a proliferação de dispositivos e a multiplicação de ocasiões e razões para a leitura.

O Eixo 1 propõe um debate em torno dos desafios contemporâneos na concretização de uma sociedade de leitores, uma sociedade que lê e que se lê, pelo menos a partir de três perspetivas complementares: primeiro, a das vozes da literatura na construção das leituras do mundo; segundo, a das comunidades de leitura como semente fundamental na promoção da leitura; terceiro, as políticas públicas de leitura como requisito

essencial para o desenvolvimento das democracias. Assim, o objetivo deste debate é igualmente triplo:

- Apostar no valor da leitura e das literaturas na sociedade, para tornar visível o seu papel na construção do mundo contemporâneo.
- Abordar os principais tópicos de reflexão sobre formação de leitores autónomos, críticos e permanentes, entendendo a leitura como um direito democrático.
- Destacar o papel-chave e essencial das políticas públicas na formação dos leitores.

O debate está organizado em três momentos cujos conteúdos estão inter-relacionados, embora cada um deles se concentre num dos três objetivos enunciados

Ler o mundo: as vozes da literatura.

A sessão visa construir um discurso coletivo em torno da importância do ato de ler no mundo contemporâneo. Paulo Freire compreendeu que o ato de ler «não se esgota na descoberta pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente [...]. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente». As palavras de Paulo Freire podem inspirar o debate em torno de uma compreensão crítica do ato de ler em sociedades complexas, em que a reflexão se situa em temas como desigualdade, democracia, ecologia, feminismo ou racismo, e em que a leitura pode ser reconhecida como uma possibilidade de criar um mundo menos hostil e mais habitável.

Promover a leitura: compromissos das políticas públicas.

Esta sessão procura debater as formas como as políticas públicas devem assumir um compromisso com a formação dos leitores. A trajetória sustentada dos planos nacionais de leitura na região permite uma análise crítica que liga as realizações com novas questões e desafios para o futuro. As novas ecologias da leitura em interação com as mudanças no ecossistema cultural e mediático e o aprofundamento das desigualdades, entre outras características, exigem uma visão transformadora nas políticas de leitura. Quais são os principais desafios? Quais são as prioridades delineadas para a próxima década? Que características irão marcar os novos planos, juntamente com as realizações e caminhos traçados até agora? Que atores são vistos como fundamentais para este desenvolvimento? Os equilíbrios, caminhos e novos fluxos serão capazes de centrar uma conversa que consiga posicionar a leitura como um fator-chave do desenvolvimento social, educativo, económico e cultural, e como um instrumento para a inclusão social.

Comunidades de leitura. Experiências ibero-americanas.

A partir de contextos e experiências diferentes, será apresentado o valor do desenvolvimento comunitário em projetos de leitura e escrita. O debate incluirá um tema de grande relevância na formação dos leitores: o papel da comunidade como promotor da leitura e ator principal na formação dos leitores. É a leitura que gera comunidade ou são as comunidades que criam leitores? Onde reside a força dos projetos comunitários na formação dos leitores? Qual é o papel da comunidade nestes projetos? Que exemplos podem ilustrar esta ideia? Como estabelecem ligações as comunidades? É possível pensar em redes? Como são criadas e fortalecidas?

A conversa irá, por sua vez, mostrar a leitura e a escrita como práticas culturais que “fazem comunidade” ou que “organizam e articulam comunidades”.

Leer el mundo:
las voces de la literatura
Ler o mundo:
as vozes da literatura

Leer el mundo: las voces de la literatura Ler o mundo: as vozes da literatura

Pilar del Río

Fundação José Saramago, Portugal

Muchas gracias. Es un privilegio venir a Asunción y estar hoy con ustedes, en esta jornada que brilla porque mis dos compañeros de mesa han estado brillantes. Es difícil mantener la altura que han marcado, así que voy a vestirme de humildad y confesar que son pocas las ideas que podré añadir. Por supuesto, y como está mandado, saludo antes a las autoridades, a las amigas y a los amigos, cómplices en el respeto por las culturas que nos hacen ser lo que somos. Cuando el respeto y la pluralidad cultural ondean como bandera, los hombres y las mujeres –no importa de qué edad, ni de qué vigor físico–, comprendemos que estamos en casa, nos sentimos protegidos y nuestro sentido de la responsabilidad aumenta.

Hoy aquí estamos creciendo porque aumenta nuestro conocimiento de la diversidad que constituimos.

Martin Amis, el escritor británico que ha muerto hace unos días, dejó dicho que la literatura no es necesaria para la vida, sí para la civilización. Por eso estamos aquí, para seguir añadiendo notas a la civilidad que somos y a las civilizaciones que intentamos integrar, haciendo avanzar el diálogo, música maravillosa que debiera sonar en todo el mundo, en vez de los atronadores cañones y las amenazas que diariamente se perpetran en todos los continentes.

Sí, hablo de respeto y de diálogo, porque en el mundo no se están practicando. Hay quienes –y son demasiados– prefieren el ensordecedor ruido de la violencia. Dicen “esto es mío, quiero más, voy a destruir tu casa, tu idioma, tu salud. Soy un guerrero, procedo de la muerte” y, dicho esto, van y matan, van y siguen matando. Sin embargo, mientras se habla así en varias partes del mundo, hoy, aquí, ahora, en Asunción, se practica el diálogo, se dice que somos seres de palabras y de palabra. ¿Qué mejor definición para hombres y mujeres capaces de albergar sueños, usar la razón y la conciencia como los valores que nos definen entre todos los seres vivos.

Somos lo que leemos, dice nuestra convocatoria. Pues bien, hace unos días leí algo que ocurrió cuando unos emigrantes llegaron en una barcaza a un lugar desconocido para ellos, perdidos, hambrientos, con miedo, tras muchos días de navegación. ¿De dónde sois?, les preguntaron los rescatadores, y ellos, mirando el mar, solamente pudieron responder: “Somos de la Tierra”. Pues eso, todos y todas somos de la Tierra.

Leer la declaración de esos naufragos me hizo ser otra persona. Por eso traigo aquí estas palabras, es importante que quede testimonio de la sabiduría de unos desconocidos que sabían que no venían de Marte ni de otro planeta, que eran del mismo lugar de quienes les preguntaban en alta mar. “Somos de la Tierra”, dijeron. Frente a este hecho incuestionable, está el horror de quienes marcan sus territorios como hacen los animales, que no poseen ni razón ni conciencia, insisto, por eso la consideran de su propiedad y luego van a por más y a por más. Es la historia de las guerras, la historia de la humanidad contada como sucesión de batallas y no de encuentros de gente nacida en la tierra que fructifica en colores, músicas, aromas y literaturas.

Hoy, aquí, también hacemos historia al contarnos historias, cada cual en un idioma, comprendiéndonos, disfrutándonos. No entiendo el guaraní, pero ser mecida por su sonido

es un placer que agradezco como el mejor regalo. Ningún brillante podría ser más hermoso.

Estoy aquí en calidad de presidenta de la Fundación José Saramago. Déjenme decirles que la fundación tiene, según se lee en la declaración fundacional, tres objetivos: el encuentro de culturas, la denuncia de la emergencia climática y el cuidado del medio ambiente y, por fin, la Declaración Universal de Derechos Humanos con su simetría, los Deberes Humanos. En la Declaración de Deberes Humanos estamos trabajando. Ya existe un documento que fue entregado en Naciones Unidas y que intentamos divulgar en el mundo como ejercicio de civilidad, es decir, como una aportación que frene el desinterés por los asuntos públicos y comunitarios, y también que corte el paso a quienes se arrogan representatividad sin interesarse nunca por el bien común, solamente por aumentar sus parcelas de poder.

Dije que el encuentro de culturas es un mandato de la Fundación. José Saramago escribió sobre Portugal y contó momentos históricos de la historia de su país, para que los portugueses pudieran ser entendidos mejor en el mundo. Sigo ese camino:

Hay una Blimunda en *Memorial del Convento* que es una mujer que ve en el interior de las personas y sabe si albergan la capacidad de decidir, que también se llama voluntad. Esa mujer, con su don, reuniendo voluntades, fue capaz de hacer que los seres humanos volaran en una pasarola que los llevó más alto de lo que nunca habían estado los seres humanos, desde que el mundo era mundo. La fuerza de la voluntad humana.

Más tarde, José Saramago escribió sobre Fernando Pessoa, que tenía un heterónimo llamado Ricardo Reis, capaz de crear versos muy hermosos, pero también terribles. “Sabio es quien se contenta con el espectáculo del mundo”, escribió el poeta. ¿Sabio es el espectador?, se preguntó José Saramago, y la respuesta fue un libro de dimensiones impresionantes, *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Era el año 1936 y,

siguiendo una lógica inventada por el autor –se tardan nueve meses en morir porque ese es el tiempo que se necesita para nacer– José Saramago determinó que el heterónimo moriría a los nueve meses de su creador, es decir, de Fernando Pessoa. En ese último tiempo, José Saramago puso al poeta a mirar el mundo y el poeta Ricardo Reis experimentó la tristeza más profunda. Y no les voy a decir más, por si alguien quiere leer el libro, no voy a contar el final.

Más tarde, José Saramago quiso acercarse a esta América y escribió *La Balsa de Piedra*, es decir, la Península ibérica, con sus hombres y mujeres, con sus idiomas, que son varios, con sus usos y costumbres, con sus ríos y montañas, se puso a navegar hasta este continente, para sentir junto a quienes aquí viven. Los europeos que venían en esa balsa de piedra no eran ya colonizadores –porque esa figura es maldita– tampoco traían usos imperiales –figura igualmente deleznable– eran iguales a quienes esperaban, las mismas ansias de conocer, viajar, amar, ser amados, es decir, de construir la cotidianidad de la vida sin imposiciones.

Después, José Saramago reflexionó sobre ideas que cruzan los siglos y no siempre son liberadoras, depende de quienes las interpreten. Hablo de las religiones, hablo de la que señala el tiempo en que vivimos, es decir, el año 2023 de la Era Cristiana. José Saramago reflexionó sobre la vida de Jesucristo, su paso por la tierra, las distintas interpretaciones de su mensaje, de los intereses –tantas veces no honestos–, que se agazapan tras una doctrina que era de igualdad, de respeto por las mujeres, de separación de poderes, de armonía entre los seres humanos y de estos con la naturaleza. Escribió un libro que muchos no quisieron leer aunque opinaron. Del *Evangelio según Jesucristo*, hablo.

Más adelante, José Saramago siguió reflexionando sobre la ceguera universal que se extiende sobre la humanidad, la distopía que supone vivir en un mundo donde millones de excluidos contemplan el avance de la ciencia y la capacidad sorprendente

del mercado universal mientras ellos son ignorados y condenados. También reflexionó sobre la muerte que nos espera, hecho natural que no sería violento si mediara el respeto.

Escribió, cómo no, sobre el amor, por ejemplo, el amor a la mujer desconocida y la capacidad magnífica de búsqueda y de encuentro que tienen los seres humanos. Y volvió a escribir sobre Dios, el Dios de la Biblia, visto ahora por Caín.

Así, hasta llegar al último libro que no pudo acabar, aunque está publicado tal y como lo dejó. Se titula *Alabardas, Alabardas, Espingardas, Espingardas*, verso de Gil Vicente en su *Exortação da Guerra*. Con *Alabardas*, rindiendo homenaje a un autor que escribía en portugués y en español, José Saramago se quiso despedir de la vida. Y con una sorpresa que hoy les desvelo en Asunción: En las últimas páginas que José Saramago escribió, en *Alabardas, Alabardas, Espingardas, Espingardas*, se habla de Paraguay.

De Paraguay, de la Guerra del Chaco, de los hombres que Bolivia tenía movilizados y de los que Paraguay consiguió reunir. La acción de este libro transcurre en una fábrica de armas que lleva por título el nombre de Belona, la diosa romana de la guerra. Les prometo que no les voy a contar el argumento del libro, solo diré que un funcionario activo, el protagonista de la historia, intenta saber por qué motivos se venden armas a unos ejércitos sí y a otros no, si hay razones ideológicas o es el negocio lo que impera.

Les recuerdo que José Saramago dijo una y muchas veces que, si existen fábricas de armas, al lado, inexorablemente, habrá fábricas de conflictos. Las armas fabricadas encontrarán un destino, será más cerca o más lejos, porque el mercado garantizará salidas ante la perplejidad y el dolor de quienes no entienden que se mate sofisticadamente y no se acabe con el hambre en el mundo, o que se llegue a Marte y no se frene la crisis medioambiental, esta nueva pesadilla que nos deja sin aire, sin agua y sin vida.

Sí, José Saramago se refirió a Paraguay en las últimas

páginas que escribió en su vida. No habla del país, sólo refleja el punto de vista de la fabricación de armas. No se habla de sus gentes ni de sus paisajes, a los fabricantes y vendedores de armas eso no les interesa, solo se estudia el terreno para ver con qué armamento avanzar. No hay declaraciones de amor, solo se estudian las declaraciones de guerra, analizadas siempre desde el punto de vista de la fabricación y venta de armas. Es una novela, no es un ensayo, pero José Saramago quiso despedirse alertándonos. Dijo: esto está pasando y es así, está pasando. ¿Cuántas guerras hay hoy en el mundo?

Somos lo que hablamos, cierto, por eso les he venido a contar lo que decía José Saramago, lo que hace la Fundación que lleva su nombre, lo que de bueno tenemos quienes aquí nos encontramos, convocados por la pasión del diálogo plural entre distintos, que no extraños ni distantes.

Nosotros, nosotras, aquí y ahora somos el centro del mundo, que nadie nos robe esta convicción.

Muito obrigada, Muchas gracias, Aguyje.

Mirta Roa

Fundación Augusto Roa Bastos, Paraguay

Buenas tardes. Mba'éichapa. Un afectuoso saludo a todos los visitantes, autoridades y público presente. Agradezco a la Organización de Estados Iberoamericanos en la persona de Don Mariano Jabonero y Germán García da Rosa, el privilegio de compartir con tan ilustres personalidades este espacio dedicado a *leer el mundo, voces de la literatura*.

Entre esas voces que nos pertenecen, que nos cuentan el mundo, está la voz de Augusto Roa Bastos. Un Roa que hizo de la palabra su herramienta de lucha, pero que también le dio a la palabra su valor. Decía que la palabra debería tener un lugar, expresarse por ella, ser en sí misma la idea que no expresa la realidad, sino que es la realidad misma.

Dijo en *Yo el Supremo*: “Escribir es despegar la palabra de uno mismo, cargar esa palabra que se va despegando de uno, con todo lo de uno hasta hacer lo de otro”.

Sus textos eran un desgarramiento de su ser, de esa angustia visceral que le producía la injusticia, el poder omnímodo y que solo podía exorcizar escribiendo.

Me decía que escribir –para él– era un acto necesario, pero a la vez de gran sufrimiento. Tal vez porque sus personajes eran seres reales, porque sus circunstancias eran reales y porque, a pesar de vestirlas con esa literatura maravillosa, no dejaba de narrar algo verdadero. En su voz: “*Escribir no significa convertir lo real en palabras, sino hacer que la palabra sea real*”.

Roa, nacido en Asunción pero criado de pequeño en Iturbe del Guairá, un pueblito pobre de campesinos, cuya única

fuente de trabajo era un ingenio azucarero, vio desde niño el escenario que luego relata en *El trueno entre las hojas*, obra que cumplirá en noviembre 70 años de su primera edición. Y se sigue leyendo. Ese ambiente agreste, feraz, le impregnó los ojos y el espíritu, para luego volcar en sus textos, no solo la estética del relato, sino –y sobre todo– la ética, el rescate de los seres ágrafos, a quienes les dio su voz para gritar su silencio, la injusticia e inequidad en la que vivían.

Y corrió por la playa de ese río Tebicuary-mi, buscando orquídeas salvajes para llevarle a su madre, jugando con los niños de su entorno, hablando en guaraní. Esa lengua que atraviesa su obra, la sustenta y transversalmente subyace junto al castellano. “Esa manera de decir, que dice por la manera”, como dijera él mismo.

Primero fue poeta, y aunque Roa dice que abandonó la poesía cuando murió su gran amigo el poeta Herib Campos Cervera, la poesía no lo abandonó a él. Basta leer “Carpincheros”, “El viejo señor Obispo” o algún fragmento de *Yo el Supremo* para encontrar poesía así, sin siquiera buscarla.

La lengua guaraní fluye en la riqueza narrativa y estética de toda su obra. Primero en *El Trueno...*, donde colocó un glosario de los términos guaraníes que tenía el texto. En *Hijo de hombre* ya no los explicó, hizo que se entendieran conceptualmente, le dio al guaraní su lugar.

Hijo de hombre narra la historia de una guerra fratricida, cuyos soldados no comprenden, describe una grieta profunda que se cierra el día que termina la guerra, cuando ambos oficiales de cada lado, se estrecharon las manos.

Leyó y admiró a los grandes de la literatura universal, reconoció como sus maestros a Josefina Plá y a Rafael Barrett, dos españoles que le dieron al Paraguay su vida y su talento, de quienes aprendieron no solo Roa, sino varias generaciones de jóvenes escritores y poetas.

Admiró también a los poetas populares, escuchó los poemas de los ancestros originarios, abrevó en la cultura

profunda del Paraguay y, durante los 40 años de exilio, llevó su patria en la lengua, como decía su amigo Bartomeu Melià.

Toda su obra mira al Paraguay, está en el Paraguay. Su vida entera fue visibilizar a un país olvidado, esta isla rodeada de tierra –como él decía– luchar por la democracia, por la libertad, por el respeto como base para la convivencia.

Ese respeto a la mujer como gran reconstructora del Paraguay, luego de la feroz y sangrienta guerra de la Triple Alianza. Respeto a nuestra gran casa, a las culturas ancestrales, a la libertad de pensamiento, a la democracia, a la salud y a la educación, y no como mera fachada política. Y el respeto por el otro, en el entendido de que el otro existe, ocupa un lugar en el mundo y tiene derechos, además de deberes.

Decía que todos los seres tienen un doble, un reflejo en el agua, un reflejo en el espejo, una sombra, “un mirar del revés las cosas para verlas mejor”, como señalaba Gracián.

Fue periodista y denunció, como editorialista, eso que llamó el apego al poder; esto le valió su primer exilio. Desde afuera, siguió participando activamente con sus escritos. Dijo al recibir el premio Cervantes: “La literatura es capaz de ganar batallas contra la adversidad, sin más armas que la letra y el espíritu, sin más poder que la imaginación y el lenguaje”.

Tuvo una participación activa en la restauración democrática del Paraguay, en el debate y la redacción de la Constitución del 92. Hans Kurz, representante entonces de la oficina de las Naciones Unidas en el Paraguay e impulsor de Derechos Humanos, lo designó como asesor de los convencionales Carlos Villagra Marsal y Rubén Bareiro Saguier, dos excelentes intelectuales y escritores de nuestro país.

Consiguieron dejar escritos en esa Constitución que hoy nos rige, por un lado, los derechos de los pueblos originarios, y por otro, la declaración de la lengua guaraní como lengua oficial, constituyéndose Paraguay en país bilingüe.

El guaraní tiene su propia gramática, su abecedario y su diccionario oficial. Es una lengua de gran riqueza metafórica,

que expresa con propiedad la cosmogonía indígena guaraní predominante en Paraguay. Solo hay que escuchar las canciones en guaraní sobre la guerra, la patria o el amor para identificar una percepción diferente del mundo, una mezcla de culturas que se enriquece mutuamente con el español.

La cosmogonía guaraní concebía el lenguaje humano como fundamento del cosmos y la primigenia naturaleza del hombre. Aun las personas que no dominamos –como en mi caso– la lengua, podemos sentir la influencia enorme que ejerce sobre el español, influencia de la que no es posible sustraerse.

A través de un arduo trabajo de la Academia de la Lengua Guaraní y de otras organizaciones que se dedican a la promoción de las lenguas oficiales, se han logrado muchas reivindicaciones, pero aún falta mucho, porque la letra está escrita, mas el cumplimiento, todavía hay que seguir exigiéndolo.

En su exilio europeo, Roa dio clases de literatura latinoamericana y lengua guaraní en la Universidad de Toulouse, en Francia. Además, Roa abogó también por la multiculturalidad y el plurilingüismo, ya que las voces del Paraguay son multilingües.

Durante toda su vida, lejos de su patria, pero cerca en sentimiento y comunicación, nunca se alejó de su misión como embajador de su país, un embajador de buena voluntad y resolución.

Nosotros, mi hermano y yo, hijos del exilio, nunca olvidamos nuestro origen, nuestros padres nos lo hicieron presente siempre, y aunque aprendimos a amar los países donde hemos vivido, Paraguay nunca dejó de ocupar su lugar. Al respecto, conservo una carta que me escribió cuando me quedé con mis abuelos, un año aquí en Paraguay. Yo tenía diez, ayer no más, ¿no? Me gustaría compartir con ustedes un pequeño fragmento:

“...Estoy contento de que te hayas quedado al lado de tus abuelos a terminar el año escolar. Será una buena

experiencia para ti, y espero que saques de ella el mejor partido posible.

Me alegra también y me enorgullece que uno de los motivos que te decidieron a esto fuera tu espontáneo deseo de aprender y vivir las cosas de nuestra querida patria. Ella se merece todo nuestro cariño y toda la devoción de nuestra alma. Pon todo tu empeño en quererla y comprenderla, en querer a nuestra gente y en identificarte con ella, en comprender el sentido de nuestra historia y en tener fe y esperanza en su porvenir.

Nuestro pueblo es valiente y humilde. Ha sufrido mucho y sigue sufriendo grandes infortunios, pero el dolor purifica a la gente y la hace más buena y valiosa. Te pido sobre todo que te acerques y comprendas y quieras a la gente más humilde y sencilla. Esa es la mejor.”

Esto les da la pauta de sus sentimientos y de cómo desde su papel de padre, me enseñaba a la distancia esos valores inmutables, que fueron sus valores, que conocí desde que tuve uso de razón hasta su muerte.

Como un gran árbol, sus ramas nunca cambiaron. Su coherencia entre lo que pensaba y su vida le trajo no pocas angustias y sentimientos de culpa, pues una obra monumental como la suya indefectiblemente dejaba de lado otros aspectos de su vida íntima.

Volviendo a las voces, el multilingüismo debe ser valorado y protegido para que no se pierda la diversidad y la riqueza cultural que encierra.

Decía Daniel Moyano y compartía Tomás Eloy Martínez, dos escritores argentinos del interior del país: “Cuando Roa publicó *Hijo de hombre* y Juan Rulfo *Pedro Páramo*, dejamos de sentirnos solos y en deuda con nuestra identidad. Ahí estaban ellos para demostrarnos que podíamos usar la propia voz. De Roa aprendimos a meter la tonada de nuestras provincias en nuestros escritos sin tener que recurrir a las palabras

regionales y evitando –de paso– que los escritores de Buenos Aires, que siempre fueron muy europeos, nos tildaran de folclóricos”.

En definitiva, la literatura de Roa Bastos es una intensa representación de cultura y de historia paraguaya, una reflexión sobre los grandes problemas sociales y políticos de Latinoamérica.

Es por eso que la Fundación que lleva su nombre tiene como finalidad preservar su memoria, recopilar, proteger y difundir su obra, proyectando a la sociedad su compromiso con la defensa de la identidad cultural iberoamericana. En ese sentido promueve la educación entre los jóvenes mediante la difusión del libro como valor fundamental para el desarrollo humano.

Creemos que hoy los intelectuales también tienen otra misión: dotar de contenido a esas nuevas formas de leer que existen y que no podemos negar. Es una realidad y también es deber de la literatura estar pendiente de esas nuevas voces. Tomarlas en cuenta, porque son el abrevadero de una generación importante de jóvenes que buscan allí lo que nosotros hemos buscado y seguiremos buscando en los libros.

Aguyje, obrigado.

Referencias

Roa Bastos, Augusto (1953). *El trueno entre las hojas*
_ (1956). *Fragmento de una carta enviada a su hija Mirta*
_ (1974). *Yo el Supremo*

Jerónimo Pizarro

Universidad de los Andes, Colombia

Celebro este encuentro y agradezco la invitación.

Para ceñirme a tiempo de cada uno y sin ningún preámbulo, quisiera compartir con ustedes un poema escrito por Fernando Pessoa en el año de su muerte, 1935. Ese mismo año que Saramago extendió hasta 1936 para escribir *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. Algunas personas ya lo conocen; otras, no. Así dice, en una traducción mía:

Libertad

*¡Ay qué placer
no cumplir un deber,
tener un libro que leer
y dejarlo de hacer!
Leer es cosa pesada,
estudiar es nada.
El sol dora
sin literatura.
El río fluye, bien o mal,
sin edición original.
Y esa, la brisa,
de tan naturalmente matinal,
como tiene tiempo no tiene prisa...*

*Los libros son papeles pintados con tinta.
Estudiar es una cosa en que se halla indistinta
la distinción entre nada y cosa alguna.*

*¡Cuánto mejor, si hay bruma,
esperar que don Sebastián venga,
así venga o no venga!*

*Grande es la poesía, la bondad y la danza...
Pero lo mejor del mundo es la infancia,
flores, música, luz de luna, y el sol, que peca
cuando, en vez de crear, las cosas secas.*

*Y más que todo lo visto
es Jesucristo,
que no sabía nada de finanzas
ni consta que tuviera biblioteca...*

La cuestión que nos convoca era muy clara para Pessoa: a saber, *somos lo que leemos*, somos los que leemos y los que hemos leído (o escuchado) este poema. Somos una comunidad tácita.

Pessoa parece afirmar en marzo de 1935, el día 16, para más señas, y ya con una trayectoria poética de tres décadas, y antes de que fuera considerado (como sucede hoy en día) un gran representante del idioma portugués, Pessoa parece aseverar, decía, que leer es una cosa que nos pesa, que estudiar no vale la pena, que el sol va a seguir dando vueltas con o sin literatura... Confieso que a mí, con algún *quantum* de perversidad, me encanta compartir este poema con mis estudiantes —aquí hablo como profesor—, para en seguida preguntarles: “Ay, ¿verdad que es buena la pereza? ¿Verdad que es bueno el ocio? ¿Verdad que es maravilloso no hacer nada?, Perdónenme, pero ¿qué hacemos aquí sentados? ¿Por qué vinieron a clase? ¿Por qué estamos aquí en la universidad? (¿O, si me lo permiten, aquí mismo, en la CILPE 2023?)

Entonces, en mis clases, leemos y releemos el poema, mientras yo voy “soltando” algunos datos. Comento, por

ejemplo, que desde hace algunas décadas este poema se lee en las escuelas portuguesas, que forma parte de planes y manuales de lectura, que se encuentra en la memoria de muchísimos portugueses... Al menos en este sentido, podríamos argumentar que somos lo que leemos (o escuchamos), que somos eso que se nos ha quedado en una memoria común, tras una educación pautada a nivel nacional.

Pasamos a otros datos. Recuerdo que, en algún momento, la familia de Fernando Pessoa —una sobrina heredera—, publicó “Libertad” como si fuera un poema para niños, integrado en una antología de poemas de Pessoa para la infancia. Para “os putos”, como se dice en Portugal. Y entonces pasó a estar ya no en una, sino en dos, tres, cuatro, cinco antologías afines. En ese punto, y con un sentimiento de extrañeza, yo me detengo y interpeleo: ¿Para niños...? ¿Qué tiene acaso de infantil? ¿Por qué para niños? Y entonces hablamos de la danza, del sol, de la inocencia, de los niños... Las dosis de perplejidad van en aumento y proseguimos.

Aquí me toca hacer corta una historia larga. Tras muchos ires y venires, ponemos el poema en contexto. Recuperamos una parte de la historia que con el tiempo se fue olvidando. Entonces hablamos de los premios literarios (esos presididos por Salazar, a los que Pessoa no asistió, aunque ganara uno por *Mensagem*), de la dictadura portuguesa, de la instauración de la censura artística... ¿Por qué? Porque “Libertad” fue censurado en 1935, un censor lo entendió mejor que muchos de nosotros y dejó la cruz de su lápiz azul, negándole la publicación... Déjenme vincular ahora, como un guiño, este episodio con otros semejantes, que bien evocarán quienes hayan vivido bajo un régimen totalitario, en el exilio, bajo diferentes grados y modos de censura, como, por ejemplo, por atenerme a esta mesa, Roa Bastos o Saramago...

Vuelvo a mis clases. Al momento de una gran paradoja. En suma, ¿un alegado poema infantil fue censurado? Pero, ¿qué diablos vio el censor que nosotros, después de muchas

lecturas, no hubiéramos visto?, ¿qué se nos puede estar escapando?, ¿qué hemos pasado por alto?

Entonces les explico a mis estudiantes que el poema suele ser mal editado, sin la referencia a la cita de Séneca. Esa remisión a Séneca era una forma de invocar, sin citarlas, unas palabras de Séneca que Salazar —el dictador Salazar— había pronunciado en 1935, al discursar en la entrega de los premios literarios referentes a 1934. Palabras famosas, que Borges, en “El libro”, recuerda así: “En una de sus admirables epístolas a Lucilio hay una dirigida contra un individuo muy vanidoso, de quien dice que tenía una biblioteca de cien volúmenes; y quién —se pregunta Séneca— puede tener tiempo para leer cien volúmenes”. Salazar intentó hacer caso omiso de casi dos milenios y olvidar lo que Borges acota en seguida: “Ahora, en cambio, se aprecian las bibliotecas numerosas”.

Conviene recordar que el mismo día en que Salazar presidió la entrega de los premios literarios, en ese mismo día anunció y defendió la censura...

Lo otro que se le habrá quedado atragantado al censor, algo que no pudo dejar pasar, fue el pasaje sobre Jesucristo. No porque se sugiriera que era un mesías ignorante, sino porque no tuviera conocimientos de finanzas. Al fin y al cabo, Salazar tuvo a su cargo, desde 1917, en la Universidad de Coimbra, la cátedra de Economía Política y Finanzas, y en 1926 llegó a asumir la cartera de Finanzas...

*Y más que todo lo visto
es Jesucristo,
que no sabía nada de finanzas
ni consta que tuviera biblioteca...*

Salazar podía no tener biblioteca o tener una exigua, pero no saber nada del campo del que decía saber, era una afrenta, si se admitía que ese Jesucristo de los versos era o aludía al católico que dirigía los destinos de Portugal en 1935... (y hasta 1968)...

Salazar, como otros dictadores, fue justificando su gobierno invocando logros económicos, como el equilibrio de las cuentas públicas. Pero Pessoa parecía sugerir, para quien leyera con una pizca de ironía el poema, que Salazar era un “ignorante letrado” (así lo designa en un texto en prosa), carente de biblioteca, incompetente en temas de hacienda pública y sin nada (cuánto mejor sería...) de sebastianista¹.

Estoy glosando, glosando parcialmente. Lo cierto es que en 1935 el poema no suscitó dudas; al menos no para el censor. Por lo demás, y esto es crucial, el título es “Libertad”.

Convengamos en que se trata de un título notable, muy, muy fuerte. ¿En qué consiste, entonces, ser libre o hacer uso de la libertad? ¿En aquello que suelen anhelar los dictadores y Salazar, entre ellos? ¿En mantener en la ignorancia a un pueblo, en facilitar que haya poca lectura, en limitar determinadas políticas públicas, en negar el derecho a la lectura, para, que en modo rebaño, nos mantengamos más bien *pequeniños*, muy iguales, muy sin-salir-de-casa, muy felices en nuestro redil e incluso algo acobardados...

Reconozcamos algo: no habría sido *expectable* que un escritor como Pessoa, con casi 47 años de edad y de entrega a una obra literaria colosal, hubiera denigrado, sin ironía, los libros (“papeles pintados con tinta”) y hubiera basado la libertad en poder no leer. Hasta cierto punto, lo *expectable* era exactamente lo contrario: que hiciera, como hizo en otros lugares, un elogio de los libros y que recordara que a ellos les debía, en parte, su libertad, su diferencia y algunas de sus emociones más íntimas. El 30 de marzo de 1935, Pessoa dejó como un lema tallado en lo alto de un pórtico esta inscripción: “combatir, siempre y en todas partes [...] la Ignorancia, el Fanatismo y la Tiranía”.

Uno de los grandes pecados de la era de X es que hemos

1 Sebastianismo: creencia mística, propagada en Portugal poco después de la desaparición del rey Sebastião (1554-1578), según la cual este rey, como un nuevo mesías, regresaría para conducir al país a nuevas cotas de gloria y conquista. (Nota del editor).

olvidado la ironía y cada día somos más literalistas. Ahora bien, en “Libertad” Pessoa dice lo contrario de lo que dice —es irónico— porque le está apuntando con esa arma —la ironía— a Salazar. Esto quiere decir que los libros no son “papeles pintados con tinta”, ya que a ellos están atadas emociones y tienen un valor social, simbólico y cultural, y que si puede haber libertad, una forma de ganarla es a través de la lectura, que nos abre la mente a otros mundos, que nos deja ponernos en otros zapatos, que nos permite ser “plurales como el universo”.

El poema infantil es pues un poema político —uno de varios poemas antisalazaristas² de Pessoa de 1935, de hecho—, y un texto que conviene leer como una exaltación de la lectura y de la libertad, y no lo contrario. Por eso, si perdemos la ironía caemos bajo el somnífero canto de unas sirenas que nos van a cortar las alas de los muchos vuelos y viajes de los que la vida puede estar hecha. Leamos, como si una página fuera un ala y como si una comunidad pudiera verse en un grupo de muchas aves. Tal vez percibamos que nosotros somos el Simurg, y que el Simurg es cada uno de nosotros y todos nosotros.

2 António de Oliveira Salazar (1889-1970), conocido como Salazar, gobernó Portugal durante 36 años bajo un régimen autoritario de inspiración fascista. (Nota del Editor).

Mário Lúcio Sousa

Músico e escritor, Cabo Verde

Muchas gracias a los presentes y a la OEI, al Gobierno de Paraguay y especialmente a Ana Paula Laborinho, quien fue a un concierto mío y me convenció amablemente a que viniera aquí. Yo digo siempre: “Yo soy músico, déjenme lejos de esas cosas”. Pero aquí estoy. Cuando recibí el programa, estaba en una gira. Sólo anteayer pude leerlo y me siento muy afortunado.

Gracias a los panelistas anteriores, que me dieran alguna legitimidad para lo que estoy pensando decir: Vamos al tema propuesto: *Somos lo que leemos*.

Bueno, mi defecto de escritor me puso a pensar: ¿Quiénes somos? ¿Ese somos, somos quiénes? ¿Y qué significa “leemos”? Porque, si *somos nosotros aquí*, nosotros no representamos a los demás, pues nosotros sabemos leer. Y yo vengo de un continente que tiene 153 millones de analfabetos. Sí. Entonces, ese *Somos lo que Leemos* excluye a los que no saben leer, según nuestra lectura.

A veces, África parece que está muy lejos. Entonces hablemos de América Latina y el Caribe: 38 millones de analfabetos. Casi cuatro veces la población de Portugal y casi toda la población de España.

¿Quiénes somos entonces? ¿Será que ellos están aquí? No están. Y eso me hizo pensar: ¿El verbo *leer* está aquí en toda su dimensión? No.

Nosotros leemos en los libros. Pero la narrativa ya existía antes de los libros. Yo creo que nosotros somos mucho más las narrativas que nos hicieron. Nosotros somos las narrativas que nosotros construimos.

Esa narrativa puede venir en forma de versos, de poemas, pero también puede ser cantada o contada, o de mil otras maneras. Yo estoy aportando mi experiencia, porque vengo de una tradición oral. Quizás sea importante, ahora que esta Organización se abrió para nuevas lenguas. Eso fue lo que me hizo venir aquí también, pensar en nuevas lecturas.

Hay gente que lee las hojas, otros que leen en los ríos, en el agua, y no se puede desconsiderar esas lecturas, pues son más ancianas. Deben ser subsidiarias o complementarias a la lectura a que estamos acostumbrados.

¿Saben? cuando se inventó la escritura y se empezó a escribir libros, (según Irene Vallejo) ya los *griots* mandingas contaban sus historias, hace dos mil años. Hasta hoy continúan contando, en una narrativa llena de sonidos. ¡Como dijo Pilar, más que brillante ese clic de la lengua guaraní! Las lenguas no son solamente elementos fónicos, son elementos plásticos también, plásticos en el sentido de artes plásticas, como decimos.

La lengua trae sabiduría. Si sumamos 153 millones de africanos y los 38 millones de americanos y caribeños y ya estamos hablando de 191 millones de personas. ¿Ellos quienes son? He escuchado que tenemos 200 millones de hablantes de portugués. No, tenemos 200 millones de habitantes en países que tienen como lengua oficial el portugués.

Sepan que en Cabo Verde toda la vida se pasa en *crioulo* (criollo), la lengua materna de Cabo Verde. Solo hablamos *crioulo* entre nosotros. La lengua oficial, en la escuela, en la universidad, en la radio, es el portugués, que ahora fue declarado patrimonio nacional, y a mí me gustó, porque es también nuestra lengua, la portuguesa. Pero, la lengua materna no está reconocida como lengua oficial en la Constitución, por razones políticas o politiqueras.

Yo creo que OEI puede ayudar en el concepto de cuál es la importancia de una lengua; no en el sentido de que se haya escrito o leído, sino por la sabiduría que esa lengua transmite y lleva.

También pienso en los 800 millones de personas que dicen que hacen la comunidad iberoamericana. Me gusta mucho que cada día haya más comunidades donde las personas no se separen, pero se junten. Sin embargo, tengamos la noción de que, si no queremos ser hegemónicos, tenemos de hacer un ejercicio muy grande, afectuoso y generoso en pro de la lucha contra la discriminación, de todo tipo de discriminación.

Albergar las diversidades puede ser un desafío muy grande para esta organización. Y Cabo Verde tiene mucho que enseñar, porque en 2025, cuando vengán, verán una situación muy especial: el país estará celebrando sus 50 años de independencia. Es un buen momento para celebrar.

En 1975, cuando Cabo Verde se declaró independiente, tenía el 75% de la población analfabeta. En 2025, cuando nos visiten, quizás no tenga un solo analfabeto, porque en este momento el país tiene el 98,2% de población alfabetizada. Todavía, sepan, no se alfabetiza en la lengua que todo el mundo habla, el criollo (*crioulo*), sino en portugués,

El Criollo es una lengua muy particular, es de un sistema lingüístico en que la lengua materna es posterior a la lengua oficial. No es como el guaraní. Primero llegó el portugués y después nosotros inventamos el criollo. Y quiero llamar la responsabilidad para que empecemos a considerar las lenguas criollas, por lo menos las de base lexical portuguesa, como parte de la OEI. Y espero que en 2025, el criollo de Cabo Verde sea tratado como más una lengua del Congreso, como el guaraní lo está siendo ahora.

Y que, además de territorios como Estados, empecemos a pensar en las minorías regionales, como Malaca, Goa, Macao, y otras donde se hablan criollo de base léxica portuguesa.

Nosotros también necesitamos una comunidad. Yo vine aportar mi propia experiencia de vida. Sé que ustedes tienen la buena fe, yo también. Os invito a que pensemos en los analfabetos, en los que tienen otras formas de leer.

Raquel Caleyá

Instituto Cervantes, España

Moderadora

La verdad es que en un momento en el que incluso estamos hablando de los analfabetos digitales, es importante no olvidar a los analfabetos que todavía están en el mundo. Hay que pensar en nuevas formas de transmisión, no solo en narrativas escritas, sino también de difusión cultural a través de la música, a través de otras narrativas, en otras disciplinas.

Creo que lo que ha introducido Mário es muy importante. Y en ese sentido, podemos hablar justamente de los formatos de transmisión, de los formatos presenciales y no presenciales.

Trasladar los formatos presenciales a no presenciales cuando estamos hablando de llegar a los jóvenes, por ejemplo, parece que siempre es un error; y los formatos presenciales en el fomento de la lectura, pues también a veces se quedan obsoletos.

Dice el periodista y editor Juan Cruz, –el español–, que las presentaciones de libros a veces son tan repetitivas y tan rígidas que parece que el libro está muerto, en vez de celebrar su nacimiento.

Y creo que desde las instituciones, desde las fundaciones, desde los gobiernos, las entidades, deberíamos intentar no perder la comba y entender que la transformación digital no es algo que nos viene hecho, sino que la estamos haciendo entre todos y que esos formatos de transmisión cultural, de difusión cultural, de fomento de la cultura y de la lectura tienen que ver también con cómo queremos que sea.

Promover la lectura:
el compromiso de las
políticas públicas

Promover a leitura:
o compromisso das
políticas públicas

Promover la lectura: el compromiso de las políticas públicas

Promover a leitura: o compromisso das políticas públicas

Jeimy Hernández Toscano

Gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas, Centro Regional
para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –
CERLALC-Unesco

Me dirijo a ustedes en representación del CERLALC, que es un organismo de la Unesco –el único organismo en el mundo– especializado en los temas de fomento del libro y la lectura.

Para responder a la pregunta propuesta para esta intervención, no quisiera limitarme a rendir un informe sobre los países de Iberoamérica que hoy cuentan con un plan nacional de lectura, o esbozar un panorama regional indicando que Portugal es uno de los países con mayor desarrollo en este campo, que Colombia también ha tenido apuestas importantes en este tema, o que Chile también tiene una trayectoria consolidada en el desarrollo de iniciativas de fomento de la lectura. Considero que este espacio propuesto por la CILPE representa una oportunidad muy valiosa y, en lugar de presentar esta información sobre los planes de lectura existentes actualmente, quisiera aprovechar esta ocasión para brindar algunos elementos que nos permitan reflexionar sobre por qué y para qué son necesarias las políticas de lectura en el contexto actual.

El CERLALC lleva 50 años trabajando para fomentar el desarrollo de estas políticas y planes en la región. Este trabajo

se concreta en una labor permanente de acompañamiento a los gobiernos, a los ministerios de cultura y a los ministerios de educación de todos los países de la región, en la construcción e implementación de esas estrategias nacionales de lectura.

Pese a estos esfuerzos, y al compromiso de muchos países para poner en marcha acciones sistemáticas que garanticen la participación democrática en la cultura escrita y oral, los estudios sobre hábitos de lectura –que aún siguen estando centrados, prioritariamente, en el libro, y han privilegiado este soporte sobre otros materiales de lectura que es necesario considerar– siguen reportando bajos índices en el desarrollo de esta práctica, bajos porcentajes de comprensión de lectura, al igual que brechas considerables en términos del acceso al libro y a otros soportes y formatos de lectura.

Este año, en el Centro conmemoramos un hito muy importante: la creación de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura –Redplanes–. Han sido 20 años de trabajo sostenido para promover la lectura como factor de desarrollo social, y para impulsar la creación y ejecución de políticas públicas en torno a este tema.

Como parte de las actividades de sistematización de información actualizada sobre las estrategias nacionales de lectura que realizamos a través de Redplanes, hoy constatamos que, de los 21 países miembros del CERLALC, 16 cuentan con un plan de lectura. Si bien esto da cuenta de los importantes avances que en este sentido se han dado en la región, los países de Iberoamérica se enfrentan aún a grandes retos para consolidarse como sociedades lectoras, en las que todas las personas puedan acceder efectivamente a la palabra escrita y oral. Se trata de desafíos de distinto orden, que no solo están relacionados con el ámbito educativo y cultural, sino que apuntan a una concepción de los planes y políticas de lectura como herramientas para combatir las desigualdades, sobre todo, aquellas que han debido enfrentar los pueblos étnicos y los sectores más vulnerables de la población.

A propósito de este tema, y en el contexto de esta Conferencia y de la reflexión que nos plantea sobre las lenguas y la interculturalidad, quisiera compartir un texto del poeta colombiano Hugo Jamioy, un indígena camëntsá, originario de Putumayo, en la Amazonía colombiana:

En una asamblea del pueblo camëntsá, en la que participaron taitas, abuelas y abuelos sabedores, profesionales indígenas y comunidad en general a la que pertenezco, se presentó la reflexión en torno a quién es analfabeto. Como si estuviéramos preparados para una única respuesta, todos respondimos que analfabeto es aquel que no sabe leer ni escribir, y acorde a la actualidad global que nos lleva por un solo camino, agregamos que quien no sabe hablar inglés y quien no maneja un computador e internet también es analfabeto.

Después de un largo silencio, en el que todo parecía claro y concluido, se escuchó una voz firme en el idioma antiguo de nuestro pueblo, que si mal no recuerdo, simplemente decía:

Y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento, los que no saben leer la luna para la siembra y la cosecha, los que no saben leer las nubes, los que no saben leer el canto de los pájaros que anuncian visita, que anuncian la vida y anuncian la muerte, los que no saben leer el agua, los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó, entonces, ellos ¿qué son?.

Solo faltó eso, la fuerza del espíritu, la palabra para revivir el saber guardado, en la humilde mirada de nuestras abuelas y nuestros abuelos desenredar su lengua. Durante el resto del tiempo que duró la reunión, brotaron como flores las palabras multicolores, que hablan de los tejidos, que hablan de los rostros en las tallas de madera, que hablan de nuestro territorio y los nombres de sus caminos, sus aguas y los sitios sagrados, que hablan del arcoíris de las lluvias.

Mágico ese momento, y aún hoy siento que ando embriagado por el fermento de las voces (Jamioy, 2013, pp. 95-96).

Este texto resulta muy oportuno a propósito del panorama regional actual, en el que cerca de la mitad de los países donde existen planes nacionales de lectura están realizando acciones dirigidas específicamente a comunidades étnicas, en su mayoría, a comunidades indígenas. No obstante, estas acciones son concebidas e implementadas desde los planes y desde la política pública *para* las comunidades, pero no son construidas ni puestas en marcha *con* las comunidades.

En este sentido, resulta fundamental hacer énfasis en el hecho de que los planes y las políticas públicas en el campo de la lectura deberían ser estrategias desarrolladas con todos y para todos. Muchas de las estrategias dirigidas a los grupos étnicos se centran en proyectos con la participación de sociólogos, antropólogos, bibliotecólogos y otros profesionales que van a los territorios, recopilan testimonios, sistematizan la información recabada y la publican en libros que son distribuidos en las escuelas y las bibliotecas, pero que no recogen de manera adecuada las necesidades, las características particulares ni las potencialidades de cada uno de estos territorios.

Considero que lo que señaló el exministro de Cultura de Cabo Verde, Mário Lúcio Sousa, en su intervención en esta Conferencia, también apunta a esta necesidad de entender que, hoy más que nunca, las palabras 'lectura' y 'biblioteca' son polisémicas, y que su sentido no está relacionado solamente con la decodificación o con la competencia lectora, pues en el contexto actual, cuando decimos 'biblioteca', cuando decimos 'lectura', estamos hablando de memoria, de conciencia, de identidad, de lucha, de equidad, de derechos humanos, de libertad, de denuncia.

Hace 15 o 20 años, las comunidades afrodescendientes del Pacífico colombiano manifestaron su interés en recibir

capacitación, por parte del Plan Nacional de Lectura, sobre cómo hacer blogs, sobre cómo incursionar en el entorno digital, aún cuando no tuvieran una producción escrita. Una de las motivaciones que podrían explicar este interés es el hecho de que estas comunidades buscaban denunciar públicamente, y ante ONG y organizaciones internacionales, la situación generada por la explotación minera de su territorio. Este ejemplo ilustra que, cuando hablamos de políticas públicas de lectura hoy en día, no hacemos referencia a planes de compra y dotación de libros, sino que estamos hablando de instrumentos reales y eficaces para avanzar hacia la inclusión social, para garantizar los derechos, para contribuir a generar pensamiento crítico, para proporcionar herramientas de comprensión y análisis que permitan a la ciudadanía decidir y actuar frente a fenómenos como las noticias falsas.

En la actualidad –tal como se ha mencionado en este evento–, es fundamental ir más allá de la noción de alfabetización y considerar los multialfabetismos. Ya no es suficiente con enseñar a leer, pues estar alfabetizado no es solo saber leer y escribir, sino que implica también la alfabetización mediática e informacional, entre otras habilidades que es necesario desarrollar en las niñas, en los niños, en los jóvenes y en toda la población.

Muestra de esta necesidad es que, cuando nos encontramos con una palabra que no entendemos, consultamos Google y, en la mayoría de los casos, nos limitamos al primer resultado encontrado, sin importar si proviene de una fuente confiable. Aunque parezca un ejemplo simple, nos permite ver la gran responsabilidad que implica el desarrollo de estas habilidades, y su importancia, pues la información que encontramos en el ecosistema digital y mediático juega un rol cada vez más importante en la manera como entendemos y actuamos en el mundo hoy.

En consecuencia, sigue siendo muy relevante realizar encuentros y reuniones acerca de las políticas públicas de

lectura, así como lo es tener información completa y actualizada sobre el número de libros entregados por los programas de dotación, o sobre los indicadores de lectura, o acerca del desarrollo de la industria editorial. Se trata de cifras y datos clave para la toma de decisiones de política pública, y deben seguir siendo recogidos y analizados. Sin embargo, podría ser más importante aún ampliar las nociones que tenemos sobre la lectura, y sobre la biblioteca como proyecto educativo y cultural en constante transformación, que no se reduce al espacio físico, como bien lo muestran las bibliotecas humanas, creadas hace 20 años en Dinamarca, iniciativa en la que las personas contribuyen, con su testimonio, a romper estereotipos.

Justamente, ese es el sentido de la biblioteca actualmente: brindar a las personas herramientas para pensar críticamente y para transformar su entorno. A la luz de esta visión sobre la biblioteca, las grandes infraestructuras físicas, o las colecciones bibliográficas más numerosas, o los equipos más avanzados pierden su sentido si la comunidad no hace uso de estos recursos y no se apropia de estos espacios para aprender, crear y participar. Esta importante función que tienen la lectura y la biblioteca en el mundo actual debería ser uno de los principios orientadores de las políticas públicas en este campo.

Frente a las transformaciones en las prácticas y hábitos de lectura, particularmente entre las y los jóvenes, se deben tener en cuenta los intereses y necesidades de esta población, que, a través de la lectura, quiere acercarse a una variedad de temas como la ciencia, la tecnología o la innovación. Estos cambios en los perfiles de las y los lectores, en las motivaciones que tienen para leer y escribir, deben tenerse en cuenta para desarrollar estrategias de lectura que, además de la literatura, aborden también el fomento de la ciencia, y que incorporen una visión transversal e intersectorial en la que, aparte de los ministerios de cultura y educación, participan diferentes entidades y sectores de la sociedad.

Quisiera cerrar esta intervención con un relato muy corto sobre un taller de escritura que impartí en 2012, en el marco del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Colombia, dirigido a miembros de la comunidad wounaan, ubicada en un resguardo indígena en el departamento del Chocó. La consigna de uno de los ejercicios que propusimos fue escribir cualquier texto, sobre lo que cada persona estuviera pensando, y sobre lo que quisiera expresar acerca de su contexto. Javier, uno de los participantes, escribió lo siguiente:

En los años atrás, había una guerra entre los ‘paracos’³ y los militares, y todos los días peleaban y unos morían y solo descansaban tres días, hasta que todos los ‘paracos’ se trasladaban atrás de los militares, rebasaban helicópteros y aviones y siempre en la noche, alumbraba y había unos humanos. Vi la sangre de los humanos, vi la policía, llamaron a los médicos y casi todos murieron por las bombas y plomo en los helicópteros (texto manuscrito del participante).

Aunque en la orientación del ejercicio de escritura no se mencionó la posibilidad de hablar sobre la guerra, este texto permite ver el valor de los relatos, de la escritura y de la palabra como un medio para construir memoria, para construir identidad. Por ello, es necesario que los planes nacionales de lectura incorporen reflexiones y estrategias alrededor de estos temas. Sin importar si se trata de planes de lectura en la escuela o dirigidos a la comunidad en general, e independientemente de la entidad que esté a cargo de su ejecución, hay bastantes interrogantes y temas de reflexión para seguir pensando acerca del sentido y la función de las políticas públicas en este momento, en un mundo convulsionado, además, por la crisis democrática que estamos viviendo en la región. Ante la magnitud de los desafíos de diferente orden a los que se enfrentan nuestros

países, urge seguir apostando por la lectura y la información como insumos fundamentales para encontrar nuevas maneras de *leer* y de transformar la realidad.

El moderador del panel, Daniel Lopes, resaltó lo mencionado por la ponente acerca de que la biblioteca no es un lugar. Al respecto, comentó que durante su graduación, el mensaje de sus profesores hacía alusión a algo similar, enfatizando que la biblioteca, más que un espacio, es un servicio.

Prosiguiendo con el panel, Lopes presentó a la segunda ponente, Regina Duarte, de Portugal, quien desde septiembre de 2022 se desempeña como comisaria del Plan Nacional de Lectura y también como consejera de Educación de Portugal.

Referencias

Jamioy, H. (2013). Entre la antigua y la nueva palabra, nuestros mundos. Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-325413_archivo_pdf_riodeletras.pdf

³ Denominación informal usada en Colombia para hacer referencia a los grupos paramilitares, uno de los actores del conflicto armado en el país (nota de la autora).

Sandra Rodríguez

OEI Argentina

En primer lugar, quisiera resaltar las coincidencias con lo que ha presentado la colega del CERLALC. Hay puntos en que nos repetimos, porque nuestras preocupaciones desde OEI y lo que identificamos respecto a los planes nacionales de promoción de la lectura son similares.

Voy a presentar *Iberlectura*, un proyecto regional de la OEI, que en un principio fue concebido para apoyar y acompañar las políticas públicas de promoción y fomento de la lectura, de la escritura y la oralidad; conformar un espacio de difusión de la literatura iberoamericana, revalorizando a los autores y sus textos de todos los países de la región, y generar un espacio de conocimiento e intercambio entre experiencias y proyectos nacionales, en sus diferentes niveles administrativos, nacionales, locales, estatales, provinciales.

Cuando iniciamos con esta propuesta, nuestra idea era, por un lado, recuperar la experiencia de la OEI acumulada en varias décadas de trabajo en la región, y por otro, relevar y dar a conocer las iniciativas y proyectos de los países iberoamericanos y de los diversos actores dedicados a la promoción de la lectura.

Trabajamos en tres áreas de actuación: divulgación, formación y promoción de la lectura. En la línea de *divulgación*, se han creado canales de comunicación confiables a lo largo del tiempo que consolidan a *Iberlectura* como un espacio de referencia y fuente de consulta y de recursos para docentes, directivos, bibliotecarios, gestores culturales y decisores de políticas de lectura.

Contamos con diferentes herramientas y espacios: un micrositio, boletines, informes especiales, y las redes sociales institucionales.

Los boletines cuentan con diferentes secciones con información sobre actividades de la OEI, planes, programas y proyectos, campañas, concursos y premios, instancias de formación y congresos de la promoción de la lectura, así como ponencias, recursos libres y noticias de actualidad.

Por su parte, los informes especiales, titulados “En Foco”, contienen notas y entrevistas que pretenden profundizar en los planes nacionales de lectura, programas, estrategias y enfoques en torno a la lectura y escritura, así como debates con expertos.

Con respecto a la línea de *formación*, trabajamos en la formación de agentes mediadores de la lectura: hablamos de bibliotecarios y docentes, pero también de otros agentes, que son líderes de comunidades, referentes y voluntarios quienes necesitan tener algún apoyo para el armado de planes lectores. Para ello, se elaboraron tres cursos: uno introductorio y otro de profundización sobre lectura literatura infantil y otro curso introductorio sobre literatura juvenil. Éstos se encuentran en el marco del Instituto Iberoamericano de Formación y Aprendizaje para la Cooperación.

En relación con la *promoción de la lectura*, es nuestro objetivo reconocer y dar a conocer las iniciativas y planes nacionales de lectura. Para ello contamos con un mapa interactivo para identificar los planes de lectura de los diferentes países y acceder a las fichas de descripción de cada uno.

Participamos desde el 2007 en el concurso *Vivalectura*, que lidera el Ministerio de Educación de Argentina junto a la Fundación Santillana. Se ha mantenido ininterrumpidamente, contando con escritores ilustradores de reconocimiento internacional. También apoyamos el concurso Cuento Digital de la Fundación ITAÚ.

Además de estas áreas de actuación y a partir del CILE 2019 que se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba, en

Argentina, se dio inicio a la promoción de la lectura en espacios públicos, no convencionales, a través del proyecto *Lectura en Movimiento*. La idea es pensar la biblioteca no como edificio, sino como una biblioteca andante, y acercarla a la gente. Salir y llevarla a los diferentes públicos.

Es así que a través de diferentes acciones, como por ejemplo, la entrega de algunas postales con poesías de autores iberoamericanos; la colocación de tótems con códigos QR en lugares muy accesibles, se llegó a distintos públicos, que estaban en el transporte o en la vía pública. Esta actividad se repitió en el último CILE, en Cádiz (2023), con artistas y poetas gaditanos.



En estas experiencias, es interesante observar lo que ocurre: se genera una reacción en la que el público se siente parte, participando activamente.

Asimismo, y a partir de esta campaña, se crearon colecciones de Iberlectura: *Celebraciones: Iberoamérica Lee*, con una antología de autores de Iberoamérica, realizada con motivo de los 70 años de la OEI, en el 2019; *Moléculas*, también una

Postales de la Campaña Lectura en Movimiento



antología, pero de microficciones, con distintos autores de todos los países de la región.

Durante la pandemia, con las restricciones a la circulación de la población en los espacios públicos, se continuó con la campaña de *Lectura en Movimiento*, pero desde nuestras casas. Se realizaron actividades virtuales y se intervino con talleres de lectura y escritura en los lugares de aislamiento. Con esta experiencia, se avanzó a trabajar en otros espacios de aislamiento. Desde la OEI, continuamos con la misión de llevar el libro y la lectura hacia más y nuevos espacios, así como facilitar el ejercicio y el acceso a derechos. En ello se basa la implementación de Clubes de Lectura con textos literarios en contextos de encierro. Así, por ejemplo, se realizó una serie de talleres en un penal de mujeres de la provincia de Jujuy con el objeto de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como generar espacios de acceso a bienes culturales y así llegar a contextos de encierro en penales.

Por último, cabe mencionar la reedición de *Mercosur Lee*, junto con la Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras del Ministerio de Educación de Argentina, *Mercosur Lee* es un



proyecto que ya había desarrollado la OEI, con la intención de volver a publicar los textos propuestos por cada uno de los 4 países del Mercosur.



Comunidades de lectura.
Experiencias
iberoamericanas

Comunidades de leitura.
Experiências
ibero-americanas

Comunidades de lectura. Experiencias iberoamericanas Comunidades de leitura. Experiências ibero-americanas

Sandra Sérgio

OEI Brasil. Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR)

Como foi mencionado, sou diretora-executiva do Museu de Arte do Rio e Coordenadora de Projetos Especiais da oficina da OEI no Brasil. A OEI tem um mandato de atuação nas áreas da educação, ciência e cultura, então poder ver esse trabalho refletido no Museu de Arte do Rio, que é um espaço cultural, complexo e completo, que trabalha não só o acesso à cultura, mas também as atividades educacionais, que promovem o diálogo entre arte e educação, é de fato um privilégio.

E, nesse contexto, gostaria de compartilhar a experiência que envolveu a biblioteca do Museu de Arte do Rio. A implementação do projeto, coordenado pela Direção-Geral de Multilinguismo, pela Ana Paula Laborinho, nos desafiou a realizar um ateliê poético no museu e, nesse sentido, gostaria de refletir sobre como nascem os leitores e como a paixão pela narrativa cria leitores e redes de leitores.

Para ter uma ideia do espaço, na imagem é possível apreciar seu tamanho. É um museu de referência na cidade do Rio de Janeiro, e todos estão, é claro, convidados a visitá-lo.



Figura 1: Ilustração digital. Museu de Arte do Rio. Fonte: plano museológico.

No edifício à direita, o bloco histórico, encontram-se as galerias de exposições. São 6 galerias de 300 m² cada uma; e no bloco da esquerda é a parte administrativa e a Escola do Olhar, um espaço educativo não formal pensado para promover o diálogo entre artes e educação e que contém, no quarto andar, uma biblioteca.

O museu tem mais de 33 000 itens em seu acervo, entre objetos museológicos, documentações e um acervo bibliográfico não apenas especializado em artes ou livros de artistas, mas também em literatura. O MAR foi criado para ser um espaço de diálogo entre educação e cultura. Assim, quando um visitante chega a esse espaço, pode acessar pelo prédio mais moderno, o da esquerda, passar pelo prédio da escola e, em seguida, acessar as galerias pela passarela.

Entendemos que, para apreciar a arte e a cultura, é necessário passar por um processo educativo. Neste sentido, as visitas são mediadas por um educador, buscando reforçar a ideia de que a educação é a base do conhecimento.

Quando assumimos a gestão deste espaço, que é visitado por mais de 500 000 pessoas por ano, pensamos em como transformá-lo. Embora já fosse um espaço referencial de arte e do mundo artístico por suas exposições, havia um espaço que precisava de um pouco mais de vida: a biblioteca.



Figura 2: Biblioteca do Museu de Arte do Rio. Registro: Wesley Sabino.

A biblioteca era um espaço basicamente destinado a consultas de nosso acervo, um espaço que, por exemplo, podia ser utilizado para estudos e pesquisas, mas era um espaço simples e sem vida.

Então nos perguntamos: como transformar esse espaço de leitura para que tenha uma maior conexão da arte com a educação para que seja um espaço com mais vida? Como incentivar esse espaço, localizado no meio de várias comunidades, estrategicamente reservado para servir à população? Como podemos dinamizá-lo?

Ante essa situação, fiz minhas as palavras do escritor argentino José Luis Borges, que dizia: “Sempre imaginei que o paraíso seria algum tipo de biblioteca.” Foi tendo isso em mente que transformamos aquela biblioteca neste espaço da imagem em cima. Um espaço para crianças e adultos, um lugar para estimular a imaginação e a criatividade de todos os públicos que passam pelo museu.



Figura 3: em cima: Biblioteca do Museu de Arte do Rio. Registro: Fotógrafa: Monara Barreto. Figura 4: em baixo: Lançamento do Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas. Registro: Nara Campos.

O que faltava para que aquele espaço vazio e sem vida se transformasse naquelas outras imagens, coloridas com pessoas, projetos, identidade e objetivo? Na verdade, o que faltava era começar.

Como começamos? Até o ano passado (2022), não tínhamos toda essa vida na biblioteca. Naquela época, recebemos o desafio de trabalhar com seis poetas que participaram do Ateliê Poético, um projeto da OEI coordenado pela Ana Paula Laborinho, diretora de Multilinguismo da OEI. Conseguimos realizar uma parceria com uma escola de jovens que nunca haviam tido contato com a língua espanhola e, por outro lado,

com poetas – alguns deles – que não tinham contato com a língua portuguesa. Conseguimos que se entendessem mutuamente e trabalharam em criações poéticas conjuntas.

Então, essa atividade gerou um espaço colaborativo de criação e uma residência virtual, onde 36 jovens de uma escola pública do Rio de Janeiro participaram de um ateliê poético de criação, utilizando as mais diversas metodologias para desenvolver criações conjuntas. Esses projetos foram desenvolvidos através da biblioteca e resultaram em uma atividade final que teve repercussões nas redes sociais, onde cada um desses jovens, em contato com esses poetas, pôde criar suas próprias obras; assim, proporcionamos o aprendizado de outro idioma por meio de uma experiência interativa.



Figura 5: Jovem participante do Projeto Ateliê Poético. Registro: Beatriz Gimenez.

Este jovem da imagem nunca teve contacto com a língua espanhola, e durante o projeto, ele criou um poema em espanhol. Outra das ações desenvolvidas foi a de estampar nas paredes do Museu de Arte do Rio a experiência desses jovens. A experiência de se ver nesse espaço, a experiência de ter a

sua própria arte, de compartilhá-la com outros em um local visitado por outros 500 mil visitantes por ano, exposta e valorizada, foi impactante. Com isso conseguimos despertar a criatividade, a paixão pela escrita e a autoestima desses jovens.

A partir daí, a biblioteca deixou de ser um espaço cinza limitado a pesquisas. Não que isso não fosse importante; pelo contrário, valorizamos muito as atividades de pesquisa, estudo e investigação nesse espaço. No entanto, com a implementação de novas estratégias decorrentes de um projeto que teve início com um ateliê poético, introduzimos pontos de leitura temáticos. Assim, cada exposição de arte realizada no museu passou a interagir com esses espaços, oferecendo pontos de leitura temáticos e promovendo redes de contadores de histórias.

Então começamos a mobilizar outras pessoas na região que também realizavam atividades semelhantes, visando compartilhar técnicas e metodologias, leituras e narrativas que pudessem ser aplicadas, bem como atividades com a comunidade, clubes de leitura, lançamentos de livros e eventos literários nesse espaço.

Na foto à esquerda, vemos um jovem em um dos pontos de leitura de verão, em uma piscina de livros dentro da biblioteca. Ele parece muito confortável, como se estivesse em sua própria casa, aproveitando a altura para se desconectar da tecnologia e desfrutar de um momento de leitura em um espaço dentro do museu.

Pensando em inclusão e acessibilidade, também oferecemos outras formas de contar histórias, narrativas. Na imagem à direita, estamos contando histórias de crianças com deficiência visual. Podemos estimular a leitura e a imaginação das crianças com deficiência visual não apenas por meio da escrita em braile, que permite o contato tátil, mas também através da imaginação, utilizando os sentidos dessas crianças com objetos, odores, sabores, etc.

Nesta imagem, por exemplo, estamos contando histórias sobre o mar e os animais marinhos, e esse menino estava



Figura 6: esquerda: Museu de Arte do Rio. Registro: Nara Campos.

Figura 7: direita: Contação de Histórias no Instituto Benjamin Constant. Registro: Rita Valentim.

trabalhando lá, sentindo a água, etc. São novas fórmulas e metodologias de trabalhar na narrativa, de forma que outras pessoas possam ser incluídas. Mesmo que a demanda possa não existir inicialmente, ela é criada.

A partir do momento em que começamos a provocar e criar disponibilidade de espaços para que as pessoas cheguem, elas vão chegar. Essa foi a nossa experiência ao criar ações e atividades que envolvem as pessoas. Na primeira atividade, compareceram 5 pessoas, depois 10, 20 e, em seguida, tivemos que fazer inscrições porque a demanda realmente aumentava à medida que nos empenhávamos em criar esses espaços de leitura. Passamos de ter algumas visitas para ter 1427 visitantes e participantes de atividades na biblioteca em um único dia.

Sobre esse tema, não podemos deixar de refletir sobre mediação cultural e mediação de leitura e imaginar quais são nossos próximos desafios. Na verdade, aproveito para deixar esse tema sobre a mesa para a próxima CILPE: quais são nossos próximos desafios diante do ChatGPT e que ameaças ele traz para a literatura.

Perguntei à inteligência artificial se ela acabaria com a literatura, e ela me respondeu: “Como modelo de linguagem,

não tenho intenção nem capacidade de acabar com a literatura. Na verdade, minha função é fornecer ferramentas para ajudar as pessoas a escrever melhor e expressar suas ideias de maneira mais clara e eficaz. A literatura é uma forma de arte muito importante e valiosa, e acredito que continuará sendo apreciada e produzida por muitas gerações. Como inteligência artificial, posso auxiliar outras tecnologias emergentes que estão mudando a forma como as pessoas criam e compartilham suas histórias e ideias. Portanto, para responder à sua pergunta, não, não vou acabar com a literatura’.”

Como podemos usar essa tecnologia a nosso favor? Não é um substituto, é uma mudança, é um provocador. Como podemos usar esse espaço para pensar em novas estratégias de mediação de leitura?

E por último, “a capacidade humana de emocionar o outro sendo humano é uma prova de que nossas palavras, gestos e conexões transcendem as barreiras de tempo e espaço, tocando corações e despertando a mais bela sinfonia de sentimentos, memórias que levam à eternidade”. São essas as experiências que despertamos nas pessoas apaixonadas por literatura e pelas narrativas que contamos; estamos todos aqui unidos e apaixonados pelas línguas, literatura e histórias que compartilhamos.

Andrea Talamoni

OEI Argentina

Antes de iniciar, quisiera mencionar que, en Argentina, con la Dirección de Bilingüismo, realizamos un Atelier Poético, con bibliotecarios escolares de la Red de Bibliotecarios del Ministerio de Educación.

Lo que a continuación les compartiré es un proyecto que iniciamos el año pasado en una unidad penal de mujeres, llamado *Lectura en Movimiento en Aislamiento*, para lo cual primeramente explicaré brevemente de qué se trata *Lectura en Movimiento*.

Lectura en Movimiento – Los textos circulan por la ciudad es una campaña de promoción de la lectura con el fin de fomentar la creación de hábitos lectores y habilitar el acceso a la literatura mediante acciones en la vía pública.

Nació en el Congreso de la Lengua Española (CILE) 2019 para llevar la literatura de calidad a la calle, a los autobuses, con lecturas en voz alta, regalando poesías en formato de postales, con carteles con códigos QR para la descarga de libros.

La continuidad de la campaña se caracterizó por sumar nuevos materiales, públicos, espacios y socios estratégicos, y se adaptó durante el período de distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

Cuando llegó la pandemia, los textos ya no pudieron circular por la ciudad, con lo cual se generó *Lectura en Movimiento en Casa*, lectura en aislamiento.

Desde Iberlectura, elaboramos una serie de kits de apoyo para docentes y familias, con recursos pedagógicos y literarios.

En esa pandemia que nos obligó a aislarnos, Tecnópolis –un polo de ciencia, tecnología, industria y arte, que depende del Ministerio de Cultura de la Nación Argentina– se convirtió en un centro de aislamiento de pacientes leves. Claro, como estos pacientes se sentían bien, era necesario proponerles actividades.

Desde la OEI, dictamos talleres de radio, de artes visuales, y armamos un club de lectura con estos pacientes, para leer en voz alta y conversar, y también para que crearan videos literarios. Como ellos estaban aislados, la idea era que pudieran no solamente comunicarse, sino también hacer un regalo a sus familias, conectarse y vincularse desde este lugar de la lectura.

Entonces, a partir de *Lectura en Movimiento en Aislamiento*, pensamos en las unidades penales y entramos en contacto con la modalidad de Educación en Contextos de Encierro, del Ministerio de Educación de la Nación, que nos puso en contacto con el Ministerio de la Provincia de Jujuy, y diseñamos este proyecto para una unidad que es el Establecimiento Penitenciario Nº 3 de Internas Mujeres.

Siempre se trata de lo mismo, la lectura como derecho, la lectura como una habilidad necesaria para vivir en este siglo y en este mundo. Se trata de poder llevar la lectura a más espacios, a lugares donde quizás no circula tanto, ese es nuestro objetivo.

Se convocó a un club abierto. La primera jornada estuvo abierta a toda la unidad de manera presencial. Luego, los talleres fueron virtuales.

Andrés Gribnicow decía al inicio de este panel: ¿Cómo se hace que el proyecto continúe una vez que uno termina una intervención? Pues, lo que siempre intentamos es que realmente haya apropiación por parte de cada uno de los que participan del proyecto. En este caso, se va con un proyecto, con una propuesta, pero luego los encuentros también se planifican con la bibliotecaria del penal, con las y los docentes de la modalidad de educación en contextos de encierro y con la

oficial a cargo de educación. Que todos participen y se apropien del proyecto es lo que hace que se construya también de manera conjunta; es decir, darles las herramientas, que las tomen y continúen con el proyecto.

Primeramente, se organizó el espacio, se ordenó la biblioteca, se consiguieron una *notebook* y una pantalla para poder realizar los encuentros virtuales; elaboramos un material, un cuadernillo para provocar que recuperen cuál era su camino lector, si se acordaban qué libro les leían, cuál fue el primer libro que leyeron solos, qué les gustó, qué no, etc., y que además pudieran hacer un registro ahí de toda la experiencia del club de lectura.

Como parte del proyecto, se donaron libros a la biblioteca, se obsequiaron algunos ejemplares a las internas y un diccionario, decisión que fue celebrada como muy oportuna para el contexto en el que se manejan. Además, para motivar a las participantes del club, las oficiales del servicio penitenciario obsequiaron señaladores y armaron una cartelera de recomendaciones. Cabe destacar que en este espacio se leía, se conversaba y se proponía también escribir, y en el siguiente encuentro compartía cada una lo que había escrito.

El hecho de que oficiales, bibliotecaria, docentes e internas compartan ese espacio en igualdad y armonía, fue ampliamente valorado.

El Servicio Penitenciario provincial publicó en su página de Facebook una noticia sobre el proyecto titulada “La lectura, herramienta indispensable para volver a empezar”. El propio título habla de la importancia de la lectura y en su texto destaca el trabajo conjunto de la OEI, las oficiales y los bibliotecarios.

Por otro lado, se realizaron encuentros para capacitar a los bibliotecarios de unidades penales de toda la provincia, con la participación de Bettina Caron, autora del libro *Leer literatura en el encierro*.

Actualmente, se lleva adelante un club de lectura con los bibliotecarios de contextos de encierro de la provincia de Jujuy y en el segundo cuatrimestre, será implementado en la Unidad Penal N° 7 de Adultos Varones.

Tenemos previsto sistematizar estas experiencias, para luego elaborar un material didáctico para bibliotecarios, docentes y oficiales de las unidades penales.

Para cerrar, les comparto una frase que cita Caron y que pertenece a Damián Virgilino, exinterno de Establecimiento Penitenciario N° 6 Río Cuarto, en su libro *Atrapasueños*:

“Mi libertad la conseguí dentro del penal cuando comencé a leer, a pensar y a escribir; después me abrieron la puerta y me fui”.



Lauren Mendinueta

Escritora, Colombia-Portugal

Antes de iniciar, quisiera comentarles que fui una de esas seis poetas que participaron en *Atelier Poético* mencionado por Sandra Sérgio, precisamente en el Museo de Arte de Río (MAR). En la biblioteca del museo trabaja una bibliotecaria magnífica, se llama Nara, ella es una verdadera dinamizadora de los procesos y tiene mucho carisma para trabajar con jóvenes. Les aseguro que aprendí mucho de los jóvenes brasileños que participaron en la experiencia del *Atelier Poético*. Si quieren saber más, existe un libro de descarga gratuita, publicado por la OEI, en el que se reunieron las experiencias de todos los escritores y escritoras que participamos como talleristas en el *Atelier*.

Soy una escritora colombiana, vivo hace 16 años en Lisboa, la capital de Portugal. Soy, en esencia, poeta, pero esta misma dinámica de ser una extranjera, de convivir entre lenguas, me ha llevado por muchos caminos, y entre otros, el de la traducción literaria. He traducido mucha poesía y también novelas. Y me he convertido, por razones, tal vez, de amistad, de contacto con mi país y con los otros países de lengua española, en una especie de puente entre culturas. Soy esa escritora a la que otros escritores y escritoras avisan cuando van a viajar a Europa, me contactan.

De esta manera, he terminado convirtiéndome en gestora cultural durante estos últimos 16 años, una actividad que me encanta porque considero que contribuye a llamar a la comunidad, para que la comunidad se reúna, se enriquezca. Del mismo modo la comunidad enriquece la experiencia de



aquellos que llegan a Lisboa y quieren compartir su literatura. Por supuesto, en estos eventos literarios también se crean vínculos entre autores de lengua portuguesa y lengua española que de otra manera difícilmente existirían.

Para ilustrar estas actividades, en la imagen de arriba podrán observar el auditorio de la Fundación José Saramago, donde, en enero del año 2023, hemos comenzado una actividad apoyada por la OEI, que llamamos *Encuentros Iberoamericanos: Literatura y Música*.

Desde el primer encuentro, hemos tenido el auditorio de la fundación lleno, lo que ha sido una verdadera sorpresa. En esa primera sesión de los Encuentros Iberoamericanos, participaron dos poetas peruanos, Miguel Ángel Zapata y Ale Pastore, y el poeta portugués Nuno Júdice. Esta primera edición fue un desafío, ya que temíamos que no asistiera público. Sin embargo, ha resultado que no solamente los lectores y las lectoras llegaron, sino que también vuelven. Y a lo largo de cinco sesiones, hemos comenzado a conocernos y a reconocernos, estamos aprendiendo a llamarnos por nuestros nombres, es decir, empezamos a construir una verdadera comunidad de lectores.



En la imagen de la izquierda, están Rodolfo Häsler, un poeta cubano, António Carlos Cortez, poeta portugués, y Carolina Bustos Beltrán, que es una poeta colombiana. El hombre que toca el bajo, es un gran músico brasileño, Walter Areia, hay un guitarrista portugués, Nuno Rocha y un saxofonista francés, Edouard Rambourg. Pensando en esta intervención, hice las cuentas y me dije, voy a ver cuántas nacionalidades hemos invitado en estas cinco sesiones. Hasta hoy nos han acompañado artistas, poetas, narradores y músicos de diez nacionalidades, lo que nos hace pensar que, verdaderamente, es un mundo de encuentros y estamos leyendo el mundo de muchas maneras.

Iberoamérica es el centro de nuestros eventos, es cierto. La lengua española y la lengua portuguesa son nuestra razón de ser y nuestro motivo principal para encontrarnos, pero no nos cerramos al mundo. Así que, para el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo, decidimos que haríamos una sesión especial y la invitada sería una poeta de Afganistán, Nadia Anjuman.

En la imagen de la derecha, podrán apreciar la mesa de presentación. La invitación fue simbólica. Nadia no habría podido venir porque fue asesinada a golpes por su marido, otro poeta afgano, bibliotecario y profesor universitario. Este hecho atroz ocurrió en 2005.

El libro que presentamos, *Flor de Fumo*, fue traducido por



una gran poeta portuguesa que se llama Regina Guimarães, y se constituye en un libro muy importante porque es la primera traducción a una lengua occidental, y Portugal el primer país occidental donde circula la poesía de Nadia Anjuman. Para tener una idea de su importancia, les comento que es un libro prohibido en Afganistán, perseguido. La familia de Nadia debe ocultar el libro para que los talibanes no lo descubran; que te descubran con un libro de Nadia te puede llevar a la cárcel.

Nadia Anjuman era una mujer inteligentísima, su poesía tiene una altura maravillosa, tuvo la suerte de, en la adolescencia, recibir instrucción clandestinamente en una supuesta escuela de costura, donde un profesor les enseñaba literatura a las niñas. Y bueno, esto nos trae otra vez al pensamiento de



que no estamos en un mundo igualitario, estamos, en realidad, muy lejos, de estar en un mundo igualitario.

Los niños que ven en la imagen derecha de abajo son afganos también, nos acompañaron en la sesión pues también quisimos traer la música de Afganistán. Más de 300 músicos afganos exiliados viven en Portugal; muchos de ellos son menores de edad y están sin sus padres, sin sus familias, con tutores. Hay también mujeres –este claro, era el día internacional de la mujer– y la gran orquesta tenían un concierto donde estaban las mujeres. Las mujeres de esta orquesta son las primeras mujeres que tienen derecho, o que tuvieron derecho, a estudiar música en Afganistán; hoy en día están en el exilio porque volvieron a perder ese derecho. Y esa es la situación en la que estamos hoy.

Esta fue una sesión muy hermosa, creo que todos salimos pensando el mundo de una manera diferente y también muy conmovidos, casi hasta las lágrimas. Ese día incluso invitamos a una actriz para que leyera los poemas de Nadia Anjuman.

En Portugal residen un millón de hablantes del español; de ese millón de hablantes, el 85 % tiene un acceso limitado a la lengua. Esto lo sabemos porque se hicieron públicas las conclusiones de un libro promovido por el Instituto Cervantes, que se llama *Demolingüística del español en Portugal*. El libro forma parte de una serie de estudios encargados por el



Instituto Cervantes para conocer el estado de la lengua española en Europa.

En Portugal, de ese millón de hablantes del español, sólo el 5 % somos nativos, 16 mil ciudadanos y ciudadanas de España y 12 mil ciudadanos y ciudadanas de países de América Latina, grupo al cual pertenezco.

En la imagen de la izquierda tenemos a una escritora de la República Dominicana, Chiqui Vicioso; en esta sesión de los Encuentros Iberoamericanos: Poesía y Música, ella presentó *Sireno*, una novela traducida al portugués. En esa sesión contamos, además, con la presencia de Ana Paula Laborinho, directora de la OEI en Portugal. En la imagen de la derecha, vemos a la misma autora, luego de haber firmado ejemplares durante 45 minutos. Su novela, que narra una historia de amor imposible, trata un tema político en el fondo, una invasión en la que participó Brasil, en la República Dominicana, en los años 60.

El público asistió aunque era una autora dominicana que sólo hablaba en español. Siempre pensamos, ¿Será que el público va a acompañarnos esta vez? Continuamos construyendo comunidades y el público viene y quiere conocer el mundo. Y una manera magnífica de conocer el mundo es escuchando a los escritores y a las escritoras.

En estos encuentros, en el último que tuvimos, que fue el 18 de mayo pasado, participó Adriana Hoyos, una magnífica

poeta colombiana que vive hace muchos años en Madrid. Después de nuestra invitación, Adriana firmó un contrato para la traducción y publicación de su libro en Portugal. Esto también es algo extraordinario: cuando llegué hace 16 años, no existían poetas colombianos traducido al portugués o publicados en Portugal. Actualmente, somos muchos y el interés está en aumento.

Para concluir, quisiera comentar que, hoy en día, gracias al esfuerzo de muchas personas, hay cada vez más autores portugueses traducidos al español y publicados en Colombia y en otros países de América Latina y viceversa. Jerónimo Pizarro, quien también participa en esta CILPE, dirige una colección de poesía portuguesa en Colombia, para dar un ejemplo. Yo misma dirijo dos colecciones de poesía portuguesa, una en Argentina y otra en España. Varios de nuestros autores y autoras colombianos, y latinoamericanos, más importantes también se han traducido y se han publicado en Portugal en los últimos años; así que estamos ayudando, con resultados muy concretos, a consolidar una comunidad iberoamericana y vínculos más fuertes entre nuestras lenguas.

Conclusiones
Conclusões

Conclusiones Conclusões

Inés Miret

Coordinadora

Somos lo que leemos. Lenguas, literaturas y comunidades.

Bajo el lema **Somos lo que leemos. Lenguas, literaturas y comunidades**, se ha situado, en el primer plano del debate, la lectura y la literatura como espacios de pertenencia, de afirmación y de construcción de identidades: «somos seres de palabras» (Pilar del Río) y «la palabra es una herramienta de lucha», como recordó Mirta Roa citando a Roa Bastos.

La conversación ha girado alrededor de los **retos contemporáneos en la consecución de una sociedad lectora** —una sociedad que lee y que se lee—, al menos desde tres ópticas complementarias:

- en primer lugar, la de las voces de la literatura en la construcción de las lecturas del mundo;
- en segundo lugar, la de las comunidades de lectura como semilla fundamental en la promoción de la lectura;
- por último, la de las políticas públicas de lectura como requisito irrenunciable en el desarrollo de las democracias.

El discurso colectivo construido a lo largo del debate ha destacado la necesidad de los plurales como declaración explícita para «albergar las diversidades» (lenguas-literaturas-comunidades).

La **primera sesión** ha situado a las voces de la literatura como actores imprescindibles en las lecturas del mundo. Paulo Freire entendía que el acto de leer «no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo». Por invitación de **Raquel Caleyá**, la sesión se ha enfocado en la creación literaria («¿cómo nos leemos en nuestras literaturas?»), la intercomprensión, las formas de habitar el mundo que pasan por la creación literaria y sus conexiones con otras manifestaciones artísticas y con los tejidos culturales de las diferentes realidades multilingües.

Mirta Roa recordó «valores inmutables» de la obra literaria de Roa Bastos que inspiran esta conversación: la ética, la justicia, la mujer, las diferencias étnicas y de género, la multiculturalidad y el multilingüismo (en concreto, citó la «cosmogonía del guaraní y su influencia sobre el español»). «Escribir es despegar la palabra de uno mismo», de ahí la defensa del libro como valor y la necesidad de conectar con otras formas de leer de los jóvenes.

Jerónimo Pizarro partió de una lectura del poema *Liberdade* de Fernando Pessoa para hacer una defensa «muy fuerte» de la lectura y la libertad: «la libertad está en el derecho a la lectura, en el acceso universal y democrático [...]. Los libros tienen un valor simbólico y cultural; si hay libertad, la ganamos leyendo».

Pilar del Río tomó una cita de Martín Amis («la literatura no es necesaria para la vida, sí para la civilización») para destacar «el diálogo y el respeto en el mundo, la igualdad, la armonía entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza», «el diálogo plural entre distintos que no distantes».

Mário Lúcio abrió la conversación convirtiendo en pregunta el lema del encuentro (*¿somos lo que leemos?*) para alertar sobre «las exclusiones» que una afirmación de este tipo pone de manifiesto en, por ejemplo, el continente africano, donde existen ciento cincuenta y seis millones de analfabetos.

Somos lo que leemos, pero «quiénes representan ese *somos* y qué significa *leer*» en una sociedad compleja como la que dibujan las geografías del mundo actual. Lúcio invitó a repensar las lenguas como «elementos plásticos» por «su capacidad para traer sabidurías»; defendió la existencia de narrativas previas a los libros en forma de versos, poemas, narrativa cantada o contada; alertó de forma categórica «contra las hegemonías» e invitó a pensar «desde las diversidades, desde las lenguas criollas, desde los analfabetos».

Dando continuidad a los contenidos de la primera sesión, la **segunda sesión**, coordinada por **Andrés Gribnicow**, planteó el diálogo alrededor del lema *Leer sin fronteras* para destacar el rol de la lectura como herramienta de transformación social y el valor del desarrollo comunitario en los proyectos de lectura y escritura. En las presentaciones hubo oportunidad de acercarse a cinco realidades diferentes:

- La experiencia de la biblioteca del Museo de Arte do Río, que actúa como dinamizadora del conjunto del museo, aportando como ejemplo la participación en el proyecto *Atelier poético* promovido por la OEI. (Presentada por **Sandra Sérgio**, de Brasil.)
- La campaña de promoción de la lectura en la vía pública (*Lectura en Movimiento*), impulsada por la OEI-Argentina, cuyo objetivo es democratizar la palabra y la lectura y reivindicarlas como acto social y cultural, junto con la experiencia *Lectura en Aislamiento*, llevada a cabo en contextos de encierro. (Presentadas por **Andrea Talamoni**, de Argentina.)
- Los encuentros entre literatura y música que promueven la intercomprensión en Portugal y que apuestan por su carácter bilingüe español-portugués. (Presentados por **Lauren Mendinueta**, de Colombia-Portugal.)
- La biblioteca comunitaria *Caminhos da Leitura* de Parelheiros, como un espacio de pregunta, de compromiso, de acción y de investigación para seguir aprendiendo en

comunidad. (Presentada por **Bruno Souza**, de Brasil.)

- El Proyecto *Leitura na Esquina* como apuesta por la lectura con impacto social. (Presentado por **Glaucio Ramos Gomes**, de Brasil.)

Mediante estas cinco experiencias se incorporó al debate un tema de plena vigencia en la formación de lectores: el rol de la comunidad como promotor y actor principal en la formación de lectores. La conversación mostró, a su vez, las posibilidades de la lectura y la escritura como prácticas culturales que «hacen comunidad» y que «organizan y articulan comunidades».

La **tercera y última sesión**, coordinada por **Daniel Lopes**, puso de relieve las formas en que la política pública debe asumir un compromiso urgente e improrrogable con la formación de lectores y combatir la desigualdad. La trayectoria sostenida de los planes nacionales de lectura en la región permitió abrir un análisis crítico capaz de poner en conexión los logros alcanzados con nuevas preguntas y retos para el futuro.

Jeimy Hernández Toscano arrancó la sesión poniendo en valor, de nuevo, la pregunta: «¿Por qué pensamos políticas de lectura?». Después de veinte años del programa RedPlanes, sostenido con la participación de veintiún países, Hernández también se preguntó: «¿Qué no estamos haciendo bien? ¿Están los planes hechos *con* las comunidades o *para* las comunidades?» E invitó a pensar desde la polisemia de las palabras *lectura* y *bibliotecas*, destacando aspectos como «la memoria, la conciencia, la equidad, la identidad, la denuncia».

Regina Duarte planteó algunas de las bases del Plan Nacional de Lectura de Portugal, en las que resonaron ideas expresadas en las sesiones anteriores: la importancia de la comunidad y de la educación, el repensar las políticas de promoción de la lectura para todos los públicos (no solo el escolar), la necesidad de producir conocimiento en contacto con el terreno, así como la relevancia de la familia, la sociedad civil y los municipios.

Sandra Rodríguez expuso las claves del proyecto regional *Iberlectura*, coordinado por la OEI (divulgación, formación de mediadores, promoción...) destacando la coincidencia con ideas expresadas a lo largo de la sesión («porque las preocupaciones son similares»).

José Castilho defendió, como premisa, pensar la cultura y la educación como derechos, recuperando las palabras de António Cândido sobre el derecho a la literatura y sus múltiples posibilidades, incluidas todas las formas de construcción de la palabra. En su opinión, las bases de construcción de las políticas públicas de lectura deben organizarse en torno a dos ejes: la cultura y la educación como marco inseparable, y Estado y sociedad trabajando juntos. Castilho alertó sobre la tendencia a sustituir la política por la gestión de estadísticas y llamó a la búsqueda, desde los ejes propuestos, de la equidad y la inclusión.

Todas las intervenciones coincidieron en destacar la lectura como un acto de construcción ciudadana. Las tres sesiones han contribuido a subrayar, defender, hacer balance y repensar caminos y nuevos flujos para lograr posicionar la lectura como un factor clave del desarrollo social, educativo, económico, cultural, y como una herramienta de inclusión social.

Entre las distintas voces invitadas se ha trabado un discurso colectivo donde ha cobrado especial fuerza la idea de la lectura y la escritura como espacios de libertad. Literatura y libertad, una idea que ha circulado a lo largo de las tres sesiones, desde el testimonio de una de las personas en encierro de Jujuy («Mi libertad la conseguí dentro del penal cuando comencé a leer, a pensar, a escribir. Después me abrieron el portón y me fui») hasta la obra de Pessoa, varias veces citada. Dijo Pessoa:

«Nacer libre es la mayor grandeza del hombre, lo que hace al humilde ermitaño superior a los reyes y a los mismos dioses, que a sí mismos se bastan por la fuerza, y no por el desprecio de la fuerza».

Con la grandeza de la libertad, se cerró el primer eje del seminario *Somos lo que leemos: lenguas, literaturas y comunidades*.

Augusto Roa Bastos.
Entre lo intemporal
y lo eterno

Augusto Roa Bastos.
Entre o intemporal
e o eterno

Augusto Roa Bastos. Entre lo intemporal y lo eterno Augusto Roa Bastos. Entre o intemporal e o eterno

Nadia Czeraniuk

Vicepresidenta de la Fundación Augusto Roa Bastos y rectora de la Universidad Autónoma de Encarnación

Arrancamos el 26 de abril, en el aniversario del fallecimiento de Roa. Mirta Roa, Directora de la Fundación Augusto Roa Bastos e su hija, me dijo: “vamos a hacer unas cosas”. Parecía un poco fácil y simple, pero la verdad es que salió un proyecto muy grande: al principio iban a ser 7, después 8, luego fueron 11 encuentros.

Fueron 11 encuentros disponibles en la web <https://www.youtube.com/@ConectaUNAE/search?query=entre%20lo%20temporal%20y%20lo%20eterno>, que se constituyen en un material didáctico para todas las generaciones. En los encuentros participaron 34 especialistas que hablaron sobre Roa. Son amigos, especialistas, estudiosos de diversos países como Francia, España, Argentina, Paraguay. Mirta Roa coordinó los encuentros, algunos con problemas de horario por el trasatlántico, y se transmitieron en plena pandemia, aportando así a continuar con la difusión de la cultura a pesar de las circunstancias vividas.

La experiencia fue apasionante, pues tuvimos más de 15.000 espectadores en todos esos encuentros. En el último, contamos con la presencia de Luis Scasso, un argentino más paraguayo que muchos paraguayos, como le dicen, y en esa



sesión él preguntó: ¿Qué más podemos hacer? Sin dudar le respondí: Un libro... un libro podemos hacer.

Entonces, la OEI de Argentina realizó las desgrabaciones de todas las presentaciones de más de 34 especialistas y nació este libro, que presentamos en noviembre del 2022 en la

Biblioteca del Congreso en la Argentina; en mayo 2023 en la feria de libro de Buenos Aires y también en Valencia, España; en Paraguay, por primera vez, en junio del 2023.

Primero, el libro se imprimió en Argentina y ahora contamos con una impresión paraguaya, de la Universidad. No tiene fines comerciales, está en la web y se puede descargar libremente <https://unaedu.py/biblio/images/encuentros-entre-lo-temporal-y-lo-eterno-digital.pdf>

¿Y qué más se puede hacer por Roa? Desde la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) trabajamos en un programa de promoción de la lectura llamado “Librería Encarnación” desde hace casi 20 años, un proyecto que inició con la colega Mirtha Lugo y Nila López (Czeraniuk, 2019). Todos los años,

celebramos la Librería Encarnación, mirando con mucha emoción todo lo que hicimos y seguimos haciendo en cárceles, en hospitales, en las aulas de los colegios y las escuelas promoviendo la lectura. Algunas evidencias quedan reflejadas por medio de artículos científicos, que dan cuenta de que la Librería Encarnación hace que la ciudadanía espere una semana llena de cultura (Czeraniuk et al., 2019) y se genere amor por la lectura (Czeraniuk et al., 2021). Las palabras del exministro de Cultura de Cabo Verde refuerzan la idea que tenemos sobre la Librería Encarnación, porque con ella trabajamos en la alfabetización cultural. Al respecto, cabe tener en cuenta que para nosotros como UNAE, Roa es nuestro estandarte, porque es el mejor escritor de todos los tiempos de Paraguay y su legado es eterno. Su novela “*Yo El Supremo*” estuvo entre las mejores 100 novelas del siglo XX y es un orgullo para nosotros como paraguayos, por lo que queremos que el mundo entero lo conozca. Retomando palabras del exministro de Cultura de Cabo Verde, no se puede apreciar lo que no se conoce y, si bien la gente viene a las ferias, viene a las escuelas, ¿cómo incluimos a todos?

Creo que el gran desafío de Roa también era ese: cómo incluimos a las mujeres que están en desigualdad de derechos, cómo incluimos a los indígenas, cómo incluimos a todos y cómo hacemos que todos puedan acceder a disfrutar de los bienes culturales. Con el trabajo de promoción de la lectura y de la cultura que se realiza desde la UNAE, en Encarnación, se logró la nominación de una avenida importante con el nombre “Augusto Roa Bastos” y en esa avenida se habilitó una plaza con el mismo nombre, que tiene códigos QR de varios libros, haciendo que el acceso a una biblioteca sea un bien público, al aire libre, con una costanera de fondo. Este proyecto fue replicado en otro espacio similar por la Municipalidad de Encarnación, lo cual hace más accesible este libro y otros, que aportan a varios de los derechos humanos que toda la humanidad ha de usufructuar.

Sabemos todo lo que la cultura aporta al desarrollo de la ciudadanía democrática, inclusiva y participativa, y desde la UNAE desde hace años, junto con la Fundación Roa Bastos que nos apoya siempre, valoramos el rico legado que nos dejó Roa para entender el Paraguay histórico, el Paraguay presente y el Paraguay futuro.

Referencias

- Czeraniuk, N., (2019). Librería Encarnación. Una experiencia de alfabetización cultural. Ed. Divesper.
- Czeraniuk, N., Denis, M., & Fruet, J. V. (2019). «Análisis del perfil sociodemográfico y motivacional de los asistentes a un evento cultural: el caso de Librería de Encarnación», Paraguay. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E24), 455-475.
- Czeraniuk, N., Denis, M., Thiebeaud, R., Schaefer, V., & Álvarez, M. F. (2021). «Percepciones de estudiantes de escolar básica y media tras la participación en la Librería Encarnación con un proyecto de lectura». *Quaderns d'animació i educació social*, (34), 2.





EJE 2
LENGUAS Y
EDUCACIÓN
INTERCULTURAL

EIXO 2
LÍNGUAS E EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL





Introducción

Introdução

Introducción

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro, Portugal

Estela Mary Peralta

Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

Coordinadoras

Las actuales sociedades globalizadas, en su complejidad, imprevisibilidad y vulnerabilidad, están marcadas por fenómenos de intensa circulación de todo tipo (humana, tecnológica, de recursos y bienes...). Esta característica de un mundo contemporáneo volátil, inestable e híbrido pone permanentemente en evidencia el papel de las lenguas y culturas en contacto, en su heterogeneidad, pluralidad, diversidad y constante mestizaje y reconfiguración, en el desarrollo de las relaciones humanas y, en consecuencia, de sociedades más justas, más inclusivas, más solidarias, donde todos encuentren espacios de convivencia, de desarrollo y de libertad. Estos espacios incluyen, sin duda, la posibilidad de que cada persona crezca, exista y actúe en su(s) propia(s) lengua(s) y cultura(s) y en las de aquellos con los que se encuentra a lo largo de su vida y con los que se va relacionando. Se trata, en una palabra, de reconocer el elevado valor (individual, social, cognitivo, afectivo, cultural y político...) de las lenguas en la (re)construcción de un mundo imaginado como de todos, pacífico y sostenible.

Sin embargo, como es ampliamente reconocido, muchas lenguas están sujetas a discriminación por todo tipo de razones que se manifiestan a través de acciones de exclusión,

devaluación y silenciamiento. En contextos bilingües y multilingües surge una situación de lenguas valoradas y lenguas minusvaloradas, lo que afecta a los hablantes que, dependiendo de la lengua en la que se comuniquen, pueden tener acceso o quedar excluidos de diferentes esferas de la experiencia humana. Hablar la propia lengua es un derecho lingüístico, pero aprender otras lenguas es también un derecho para poder construir y expresar los propios conocimientos, sentimientos y opiniones en una sociedad globalizada. La educación, desde esta perspectiva, es la vía más viable para abordar estas cuestiones y abrir nuevos futuros.

Este eje, por tanto, parte de la firme convicción del **poder transformador de la educación como bien común** (siguiendo el Informe de 2016 de la Unesco, “Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?”). En él pretendemos debatir sobre el modo en que la escuela se implica y/o puede implicarse en este proyecto de construcción de un futuro que sitúe estratégicamente como central la diversidad de lenguas y de culturas y de quienes las hablan y a través de ellas se constituyen y constituyen el mundo y se relacionan unos con otros. Qué visiones, qué principios, qué enfoques, qué propuestas pueden contribuir a pensar esta escuela que aquí llamamos plurilingüe e intercultural, estos serán los puntos de anclaje del debate que pretendemos suscitar, a través de voces poliédricas que puedan inspirar la acción de diversos actores sociales (formadores, docentes, investigadores, gobiernos, asociaciones, familias, ciudadanos...). Este eje es, por tanto, ante todo, una invitación a un “hacer” colectivo, crítico y articulado a favor de la escuela que queremos, pensada desde la educación lingüística.

Miradas críticas: acciones y propuestas educativas

En esta sesión, se propone una reflexión crítica sobre construidas prácticas, experiencias y acciones educativas

desarrolladas en diferentes contextos nacionales, involucrando a diversos actores educativos y poblaciones escolares, todas ellas teniendo como denominador común la voluntad de transformar la escuela en un espacio que no solo reconozca y valore la diversidad de lenguas y culturas, sino que la convoque a tejer nuevas y otras formas de pensarse a sí mismo, a los otros y al mundo, y a construir relaciones humanas.

Reflexiones: encaminar acciones futuras

El objetivo de esta sesión es cuestionar, desde diferentes lugares (epistemológicos, culturales, geográficos...) la Educación como acción colectiva con un amplio potencial transformador, en una perspectiva plurilingüe e intercultural. ¿Cuál es el valor de la Educación en Lenguas y Culturas en la construcción de un mundo más justo, más igualitario, más solidario, más pacífico y sostenible? ¿A qué enfoques del bi/plurilingüismo y de la interculturalidad se puede recurrir, en qué contextos y finalidades? ¿Qué rupturas y transformaciones en la escuela, en la educación y en la formación, se deben considerar? ¿Qué actores sociales deben implicarse en esta empresa colectiva y cómo hacerlo, en el marco de una educación plurilingüe e intercultural? ¿Cómo equiparar los diferentes estatutos y roles de las lenguas (lenguas hegemónicas, lenguas hipercéntricas, lenguas vehiculares, lenguas pluricéntricas, lenguas nacionales, lenguas regionales y locales, lenguas de migración, lenguas minoritarias, lenguas vecinas, dialectos...)? ¿Cómo articular este proyecto con los movimientos de “glocalización”?

Experiencias iberoamericanas: ampliando territorios

En este espacio se presentará, a través de narrativas multimodales, ejemplos de experiencias educativas orientadas a la educación intercultural, desarrolladas en múltiples contextos educativos y geográficos. Estos relatos permitirán viajar por diferentes espacios educativos, conectados entre sí,

ampliando la visión de lo que podría ser la configuración de una escuela bi/plurilingüe e intercultural.

Introdução

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro, Portugal

Estela Mary Peralta

Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

Coordenadoras

As atuais sociedades globalizadas, na sua complexidade, imprevisibilidade e vulnerabilidade, são marcadas por fenómenos de intensas movimentações de toda a ordem (humanas, tecnológicas, de recursos e bens...). Esta característica do mundo contemporâneo volátil, instável e híbrido coloca permanentemente em evidência o papel das línguas e das culturas em contacto, na sua heterogeneidade, pluralidade, diversidade e constante mestiçagem e reconfiguração, no desenvolvimento das relações humanas e, por conseguinte, de sociedades mais justas, mais inclusivas, mais solidárias, onde todos encontrem espaços de convivência, de desenvolvimento e de liberdade. Estes espaços passam, indubitavelmente, pela possibilidade de cada um crescer, existir e agir na(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) e na(s) dos outros que vai encontrando ao longo da vida e com quem se vai relacionando. Trata-se, numa palavra, de reconhecer o elevado valor (individual, social, cognitivo, afetivo, cultural e político...) das línguas na (re)construção de um mundo imaginado como sendo de todos, pacífico e sustentável.

No entanto, como amplamente se reconhece, muitas línguas estão sujeitas a discriminação por razões de toda a ordem que se manifestam através de ações de exclusão,

desvalorização e silenciamento. Em contextos bilingues e multilingues, surge a situação de línguas valorizadas e línguas minorizadas, o que afeta os falantes que, dependendo da língua em que comunicam, podem ter acesso a diferentes esferas da experiência humana ou serem delas excluídos. Falar a sua própria língua é um direito linguístico, mas aprender outras línguas é também um direito para poder construir e expressar os seus conhecimentos, sentimentos e opiniões numa sociedade globalizada. A educação, nesta perspetiva, é a forma mais viável de lidar com estas questões e de abrir novos futuros.

Este Eixo assenta na forte convicção do **poder transformador da Educação como bem comum** (na senda do Relatório de 2016 da Unesco “Repensar a Educação. Rumo a um bem comum mundial?”). Nele se pretende discutir o modo como a escola se implica e/ou pode implicar neste projeto de construção de um futuro que coloca estrategicamente como central a diversidade das línguas e das culturas e daqueles que as falam e através delas se constituem e constituem o mundo e se relacionam uns com os outros. Que visões, que princípios, que abordagens, que propostas podem contribuir para pensar esta escola, que designamos aqui como plurilingue e intercultural, serão os pontos de ancoragem da discussão que pretendemos provocar, através de vozes multifacetadas que possam inspirar à ação diversos atores sociais (formadores, professores, investigadores, governos, associações, famílias, cidadãos...). Este eixo é, pois, antes de mais, um convite ao “fazer” coletivo, crítico e articulado a favor da escola que queremos, pensada a partir da educação linguística.

Olhares críticos: ações e propostas educativas

Nesta sessão propõe-se uma reflexão crítica sobre práticas, experiências e ações educativas desenvolvidas em diversos contextos nacionais, envolvendo vários atores educativos e

populações escolares, todas elas tendo como denominador comum a vontade de transformar a escola num espaço que não apenas reconhece e valoriza a diversidade das línguas e culturas, mas que a convoca para tecer novas e outras formas de pensar a si, aos outros e ao mundo e de construir relações humanas.

Reflexões: caminhos para ações futuras

A finalidade desta sessão é interpelar, de diversos lugares (epistemológicos, culturais, geográficos...) a Educação como ação coletiva com amplo potencial transformador, numa perspectiva de plurilinguismo e interculturalidade. Qual o valor da Educação em Línguas e Culturas na construção de um mundo mais justo, mais igualitário, mais solidário, mais pacífico e sustentável? Que abordagens do bi/plurilinguismo e da interculturalidade podem ser convocadas, em que contextos e com que finalidades? Que ruturas e transformações na escola, na Educação e na formação é necessário equacionar? Que atores sociais importa implicar nesta empresa coletiva e como o fazer, no âmbito de uma Educação plurilingue e intercultural? Como equacionar e articular os diversos estatutos e papéis das línguas (línguas hegemónicas, línguas hipercentrais, línguas veiculares, línguas pluricêntricas, línguas nacionais, línguas regionais e locais, línguas de migração, línguas minoritárias, línguas dos vizinhos, dialetos...)? Como articular este projeto com os movimentos de “glocalização”?

Experiências: ampliando territórios

Neste espaço apresentar-se-ão, através de narrativas multimodais, exemplos de experiências educativas orientadas para a educação intercultural em contextos educativos e geográficos múltiplos. Estas narrativas permitirão viajar em diferentes espaços que se conectam entre si, ampliando a nossa perspectiva do que pode ser efetivamente uma escola configurada como plurilingue e intercultural.

Miradas Críticas:
acciones y propuestas
educativas

Visões críticas:
ações e propostas
educativas

Edleise Mendes

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Educação linguística intercultural: a experiência do *Curso Português Pluricêntrico*

Introdução

Um dos temas de grande relevância e que tem sido preocupação comum de governos, instituições educativas e organismos internacionais, como a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), é a formação de professores de línguas, especialmente de português e de espanhol. Nessa perspectiva, a realização do CILPE 2023, em Assunção-Paraguai, apresentou como um dos seus eixos de debate o tema “Línguas e Educação Intercultural”, reconhecendo a pertinência dessa discussão na construção de ações e políticas que favoreçam o desenho de uma educação linguística intercultural no espaço ibero-americano.

No entanto, destaco que a perspectiva de construção da interculturalidade na educação para as línguas, como amplamente discutido no evento, vem acompanhada do desafio de transformarmos os contextos educativos potencialmente interculturais em ambientes, de fato, de valorização e de interação na diversidade e na diferença. Isso porque a interculturalidade não é algo que se encontra pronto, como um pacote de ideias e princípios pré-concebidos; não é algo que simplesmente se ensina, como um conteúdo qualquer, mas algo que se vive, que se constrói nas ações do dia a dia, na interação entre as pessoas.

Desse modo, para construirmos uma educação linguística intercultural necessitamos criar os cenários adequados, teóricos e metodológicos, como meio de conscientizar e formar professores e professoras capazes de refletir sobre o seu papel como agentes de interculturalidade. Para isso, não basta apenas uma formação específica na língua que ensinam, mas o desenvolvimento de uma adequada sensibilidade cultural para saberem atuar na diversidade de modo crítico, proativo e consciente de seu potencial mediador.

Neste texto, portanto, abordo a formação de professores de línguas em uma perspectiva intercultural, trazendo como exemplo para análise a experiência bem sucedida de desenvolvimento do *Curso Português Pluricêntrico – Formação de Professores de Português como Língua Pluricêntrica*, uma iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), desenvolvida pelo Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (ObsPLE-PL2), com o apoio do Instituto Guimarães Rosa (IGR), do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Educação linguística intercultural e formação de professores no espaço ibero-americano

As sociedades contemporâneas são marcadas por sua grande diversidade e complexidade, cujos ambientes são cada vez mais multilíngues e multiculturais. Nesse cenário, o trabalho conjunto e os variados modos de cooperação entre as línguas do espaço ibero-americano, como o português, o espanhol, as línguas indígenas e de imigração, são o ponto de partida para a construção da educação linguística em uma perspectiva crítica e intercultural.

Nessa perspectiva, a educação linguística intercultural representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, maternas e não maternas, e inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas a formação de professor(a)s, o desenvolvimento de

currículos, o desenho de materiais instrucionais, os processos de avaliação e certificação e as políticas linguísticas criadas, em contextos institucionais ou não, para a promoção e a valorização das línguas. Por ser aberta e movente, ela pressupõe ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua maior força motriz (Mendes, 2022).

Com o objetivo de favorecer a construção de uma educação linguística intercultural em língua portuguesa, de acordo com os princípios aqui discutidos brevemente, foi planejado e desenvolvido o *Curso Português Pluricêntrico*, voltado para professores de português como língua não materna que atuam não apenas no espaço da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), mas em todo o mundo.

O curso caracteriza-se por ser totalmente à distância, gratuito e acessível aos professores interessados, com a duração de 48 horas, que podem ser realizadas no período de 45 dias, de acordo com os ritmos de aprendizagem e com a dedicação de estudo dos participantes. Até o momento, foram realizadas duas edições do curso, em 2022 e 2023, com resultados muito promissores, desde o seu planejamento e elaboração até a sua execução. Um dos aspectos que merece destaque, por exemplo, é o fato de que esta iniciativa foi produzida por muitas mãos, em regime de colaboração, com a participação de professores especialistas e formadores de vários países da CPLP e, também, de outros países.

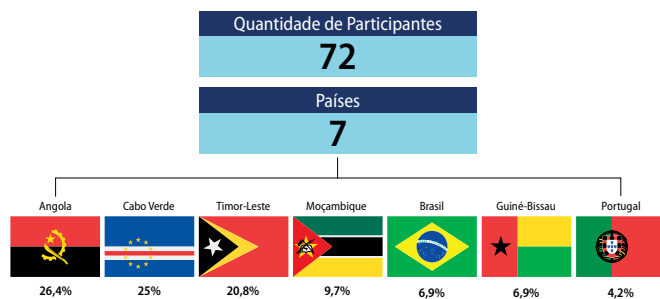
O eixo teórico e metodológico organizador do curso tem como tema o pluricentrismo da língua portuguesa, compreendendo-o não apenas como um conceito linguístico e normativo, *stricto sensu*, mas principalmente como um conceito político, capaz de desenvolver nos professores participantes do curso uma consciência crítica sobre o papel do português na nova geopolítica global e sobre a necessidade de enfrentarmos todas as formas de exclusão e de discriminação linguística e

cultural. Nesse sentido, as variadas normas ou variedades que caracterizam o português não devem ser vistas como entidades fechadas em si mesmas, que não dialogam entre si, mas como um grande contínuo, com diversos modos de uso e de expressão cultural, ainda mais com o advento das tecnologias digitais, favorecendo o intercâmbio e o diálogo entre as comunidades e suas normas de uso da língua, imbricadas em muitos contextos e cenários. Desse modo, a diversidade da língua portuguesa não deve ser vista como um problema, mas como um recurso valioso para o posicionamento da língua no mundo globalizado.

Em decorrência de uma visão crítica do pluricentrismo linguístico, é possível desconstruir, a partir do curso, visões de língua elitistas, discriminatórias e que hierarquizam diferentes normas do português, colocando em posição superior ou inferior grupos de falantes, a depender de sua expressão linguística e cultural. O processo de formação para o ensino-aprendizagem de português como língua pluricêntrica, portanto, deve desenvolver nos professores as capacidades de tradução, de movimento e deslize entre as línguas-culturas em português, permitindo que cada pessoa construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A ela deve ser permitido construir os seus próprios modos de representação, de aproximação e de pertencimento a essa grande comunidade representada pela língua portuguesa (Mendes, 2016).

Considerando essa perspectiva do pluricentrismo linguístico e suas consequências para a construção de uma educação linguística intercultural, foi desenvolvido o ambiente virtual de aprendizagem (AVA MOODLE) do curso, na plataforma do ObsPLE-PL2. O curso se organiza em 3 Módulos, com 6 Minicursos cada um. O primeiro módulo trata de construir um cenário de reflexão sobre a língua portuguesa, em relação à geopolítica da língua, a sua presença no mundo digital, o seu papel como língua de ciência e de cultura, o conceito de norma

1.ª Edição do Curso Português Pluricêntrico



2.ª Edição do Curso Português Pluricêntrico

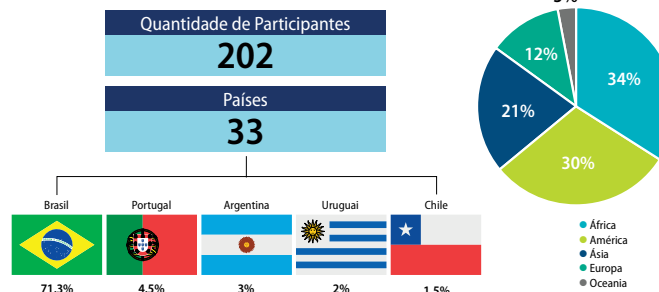


Figura 1: Edições do Curso Português Pluricêntrico

e de pluricentrismo linguístico e suas implicações pedagógicas, as políticas linguísticas, entre outros. Além disso, discutem-se concepções de língua, cultura e identidade e sobre qual a visão de português que desejamos ensinar e difundir, considerando variados contextos de ensino-aprendizagem: língua estrangeira, segunda língua, língua de herança, língua de acolhimento, entre tantas situações complexas que caracterizam os contextos educativos contemporâneos. O segundo módulo aprofunda e delimita variados contextos de ensino, como língua de herança e português para surdos, e aborda conceitos teóricos e metodológicos importantes para a formação de professores, como as relações entre o português e línguas próximas, as tecnologias digitais, as abordagens interculturais e críticas no ensino de língua pluricêntrica, a literatura e suas variadas expressões, entre outros. Por fim, o terceiro módulo consolida as discussões teóricas e metodológicas dos módulos anteriores e oferece oportunidades de experimentação pedagógica, a partir do desenvolvimento de atividades práticas relativas ao planejamento de cursos e planos de aula, à avaliação e elaboração de materiais didáticos, ao trabalho com os eixos de ensino de língua, às concepções e práticas de avaliação, às competências de ensinar do

professor e, por fim, sobre o exemplo de política multilateral do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE).

O curso, apesar de ter uma carga horária delimitada, oferece materiais e recursos adicionais de estudo para o professor, como uma ampla biblioteca, na qual indicamos bibliografia complementar sobre os temas tratados. Além disso, no AVA sugerimos vídeos e recursos digitais para que os professores tenham acesso a perspectivas inovadoras no ensino do português, orientando-os a trabalhar a diversidade como elemento valorizador de nossas diferenças e não como um problema. Na Figura 1, é possível verificar alguns dados sobre a realização das duas primeiras edições do *Português Pluricêntrico*.

Na primeira edição do curso, em 2022, realizamos uma experiência piloto, com um número reduzido de participantes, com o objetivo de avaliar o funcionamento do AVA. Assim, oferecemos uma edição voltada para professores dos PALOP e Timor-Leste, além de algumas vagas destinadas às Comissões Nacionais do IILP. Do universo de 71 participantes, 92% concluíram as atividades e foram certificados. Merece destaque o maior número de participantes de Angola, Cabo Verde e Timor-Leste, especialmente deste último, visto que são

professores que não têm muita oferta de cursos desse tipo, embora necessitem de uma formação que os prepare para compreender o trabalho com o português a partir de uma perspectiva pluricêntrica. Além disso, nesse contexto, há a distância geográfica em relação a outros países da CPLP e, sobretudo, a grande brecha digital, que dificulta a participação desse público devido às dificuldades de acesso à internet. Na avaliação geral do curso, cuja aprovação foi de 100%, um dos aspectos mais destacados pelos professores foi a oportunidade de discutirem temas relativos à diversidade do português e os desafios de seu ensino em contextos multilíngues, como são a maioria dos países da CPLP. Além disso, destacaram o ambiente diverso e colaborativo em que estavam inseridos, com expressões do português dos quatro continentes.

A segunda edição do curso, em 2023, teve a participação de 222 professores, provenientes de 33 países e de 5 continentes, como mostra a Figura 1. Quanto aos participantes, tivemos a maior porcentagem de professores do Brasil, devido à sua força populacional, bem como uma presença significativa de professores da África, América e Ásia. Esses dados são representativos de que esses contextos, talvez mais carentes de formação docente atualizada, requerem mais iniciativas dessa natureza, que sejam colaborativas, gratuitas e acessíveis a professores que estejam em diferentes partes do mundo. Nesta edição, mais uma vez os professores apontaram nas avaliações e nos encontros síncronos que, pela primeira vez, tiveram a oportunidade de discutir a diversidade de seus contextos linguísticos e culturais de atuação, com orientações sobre o que fazer, como atuar e como enfrentar, proativamente, os desafios desta diversidade. Além disso, os professores compreenderam que o pluricentrismo linguístico nos ajuda a atuar de modo crítico, prospectivo e colaborativo, agindo como produtores de micropolíticas cotidianas capazes de influenciar as macropolíticas que nos afetam – e esse é um meio efetivo de construção de uma educação linguística intercultural.

Considerações finais

O *Curso Português Pluricêntrico* é um exemplo de que o ambiente digital pode ser um espaço privilegiado de colaboração e de promoção de uma educação linguística plural, porque permite a articulação de recursos e de procedimentos pedagógicos multidimensionais, experimentados em diferentes contextos de criação e de uso. Assim, professores formadores e participantes trazem para o espaço comum do curso as suas variadas experiências e formas de viver em português, mesclando normas, usos e culturas, num ambiente de diálogo intercultural.

O ambiente digital também favorece o trabalho colaborativo, multilateral e supranacional, congregando esforços de governos e instituições educativas em função de objetivos comuns, além de valorizar e potencializar a convivência com a diferença. Desse modo, professores e formadores são agentes de política linguística e agentes de interculturalidade, porque a construção da interculturalidade, como ressaltou a professora Maria Gloria Jacquet, é obrigação de todos nós, e não apenas das instituições educativas. O caráter multidimensional e acessível das tecnologias digitais contribui, ainda, para o desenho de políticas linguísticas multilaterais para o português, em uma perspectiva intercultural e pluricêntrica, fortalecendo uma educação linguística proativa, prospectiva e que busca desconstruir todas as formas de discriminação e de elitismo na língua.

Para concluir, gostaria de destacar alguns aspectos que julgo necessários à construção de uma educação linguística intercultural no espaço ibero-americano: a) O desenvolvimento de projetos de formação de professores capacitados para atuar na diversidade, compreendendo os fenômenos mais amplos da globalização e da revolução digital como inevitáveis e profundamente determinantes dos comportamentos sociais; b) A promoção de uma educação linguística em português, espanhol e outras línguas ibero-americanas para todas as pessoas, especialmente para aquelas com pouca

oportunidade de acesso a uma educação de qualidade e que pertencem a grupos menos favorecidos socialmente; c) A cooperação e a valorização do português e do espanhol como línguas de mediação intercultural, entre si e em relação a outros espaços linguísticos; d) A promoção de uma educação linguística intercultural (L1, L2, LNM) com a missão de formar sujeitos capazes de transitar, produzir e partilhar conhecimento em espaços multiculturais e multilíngues – cidadãos plurilíngues e interculturais.

Referências

- Mendes, Edleise (2016). Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de português LE no PPPLE. Ortiz Alvarez, M.L.; Gonçalves, Luis. *O mundo do português e o português no mundo afora: Especificidades, implicações, ações*. São Paulo-Campinas: Pontes Editores.
- Mendes, Edleise (2022). Educação Linguística Intercultural. Landulfo, Cristiane; Matos, Doris (Org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Português Pluricêntrico (2022). Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua. Instituto Guimarães Rosa. Recuperado em: https://observatoriople-pl2.org/cursos_info.

María Matesanz del Barrio

Universidad Complutense de Madrid

Educar compartiendo a los dos lados de la frontera en el bi/plurilingüismo y la interculturalidad

Las fronteras internas de la Unión Europea permiten desde hace más de 30 años una movilidad fluida, propiciando en las zonas de frontera espacios de cooperación, de encuentro y de permeabilidad cultural y lingüística (Tribunal de Cuentas, 2022). Este es el caso de la frontera entre España y Portugal, una fina línea de frontera, imperceptible en muchos puntos y que solamente la cartelería oficial en español o en portugués, a veces bilingüe, recuerda que se está *al otro lado* de la frontera. Una de las imágenes que mejor refleja lo pequeña que puede ser una frontera es el puente peatonal internacional de poco más de tres metros de longitud sobre el río Abridongo y que separa dos aldeas/una aldea El Marco/Marco, en español y portugués, respectivamente. Los puentes fronterizos de libre circulación son la visualización más explícita de que las fronteras también unen.

No obstante, la frontera hispano-lusa, aun siendo permeable, conlleva la existencia de dos sistemas administrativos diferentes, aunque haya acuerdos entre localidades, como son, por ejemplo, las Eurociudades/Eurociudades de la frontera amparadas por la Unión Europea (Jurado-Almonte, Pazos-García & Castanho, 2020). Las siete Eurociudades Ibéricas son, en cierto modo, una excepción en los 1.214 km de la frontera entre España y Portugal, denominada La Raya/A Raia, la frontera más extensa de la Unión Europea. Estas estructuras



Figura 1. Foto del puente internacional más pequeño del mundo, sobre el río Abridongo. *Guía de ocio de Extremadura. Plan VE*
<https://planvex.es/web/2022/11/ruta-la-codosera-puente-internacional/>

transfronterizas mostraron su cohesión e identidad en 2020 cuando consensuaron un manifiesto con motivo del cierre de las fronteras a causa del COVID 19, en el que reflexionaban sobre el impacto que la pandemia había tenido en los ciudadanos de las diferentes Eurociudades y las medidas que se preveían para reforzar sus relaciones de proximidad al término de la crisis sanitaria¹.

Si miramos las zonas de frontera desde fuera, desde una perspectiva que nos sitúe en un contexto más general, nos damos cuenta de que la realidad de las zonas de frontera, de límites pero de contacto, requiere una atención diferenciada en muchos ámbitos, entre ellos en materia educativa. La idiosincrasia de la frontera viene determinada por la confluencia de aspectos que, en sí, no son exclusivos de estos lugares, pero su combinación hace de las fronteras espacios que requieren una consideración especial. En primer lugar, normalmente, las fronteras se sitúan geográficamente en la periferia en relación con los centros económicos y políticos de los países, alejadas de los lugares donde se encuentran las administraciones

¹ <https://2007-2020.poctep.eu/es/2014-2020/manifiesto-eurociudades-de-la-rama-hispano-lusa>

centrales de las que dependen. Son zonas que se sitúan normalmente en los márgenes, si se mira la frontera desde las zonas más desarrolladas. La segunda característica de las fronteras es que son zonas en las que el multilingüismo es habitual. Ciertamente, hay fronteras que no suponen diferencias lingüísticas, también dentro de la Unión Europea, pero es frecuente encontrar fronteras asociadas a diferentes lenguas de larga presencia histórica. Entre España y Portugal, además del español y del portugués, lenguas mayoritarias, tienen presencia histórica el gallego, el mirandés, a fala o el barranqueño, con un número de hablantes muy desigual, y algunas de ellas en riesgo. Además, como sucede en otras zonas de la Península, a las lenguas históricas hay que sumar otras lenguas que han llegado más recientemente con los movimientos migratorios. Todas ellas configuran un mosaico multilingüe diverso, aunque dos de estas lenguas, el español y el portugués, están presentes a lo largo de toda la frontera. Por esta razón, en el espacio fronterizo considerado, el bi/plurilingüismo tiene un especial interés para los hablantes que viven allí. Además de la cuestión lingüística, hay diferencias culturales a pesar de la proximidad geográfica de los pueblos y ciudades que se distribuyen en los dos lados de la frontera. Aunque puede existir poca distancia entre dos poblaciones, las diferencias culturales son mayores de las que existen con esa misma distancia entre dos poblaciones del mismo país y suelen ser percibidas como diferenciadoras. Por último, aunque entre España y Portugal, actualmente, no existen grandes diferencias económicas, en las zonas de frontera es muy frecuente que existan asimetrías económicas, con todo lo que esto conlleva.

A la confluencia de los puntos que hemos señalado, (i) periferia, (ii) multilingüismo (histórico y reciente), (iii) diferencias culturales y (iv) posibles asimetrías económicas, hay que añadir un aspecto más y que introduce una diferencia fundamental (v) la permeabilidad de esos espacios por las constantes interacciones de sus habitantes. Las fronteras, para

aquellos que no viven en su cercanía, suelen verse desde una perspectiva interna del propio país, como la delimitación territorial que suponen, sin tener en cuenta que las fronteras –en situaciones no beligerantes y con una orografía favorable de acceso al otro lado– son altamente permeables y los intercambios son constantes. Las zonas de frontera, cuando se observan desde la proximidad, son un espacio de intersección beneficioso para las personas que viven allí y, consecuentemente, aprovechar esta proximidad es interesante para los países que figuradamente se intersecan aunque haya una división política entre ellos en el interior de esta intersección.

Centrándonos en la frontera entre España y Portugal, la relación transfronteriza ha existido siempre, y se ha reforzado en los últimos años² (ECDT, 2020). Tradicionalmente, a pequeña escala, la relación ha sido y es horizontal, es decir con la población o poblaciones más próximas del otro lado de la frontera. De modo general, al menos en el ámbito educativo, hasta ahora no se ha tenido una visión de la frontera en sentido vertical, en la que se haya creado una cohesión que recorra la frontera de extremo a extremo. En este sentido, el Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF), promovido y coordinado por la OEI, es pionero porque une a la natural relación fronteriza horizontal una visión longitudinal, creando una red de escuelas bilingües a lo largo de la frontera. En el proyecto participan los Gobiernos de España y de Portugal a través de los organismos responsables de la educación en todas las regiones fronterizas: regiones de Portugal, Norte, Centro, Alentejo y Algarve, y por la parte española, todas las Comunidades Autónomas que tienen frontera con Portugal, Andalucía, Extremadura, Castilla y León y Galicia. La importancia e interés de este proyecto es que parte de la idea de que el trabajo conjunto de escuelas de ambos lados de la frontera, organizadas por pares en proyectos de aprendizaje comunes, tiene un gran poder de transformación

² <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/cooperacion-transfronteriza.html>

en su entorno. Y esto porque involucra a comunidades escolares, a entidades locales y a las familias en sentido más amplio, en definitiva, a niños y a adultos que viven en la frontera. Profesorado y alumnado, las familias y la comunidad más extendida en la que se integran estas escuelas participan de las propuestas de estos pares de escuelas que buscan una educación basada en el aprendizaje de conocimientos, de habilidades y valores ligados al bi/plurilingüismo y a la interculturalidad. Este trabajo se realiza dentro del currículo escolar, integrando competencias, conocimientos, lenguas y culturas. (Matesanz, Ferreira Martins & Araújo e Sá, 2023).

Pero, además, el poder transformador de las escuelas de frontera también descansa en su constitución como red de colaboración e intercambio. Las escuelas de frontera trabajan en red y una de las características de esta red es que en cada nuevo curso van incorporándose pares de escuelas que participan por primera vez en el proyecto y que se localizan a lo largo de toda la frontera. La red se va haciendo cada vez más tupida, creándose un espacio educativo de escuelas de frontera interconectadas. Todas ellas participan de momentos de encuentro presenciales y virtuales, con valores compartidos en el respeto y la integración de las diferencias lingüísticas y culturales. Desde 2020, año del inicio del proyecto, hasta el momento actual han participado 49 escuelas de ambos lados de la frontera, más de 100 profesores y aproximadamente 1.500 alumnos³. La participación ha ido progresivamente en aumento y, en las siguientes imágenes, se puede ver la densidad que ha alcanzado la red en los años de implantación del proyecto.

El crecimiento de la red de escuelas es un indicador de su impacto y de su potencial transformador, que se basa en la combinación bien articulada de tres elementos básicos para la integración fronteriza: el bi/plurilingüismo como meta a largo plazo, la intercomprensión como forma inmediata de



Figura 2. Imágenes elaboradas por la OEI para mostrar localización de las escuelas que participaron en el PEBIF el curso 2021-2022 (derecha) y el curso 2023-2024 (izquierda)

comunicación y facilitadora del bi/plurilingüismo, y la interculturalidad como un espacio compartido que se construye por el intercambio e interacción entre las culturas presentes en la frontera. Estos tres elementos se requieren mutuamente y se pueden visualizar en la figura de un triángulo en cuyos vértices inferiores se sitúa la base lingüística que permite las interacciones y la comunicación cultural. La articulación productiva del bi/plurilingüismo, la intercomprensión y la interculturalidad no viene dada de forma espontánea. Para empezar, la situación lingüística de la frontera es dispar, en el sentido de que hay personas que hablan las lenguas que confluyen en ella y, en ocasiones, más de dos (por ejemplo, gallego, español y portugués, o portugués, mirandés y español), mientras que hay personas que hablan solamente una de esas lenguas (español o portugués, lo más habitual). También hay que tener

3 <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/escuelas-de-frontera/escuelas>

en cuenta la presencia de lenguas distintas de las propias del país, como son las lenguas de emigración y las segundas lenguas, preferentemente el inglés. En la escuela todas esas lenguas pueden estar presentes, pero no todo el alumnado es competente en ellas, y el bilingüismo en las lenguas con más hablantes (español y portugués) es, en realidad, poco frecuente. El bi/plurilingüismo no es un objetivo inmediato directo del proyecto, en tanto en cuanto no está entre sus objetivos la enseñanza directa de las lenguas, sino que lo que se busca es que la familiaridad con las lenguas del entorno promueva una iniciación a su aprendizaje a través de una práctica que pueda progresar una vez que se ha participado en el proyecto. La comunicación entre el profesorado de los pares de escuelas, así como la del alumnado y las familias participantes, se realiza recurriendo a la intercomprensión, dado que las lenguas principales que se utilizan son lenguas de la familia románica y la comunicación es posible hablando las respectivas lenguas maternas, al menos al nivel que requiere el proyecto. La intercomprensión, además de ser un recurso comunicativo de gran potencia al permitir interactuar simultáneamente en varias lenguas de la frontera, tiene una dimensión didáctica que permite el acercamiento a la/s lengua/s presente en el par de escuelas constituido. El trabajo en intercomprensión es muy importante porque además de la comunicación permite la iniciación a las lenguas próximas. En cuanto al tercer fundamento del proyecto, la interculturalidad, se ha revelado como un foco de especial atractivo para los trabajos comunes de las escuelas, que han sido capaces de ‘intercambiar’ sus culturas. Un ejemplo paradigmático ha sido la celebración del carnaval, un acontecimiento de gran relevancia y riqueza en toda la frontera hispano-lusa, haciendo propias las costumbres de la localidad de su par de escuelas, disfrazándose como ellos o evocando las tradiciones del otro lado de la frontera. Las experiencias interculturales que se han desarrollado en el marco del PEBIF revelan no solamente un interés puntual sino el

poder de construcción común que tiene para el alumnado, que hace propio lo que inicialmente es visto como ajeno.

Educación compartiendo a los dos lados de la frontera en el bi/plurilingüismo y la interculturalidad significa educar en los mismos objetivos y valores, haciéndolo conjuntamente a través de proyectos de aprendizaje que desarrollan las escuelas de frontera. Todavía, la realidad de la enseñanza en la frontera muestra que, estando tan próximas muchas escuelas de ambos países, en ellas se educa de forma diferente, en lenguas diferentes, sin relación directa entre ellas. Si la vida allí es transfronteriza, la educación también debe serlo, de modo que el alumnado entre en contacto, ya desde la escuela, con el otro lado de la frontera, a través del conocimiento compartido, las lenguas y las culturas. El poder transformador de las escuelas de frontera se ve cada curso que se inicia, al incorporarse al Proyecto nuevos pares de escuelas, a las que acuden niños y niñas que, después de su participación, percibirán la frontera como un espacio compartido y familiar porque lo conocen desde ambos lados de la frontera.

Referencias

- Estrategia Común de Desarrollo Transfronterizo (ECDT)*, XXXI Cumbre Luso-Española, Guarda el 10 de octubre de 2020. <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/cooperacion-transfronteriza.html>
- Jurado-Almonte, J. M., Pazos-García, F. J., & Castanho, R. A. (2020). Eurocities of the Iberian borderland: A second generation of border cooperation structures. An analysis of their development strategies. *Sustainability*, 12(16), 6438. <https://doi.org/10.3390/su12166438>
- Matesanz del Barrio, M., Ferreira Martins, V., Araújo e Sá, M. H. (2023). Proyecto Escuelas bilingües e interculturales de frontera (PEBIF): un proyecto transfronterizo e integrador en la Península Ibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93,(1), p. 45-65, 2023. El texto está también en portugués.
- Tribunal de Cuentas Europeo. (2022). *Informe especial: Apoyo de la UE a la cooperación transfronteriza con los países vecinos*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Noel Aguirre Ledezma

OEI Bolivia

in memoriam

Voy a comentarles la experiencia boliviana. En los últimos años, Bolivia sufre grandes transformaciones. En 2009 el Estado aprueba su nueva Constitución política, y parte de ella es también la nueva ley de educación. Esta nueva ley de educación se promulga en diciembre del 2010. Con base en estos dos documentos, entre el 2010 y el 2015 se hace una serie de trabajos para preparar lo que sería la nueva educación.

Un eje fundamental de la nueva educación es la **interculturalidad**. Esta propuesta se aplica entre 2015 y 2019, se interrumpe por un cambio de gobierno, después por la pandemia, y ahora se está retomando.

Con base en un pequeño marco de referencia, voy a presentarles algunos elementos que se destacan en la educación boliviana con ese enfoque de interculturalidad.

Cuando hablamos de interculturalidad, nosotros creemos que hay que prestarle mucha atención. No toda interculturalidad es inclusiva y aún menos liberadora, hay **interculturalidades**, podríamos decir.

Es cierto que la interculturalidad es un diálogo entre las culturas, pero más allá de la diversidad, por detrás está un elemento que nos parece fundamental, que es la desigualdad.

No es lo mismo ser parte de una cultura que es dominante que ser parte de una cultura que es dominada. Hay profundas diferencias, y para nosotros no es fácil hacer un diálogo entre culturas desiguales, diferentes.

Además, hay el convencimiento de que la lengua por sí misma no define lo que puede ser una interculturalidad. Tras la

lengua está una cosmovisión, está una manera de ver la vida, está una manera de trabajar, de amar, de hacer la propia construcción de la organización, etc.

La lengua tiene que ir con la cultura, y si estamos pensando en una desigualdad, tenemos que trabajar, a nuestro juicio, necesariamente también en la **intraculturalidad**.

Para nosotros, en Bolivia, no es posible hablar de interculturalidad sin antes hacer intraculturalidad. Hay que potenciar aquellas culturas que no fueron valoradas para que puedan establecer diálogo con otras culturas, en mejores condiciones. Mientras tanto no va a haber ese diálogo de manera equitativa.

A partir de eso podemos tomar algunos referentes. Fidel Tubino, un estudioso peruano en el tema de interculturalidad, dice lo siguiente: “La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. La interculturalidad es concebida como un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folklore. No se las relaciona con asuntos socioeconómicos de derecho social o ciudadanía”⁴.

Tomando esta referencia de Fidel Tubino, nosotros encontramos que hay –al menos, para ser gráficos y didácticos–, dos maneras de trabajar la interculturalidad. Una que es funcional: somos diversos y lo que hay que hacer es dialogar. Pero hay otra interculturalidad que es crítica: mira las causas de las desigualdades y comienza a construir transformaciones en esas desigualdades.

Entonces, hacer interculturalidad también supone enfrentar el conflicto. Hay que mirar a fondo para comenzar a construir lo que puede ser una interculturalidad crítica. En otras palabras, hay que leer la letra menuda, no solamente las apariencias. Y detrás de esa diversidad, en nuestro juicio, están también maneras de concebir cómo son los modelos civilizatorios.

Hay formas, hay concepciones de vida distintas y, si estas

⁴ Fidel Tubino (s/d), Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural de Bolivia. Consultado en <https://centroderecursos.cultura.pe/>

no entran en diálogo y solamente se restringen a ciertos elementos, no es suficiente la interculturalidad.

Como decía, en Bolivia tenemos una nueva constitución política, promulgada en 2009, que trata de mostrar lo que es Bolivia en el siglo XXI, en este periodo de grandes transformaciones. Destaca tres elementos: El primero es que, como idiomas oficiales en Bolivia, hay un reconocimiento del castellano y de todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios, en total de 36 (los más importantes son el aymara, el quechua y el guaraní). En resumen: hay 37 idiomas oficiales en Bolivia y, tras de los idiomas, están sus culturas, los pueblos, las naciones.

Eso nos lleva al segundo elemento. Conocerán que Bolivia ha dejado de ser República de Bolivia y ahora se autodenomina Estado Plurinacional de Bolivia; en la propia Constitución dice: “Bolivia se constituye en un Estado unitario social de derecho plurinacional comunitario”. ¿Qué supone? Supone que las culturas que conviven en Bolivia deben convivir en armonía, en complementariedad, no se puede aceptar el predominio de una sobre otra.

Mientras tanto, no existe lo plurinacional, no existe la interculturalidad. Hay que buscar las formas de convivencia en lugar de esa vieja aspiración del Estado-Nación.

Ahí comenzamos a discutir: ¿y qué modelo de desarrollo? Nosotros dijimos: no va ninguno, porque lo que hacen es depredar la naturaleza, explotar al ser humano y hay que pensar en otros y en otras formas de concebir la vida.

Y ahí comenzamos a construir este tercer elemento propio, nacido en nuestros pueblos y ahora tan válido en este siglo XXI, que es el **vivir bien** y que es una concepción distinta. Por eso dice: el Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural, entre otros elementos, el *suma qamaña*, el **vivir bien**. La complementariedad, primero, entre el acceso a los bienes materiales y el disfrute de lo que es la identidad de las personas; la armonía con la madre tierra;

la convivencia con la comunidad. Yo no puedo vivir bien si los demás viven mal.

Con estos elementos podemos mostrarles algunos aspectos que son fundamentales de este proceso que estamos trabajando.

He tomado una partecita de la nota conceptual de este evento que dice: “Pretendemos debatir sobre el modo en que la escuela se implica y/o puede implicarse en este proyecto de construcción de un futuro que sitúa estratégicamente como central la diversidad de lenguas y de culturas y de quienes las hablan; y a través de ellas se constituyen y constituyen el mundo y se relacionan unos con otros”. Esto es como un desafío.

¿Cuál es la nueva escuela? ¿Cuál es esa escuela intercultural? ¿Cuál es esa escuela plurilingüe? O mejor, ¿cuál es esa educación intercultural y plural? Veamos algunos elementos que pueden ser respuesta a todo eso.

Un primer elemento que estamos construyendo en esta nueva educación, como respuesta a esas preguntas, es lo que hemos llamado la educación de la vida, en la vida, para vivir bien.

De manera textual, la ley de la educación dice: “Se debe desarrollar una formación integral, que promueve la realización de la identidad, la afectividad, la espiritualidad y la subjetividad de las personas y comunidades. Es vivir en armonía con la madre tierra y en comunidad entre los seres humanos”. ¿Qué supone entre otras cosas? No hacer simulaciones de educación. Construir la educación en el mismo lugar de hechos donde se desarrolla la sociedad: en el centro de producción, en el lugar de la siembra, donde se hace cultura, donde se hace arte, donde se hace ciencia, en las propias organizaciones, en las comunidades.

Hay que leer la realidad con sentido crítico, en diálogo de saberes y culturas, pero, fundamentalmente, para preservar la vida. No es para cuidar solo la vida del ser humano, también es para preservar la vida de todos los seres vivos que están en

la naturaleza. Hablar de interculturalidad supone también optar por esto.

A nosotros nos parece que el último periodo es parte de esas equivocaciones que hemos cometido como humanidad frente a toda esta realidad de no haber preservado la vida. Ahora más que nunca, dentro de una concepción de educación intercultural, debemos preservar la vida.

Además, esta nueva educación tiene que reconocer lo que es la población mayor. Esta población tiene su manera de vivir, de enfrentar las cosas. Por ejemplo, según nuestras culturas, una persona tiene una dimensión que es espiritual, de trascendencia; tiene una dimensión del saber, del conocer, construir y recrear conocimientos; tiene una dimensión del convivir, del estar en los grupos sociales, de convivir con su comunidad, etc.; pero, además, tiene una dimensión de producir, de hacer bienes materiales y bienes espirituales.

Y la educación, desde el punto de esta interculturalidad, tiene que mirar estas cuatro dimensiones. Y ahí nos inventamos lo que hemos denominado el “nuevo modelo educativo socio-comunitario-productivo”, que en este momento está en aplicación en Bolivia.

Este modelo educativo ha llegado al currículum. Discutimos, por ejemplo, ¿cuál es la competencia? Nosotros dijimos: No, mejor pensemos en el objetivo de carácter holístico y comencemos a trabajar un objetivo que busque aprendizajes en la dimensión de la espiritualidad, en la dimensión del saber, del conocimiento, de la convivencia y del hacer, del producir, de crear bienes materiales y bienes espirituales.

Mirar la interculturalidad con sentido amplio es también reconocer lo que es nuestra propia educación y la manera en que nosotros nos desarrollamos.

Aprendimos en esta nueva educación que hay que leer lo que es la población. Nosotros creemos que se hace bien cuando se sustenta la educación a lo largo de la vida. Obviamente, todos los seres humanos tienen derecho a la educación, sean

recién nacidos o sean adultos mayores. Pero no es suficiente solamente tomar el criterio de edad, hay que tomar el criterio de diversidad. Y entonces hablamos de lo ancho de la vida, y es la mejor manera de hacerse conocimiento de lo que es la interculturalidad. Una cosa es hacer educación con pueblos indígenas y otra cosa es hacer una educación con poblaciones que son interculturales. Hay que reconocer a los pueblos una y otra vez, para llegar a una armonía posterior.

Para una educación intercultural y plurilingüe, hay que vincular el conocimiento universal, –el que le dicen científico, el que se crea en las grandes academias–, con ese conocimiento que muchas veces se menosprecia, que es el conocimiento y el saber popular, el de la comunidad, el permanente.

Aquel conocimiento que se produce también en la población, que al final, después de estudios, se vuelve académico. Y la nueva educación tiene que vincular esto, hacer interculturalidad también supone vincular ambos elementos.

Otro elemento de la interculturalidad es el vínculo de la educación con la tierra, con el territorio y con la organización. No estamos hablando solamente de elementos físicos, de cuál es la geografía, la hidrografía de un determinado territorio. Estamos hablando profundamente desde el conocimiento de la historia, de la identidad cultural de la población, de su capacidad de sentir que es parte de una determinada cultura. Y ahí es donde creemos que hay que comenzar a trabajar en todo lo que es la educación intercultural y, además, plurilingüe.

Finalmente, para terminar, quiero compartirles dos frases que me parecen importantes para seguir pensando una educación intercultural. Dice el gran Eduardo Galeano: “Me gusta la gente *sentipensante*, que no separa la razón del corazón; que siente y piensa a la vez, sin divorciar la cabeza del cuerpo, ni la emoción de la razón”. La educación intercultural necesita mucho del *sentipensamiento*.

Además, dice Pablo Freire: “No solo soy objeto de la historia, sino también su sujeto en el mundo de la historia, de la

cultura, de la política; no constato para adaptarme sino para cambiar”. Hablar de interculturalidad es ser sujetos de procesos de transformación que no solamente modifiquen formas, sino las sustancialidades de todo lo que es nuestra sociedad y nuestra educación.

Reflexiones: orientar las
acciones futuras

Reflexões: encaminhar
ações futuras

José Arlindo Fernandes Barreto

Reitor da Universidade de Cabo Verde

Cabo Verde: breve panorama da sua situação linguística

Permitam-me, em primeiro lugar, agradecer à diretora-geral do Multilinguismo, Doutora Ana Paula Laborinho, pelo convite que me fez para participar nesta 3.^a conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola. E através dela estender os agradecimentos ao secretário-geral da OEI, e ao diretor no Paraguai, a todos os membros do *staff*, aos intérpretes que desempenham um papel importante nessa problemática do plurilinguismo e da interculturalidade.

Sinto-me muito grato e honrado pelo convite e agradeço profundamente terem escolhido Cabo Verde e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) para acolherem a 4.^a Edição da CILPE em 2025, data importantíssima para esse pequeno arquipélago do Atlântico que celebrará, então, os 50 anos como país independente.

O tema “Línguas, comunicação, educação intercultural, diversidade”, com os eixos: 1: Somos o que lemos: línguas, literaturas e comunidades; 2: Línguas e Educação Intercultural; 3: O Poder e o Valor da Comunicação, interpela-nos a todos e permite profundas e diversificadas leituras, como podemos constatar desde ontem.

Indo diretamente à questão, na atual configuração linguística e cultural, o multilinguismo e a interculturalidade são percebidos como uma mais-valia e um ganho para os povos e indivíduos que deles podem beneficiar. Mas também se sabe que nem sempre foi assim!

O desenvolvimento das neurociências na segunda metade do século XX não está, certamente, alheio a essa mudança tão profunda de perspetiva!

Pesquisas realizadas no final do século XX revelam que o cérebro é um produto tanto cultural quanto biológico. Uma das variadíssimas e numerosas experiências realizadas nesse domínio põe em evidência o facto de que o funcionamento do cérebro modifica a sua estrutura. Trata-se da experiência realizada com músicos que tocam violino e com pessoas que não tocam esse instrumento. A experiência revelou que a mão esquerda de um violonista, a mão que mais trabalha, está 4 a 5 vezes mais representada ao nível da sua circunvolução cerebral do que a mão esquerda de uma pessoa que não toca. Isto significa que o funcionamento do cérebro modifica a sua estrutura. Os modelos que dão conta da estruturação progressiva do cérebro durante a aprendizagem e na maturação de uma criança apontam para a estabilização dos circuitos utilizados, em detrimento dos circuitos que ficam inativos.

Assim, proporcionar a uma criança possibilidades de aprender várias línguas, significa empoderá-la, dotá-la de competências que lhe abrem vias mais seguras para uma educação inclusiva permitindo-lhe uma visão mais abrangente do que se passa no mundo e, por conseguinte, oferecendo-lhe ferramentas que lhe possam conferir maior capacidade de tolerar o outro nas suas diversidades de cultura, língua e modo de perceber o mundo e os seus patrimónios – tanto material como imaterial.

Se olharmos para o processo que deu origem à história de Cabo Verde (CV), constatamos que, aquilo que atualmente é denominado interculturalidade e multilinguismo, *mutatis mutandis*, é o que constitui a matriz fundante da sociedade cabo-verdiana.

Não tenciono maçar-vos com a história da descoberta/achamento e povoamento das ilhas de CV, que devem conhecer bem. Apenas pontuar aqui que, o dealbar da história de CV

foi marcado pelo encontro de múltiplas línguas e culturas, europeias e africanas. E esse facto faz toda a diferença! É o que torna CV um caso à parte. Um país que desde cedo se transformou numa nação diaspórica.

A presença de cabo-verdianos em vários continentes (essencialmente América, Europa, África, Ásia), a sua estreita ligação com a vivência dos que ficam nas ilhas de CV alimentam constantemente a essência da interculturalidade e do multilinguismo originários do cabo-verdiano e consolida a sua vocação cosmopolita. Muito se tem escrito sobre essa matéria, desde Gabriel Mariano com o seu ensaio *Cultura Cabo-verdiana* (1991), passando por Gabriel Fernandes, com a obra *Em busca da Nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde crioulo* (2006), uma obra de referência nessa matéria e, muito recentemente, João Lopes Filho com o seu novo livro *Mestiçagem & cabo-verdianidade*.

Facto relevante, os cabo-verdianos da diáspora, que ascendem quase ao dobro do número de cabo-verdianos no arquipélago (800 mil contra 500 mil), mantêm a língua cabo-verdiana como elo forte de ligação, reforçando assim o seu estatuto enquanto um dos componentes mais relevantes para a definição da cabo-verdianidade.

A passagem da denominação de “crioulo” à apelação de “língua cabo-verdiana” traduz o crescente prestígio que essa língua materna vem adquirindo junto dos estudiosos da crioulista e da comunidade cabo-verdiana em geral.

No entanto, importa lembrar aqui que a situação linguística que se vive em Cabo Verde é uma situação de bilinguismo com diglossia. O português está reservado à situação formal de comunicação e a língua cabo-verdiana ocupa todo o outro espaço.

Sinteticamente, pode-se afirmar que, cada vez mais, a vida em CV se desenrola em língua cabo-verdiana. Mesmo nos espaços que tradicionalmente eram reservados à comunicação formal em língua portuguesa, como os debates no Parlamento, na Rádio nacional de Cabo Verde, na Televisão

de Cabo Verde, depara-se, atualmente, com um aumento significativo de intervenções em língua cabo-verdiana. Aliás, se levarmos a análise a rigor, podemos, na esteira do Professor Jean-Michel Massa, afirmar que CV não é um país “lusófono” no sentido literal do termo, mas sim, um país “lusógrafo”.

Tenhamos também presente que a língua cabo-verdiana ainda não tem o estatuto de língua oficial, contrariamente à língua portuguesa. Esta situação arrasta uma série de consequências negativas. Não tendo o estatuto de língua oficial, a língua cabo-verdiana não pode, por exemplo, a título definitivo, ser introduzida no sistema de ensino. Assim, ela não pode ser utilizada nem como meio, nem como objeto de ensino, embora neste ano letivo (2022-2023) tivesse sido feita a experiência do ensino da língua cabo-verdiano aos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Se na Universidade de Cabo Verde se estuda essa língua desde há duas décadas, trata-se de responder às exigências da Constituição da República, que prevê a criação de condições para a sua oficialização. O artigo 9.º da Constituição da República de Cabo Verde de 1992 define apenas o português como língua oficial, mas deixa ao Estado o dever de promover “as condições para a oficialização da língua cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa”.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas nessa matéria tem que ver que, com a oficialização da língua cabo-verdiana, o português perca o seu espaço. Ora, uma experiência de ensino bilingue realizada recentemente em algumas escolas do país mostrou que não só os alunos abrangidos por esta experiência aprendem melhor o conteúdo das diferentes disciplinas, mas também fariam, de longe, melhor português, “melhoraram incomparavelmente as notas em todas as disciplinas”, e dominariam melhor a língua cabo-verdiana.

Além dessas recentes experiências, o ensino da língua cabo-verdiana aos filhos de cabo-verdianos em Portugal e nos Estados Unidos da América mostra que não só é possível o

ensino dessa língua como também seria aconselhável e fundamental para fazer desaparecer um conjunto de equívocos provocados pela interferência linguística. É importante ter em consideração que, quando apreendemos um conceito na nossa língua materna, a língua que estrutura toda a nossa forma de pensar e de estar, essa aprendizagem encontra bases para se enraizar, contrariamente a uma aprendizagem feita numa língua estrangeira onde os conceitos não encontram essas bases para uma fixação duradoira, conforme sublinha Stella Baruck no seu livro *L'âge du capitaine* (2000).

No fundo, o receio manifestado pelos cabo-verdianos quanto à oficialização e ao ensino da língua cabo-verdiana pode ser a expressão desviada do ostracismo de que o “crioulo” foi objeto durante o século XIX, ilustrado pelas descrições pejorativas nos seguintes excertos:

José Joaquim Lopes de Lima

“Gíria ridícula, composto monstruoso de antigo português e das línguas da Guiné que aquele povo [o cabo-verdiano] tanto preza e os mesmos brancos se comprazem a imitar.”⁵

João Augusto Martins

“Temos lido e ouvido controvérsias e opiniões diferentes [...] mas nós que não somos filólogos, limitamo-nos, baseados na diversidade de origens apontadas, a considerar o dialecto crioulo como uma verdadeira Babel, e a arquitectura da sua gramática como uma obra de proporções Volapük supérflua e desnecessária, por entendermos essa língua condenada tanto pelo critério político como pelo critério civilizador de Cabo Verde.”⁶

António Pusich

“A língua que usam é um ridículo crioulo, diferente em cada ilha na pronúncia, e em muitos termos, sendo como vergonha entre eles, e mui particularmente entre as mulheres, o falarem e usar o idioma do Reino.”⁷

José Conrado Carlos de Chelmicki & Francisco Adolfo Varnhagen

“São apenas os filhos de Portugal que ainda falam a língua portuguesa; e mesmo estes acostumam-se logo à ridícula linguagem do país, geralmente usada e chamada a língua crioula, idioma o mais perverso, corrupto e imperfeito, sem construção, sem gramática, e que se não pode escrever.”⁸

Todas essas citações trazem à tona uma visão depreciativa do crioulo que, como visto, pode ainda ter as suas latências nos dias de hoje, com todas as consequências negativas que isso implica na definição da política linguística de Cabo Verde e da relação com o conhecimento nas escolas e na sociedade cabo-verdiana.

Deve-se aqui realçar que, numa recente sondagem realizada pela Afrobarómetro e apresentada na Praia em janeiro de 2023, 72% dos inquiridos mostra-se favorável ao uso do crioulo como “meio oficial de instrução em todas as escolas de Cabo Verde”. 78% apoiam o crioulo como “disciplina obrigatória em todas as escolas” do país. 64% concordam com a *elevação da língua cabo-verdiana ao estatuto de língua oficial* à imagem do português. Em 2022, um grupo de 200 personalidades cabo-verdianas, constituído por linguistas, investigadores, juristas e personalidades influentes no meio cabo-verdiano assinou uma

5 *Apud*, Manuel FERREIRA, *op. cit.*, p. 101

6 *Idem*, p. 101.

7 *Apud*, Manuel FERREIRA, *Aventura Crioula*, Lisboa: Plátano, 1973, p. 101.

8 José Conrado Carlos de CHELMICKI, Francisco Adolfo VARNHAGEN *Corografia Cabo-Verdiana ou Descrição Geográfico-Histórica da Província das ilhas de Cabo Verde e Guiné*, Lisboa, Typographia L.C. da Cunha, 1841, p. 331.

petição para a oficialização, ensino e padronização da língua cabo-verdiana.

O trabalho em torno da língua materna vem sendo feito, com debates, subsídios visando melhor esclarecimento e entendimento da matéria. Porém, o tempo da sua oficialização ainda não chegou. Os debates recentes na assembleia à volta do diploma sobre o estatuto da língua portuguesa como património imaterial nacional, põem em evidência a necessidade de um estudo holístico, isento de qualquer preconceito e que possa contribuir para trazer a luz sobre os benefícios, para todos os cabo-Verdianos, em terem a sua língua materna reconhecida, valorizada, ensinada, estimada. Isto sem deixarem de poder, simultaneamente, ter o domínio da sua segunda língua, o português, a língua da escolarização de todos os cabo-verdianos que se encontram no arquipélago.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, adotada em Barcelona, no ano de 1996, estipula no seu art. 7.º que “todas as línguas são expressão de uma identidade coletiva e uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade [e que], portanto, possuem o poder de gozar das condições necessárias para o seu desenvolvimento em todas as funções”.

Ora, que as línguas sejam a expressão de uma identidade coletiva e uma maneira de perceber e de descrever a realidade, estamos todos de acordo! Mas a língua, contrariamente a uma ideia largamente difundida, não é apenas um instrumento de comunicação. O ato da fala não se restringe a “designar”, a descrever ou dar conta de uma determinada realidade. Ao nos engajarmos no ato da fala estaremos a iniciar um processo que permite moldar a realidade, interpretá-la, transformá-la, inventá-la, como tão bem o soube exprimir a escritora canadiana Nancy Huston no seu livro *L'Espèce fabulatrice*.

E, em Cabo Verde, a realidade é inventada, construída, transformada, constantemente, em língua cabo-verdiana. Desde as primeiras manifestações de atividades culturais nesse arquipélago, a língua cabo-verdiana esteve sempre

presente. Os exemplos vão desde a manifestação cultural de música e dança de Batuku, à mais recente participação dos jovens nos *Webs Summit*, com criação de projetos, empresas, rede de influências/influenciadores.

Para terminar, gostaria de partilhar convosco a citação de um escritor francês de origem alemã, que poderá ajudar na reflexão sobre a diferenciação que muitos tendem a fazer entre as línguas consideradas “pequenas” e as línguas “grandes” ou históricas:

“Toutes les langues, et c'est pourquoi elles sont des langues, sont à égale distance de ce qu'elles sont en peine de dire et dont le manque ne se signale que par elles. On pourrait presque dire que la fonction d'une langue, si toutefois elle en a une, c'est de chercher ses mots, c'est de ne pas parfaitement fonctionner.” (Goldschmit, 1997).

Referências

- Baruck, S. (2000). *L'âge du capitaine : de l'erreur en mathématique*. Seuil.
- Fernandes, G. (2006). *Em busca da nação: notas para uma reinterpretação do Cabo verde crioulo*. EdUFSC.
- Goldschmit, G.-A. (1997). *La matière de l'écriture*. Circé.
- Huston, N. (2008). *L'Espèce Fabulatrice*. Actes Sud.
- Lopes Filho, J. (2023). *Mestiçagem & Caboverdianidade*. Pedro Cardoso Livraria.

Luis Enrique López

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad

Multilingüismo y educación en la Comunidad Andina de Naciones

La situación de las lenguas indígenas en América Latina y el Caribe es a todas luces alarmante; de un lado, por el creciente silenciamiento de muchas de ellas, y, de otro, por el envejecimiento de las mismas, en tanto quienes más y mejor las conservan son las personas mayores de 30 o más años. Esta situación resulta de la creciente interrupción de la natural transmisión de las lenguas originarias en el seno del hogar y la comunidad. En promedio, el 38,4% de las lenguas amerindias se encuentra en peligro de silenciamiento (López 2023).

Como en otras regiones del mundo, las decisiones que toman las madres y los padres de familia sobre la crianza idiomática de sus hijas e hijos no son arbitrarias y responden más bien a un sinnúmero de factores extralingüísticos, entre los que destacan el racismo y la discriminación atávicos así como el limitado interés de los Estados por aplicar las leyes favorables a los idiomas indígenas y los estándares internacionales y convenciones para la salvaguarda de este componente clave del patrimonio cultural intangible de la humanidad. Lo que ocurre con los idiomas indígenas no difiere en mucho de lo que acontece con los idiomas de otras comunidades étnicas como el palenquero, el raizal y el romaní en Colombia, o el creole en Belice, Costa Rica, Honduras y Nicaragua.

Desde ese marco general, circunscribo esta comunicación al multilingüismo en la Comunidad Andina de Naciones (CAN); es decir, en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. La institución que presido trabaja en y con instituciones y organizaciones de estos cuatro países.

El multilingüismo desigual en la CAN

Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú se ubican en siete de las trece macroáreas geoculturales que conforman América Latina.⁹ Bolivia se ubica en cuatro de ellas –Amazonía, Pantanal y pampas orientales, Gran Chaco y Andes–; Colombia también en cuatro –Llanos del Pacífico, Andes, Orinoquia y Amazonía; y Ecuador y el Perú en tres –Llanos del Pacífico, Andes, y Amazonía–.

El contexto sociolingüístico de la CAN está marcado por situaciones de contacto y conflicto entre las lenguas originarias, hoy subalternas, y aquellas que echaron raíces en estas tierras y se tornaron en hegemónicas, producto de la invasión europea: el castellano y el portugués. En estos cuatro países, el castellano es la lengua hegemónica por excelencia, pero en las zonas limítrofes con Brasil, la presencia del portugués resulta cada vez más notable; por ejemplo, en las comunidades habitadas por los Machineri, en la frontera boliviano-brasileña, el portugués es hablado por la mayoría de niñas y niños pues asisten a escuelas brasileñas.

La tabla 1, construida a partir de los datos oficiales de los últimos censos nacionales de población y vivienda, da cuenta del peso demográfico de la población indígena así como de quienes conservan y usan sus idiomas originarios en la subregión. Se observa cómo estas cifras varían de país a país, por lo que no es posible ni deseable pensar en políticas uniformes. A este respecto, la tabla no revela que las personas hablantes de

9 De sur a norte, se trata de: la Patagonia, las Pampas sureñas, el Gran Chaco, el Pantanal y las pampas orientales, la Amazonía, la Orinoquia, los Andes y sus estribaciones occidentales y orientales, los Llanos del Pacífico, el Caribe continental e insular, el Istmo centroamericano, Mesoamérica, el Altiplano mexicano y Oasisamérica.

Tabla 1: Población indígena y hablantes de lenguas indígenas en la CAN

País y fecha del censo	Población total	Población indígena %	Población indígena #	Hablantes de lenguas indígenas %	Hablantes de lenguas indígenas #
Bolivia (2012)	10.059.856	41,5 %	4.178.647	28,7%	2.887.178
Peru (2017)	31.237.385	26,0 %	7.628.308	16,0%	4.997.981
Ecuador (2022)	16.938.986	7,7 %	1.304.430	4,9%	823.095
Colombia (2018)	48.258.494	4,4 %	1.905.617	2,5%	1,232.934
Total	106.494.721	14,1 0%	15.017.002	8,88%	9.464.842

Nota: Los porcentajes referidos a la población ecuatoriana hablante de un idioma indígena corresponden al censo de 2010, pues los del censo de 2022 no han sido develados todavía. En cambio, aquellos relativos a población indígena sí son los que revela el nuevo censo. Con base en ello, se ha inferido el número total de hablantes de lenguas indígenas.

lenguas indígenas tengan más presencia en unas áreas que en otras y consecuentemente estas proporciones se incrementan al interior de un mismo país. Tal es el caso, por ejemplo, del sur andino peruano donde la población quechua o aimarahablante oscila entre el 40 y el 80% de la población; y en algunos distritos como los de Chaca, en Ayacucho, y de Vilquechico, en Puno, la población quechuahablante asciende a 98,7 % y la aimarahablante a 95,0 %, respectivamente (INEI, 2018).

La siguiente tabla muestra también que existen más personas autoidentificadas como indígenas que hablantes de un idioma originario. En la CAN habría un mínimo de 15 millones de indígenas y casi 10 millones de hablantes de un idioma originario. Los dos países con mayor población indígena y con el número más alto de hablantes de lenguas indígenas son Bolivia y Perú. En Perú, el 26 % de la población de 12 o más años de edad se autoidentifica como indígena, pero solamente un 16 % se autoconsidera como hablante de una lengua originaria.

En este contexto, es necesario destacar que cada vez hay más indígenas en las ciudades. Así, en el Perú el 67,7 % de la población perteneciente a un Pueblo Indígena vive áreas urbanas. Pero, en nuestro imaginario, seguimos aplicando la

ecuación indígena = rural o comunidad remota. Lo que ocurre en Bolivia no es diferente, aunque en Colombia y Ecuador todavía la población indígena es mayormente rural. Los cambios sociales acelerados que experimenta la población en la CAN alertan sobre la necesidad de políticas públicas en línea con esta nueva realidad. De ahí que, por ejemplo, la oferta estatal de educación intercultural bilingüe (EIB), o su equivalente de educación intracultural intercultural bilingüe (EIIP) de Bolivia, o de etnoeducación en Colombia, deba impostergablemente extenderse a las ciudades donde haya presencia indígena.

Además de los datos demográficos, es importante anotar que las lenguas habladas en esta subregión son distintas en términos de cuantía, diversidad, estatus, presencia regional y vitalidad, como se muestra en las siguientes tres tablas. Respecto al estatus legalmente asignado por las constituciones políticas de los cuatro Estados, se observa cómo en la mayoría de países las lenguas minorizadas gozan de oficialidad solo en los territorios en los cuales se hablan, mientras que en Bolivia todas las lenguas indígenas son consideradas oficiales a nivel nacional. En el caso ecuatoriano, el quichua/kichwa y el shuar son prescritas, además, como lenguas de relación intercultural.

En ningún país de la subregión se da cuenta de las variantes del castellano habladas por muchas personas indígenas.

Tabla 2: Multilingüismo en la CAN

Lenguas País	Indígenas	Criollas	Étnicas	Hegemónicas	Lenguas indígenas, criollas y étnicas: estatus constitucional	Total
Bolivia	33			2	Oficial a nivel nacional	35
Colombia	65	2	1	1	Oficial-territorial	69
Ecuador	13			1	Oficial-territorial	15
Perú	48			1	Oficial-territorial	49
Total	159	2	1	2	-----	164

Estas variantes, con sustratos de lenguas originarias, deberían ser consideradas en el diseño de políticas educativas y lingüísticas. En cambio, la región sí ha avanzado en la incorporación de las lenguas indígenas, criollas y étnicas en sus sistemas educativos, aunque se reconoce la existencia de brechas entre el discurso legal, la retórica académica y la práctica social y educativa en las escuelas con estudiantes indígenas.

Tabla 3: Lenguas indígenas transfronterizas en la CAN y más allá

# países CAN	Países en los que se hablan	Lenguas
2	Bolivia, Perú, (Brasil)	ese ejja o ese eja, machineri o yine, yaminahua
	Colombia, Ecuador	awá o awapit, cofán
	Colombia, Perú	bora, huitoto o uiototo, ocaina
	Colombia, Perú, (Brasil)	kukama-kukamiria o cocama o kokama, ticuna o tikuna, yagua
	Ecuador, Perú	achuar, secoya o paicoca, zápara o sáparo, ¿shuar?
3	Colombia, Ecuador, Perú	siona
	Bolivia, Perú, (Argentina, Chile)	aymara o aimara
4	Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, (Argentina, Chile, Brasil)	quechua o quichua o kichwa, inga, ingano

Tampoco las políticas lingüísticas y educativas de estos cuatro países consideran aquellas comunidades lingüísticas separadas por las actuales fronteras nacionales. Como la tabla 3 lo muestra, al menos 17 lenguas son habladas en hasta cuatro países de la subregión, y en casos su uso se extiende incluso más allá.¹⁰ Si se añadiera a las comunidades lingüísticas con presencia en los otros países con los que limita la CAN, el número se incrementaría. Tal es el caso, por ejemplo, de las lenguas habladas en Bolivia y Argentina (2), Bolivia y Paraguay (2), Bolivia, Argentina, Brasil y Paraguay (1) y Colombia y Venezuela (11).

Igualmente, cabe destacar que, según la escala de vitalidad establecida por la UNESCO, con base en la transmisión intergeneracional de las lenguas (Moseley, 2010), en la CAN casi la mitad de las 159 lenguas indígenas se encontraría en peligro severo y crítico de silenciamiento, y en rigor todas las lenguas indígenas están en condición de vulnerabilidad, debido a su condición subalterna, a la persistencia de la discriminación y el racismo, y al incumplimiento de los Estados de la legislación y los estándares internacionales que han adoptado. Estos factores inciden en la creciente interrupción generacional de estos idiomas. En otras palabras de seguir con las políticas actuales, al cabo de pocas décadas al menos 75 lenguas se dejarían de hablar, como se destaca en la Tabla 4. Ello nos lleva a concluir que la subregión andina confronta una situación de emergencia lingüística.

10 El quechua, quichua, kichwa, inga o ingano, es la lengua transfronteriza por antonomasia en todas las Américas, pues atraviesa seis o siete Estados distintos.

Tabla 4: Lenguas indígenas en peligro severo y crítico en la CAN

País	Lenguas indígenas	Lenguas en peligro #	Lenguas en peligro %
Bolivia	33	24	72,7 %
Colombia	65	24	36,9 %
Ecuador	14	6	42,8 %
Perú	48	21	43,7 %
Total	160	75	47,2 %

Estados, Pueblos Indígenas y educación en la CAN

El castellano es la lengua de mayor uso en la CAN y, *de facto*, la lengua oficial de la subregión, aun cuando *de jure* la situación pretenda ser distinta. De hecho, los Estados andinos, como los del resto de América Latina, no ponen realmente en práctica la oficialidad de los idiomas originarios, aunque la celebren. La educación no está exenta de esta práctica.

Los cuatro países cuentan con prescripciones constitucionales y leyes y normas específicas referidas al derecho de los estudiantes indígenas a recibir educación en sus propias lenguas. Estas políticas públicas se establecieron y comenzaron a aplicarse de forma piloto y/o experimental hace más de medio siglo¹¹. Sin embargo, hasta la fecha, la cobertura de la EIB no llega a toda la población que tiene derecho a recibirla; y, por lo general, esta se restringe a la educación inicial y primaria y, en algunos casos, incluso únicamente a los primeros grados. En rigor, la EIB sigue siendo concebida como una modalidad remedial y transitoria, y no como un componente indispensable de la pertinencia, relevancia y calidad de la educación.

Además, y si bien, en términos conceptuales y normativos, la EIB comprende el uso vehicular de las lenguas indígenas

en la educación, además de su enseñanza, se observa que, a menudo, esta perspectiva se restringe a la inclusión de una asignatura de lengua originaria, con pocas sesiones semanales de clase, en el marco de un modelo educativo vehiculado fundamentalmente en castellano. En este contexto, se observa además una paradoja, pues si bien la EIB incluye algunos contenidos vinculados con las formas de vida indígenas, estos se transmiten en castellano y no en la lengua en la que esa cosmovisión se construyó y refleja. De forma comparable, las metodologías de enseñanza no toman en cuenta las formas de aprender y enseñar indígenas, caracterizadas por la cooperación, la solidaridad y el aprendizaje social y comunitario.

Como se puede colegir, en la práctica, existen marcadas brechas entre la retórica legal y lo que ocurre en las aulas y en la sociedad, lo que nos coloca ante situaciones de injusticias lingüístico-epistémicas, en abierta vulneración de los derechos de los Pueblos Indígenas. Recuérdesse que tanto el Convenio 169 de la OIT (1989) como la Declaración de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) establecen incluso el derecho a una institucionalidad educativa indígena propia con financiamiento estatal.

Por su parte, los desafíos en cuanto a la educación de la población mayoritaria e hispanoparlante de estos cuatro países, respecto de la aceptación y valoración de la diversidad cultural y lingüística, son aun mayores. Persiste en los imaginarios nacionales una visión monocultural y monolingüe contraria al cambio de paradigma adoptado legalmente por los Estados. De hecho, la educación intercultural para todas y todos es todavía una gran deuda, pese a que la interculturalidad es considerada como un eje transversal de los sistemas educativos. Esta limitación atenta contra la transformación del *ethos* monocultural y monolingüe predominante en otro intercultural y plurilingüe, como el requerido para que todas y todos los estudiantes se preparen para esa nueva ciudadanía global, que exige apertura y respeto ante lo diferente así como

11 En 1972 se aprueba la primera Política Nacional de Educación Bilingüe y, en 1975, el quechua es el primer idioma amerindio en ser considerado una lengua oficial en Perú. En 1976 y 1978, en Colombia se dictan los decretos 088 y 1142 que establecen el derecho de las comunidades indígenas a recibir educación acorde con sus culturas y en su lengua materna. En 1980 se implementa en Ecuador una campaña nacional de alfabetización en quichua y en 1983 en Bolivia en quechua, aimara, guaraní y en una variante regional del castellano.

el aprendizaje de cada vez más lenguas; y para que, de cara a sus propios países, luchen abierta y decididamente contra el racismo y la discriminación, y en aras de la reconciliación con la multiétnicidad que caracteriza a sus sociedades.

En el siglo XXI, la Comunidad Andina requiere una educación para el multilingüismo y la interculturalidad, dirigida a superar la visión eurocéntrica, racializada y monocultural históricamente adoptada por los Estados. Urge descolonizar la educación, incluyendo conocimientos, tecnologías y saberes indígenas en la educación de todas y todos, para avanzar, desde la educación, hacia la interculturalización de la sociedad. Es igualmente imprescindible promover el aprendizaje de lenguas indígenas por los sectores hegemónicos, así sea en un nivel básico, para que estas personas abran sus corazones y mentes a otras formas de leer el mundo y entender la realidad, pues cada lengua es una nueva ventana al mundo. No menos importante a este respecto es prestar atención a la variación social, regional y étnica del castellano y tomar en cuenta que ninguna de estas consideraciones están reñidas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las observaciones precedentes no se restringen al ámbito de la CAN y, en rigor, marcan el devenir de la educación en toda América Latina y el Caribe (López 2021). De ahí que concluyamos poniendo en cuestión la sostenibilidad del multilingüismo en la región, de seguir con las prácticas vigentes.

Se requiere, de un lado, la implementación efectiva de políticas lingüísticas, culturales y educativas para la construcción de un *ethos* intercultural y plurilingüe, de forma de trascender las declaraciones políticamente correctas. Si algo se ha aprendido en el último medio siglo es que la legislación es importante, pero no basta; por lo que el ejercicio de los derechos y estándares internacionales por parte de la ciudadanía es impostergradable. Es primordial exigir a los Estados el cumplimiento de la legislación vigente, a través de la puesta en marcha de planes nacionales de acción que cuenten con el

financiamiento requerido. Aun cuando lo que resta por hacer se presente cuesta arriba, cabe recordar que, desde siempre, exigir mayor relevancia social y pertinencia cultural y lingüística en la educación latinoamericana ha implicado remar contra la corriente.

Sin embargo, en el desafiante panorama apretadamente resumido líneas arriba, se observan destellos de algunas luces de esperanza, producto de la agencia de las juventudes indígenas. Actualmente, algunos jóvenes indígenas de segunda y tercera generación atraviesan procesos de etnogénesis que los llevan a recuperar sus lenguas y a aprenderlas como segunda lengua, para usarlas en la poesía, en el rap, en el trap, en el rock, en el teatro y hasta en el cine, echando mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Tenemos que prestar mayor atención a esa nueva palabra y música indígenas que emergen con fuerza y que pueden marcar la diferencia. Estas nuevas mujeres y estos hombres jóvenes pasan de una lengua a otra para expresar su sentir, rompiendo con los paradigmas esencialistas y puristas que, pese al cambio de los tiempos, todavía animan las prácticas de la EIB en América Latina y el Caribe.

Referencias

- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Censos Nacionales 2017. XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas. Sistema de Consulta de Datos*. Lima: INEI.
- López, Luis Enrique (2021). What is education intercultural bilingual in Latin America nowadays? Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. DOI: 10.1080/01434632.2020.1827646.
- López, Luis Enrique (2023). *Atlas Latinoamericano de Lenguas Indígenas en Peligro. Propuesta de diseño elaborada por encargo de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (FILAC)*. Ms.
- Moseley, Christopher. (Ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. París: Unesco.

Virginia Unamuno

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
– CONICET, Argentina

Mi presentación está un poco condicionada por la presencia aquí de representantes de países que tienen una larga trayectoria en educación intercultural bilingüe en América Latina. A diferencia de otros contextos, en mi país, Argentina, las propuestas de inclusión de pueblos y lenguas indígenas en el sistema educativo son novedosas y no están aún consolidadas. La enorme experiencia en el campo tanto de México como de Perú, para citar algunos casos, es muy importante. Desde Argentina venimos leyendo, escuchando, estudiando, tomando nota de todo lo que allí se ha hecho, de lo que ha funcionado y también de todas las inquietudes que se plantean.

La pregunta que funciona como disparadora de esta intervención gira en torno a lo que podemos aportar desde este *sur del sur* al campo de la educación, para quienes no tienen como lengua primera o que no se reconocen como miembros de las comunidades dominantes en Argentina. Y esto tiene que ver con la construcción de los imaginarios sociales, étnicos y políticos. Porque, a diferencia de otros países latinoamericanos, Argentina históricamente ha construido una imagen de sí misma como una sociedad “homogénea”, blanca; una imagen política que se ha difundido en los discursos hegemónicos.

Desde este punto de partida, mi intervención se centrará en algo que considero podemos aportar desde nuestro contexto: la lucha por el plurilingüismo y su vínculo estrecho con la lucha por la memoria colectiva.

Con esta idea quiero plantear que las lenguas indígenas¹², su visibilidad en el campo de la educación y en otros campos, nos provocan y nos ayudan a reflexionar sobre quiénes somos, a recordar, a construir una política de memoria alternativa. Porque en mi país la política de memoria históricamente ha borrado a los pueblos indígenas, a los mestizos, a los que llamamos *los morochos*. Según sostendré aquí, las lenguas indígenas dan materialidad a este pasado borrado, presentándose como hechos del presente, vigentes, actuales, en busca de un lugar en la configuración de la ciudadanía.

La anulación de la gente no blanca en Argentina es una política que viene sucediendo desde la creación de los Estados nacionales y viene siendo sostenida permanentemente. Cabe mencionar, por ejemplo, que la idea de que los *argentinos venimos de los barcos*, en referencia al origen europeo del país, no solo es parte de un sentido común sostenido por diversas instituciones, sino que es abiertamente asumida por los gobernantes: los últimos tres presidentes de mi país lo han dicho públicamente en diferentes intervenciones.

Argentina es uno de los pocos países latinoamericanos que no reivindica lo indígena ni la mezcla entre europeos e indígenas en sus discursos nacionales. Reivindica la mezcla entre diferentes orígenes europeos, blancos. Tampoco reivindica a su población afrodescendiente. Desde ese relato de la Argentina blanca, quienes no eran identificados como tales fueron invisibilizados, llevados a los márgenes. En el relato dominante, indígenas y afrodescendientes fueron considerados extintos, parte de un pasado desaparecido gracias a las migraciones europeas. Un pasado remoto, incluso prenatal.

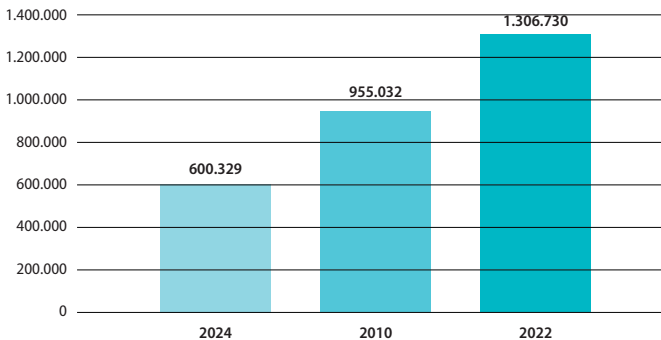
Desde hace un tiempo, este relato está siendo contestado.

12 No hay datos concretos sobre cuáles son las lenguas indígenas habladas en Argentina. Sin embargo, se calcula que son unas 20 lenguas con hablantes activos, y unas 10 más en proceso de recuperación. El último censo nacional (2022), si bien ofrece datos sobre las lenguas indígenas habladas en Argentina, presenta datos confusos, debido a que la pregunta lingüística no fue independiente de la pregunta sobre pertenencia étnica.

Los discursos alternativos a la idea de “la Argentina blanca” se suman a las reivindicaciones de los pueblos indígenas, que llaman a considerar que ellos no solo habitan los territorios donde históricamente habitaban, sino que las movilidades internas y las migraciones internacionales los han llevado a tener una presencia muy importante en los centros urbanos del país. En este sentido, en general se asocia a las lenguas indígenas con los territorios “ancestrales”, donde habitualmente vivían y en parte continúan viviendo los pueblos indígenas. Y, sin embargo, los datos estadísticos muestran otra cosa.

En el último censo nacional (INDEC, 2022), 1.306.730 personas se consideran pertenecientes o descendientes de pueblos originarios en Argentina. Esta cifra muestra un crecimiento notable si se compara los tres últimos censos que incluyeron preguntas sobre pueblos y lenguas indígenas (gráfico 1). La población indígena está distribuida a lo largo y ancho del país (gráfico 2).

Gráfico 1. Población que se reconoce como indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios. Total del país. Años 2004, 2010 y 2022. Fuente: INDEC

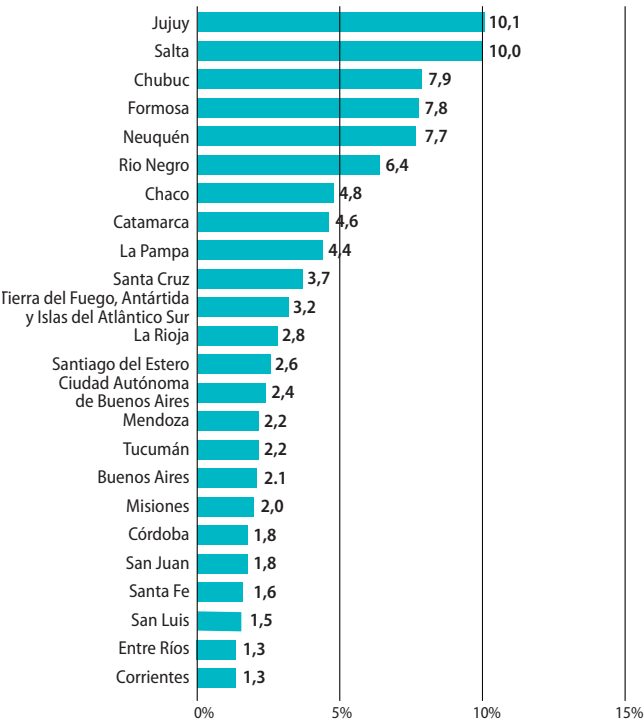


El derecho a la educación intercultural bilingüe en Argentina

El derecho a la educación intercultural bilingüe deriva de la Reforma Constitucional de 1994, en la cual se reconoce la diversidad plurilingüe y plurinacional en Argentina. La Ley de Educación Nacional de 2006 reconoce por primera vez este derecho y establece la educación intercultural y bilingüe como una modalidad propia del sistema educativo argentino (Hirsh y Serrudo, 2010).

Este marco normativo es, sin embargo, controvertido. Lo es particularmente porque establece una definición de la modalidad intercultural y bilingüe que deja fuera muchas

Gráfico 2. Porcentaje de población indígena por jurisdicción. Censo 2022. Fuente: INDEC



Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos.

situaciones propias del país. Al definir como objeto a los pueblos indígenas y centrarse en el derecho a conservar su propia lengua, la ley deja fuera a comunidades cuyas situaciones sociolingüísticas no se corresponden con lo que la ley define. Así, por ejemplo, muchas personas en Argentina son hablantes de lenguas originarias y no se reconocen como indígenas. Quizá el caso más conocido sea el de la lengua guaraní, oficial en la provincia de Corrientes, pero también hablada en otras provincias argentinas, como Formosa, Chaco, Buenos Aires, Misiones y Entre Ríos. Otro caso semejante es el de la lengua quichua, hablado particularmente en la provincia de Santiago del Estero. Las personas que hablan estas lenguas (guaraní y quichua) en general no se consideran indígenas. Esto se ve en el último censo, nuevamente, en el cual se muestra, por ejemplo, que en la provincia de Corrientes, donde el guaraní es reconocido como lengua oficial y cuya población es mayoritariamente bilingüe, la presencia indígena es minoritaria (ver gráfico 2).

La lectura restrictiva del derecho a la educación intercultural y bilingüe solo para pueblos indígenas hablantes de lenguas propias deja de lado muchas situaciones como las que involucran a personas no indígenas que hablan lenguas originarias, los miembros de los pueblos originarios que no hablan lenguas indígenas y, también, a las personas migradas indígenas o hablantes de lenguas indígenas. Se trata de una extensa población. En el conurbano bonaerense, de donde yo vengo, hay 10 millones de personas entre las cuales, la mayoría –según muestran datos estadísticos– proviene del Paraguay y de las provincias argentinas de Corrientes, Formosa y Misiones, caracterizadas por ser poblaciones mayoritariamente bilingües. Continúan, en cuanto a datos censales, las poblaciones de los países de Bolivia y Perú, los cuales también, en general, son bilingües y muchos de sus miembros son indígenas. Todas estas poblaciones no están alcanzadas estrictamente por la legislación sobre educación intercultural bilingüe.

Principalmente, porque se trata de un marco normativo pensado para los pueblos indígenas que habitan los territorios tradicionales (Unamuno y Raiter, 2012). Tampoco está pensada –en su interpretación restrictiva– para las lenguas de frontera ni para la lengua de señas de las personas sordas argentinas.

El alcance del derecho a la educación intercultural bilingüe (EIB) en Argentina debe también comprenderse en el marco de una disputa de sentidos sobre lo qué es y para qué sirve la EIB (Unamuno, 2015; 2023). El análisis de las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural, –porque tiene diferentes nombres– muestra que coexisten diversos y a veces contradictorios significados de la EIB.

Según mis estudios, estas experiencias describen en las prácticas por lo menos dos visiones: una visión entiende que la educación intercultural bilingüe, como modalidad del sistema educativo, se refiere a un *contexto*; es decir, un contexto escolar donde están presentes alumnas y alumnos son indígenas, a quienes se supone interculturales por el hecho de pertenecer a “una cultura propia”, diferente de la cultura escolar o nacional. Esta visión sobre qué es la EIB no es explícita, pero emerge en las prácticas concretas institucionales y de aula.

En el terreno lingüístico, por ejemplo, esto se materializa en el uso de las lenguas indígenas, cuando se utilizan, como recurso de mediación en los procesos de inclusión de las poblaciones minorizadas. Y esa inclusión se entiende que es de una sola dirección: hacia un currículo, hacia unas pautas escolares, hacia unos compendios escolares que se consideran “comunes”; es decir, transversales a toda la ciudadanía. En esta visión de la EIB, no hay lugar para la enseñanza de estas lenguas, como primeras o segundas lenguas, ni para su uso para el desarrollo de repertorios comunicativos más amplios. Este uso en las lenguas indígenas como recurso de acceso al currículum y a la cultura escolar “común” se considera también un recurso de acceso a un conjunto de derechos, en este caso de derechos educativos, con una perspectiva en general monolingüe,

monocultural, inclusiva –en el sentido de una inclusión dada–. Una inclusión hacia una ciudadanía que no se discute.

La segunda visión de la EIB, según mi análisis, es la que en general enarbolan los pueblos indígenas, ciertos movimientos y ciertos colectivos de migrantes indígenas o migrantes bilingües. Se refiere a otra cosa: un objetivo, una meta programática, algo a construir. En el terreno de las lenguas y de su enseñanza, este “algo a construir” se vincula al rol de las instituciones educativas en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, orales y escritas, en ambas lenguas (el castellano y la lengua indígena); pero, también, en relación con la interculturalidad: una interculturalidad que no se piensa como un punto de partida, sino como una meta, que implica también que quienes no son indígenas participen en esta construcción. Como dicen los docentes indígenas con quienes trabajo, “nosotros ya somos interculturales, el problema es el resto de los argentinos que no lo son”.

La EIB como objetivo programático también está vinculada a los derechos. Por un lado, el derecho a una educación bilingüe que da acceso a, por lo menos, dos lenguas o tres, si sumamos las lenguas extranjeras. Un acceso que hasta el momento no se produce porque no hay una agenda orientada hacia el desarrollo de competencias orales y escritas en la lengua indígena y en las otras lenguas.

La EIB como meta solo es posible de ser desarrollada si se parte de un buen diagnóstico sociolingüístico que permita diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas a los objetivos que se proponen: educativos, en general, y lingüísticos en particular. La situación actual de las lenguas (en relación con su vitalidad y su transmisión intergeneracional) es muy compleja y cambia de contexto en contexto, incluso en el caso de hablantes de la misma lengua. Por lo cual, se hace sumamente necesaria una caracterización sociolingüística de la comunidad educativa para el desarrollo de programas adecuados.

En este sentido, la EIB es programática. Puede ser que se oriente a la recuperación lingüística (el derecho a recuperar la lengua de tu comunidad, cuando ya no la hablas es uno de los reclamos de las comunidades indígenas en Argentina). En este caso, se hace necesario el desarrollo de recursos humanos y dispositivos pedagógicos para la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua.

La revitalización es otro de los grandes programas de la EIB pensada como meta, como objeto a construir. El análisis de experiencias educativas impulsadas por los pueblos indígenas muestra que, en algunos casos, las prácticas de enseñanza de idiomas indígenas en la escuela se entiende en relación con el objetivo de ampliar los dominios de uso de lenguas indígenas, las cuales han sido arrinconadas por el español en los dominios domésticos. En estos casos, las lenguas no solo se constituyen en vehículo de la enseñanza, sino que también son objeto de aprendizaje y de reflexión metalingüística, son tratadas como recursos para la producción de textos académicos, poéticos, digitales, etc. En este programa también están los derechos: el derecho a poder utilizar tu lengua para los fines que te propongas y contar con los recursos y la libertad de poder hacerlo.

En nuestro análisis, la EIB como programa también está presente en otros proyectos educativos que se orientan a sumar nuevos hablantes, a través de la enseñanza de las lenguas indígenas como lengua adicional. Toman como destinatario a la población no indígena y se dirigen también a cambiar actitudes hacia estas lenguas y hacia los pueblos que las hablan. Uno de los ejemplos concretos en Argentina es el caso de la enseñanza de lenguas indígenas en las universidades. Según un estudio de nuestro equipo, en nuestro país solo tres Universidades Nacionales incluyen la enseñanza de lengua indígena en algún plan de estudio de carreras de grado. En la mayoría de los casos, las lenguas indígenas son enseñadas en espacios que se ofrecen a la comunidad más amplia,

en la sección “extensión universitaria” o programas de lengua no vinculantes a los estudios académicos. Sin embargo, son acciones importantes y están creciendo día a día. En este caso, la lengua indígena se describe como un capital y, como tal, reconfigura su idea de estas como patrimonio exclusivo de los pueblos indígenas.

En suma: las experiencias de educación intercultural bilingüe en Argentina que analizamos muestran diferentes posiciones respecto al rol de las lenguas indígenas en la educación. Como he explicado, en el primer caso, las lenguas indígenas se constituyen en recursos de mediación, recursos de acceso (a otros derechos), recursos de inclusión (a algo que no se discute); en el segundo caso, pareciera que las lenguas indígenas son tratadas más bien como objeto de derechos: el derecho a la lengua y el derecho a vivir en la lengua. Según analizamos, además, implican diferentes modelos de ciudadanía: en el primer caso, se asocia a una ciudadanía que se imagina monolingüe, pero también inclusiva; en el segundo, a una ciudadanía que se imagina plurilingüe y pluricultural.

En las aulas, estas diferentes miradas sobre la EIB tienen consecuencias concretas en el devenir cotidiano. Cuando la EIB se piensa justamente como un espacio plurilingüe e intercultural en construcción, el rol de los docentes indígenas en mi país es crucial. Son quienes luchan por introducir en el currículum sus saberes, sus saberes transversales a los saberes curriculares, donde los docentes se hacen cargo de las aulas, como es el caso de los docentes indígenas en la provincia de Chaco, donde yo trabajo. Las lenguas se entienden como a lo largo del currículum, en diferentes espacios curriculares, a través de proyectos que van más allá de las aulas, pero que establecen como modos bilingües de interacción, en donde la práctica del *translenguaje* –de ir de una lengua a otra, de actuar entrelenguas– es habitual, porque justamente lo que se les consigna a estos docentes indígenas es que, en la misma cantidad de tiempo que un docente blanco, tienen

que enseñar una cantidad de contenidos curriculares y tienen que hacerlo en dos lenguas y a través de diferentes prácticas culturales.

La EIB pensada como recurso de inclusión, por su lado, se limita muchas veces a introducir las lenguas indígenas como recursos de mediación; los saberes indígenas participan en un momento particular en el devenir de las escuelas: un espacio en el cual una educadora indígena viene, un ratito, a enseñar algo de su “cultura”, algo que generalmente es folclorizado por las instituciones educativas y no tratado con el mismo estatus epistemológico que los saberes curriculares occidentales. A veces, en esta mirada de la EIB, el docente bilingüe trabaja como auxiliar docente, asistiendo al docente no indígena en muchos sentidos, una persona que está ahí para traducirle, para interpretar lo que dice. Su rol es dependiente, en todo sentido, del accionar del docente no indígena.

A modo de cierre

En esta breve exposición he intentado compartir reflexiones que venimos teniendo en este sur del sur. Quizá la más importante ronda en la necesidad de hablar de las lenguas indígenas en Argentina como política de memoria: las lenguas materializan, dan cuerpo a nuestro pasado y a nuestro presente, y constituyen un modo de *poner sobre la mesa* la realidad plurilingüe y pluricultural de nuestro país. Una realidad negada históricamente y negada en el presente.

La segunda reflexión que propongo tiene que ver con la importancia, la necesidad, de tener en cuenta diversas situaciones sociolingüísticas que recorren nuestro territorio. Esto nos lleva a pensar las lenguas indígenas en el presente y a evitar su cristalización en pasado remoto, sin consecuencias en la actualidad, sitas en territorios idealizados, lejanos. Las diversas situaciones nos muestran la vida actual de quienes las hablan, sus movimientos a lo largo del territorio argentino, su relación con los sistemas de expulsión territorial de la que

fueron y son objeto, marcados por el avance de las fronteras agrarias, ganaderas y de la minería extractivista. Esta diversidad es también un reto tanto para quienes venimos del mundo académico como para quienes tienen injerencia en la gestión y la administración de las políticas públicas. En este sentido, el desarrollo normativo con el que contamos actualmente no alcanza. Las diversas situaciones sociolingüísticas que involucran a las lenguas indígenas y al castellano nos llevan a pensar justamente que, si queremos normativas, necesitamos unas que tengan suficiente flexibilidad para poder ser adaptadas a distintas situaciones.

La tercera reflexión tiene que ver con las agendas. Distintas agendas coexisten, pero pocas veces se ponen en diálogo. Por un lado, la agenda de las instituciones gubernamentales; por otro, las agendas indígenas y de los colectivos afro, marroñes y migrantes. Como mencionaba, en el primer caso, la idea de las lenguas indígenas en el sistema educativo sitúa a las lenguas en un lugar de mediación, un recurso de acceso a derechos, pero derechos inamovibles, cuyos objetos se presentan como ajenos a cualquier discusión; en la segunda agenda, las lenguas indígenas en el sistema educativo son objeto de otros derechos: el derecho a la lengua, a vivir en las lenguas, a poder desarrollarlas y poder ampliar sus usos, sus recursos y garantizar su transmisión.

En suma: mis reflexiones buscan poner en debate las relaciones entre políticas lingüísticas y políticas de memoria. No solo necesitamos acciones que den visibilidad a las lenguas indígenas como simples objetos autónomos, alejados de sus hablantes, de sus condiciones de vida y de sus contextos sociohistóricos actuales. Necesitamos que estas acciones sirvan para revisar quiénes somos, qué queremos, hacia dónde vamos y a dónde queremos ir. Gracias.

Referencias

- Hirsch, Silvia y Adriana Serrudo (comp.) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina : identidades, lenguas y protagonistas*, Buenos Aires: Noveduc.
- Muñoz Cruz, Héctor y Virginia Unamuno (2023). Enseñar español en contextos escolares indoamericanos: de las políticas declaradas a las políticas practicadas. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-14
- Unamuno, Virginia (2015). Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 23, 1-35.
- Unamuno, Virginia y Alejandro Raiter (2012): "La educación intercultural bilingüe: discursos sobre nosotros y los otros". En: Raiter, A. y J. Zullo (coords): *Esclavos de las palabras*, Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, 125-159.

Colette Ilse Despagne

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP),
México

Ecología y educación lingüística en México

La ecología lingüística (Haugen, 2001) en México se caracteriza por su notable diversidad, ya que coexisten 69 lenguas nacionales, el español y otras 68 lenguas indígenas, que también se conocen como 364 variaciones lingüísticas. La presencia del inglés, como una lengua global, desempeña un papel significativo, especialmente dada la extensa frontera de 3.000 kilómetros compartida con los Estados Unidos. Además, se observa la influencia de numerosas lenguas migrantes, así como de lenguas de señas y braille. Estas lenguas no existen de manera aislada, sino que interactúan de manera significativa y mantienen una relación intrínseca con la sociedad.

Es importante destacar que en México no se ha designado oficialmente ninguna lengua como tal. No obstante, el español, aunque forma parte de las 69 lenguas nacionales y se presenta como una lengua pluricéntrica a nivel internacional, opera como lengua oficial de facto y representa al Estado-Nación mexicana, basándose en la ideología del mestizaje.

La persistencia de la ideología del mestizaje, con la intención de homogeneizar a una población cultural y lingüísticamente diversa, perdura hasta el día de hoy, promoviendo una perspectiva predominantemente occidental. Esta ideología fue la responsable de institucionalizar la división colonial entre indígenas y no indígenas, dando lugar a un colonialismo interno y

a políticas educativas de castellanización a partir de 1921, año de la creación de la Secretaría de Educación Pública.

En el ámbito educativo mexicano, el español se enseña como lengua materna en la mayoría de las escuelas y se imparte como lengua extranjera principalmente en instituciones privadas y universidades. Sin embargo, no se aborda como segunda lengua de manera aditiva, especialmente para las poblaciones indígenas y migrantes.

Tensiones entre el español y las lenguas indígenas

La predominancia del español en México conlleva tensiones significativas respecto a las culturas y lenguas indígenas. Las políticas lingüísticas y educativas en este entorno continúan siguiendo un paradigma monolítico que, a pesar de reconocer la diversidad, la considera más como un problema que como un recurso valioso. Esto se evidencia claramente en la drástica disminución del número de hablantes de lenguas indígenas en los últimos dos siglos. Hace doscientos años, aproximadamente el 65% de la población mexicana hablaba al menos una lengua indígena (Almaraz, 2018), mientras que, en 2016, solo el 6.5% de la población conserva esa habilidad lingüística (INEGI, 2016). La pérdida de lenguas indígenas en México representa casi un 60% de hablantes en dos siglos.

Desde 1994, con el surgimiento del movimiento zapatista, se ha intensificado la presión política en México. En 2001, se llevó a cabo una modificación en la Constitución mexicana que definió al país como una nación pluricultural. Esta enmienda fue respaldada en 2003 con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual reconoció a todas las lenguas indígenas como lenguas nacionales. A pesar de estos avances, en la actualidad, muchas de estas lenguas enfrentan un riesgo alarmante de extinción, con un preocupante porcentaje del 60%. Las causas son variadas, comenzando por la falta de transmisión a las nuevas generaciones. No obstante, el problema subyacente radica en la

profunda discriminación y el racismo hacia los pueblos indígenas, generando ideologías lingüísticas negativas.

En el contexto mexicano, se hace referencia frecuente a la diglosia debido a la convivencia entre el español y las diversas lenguas indígenas. Sin embargo, términos más apropiados serían “glotofagia” (Calvet, 2005) o “genocidio lingüístico” (Skutnabb-Kangas, 2008) ya que estos conceptos aluden a procesos político-educativos, como los de castellanización desde 1921, en los cuales las lenguas de menor prestigio tienden a desaparecer, siendo víctimas de la predominancia de una lengua de mayor prestigio. Desde este enfoque, se destacan relaciones de poder desiguales y tensiones culturales y lingüísticas presentes en el México contemporáneo.

Bi-plurilingüismo dividido en México

Estas tensiones generan un bi-plurilingüismo dividido en México. Por un lado, se encuentra el bilingüismo popular, de naturaleza circunstancial, donde tanto indígenas como migrantes se ven obligados a aprender español para integrarse en la sociedad mexicana. Sin embargo, este bilingüismo suele ser sustractivo, implicando en general la pérdida de la lengua indígena –o de herencia– en favor del español. A pesar de los esfuerzos de mantenimiento y revitalización lingüística en México, así como la implementación de un sistema de educación intercultural bilingüe, estas acciones se consideran insuficientes. En relación con la educación intercultural bilingüe, se observa que aún se utiliza la lengua indígena como medio para aprender español. Además, esta modalidad se enfoca exclusivamente en las poblaciones indígenas, excluyendo al resto de los mexicanos. Se registra una escasa formación de docentes, quienes suelen recibir salarios inferiores en comparación con otros sectores educativos. En ocasiones, se asignan profesores que hablan una variante lingüística diferente a la de los alumnos, dificultando la comunicación en el aula y favoreciendo el uso del español. Además, la educación intercultural

bilingüe abarca únicamente desde la educación básica hasta la universitaria, dejando un vacío en la educación secundaria y de bachillerato.

Por otro lado, se destaca la existencia de una educación elitista que implica la enseñanza de lenguas europeas, en su mayoría. Originadas con la migración europea en el siglo XIX, estas escuelas, que inicialmente buscaban preservar las lenguas de herencia, evolucionaron hacia instituciones bilingües elitistas y privadas, con costos financieros significativos (Despaigne, 2022). En este contexto, el bilingüismo se presenta como aditivo, ya que todas las lenguas involucradas ostentan un elevado estatus social y representan un sustancial capital cultural. En relación con la enseñanza del inglés, se ha intentado democratizar su acceso al incorporarlo en el currículo de la educación pública desde el nivel inicial hasta el superior. Sin embargo, persisten insuficiencias en cuanto a la cobertura. La ausencia de una perspectiva a largo plazo se refleja en la variabilidad de los programas de enseñanza del inglés, los cuales experimentan cambios con cada periodo presidencial, afectando las metodologías y los niveles de competencia alcanzados por los alumnos. En contraste, las instituciones educativas privadas, especialmente las de élite, logran niveles de competencia más elevados, promoviendo una ciudadanía global. Se evidencia que el nivel de competencia en inglés sigue asociándose estrechamente con el nivel socioeconómico de las familias. En este escenario, los desafíos para contrarrestar la glotofagia en México son notables. Se requiere el desarrollo de una visión integrada y un enfoque plurilingüístico.

Hacia una visión integrada de la oferta lingüística en México

Al referirse a una visión integrada, se sugiere aprender de diversas experiencias acumuladas, incluyendo aquellas provenientes de las lenguas elitistas, las pedagogías comunicativas y orientadas a la acción, así como las prácticas de la educación

intercultural bilingüe, que abordan aspectos antropológicos, interculturales y de pedagogías críticas. Para implementar un enfoque plurilingüístico (Piccardo, 2018) en las políticas lingüísticas, es esencial centrarse tanto en el nivel social como en el individual. En este contexto, se destaca la necesidad prioritaria de combatir las ideologías lingüísticas negativas hacia las lenguas indígenas. Este paso inicial es crucial para construir un entorno que valore y preserve la diversidad lingüística, promoviendo así un desarrollo más equitativo y sostenible en el ámbito educativo y social de México. Considerar la naturaleza dinámica y contextual de las lenguas implica, por ejemplo, impartir la enseñanza del español como segunda lengua tanto para poblaciones indígenas como para migrantes. Es fundamental reconocer la interdependencia entre las lenguas a nivel social e individual, y, sobre todo, abogar por el desarrollo de un enfoque global e integrado de una didáctica sociocrítica. A nivel individual, es imperativo desarrollar pedagogías críticas con orientaciones comunicativas y enfocadas en la acción. Se busca fomentar en cada estudiante una conciencia crítica en la metalingüística de las lenguas presentes en sus respectivos contextos, destacando la importancia de considerar al alumno como un agente social. Este agente social posee una competencia plurilingüe única, dinámica y creativa, por lo que resulta esencial integrar su perfil plurilingüístico en todos los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Almaraz, K. (2018) *Así desaparecen Las Lenguas Indígenas en México: 'me Daban Golpes en la mano por no hablar castellano en la escuela'*, *elDiario.es*. Recuperado el 28 de febrero de 2024, de https://www.eldiario.es/desalambre/indignacion-mexico-racismo-aprender-indigena_1_1983401.html
- Calvet, J. L. (2005). *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Despaigne, C. (2022). Chapter 5: Latin American postcolonial approaches to plurilingualism. In Enrica Piccardo, Aline Germain-Rutherford & Geoff Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education*, pp. 130-148. New York & Abingdon: Routledge.
- Haugen, E. (2001): The ecology of language, en A. Fill y P. Mühlhäusler (eds.):

The ecolinguistics reader. Language, ecology, and environment, Londres/ Nueva York, Continuum, pp. 57-66.

INEGI (2016). Población. Hablantes de lengua indígena. (s/f). Org.mx. Recuperado el 28 de febrero de 2024, de <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>

Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, Conceptualization, and Practices. In Trifonas, P, Aravossitas, T. (Eds). (pp. 207-226). Springer International Handbooks of Education. *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*. New York, NY: Springer International Publishing.

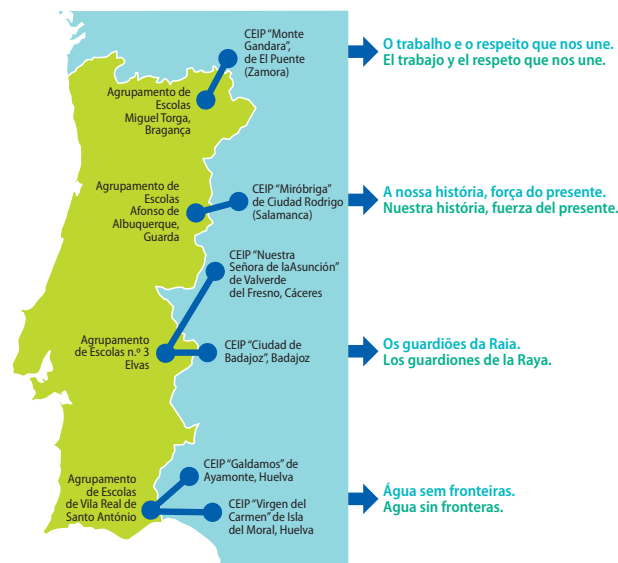
Skutnabb-Kangas, T. (2008). *Linguistic genocide in Education – Or Worldwide diversity and Human Rights?* Eldonis: Orient Longman.

Experiencias
iberoamericanas
Experiências
ibero-americanas

Viviane Ferreira Martins

Universidad Complutense de Madrid

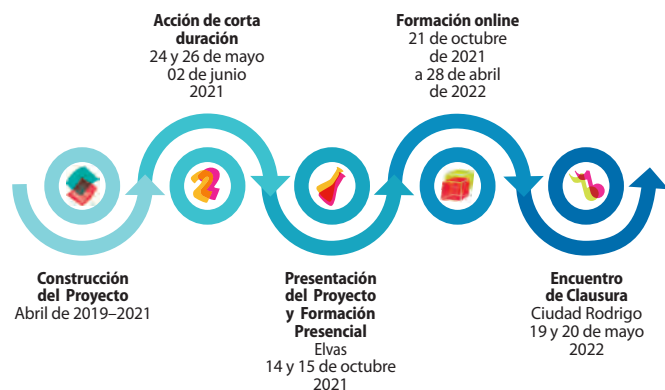
El proyecto Escuelas Bilingües Interculturales de Frontera (PEBIF) ha generado experiencias que amplían territorios y fomentan la interculturalidad y el plurilingüismo en zonas de frontera entre España y Portugal. El objetivo de este breve texto es presentar una pequeña síntesis del PEBIF, algunos pasos de su trayectoria y sus experiencias didácticas llevadas a cabo hasta mayo de 2022. El PEBIF es un proyecto que aspira a promover la cooperación entre España y Portugal, centrándose en el ámbito educativo con foco en procesos de formación docente y en la creación de recursos pedagógicos a favor del plurilingüismo y la interculturalidad. Estos ejes de actuación se concretan en la creación de una red de escuelas en la frontera (ver escuelas en la imagen) que realizan procesos de formación conjuntos basados en la investigación-acción-formación. En este sentido, la formación docente propuesta por el PEBIF se basa en la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje por pares de escuelas de los lados de la frontera. Los proyectos de aprendizaje concebidos a partir de la formación son desarrollados en cooperación con las comunidades educativas locales y con socios de la comunidad local, con el apoyo de formadores y consultores del PEBIF, en colaboración con los centros de formación de profesores de ambos lados de la frontera. Así, se favorece una metodología ascendente, en la que los profesionales de las escuelas de ambos lados de la frontera construyen en colaboración los proyectos de aprendizaje de sus alumnos, con el estrecho apoyo y seguimiento de los distintos niveles de la administración educativa y de los



centros locales de formación del profesorado, en colaboración con las instituciones de educación superior asociadas. La red de escuelas participante en el proyecto funciona como espacio de interacción, que permite, por un lado, una comprensión práctica y reflexiva del contexto y la diversidad cultural y lingüística de la frontera y, por otro, la construcción de propuestas de prácticas para el desarrollo del plurilingüismo y la interculturalidad en las escuelas. La finalidad del PEBIF es hacer de los profesores y de la red de escuelas participantes el centro irradiador de conocimientos, de actitudes y de prácticas educativas innovadoras a favor de la interculturalidad, del plurilingüismo y de la diversidad sociocultural de la región fronteriza entre España y Portugal.

En el gráfico podemos observar las fases de la trayectoria del PEBIF hasta mayo de 2022. A continuación, presentaremos, de forma muy breve y muy concisa, cada una de estas etapas.

En la primera fase, en la fase de construcción del proyecto, contamos con diferentes entidades participantes. El proyecto PEBIF tuvo el impulso de la OEI y contó con la consultoría científica de la Universidad de Aveiro (UA) y de la Universidad



Complutense de Madrid (UCM), de forma más concreta, con la participación de consultoras científicas de estas dos universidades: María Helena Araújo e Sá (UA), María Helena Mate-sanz del Barrio y Viviane Ferreira Martins (UCM). El proyecto elaborado por las consultoras científicas fue objeto de diálogo con todas las entidades involucradas: la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), los Ministerios de Educación de España y de Portugal y las Consejerías de Educación de Andalucía, de Castilla y León y de Extremadura. De este diálogo, llegamos a la versión final del proyecto que está siendo llevado a cabo hasta la actualidad. En esta fase de construcción del proyecto, identificamos los pares de escuelas a los dos lados de la frontera que iban a participar de esta formación y a sus respectivos profesores.

A partir de esta identificación, organizamos una primera acción de formación de corta duración online con las escuelas y profesores seleccionados, que consistió en un curso de seis horas.

El objetivo del curso fue poner a las escuelas y a los profesores en contacto para que establecieran los primeros vínculos y empezaran a generar prácticas educativas con sus alumnos que favorecieran el plurilingüismo y la interculturalidad. Como parte de los resultados de este curso, en la imagen a continua-



Curso de 6 horas PEBIF

ción podemos apreciar las biografías lingüísticas que los profesores realizaron con sus estudiantes de forma colaborativa entre pares de escuelas.

Tras este curso, realizamos en Elvas, en octubre de 2021, 6 horas de formación presencial y en esta ocasión realizamos, además, la presentación oficial del proyecto como podemos ver en la siguiente imagen.



Biografías Lingüísticas

Estas dos iniciativas, la formación de corta duración online y la formación presencial, tuvieron el objetivo de preparar el



Encuentro Presencial en Elvas (Portugal)

terreno para la formación más amplia del PEBIF, programada para el curso 2021-2022, una formación online de 50 horas. En esta formación de 50 horas: las primeras 25 horas consistieron en actividades teórico-prácticas que contemplaban la elaboración de proyectos de aprendizaje conjuntos entre los pares de escuelas y en las siguientes 25 horas, estos proyectos fueron implementados en las aulas con los alumnos. En las imágenes podemos ver momentos de la formación y los títulos de los proyectos de aprendizaje elaborados por cada par de escuelas.

Estos proyectos de aprendizaje se realizaron en la modalidad híbrida y siguieron algunos principios que estaban en la base del proyecto EBIF:

- El fomento del plurilingüismo (incorporación de las lenguas de la zona, no solo la portuguesa y la española, sino otras lenguas locales y de inmigración);
- El uso de las TIC;
- El trabajo en red: participación de las familias, de la comunidad educativa y la comunidad local extraescolar;
- Diseño de estrategias de difusión de las actividades realizadas: difusión para la comunidad educativa y para la comunidad en general.



Los dos últimos elementos, el trabajo en red y la difusión, tienen especial relevancia porque permiten que los muros de la escuela se hagan permeables al hacer que los principios del proyecto PEBIF salgan de la escuela. A la vez, posibilitan que los conocimientos, los saberes y las inquietudes de la comunidad puedan ser aprovechados en los proyectos de aprendizaje.

Actividades de los proyectos de aprendizaje: trabajo en red y difusión



Raquel Carinhas

Universidade de la República de Uruguay, CIDTFF

Universidade de Aveiro, Camões IP

Mi calle favorita: una experiencia plurilingüe con escuela, niños, familias y museos en Uruguay

En esta comunicación me complace presentarles una experiencia educativa plurilingüe que tuvo lugar en Uruguay, en el marco de mi doctorado en didáctica de las lenguas, realizado en la Universidade de Aveiro¹³.

Como leitora, na Universidade de la República, do Camões, – Instituto da Cooperação e da Língua, tenho participado e coordenado um conjunto de iniciativas educativas de extensão universitária com diversos atores, também culturais, do Uruguai (cf. Carinhas, 2021). A minha experiência profissional e os meus interesses pessoais foram essenciais no desenho de um projeto que envolvesse as escolas, as famílias, os museus e as crianças e, portanto, uma investigação de intervenção educativa participativa com um conjunto de atores educativos.

¿Y quiénes son estos actores? En 2019, movilicé la creación de una red educativa que ha involucrado la Escuela n.º 65 “Portugal”¹⁴, ubicada en la Ciudad Vieja de Montevideo, cuatro museos –el Museo Histórico Cabildo, el Museo de Arte Precolombino e Indígena (MAPI), el Museo de las Migraciones (MUMI), y el Centro de Fotografía de Montevideo

13 A minha investigação teve como orientadoras Helena Araújo e Sá (Universidade de Aveiro) e Danièle Moore (Simon Fraser University), vozes profundamente implicadas em todo o processo e apoio incondicional ao longo de cinco (intensos) anos (2018-2023).

14 Defendendo desde uma postura ética de investigações participativas a necessidade de atender às expectativas e à autodeterminação das pessoas com as quais construímos projetos de investigação e ação em educação, a escola será nomeada nesta conferência, tal como desejado e autorizado pela sua diretora. Todas as fotografias e vídeos reproduzidos neste texto foram igualmente autorizados por todos os participantes.

(CdF)– familias, artistas visuales, fotógrafos e investigadores. Esta red tenía como propósito el desafío de crear un proyecto plurilingüe (PP) de raíz destinado a niños entre los 6 y los 12 años con distintas nacionalidades y trayectorias de vida (Carinhas *et al.*, 2020a).

A lo largo del primer semestre, la red diseñó colaborativamente un PP tomando la Ciudad Vieja como el espacio, el paisaje material e inmaterial y asimismo el hilo conductor temático de un conjunto de experiencias educativas plurilingües e interculturales que se desarrollaron en los distintos espacios de este barrio histórico. El PP recorre las calles, los museos, la escuela, atendiendo al carácter experiencial de las propuestas, promoviendo relaciones plurales de los niños con sus territorios, con las familias, con la comunidad y con su barrio.

El PP comprende experiencias plurilingües atravesadas por pinceladas pluriartísticas, etnográficas, performativas, en el sentido que pintar, fotografiar, caminar, recorrer las calles, hablar con las personas, sentir los olores propios del paisaje que habitamos, tocar objetos de nuestro cotidiano, también constituyen momentos en los cuales la fruición y lo lúdico son propulsores de experiencias de aprendizaje.

A figura 1 recapitula as experiências educativas do PP.



Figura 1: Experiências educativas do projeto plurilingue. Fonte: autora.

O PP tinha por finalidade envolver as crianças colaborativamente e desde perspectivas críticas com as paisagens linguísticas e sociais dos seus bairros, dos territórios que habitam e das suas comunidades: 1) um *workshop* – “Mi Calle Favorita” – que decorreu em modalidade extracurricular na escola, com uma duração de 7 sessões; 2) um passeio com as famílias de

registro sonoro e de interação com as pessoas que usufruem da cidade; 3) um passeio fotográfico captando a paisagem linguística; 4) um *atelier* sobre a migração e as infâncias migrantes no MUMI e uma visita interativa ao MAPI, sobre as línguas indígenas.

Entre as paredes da escola e as ruas da cidade

En el *workshop* “Mi Calle Favorita” y a lo largo de 7 sesiones dinamizadas por artistas, fotógrafos, familias, activadores del CdF y yo misma, los niños fueron construyendo un mural que a cada sesión iba siendo modificado según la consigna del día: reflexionar sobre el espacio público y el espacio privado, dar nuevos sentidos a las plazas de la Ciudad Vieja, recuperar edificios patrimoniales del barrio y pensar nuevas dinámicas sociales para esos lugares, crear los habitantes de ese mural. La figura 2 reproduce el video que compila el resultado final de cada una de las sesiones.



Figura 2: Vídeo sobre o processo de construção do mural “Mi calle favorita”. Fonte: autora.
Visualize o vídeo, captando o código QR.



Como se pode observar, a cada sessão foram sendo incorporados novos elementos, novos edifícios, novas sonoridades, novas pessoas, serviços, objetos, etc. As crianças, colaborativamente e através da criatividade, foram projetando a sua calle favorita donde se entrecuzan territorios plurales, plurilingües, pluriculturales, plurisemióticos e identitarios. Y al final, con esa calle favorita de 4 metros de largo, los niños fueron construyendo una cartografía sensible (Olmedo, 2015) en la cual de su propia narrativa, se despliegan miradas plurales, múltiples narrativas, propias, colectivas, reales o imaginarias (Carinhas *et al.*, 2020b).

A partir desta experiência na escola, aos sábados realizá-mos algumas atividades com as famílias: dois passeios pelo bairro, um sonoro e outro fotográfico, e uma visita ao MAPI.

Durante el paseo sonoro, intitulado *Mapas Sonoros*, los niños y las familias entrevistaban a personas en la calle, intercambiando diferentes perspectivas de la Ciudad Vieja, historias intergeneracionales y trayectorias de vida. El lúdico de la experiencia y la posibilidad de mirar y conversar con las personas que habitan y circulan en su propio barrio fueron aspectos muy valorados por las familias y los niños.

En otro paseo, los niños, munidos de cámaras y celulares, sacaron libremente fotografías a todo un complejo paisaje multimodal que evoca la presencia y confluencia de diversas culturas, idiomas y lenguajes, contribuyendo a un mosaico vivo y plurilingüe del barrio histórico de la ciudad: nombres de tiendas y servicios, objetos, banderas de diferentes países, pegatinas y arte mural.

Estos abordajes etnográficos y exploratorios a los territorios de nuestro cotidiano fueron esenciales para desarrollar sentimientos de pertenencia y de compromiso cívico con nuestra comunidad, contribuyendo creativamente para el derecho a la emancipación y al empoderamiento de los niños para pensar la ciudad y el espacio que habitan.

Otro sábado fuimos al MAPI a conocer más sobre la herencia lingüística indígena del Uruguay, como el chaná, y

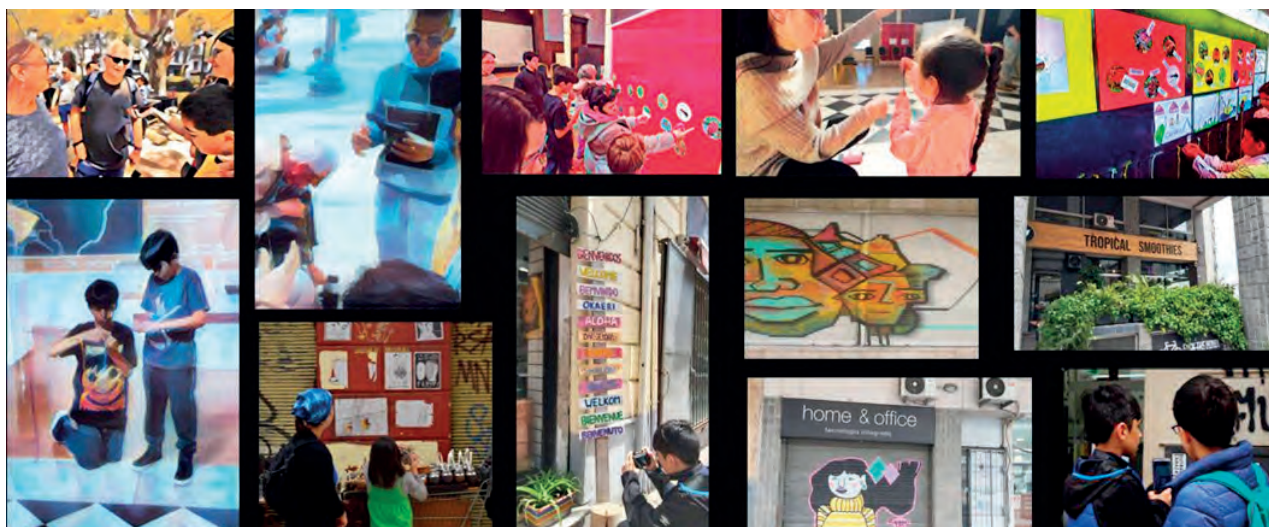


Figura 3 – Colagem que representa momentos das experiências durante os passeios, na escola e no MAPI. Fonte: autora.

(re)conocer otros idiomas indígenas de América Latina como el quechua, el guaraní y el mapudungun. Ahí, los participantes pudieron intercambiar sus historias de vida y de sus antepasados, reconocer sus repertorios lingüísticos y la incidencia de las lenguas indígenas en su idioma materno, el español, y conocer otros sistemas de lenguaje utilizado por culturas indígenas antepasadas, como el quiipu, instrumento de comunicación de los incas. Esta experiencia educativa articuló lo emocional, lo afectivo, lo cognitivo y lo relacional en la construcción e intercambio de conocimientos.

Con el apoyo del Museo Histórico Cabildo y muy particularmente del coordinador multimedia, Brian Mackern, se desarrolló un dispositivo multimedia que consistía en un mapa interactivo con el material recolectado por los niños y sus familias –fotografías, registros sonoros de la calle y entrevistas a las personas del barrio. El propio coordinador tuvo la posibilidad de presentar este dispositivo en el programa televisivo “Patrimonio Silencioso” de la TNU, Uruguay (cf. Figura 3).

Para além de constituir um dispositivo que evoca percursos participativos e plurais no seio de um museu contrariando perspectivas monoculturais, monolíngues e monomodais de representação e da ressignificação do espaço urbano e das interações comunicativas, este objeto apela igualmente à participação ativa e multissensorial dos utilizadores, reposicionando o papel social dos museus.

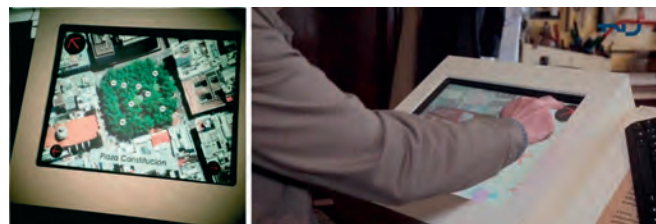


Figura 4: Colagem que reproduz o mapa interativo “Ciudad Vieja: mapas lingüísticos”. Visualize o vídeo, captando o código QR.



Os cenários educativos desenvolvidos graças a esta rede educativa ampliam-se, abrindo caminho a novas interfaces: “Va a ser interesante ver cómo reacciona la gente”, culmina Brian neste documentário televisivo. São estas interfaces que me levam a indagar novos planos sobre a necessidade de pedagogias públicas plurilingues e de engajamento crítico e cívico, pedagogias essas que valorizem e estimulem diferentes formas, processos e lugares em que as experiências educativas podem ter lugar (Carinhas *et al.*, 2023; Li & Moore, 2020).

Referências

- Carinhas, R. (2021). A figura do leitor do Camões, I.P.: incidências da experiência profissional no desenvolvimento de projetos educativos em rede. In S. Ambrósio & M. H. Araújo e Sá (Eds.), *Dinâmicas de (investigação em contextos de promoção da língua portuguesa: a presença do CIDTFF na rede Camões, I.P.* (pp. 65–82). Universidade de Aveiro. <https://doi.org/978-972-789-692-9>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020a). Le partenariat comme déclencheur de la recherche participative dans un projet école-musée-famille pour/par le plurilinguisme. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 17–2(17–2), 0–17. <https://doi.org/10.4000/rdlc.8112>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2020b). Mi calle favorita: a reconstrução multimodal da paisagem da Ciudad Vieja de Montevideo num projeto plurilingue entre a escola, os museus e as famílias. *Domínios de Linguagem*, 14(4), 1059–1086. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-2>
- Carinhas, R., Araújo e Sá, M. H., & Moore, D. (2023). Vivre le plurilinguisme au/par le musée : une expérience de partenariat multi-sites à Montevideo en Uruguay. *Babylonia*, 43–50.
- Li, J., & Moore, D. (2020). (Inter)cultural production as public pedagogy: weaving art, interculturality and civic learning in a community festival context. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 375–387. <https://doi.org/10.1177/0891241617696808>
- Olmedo, E. (2015). *Cartographie sensible : tracer une géographie du vécu par la recherche-crédation*. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

Monica Vargas

OEI Panamá

Ari Taen Jadenkä: Un itinerario de cooperación hacia la excelencia para la matemática educativa divertida

Para la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la experiencia con el programa Ari Taen Jadenkä ha sido una travesía inspiradora hacia la excelencia en la educación matemática para el pueblo originario Ngäbe Buglé de Panamá. Este proyecto, nacido como una buena práctica en Paraguay bajo el nombre de “Tikichuela, Matemática en tu Escuela”, ha florecido en suelo panameño gracias a una colaboración estratégica entre la OEI, el Ministerio de Educación de Panamá y la cooperación técnica del Gobierno de Japón para contribuir a cerrar dos brechas de conocimiento, en matemáticas y en literatura, en relación con lo cual es importante tener presente lo siguiente:

- En primer lugar: A pesar de una literatura incipiente sobre lo que funciona en la enseñanza temprana de las matemáticas, hay poca evidencia rigurosa sobre qué modelos pedagógicos son efectivos para mejorar habilidades de matemática en el nivel preescolar en comunidades indígenas bilingües.
- En segundo lugar: Existe una amplia literatura (en su mayoría antropológica) sobre la importancia de la educación intercultural, pero no hay evidencia sobre la efectividad de un modelo de enseñanza intercultural bilingüe, en comparación con un modelo simplemente bilingüe.



La referida operación, hoy un programa de éxito oficializado por el Ministerio de Educación, dio marcha con el desarrollo y pilotaje de un currículo bilingüe y un currículo intercultural bilingüe de matemáticas por radio interactiva para el nivel preescolar, denominado para la versión contextualizada a Panamá como Ari Taen Jadenkä. Matemática Divertida en Educación Inicial.

En ese sentido, con Ari Taen Jadenkä, se crearon estrategias para poder impactar y beneficiar con Educación Intercultural Bilingüe a los pueblos originarios, en atención a las necesidades manifestadas por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, destacando para la asignatura de Matemáticas la necesidad de aportes interculturales que permitan incluir contenidos de etnomatemática e identidad cultural, ya que estos impactaron y beneficiaron directamente a la población Ngäbe de la comarca Ngäbe Buglé.

Panamá, al igual que los países de la región, tiene una población pluricultural y bilingüe, lo que plantea la necesidad de responder a una realidad educativa heterogénea en términos culturales y lingüísticos. Con el fin de diseñar una política educativa que responda a estas necesidades, los gobiernos han considerado el desarrollo de programas bilingües e interculturales bilingües.



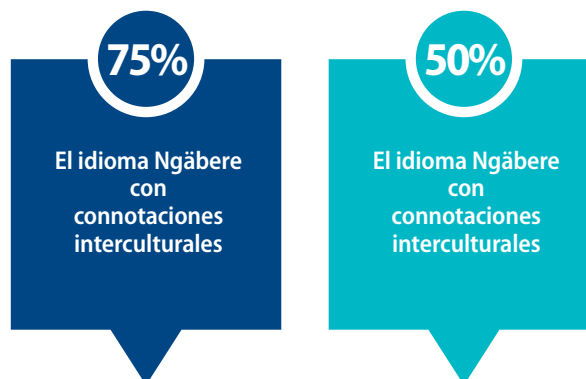
Además, Ari Taen Jadenkä hoy es un programa para los niveles de preescolar y primer grado, basado en la estrategia radial interactiva (ERI), que mediante los recursos para el docente y los materiales complementarios para los estudiantes permite mejorar el aprendizaje de los niños, acompañado de un modelo didáctico activo, atractivo y lúdico que, aunado a la contextualización y la interculturalidad, ayuda al aprendizaje de las habilidades matemáticas.

Para ello resulta fundamental:

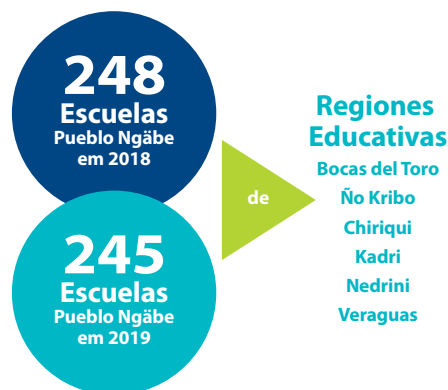


El viaje comenzó en el año 2015, cuando autoridades panameñas, especialmente de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, visitaron Paraguay y presenciaron el impacto positivo de Tikichuela en la educación matemática de niños en edad preescolar. Motivadas por este modelo innovador, se gestó la idea de replicarlo, contextualizarlo y adaptarlo a las necesidades y características del Pueblo Ngäbe de Panamá. Tikichuela fue galardonada por el Gobierno de Finlandia en el 2017 como una de las 100 iniciativas más inspiradoras e innovadoras del mundo y en el 2023, una de las premiaciones de mayor prestigio global en temas educativos, el Premio Internacional Khalifa para el Aprendizaje en la Niñez Temprana (Khalifa International Early Learning Award), fue recibido por el programa de educación intercultural bilingüe Ari Taen Jadenkä.

En los años 2018 y 2019 se implementó como piloto de manera presencial en los salones de clase, llevándose a cabo los dos tratamientos, uno bilingüe y uno intercultural bilingüe, que acentuaron:



Se contó con 108 audioprogramas para cada tratamiento. El material se encuentra en castellano y en ngäbere con el fin de brindar aportación idiomática y etnocultura, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con los personajes y los materiales del entorno en su lengua materna.



Ari Taen Jadenkä: Tejiendo saberes ancestrales con matemática, un viaje al corazón de la cultura Ngäbe

Ari Taen Jadenkä no es solo un programa de educación matemática. Es un viaje al corazón de la cultura Ngäbe Buglé, un encuentro entre la sabiduría ancestral y las habilidades matemáticas.

El programa se distingue por su enfoque innovador y culturalmente relevante. Los materiales educativos no solo enseñan matemáticas, sino que también celebran la riqueza cultural del pueblo Ngäbe.

Cuentos, canciones y juegos tradicionales se convierten en herramientas para el aprendizaje. Los niños Ngäbe no solo aprenden matemáticas, sino que también se conectan con su identidad cultural y fortalecen su sentido de pertenencia.

Este enfoque holístico y contextualizado hace que el aprendizaje sea más significativo y efectivo. Los niños se sienten motivados e identificados con los contenidos, lo que facilita la adquisición de conocimientos y habilidades.

Ari Taen Jadenkä es un ejemplo de cómo la educación puede ser un instrumento de transformación social y cultural. El programa no solo busca mejorar las habilidades matemáticas de la población Ngäbe, sino también fortalecer su identidad cultural y promover la inclusión social.

Ari Taen Jadenkä: Raíces profundas, camino inspirador

Partiendo del antecedente de que el programa Ari Taen Jadenkä tiene sus raíces en la exitosa experiencia de Tikichuela, Matemática en Mi Escuela, implementada por la OEI en Paraguay en el año 2011, es importante reseñar que, como iniciativa, fue reconocida como una de las 100 experiencias educativas más inspiradoras e innovadoras del mundo, y sentó las bases para su adaptación al contexto panameño.

Panamá, con su rica diversidad cultural, alberga siete pueblos originarios. El programa Ari Taen Jadenkä se enfocó específicamente en el pueblo Ngäbe, que ocupa alrededor del 20% del territorio nacional y representa el 12% de la población. Los materiales educativos desarrollados bajo este Programa en lengua ngäbere, incorporan elementos propios de la cosmovisión Ngäbe Buglé, como cuentos, canciones y juegos tradicionales. Esta contextualización ha permitido que el programa sea más relevante y significativo para la comunidad Ngäbe.

Un modelo replicable y escalable

La experiencia con Ari Taen Jadenkä es un ejemplo tangible del compromiso de la OEI con la promoción de prácticas educativas innovadoras y culturalmente relevantes. El programa ha dejado un legado de transformación educativa en la comunidad Ngäbe Buglé, inspirando a las nuevas generaciones a descubrir el mundo fascinante de las matemáticas.

El futuro de Ari Taen Jadenkä se presenta lleno de posibilidades, con el potencial de convertirse en un modelo de referencia para la educación intercultural bilingüe en la región iberoamericana.

El éxito de Ari Taen Jadenkä nos invita a reflexionar sobre la importancia de la colaboración entre gobiernos, organismos internacionales y comunidades locales para garantizar una educación de calidad para todos. Es un llamado a la acción para seguir innovando y adaptando las prácticas educativas a las necesidades y características de cada contexto cultural.

Juntos, podemos construir un futuro donde la educación matemática sea un instrumento de transformación social y cultural para todas las niñas y todos los niños de la región iberoamericana. Dentro de este trabajo que tuvimos que hacer –que resultó muy interesante–, un aprendizaje grande de la consulta con los ancestros, con los sabios, con todas las autoridades, para conseguir la consulta previa, era hacer una recopilación de contenidos culturales.

El programa Ari Taen Jadenkä nos recuerda que la matemática no es un lenguaje abstracto, sino una herramienta presente en la vida cotidiana. La naturaleza, el entorno y las manifestaciones culturales del pueblo Ngäbe son ejemplos tangibles de cómo la matemática se encuentra en el corazón de todo lo que nos rodea.

Ari Taen Jadenkä es más que un programa de educación matemática. Es un legado de transformación que busca fortalecer la identidad cultural del pueblo Ngäbe y brindar a sus niños las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial.

El programa Ari Taen Jadenkä no solo ha beneficiado a los niños Ngäbe, sino también a los docentes, quienes han tenido la oportunidad de aprender sobre la cultura y la lengua ngäbere.

Ari Taen Jadenkä: Un faro de esperanza para la educación matemática en áreas de difícil acceso

El programa Ari Taen Jadenkä se implementa en áreas de difícil acceso, con grandes brechas socioeconómicas, lo que representa un reto significativo para la educación.

En este contexto, la educación radiofónica interactiva (ERI) se convierte en una herramienta fundamental para superar las barreras geográficas y socioeconómicas.

El programa Ari Taen Jadenkä no solo proporciona materiales educativos, sino que también crea un ecosistema de apoyo para los estudiantes, docentes y tutores.

Los materiales educativos se adaptan a la cultura y contexto de las comunidades Ngäbe, lo que facilita el aprendizaje y la identificación con los contenidos.

Docentes y tutores reciben formación y acompañamiento continuo para asegurar la correcta implementación del programa.

El éxito de Ari Taen Jadenkä en áreas de difícil acceso lo convierte en un modelo replicable para otras comunidades en similar situación.

El programa Ari taen Jadenkä abre las puertas a un futuro con más oportunidades educativas para los niños de las comunidades Ngäbe, permitiéndoles desarrollar todo su potencial en el área de las matemáticas.

La magia de la radio: Ari Taen Jadenkä y su impacto en la educación matemática

Aprendizaje a través del sonido:



La imagen nos muestra a niños de preescolar en una comarca, inmersos en una clase utilizando el audioprograma de Ari Taen Jadenkä. Estos 108 programas, cuidadosamente elaborados y distribuidos a lo largo del año escolar, se convierten en una herramienta poderosa para el aprendizaje de las matemáticas.

En áreas donde las condiciones climáticas o el acceso son difíciles, el programa se adapta. Se implementa un calendario flexibilizado que toma en cuenta las particularidades de cada región, asegurando que todos los niños tengan la oportunidad de aprender.

La maestra no es reemplazada por la radio, sino que se convierte en una facilitadora del aprendizaje. Ella guía a los niños, les ayuda a comprender los conceptos matemáticos y a aplicarlos en su vida diaria.

Ari Taen Jadenkä no busca reemplazar la educación tradicional, sino complementarla. El programa ofrece herramientas y recursos adicionales que ayudan a los docentes a mejorar la enseñanza de las matemáticas en el nivel inicial.

Diversos estudios han demostrado que Ari Taen Jadenkä tiene un impacto positivo en el aprendizaje de las matemáticas en los niños de las comunidades indígenas. El programa ha contribuido a mejorar las habilidades matemáticas básicas, el pensamiento lógico y la resolución de problemas.

Al fortalecer las habilidades matemáticas en la educación inicial, Ari Taen Jadenkä abre las puertas a un futuro con más oportunidades para los niños de las comunidades indígenas. El programa les permite desarrollar todo su potencial y alcanzar sus sueños.

Un ecosistema de éxito: El secreto detrás del programa

Ari Taen Jadenkä

Más allá de la entrega de materiales:

El programa Ari Taen Jadenkä no se limita a entregar materiales educativos. Su éxito reside en la creación de un ecosistema integral de implementación, monitoreo y seguimiento que involucra a diversos actores.

Ari Taen Jadenkä: Un camino hacia la educación matemática inclusiva y equiparadora

Adaptándose a los desafíos:

La pandemia de COVID-19 presentó un nuevo desafío para el programa Ari Taen Jadenkä. Sin embargo, la respuesta no se hizo esperar: en el año 2020, se desarrolló una versión domiciliaria del programa para asegurar la continuidad del aprendizaje. En la versión preescolar domiciliaria, los encargados de potenciar los conocimientos y aprendizajes en sus hijos fueron los padres de familia, apoyados por un instructivo para padres y una guía de orientación para docentes en remoto, láminas de cuentos, hojas de trabajo con indicaciones guiadas, materiales gastables, entre otros, los cuales contenían orientaciones claras y sencillas para beneficio de los estudiantes.

La Experiencia Ari Taen Jadenkä Primer Grado:

Para la adaptación de la serie primer grado (2021-2022), se considera un enfoque intercultural bilingüe que se implementa de manera presencial, en donde el proceso enseñanza-aprendizaje se genere entre el docente y el estudiante. Se contempló

la capacitación previa de los docentes en la metodología del programa, para una efectiva implementación.

El trabajo de adaptación de primer grado se realizó de manera remota, estableciendo así procesos tecnológicos y virtuales para la comunicación entre los miembros del equipo técnico y el Ministerio de Educación. La recolección de contenidos culturales se llevó a cabo mediante un congreso de Etnomatemática Ngäbe virtual, en donde participaron autoridades Ngäbe, estudiantes y docentes de la comarca.

Ari Taen Jadenkä Primer Grado tuvo lugar en el año 2023, de manera presencial, en 174 centros educativos y 269 aulas de clase, con el tratamiento Intercultural Bilingüe, implementación de 120 audioprogramas, con un material reproducido en español y ngäbere, permitiendo a los estudiantes aportaciones idiomáticas y de etnocultura, familiarizándose con personajes y materiales de su entorno.

Un legado para las futuras generaciones

El programa Ari Taen Jadenkä es un legado para las futuras generaciones del pueblo Ngäbe. Es un camino hacia un futuro donde la cultura y la educación se unen para construir una sociedad más justa e inclusiva.

Desde su implementación, Ari Taen Jadenkä ha logrado un impacto significativo en la comunidad Ngäbe Buglé. El programa ha contribuido a mejorar el aprendizaje de las matemáticas en los niños de educación inicial, fortaleciendo su pensamiento lógico, crítico y creativo.

El éxito de Ari Taen Jadenkä lo convierte en un modelo replicable y escalable en otras comunidades indígenas de Panamá y de la región Iberoamericana. La OEI, en su compromiso con la educación de calidad para todos, se encuentra trabajando para ampliar la cobertura del programa y beneficiar a un mayor número de niños.

La experiencia con Ari Taen Jadenkä es un ejemplo tangible del compromiso de la OEI con la promoción de prácticas

educativas innovadoras y culturalmente relevantes. El programa ha dejado un legado de transformación educativa en la comunidad Ngäbe Buglé, inspirando a las nuevas generaciones a descubrir el mundo fascinante de las matemáticas.

La OEI se enorgullece de haber sido parte de este viaje hacia la excelencia en la educación matemática. El futuro de Ari Taen Jadenkä se presenta lleno de posibilidades, con el potencial de convertirse en un modelo de referencia para la educación intercultural bilingüe en la región iberoamericana.

El éxito de Ari Taen Jadenkä nos invita a reflexionar sobre la importancia de la colaboración entre gobiernos, organismos internacionales y comunidades locales para garantizar una educación de calidad para todos. Es un llamado a la acción para seguir innovando y adaptando las prácticas educativas a las necesidades y características de cada contexto cultural.

Referencias

JADENKÄ programa del BID que cierra brechas para estudiantes indígenas, recibió Premio Internacional Khalifa – En Segundos Panama
Tikichuela, innovación paraguaya para el mundo – Notas – ABC Color
informe_de_seguimiento_ari_taan_jadenka_enero_2021_1.pdf (educapanama.edu.pa)

Conclusiones
Conclusões

Conclusiones Conclusões

Estela Mary Peralta

Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro, Portugal

À memória de Noel Ricardo Ledezma

Este eixo assentou na convicção do poder transformador da Educação como bem comum. Pretendia-se discutir, numa forte articulação com a *praxis*, o modo como a escola e os atores educativos (formadores, professores, investigadores, associações, famílias, autarquias, governos, cidadãos...), na generalidade, se implicam e/ou podem implicar, e em que circunstâncias, num projeto conjunto de construção de um futuro que coloca estrategicamente como central a diversidade das línguas e das culturas (de todas) e daqueles (todos) que as falam e através delas se relacionam uns com os outros, se constituem e constituem o mundo.

O eixo organizou-se em duas sessões. A primeira teve duas partes. Em *Olhares críticos: ações e propostas educativas*, os intervenientes debruçaram-se criticamente sobre quatro ações educativas desenvolvidas em diversos contextos nacionais (Brasil, Espanha e Portugal, Paraguai e Bolívia) e que envolveram vários atores e populações escolares, evidenciando visões, princípios, abordagens, dilemas e tensões subjacentes. Em *Experiências iberoamericanas: ampliando territórios*, foram relatadas, convocando as vozes

dos seus atores, três experiências levadas a cabo no contexto das fronteiras da América Latina e da Península Ibérica e no Uruguai. A segunda sessão (*Reflexões: caminhos para ações futuras*) foi construída a partir de um conjunto de questões que interpelavam, de diversos lugares (epistemológicos, culturais, geográficos, históricos...), a Educação como ação coletiva com amplo potencial transformador, numa perspetiva de plurilinguismo e interculturalidade. Entre as questões debatidas, salientamos as seguintes: Qual o valor da Educação em línguas e culturas na construção de um mundo mais justo, mais igualitário, mais solidário, mais pacífico e sustentável? Que abordagens do bi/plurilinguismo e da interculturalidade podem ser convocadas, em que contextos e com que finalidades? Que ruturas e transformações na escola, na educação e na formação é necessário equacionar? Que atores sociais importa implicar nesta empresa coletiva e como o fazer, no âmbito de uma educação plurilingue e intercultural? Como equacionar e articular os diversos estatutos e papéis das línguas (línguas hegemónicas, línguas hipercêntricas, línguas veiculares, línguas pluricêntricas, línguas nacionais, línguas anteriores, línguas regionais e locais, línguas de migração, línguas minoritárias, línguas dos vizinhos, dialetos...)? Como articular este projeto com os movimentos de “glocalização”?

Resumiendo los debates, podemos destacar que la interculturalidad se ha enfocado como un proceso en el que prevalece la comunicación y además intervienen los conocimientos, valores y costumbres de diversos grupos humanos que respetan las múltiples particularidades culturales y sociales de cada uno de sus integrantes. Esta interacción promueve procesos de intercambio que posibilitan el diálogo y la vinculación de saberes. Además, es la resultante de los derechos humanos y de la ética al mismo tiempo. Se ha visto que las relaciones respetuosas entre diversas comunidades y culturas otorgan identidad y autoestima positiva y, por consiguiente, reducen los conflictos. La lengua se constituye en un elemento tangencial

en la interculturalidad, no solo por el concepto que envuelve el término en sí, sino porque mediante ella los hablantes llevan a cabo las prácticas culturales y sociales en los contextos en que se relacionan. Entonces, sirve de puente para la comunicación, aceptación y comprensión de la propia identidad y diversidad que emergen en los actos comunicativos.

Cabe subrayar que la interculturalidad “supone diversidad, pero también desigualdad y conflicto, disputa del poder y una constante pelea contra eufemismos que encubren exclusión antes de inclusión” (Aguirre Ledezma, 2018). Ella no siempre es inclusiva ni liberadora, aunque suponga un diálogo siempre acecha la desigualdad, pues existen culturas dominantes y dominadas y, en consecuencia, el diálogo entre estas no resulta fácil. La lengua trae consigo una cosmovisión que está ligada con la cultura y, por ende, se debe realizar al mismo tiempo la intraculturalidad y potenciar el diálogo equitativo.

La interculturalidad puede ser funcional, cuando busca la promoción del diálogo y la tolerancia y crítica, la cual precisa de una sociedad transformada. Estas perspectivas también suponen una nueva visión de lo que es la cultura, ya que ella implica toda la forma de la vida y de pensamiento que unen a las personas y comunidades. En consecuencia, una educación desde una perspectiva intercultural debe garantizar el derecho a lo largo de la vida; retomar valores, principios e identidades de los pueblos y a la vez desarrollar la capacidad de pensar.

En los países americanos, la diversidad cultural y lingüística es patente, empero la tensión en cuanto al uso de las lenguas hegemónicas y las indígenas, o preexistentes. La educación intercultural bilingüe se arraiga en la cultura propia de los educandos y abre un espacio para la incorporación de otros contenidos culturales, en que las lenguas involucradas son el español o el portugués y una lengua indígena. En la mayoría de los programas o sistemas de educación, la interculturalidad se entiende como un espacio de convivencia, respeto y aceptación de la variedad cultural, lingüística y étnica. Esta modalidad

se percibe desde la relación entre indígena y no indígena, lo cual actualmente también se ha expandido con atención a las demás comunidades no indígenas. Las propuestas educativas se cimientan en el bilingüismo, recuperación de las lenguas, mantenimiento, revitalización lingüística y el aprendizaje de la segunda lengua. Según los modelos, las lenguas indígenas pueden ser lenguas de enseñanza o lenguas enseñadas. Así también, la lengua puede utilizarse en el aula en las distintas tareas curriculares, como medio de instrucción e interacción. Empero, puede reducirse a vehiculizar ciertos contenidos curriculares comunes. Desde estas prácticas, el idioma es un capital o derecho. En tanto, en el otro modelo es un recurso de acceso a los derechos lingüísticos.

En el continente americano de habla hispana, se advierten casos de diglosia y también de glotofagia, fruto de relaciones de poder desiguales y tensiones culturales y lingüísticas. Por ende, la educación puede concretarse desde una perspectiva sustractiva, en la que se identifica una enseñanza que no parte de la lengua materna del educando, o desde una perspectiva aditiva, en que las lenguas implicadas en el sistema escolar se utilizan de igual modo. Se adiciona también la tendencia de incluir la lengua inglesa en las escuelas públicas, hecho que puede incidir en la pérdida del sistema bilingüe que involucra el español y la lengua indígena, optándose por las lenguas europeas o, en el mejor de los casos, incluyéndose el español, el inglés y la lengua indígena.

Asimismo, se adiciona la problemática que conlleva la implementación de una educación bilingüe intercultural: escasa formación docente; una menguada competencia lingüística para desarrollar las clases en las lenguas nativas; diferencia en las variedades lingüísticas utilizadas por el alumnado y el profesorado. La cobertura de los planes y programas resultan insuficientes o se plantean a corto plazo. A este tenor, es importante mencionar que no todas las lenguas preexistentes u originarias aún se han estandarizado y no cuentan con

instrumentos lingüísticos que permitan cierta unidad en cuanto a su uso, lo cual propicia posturas antagónicas en relación con su enseñanza.

Igualmente, se identifican actitudes lingüísticas con respecto al desarrollo de programas interculturales bilingües o plurilingües, puesto que la inclusión de una lengua extranjera u oficial europea es vista como una ventana de salida al mundo, en tanto que la lengua nativa se percibe como restrictiva en cuanto al acceso a los bienes sociales. La oficialización de las lenguas nativas también es un paso para que estas se integren al sistema educativo, como la lengua caboverdiana, empleada ampliamente por la población en situaciones cotidianas, pero apenas llega a la educación secundaria.

En la península Ibérica, sus zonas fronterizas manifiestan igualmente una amplia diversidad cultural, lingüística e identitaria, por ende, las fronteras, si bien son barreras que en ciertos casos separan, en otros casos unen. La educación en las zonas de frontera es distinta, puesto que por su situación geográfica son espacios periféricos en relación con los centros económicos, políticos y de poder. El multilingüismo es un rasgo diferenciador, pues no solo emergen las lenguas de las zonas en cuestión, sino otras lenguas. Las fronteras también sobresalen por sus diferencias culturales y las asimetrías sociales y económicas, por ello, las escuelas de estas zonas se constituyen en espacios de transformación.

Após os debates havidos ao longo das sessões, decidimos, entre todos, encerrar os trabalhos do eixo com uma pequena subversão: não sistematizar as intervenções dos oradores (evitando reditos sempre simplificadores), mas antes compor coletivamente um “ramalhete de ideias” inspirado por um caminho a percorrer juntos. Trata-se das ideias de que não abdicamos, porque são aquelas que nos constituem, porque são os nossos compromissos maiores como educadores, formadores e investigadores implicados na educação intercultural.

“Não separamos a condição de educador da de cidadão.”

Inspirada na palavras de José Zanardini na Homenagem ao Padre Bartomeu Melià, esta ideia remete para um educador que, a partir do seu lugar de agente das micropolíticas, se torna “construtor da *tekoha*” (palavra em guarani que remete para um lugar onde se vive uns com os outros, em reciprocidade). Este caminho recomenda uma forte aposta nos sistemas de formação.

“Convocamos a pluralidade das línguas e das suas cosmogonias para a (re)construção de um mundo imaginado e ampliado como sendo de todos, todos os DIVERSOS, mas também todos os DESIGUAIS, um mundo generoso, pacífico e sustentável.”

Esta ideia exige que o caminho se faça com uma aposta em ações de planificação e desenvolvimento curricular. Exige, de um modo mais concreto, pensar em cenários curriculares como experiências, em que as línguas, as culturas e os saberes, as memórias e as histórias, as geografias, as regiões e os territórios, a arte e as ações quotidianas, sejam postas em contínuo e em sinergia, desconstruindo visões elitistas, excludentes, compartimentadas e mesmo bélicas da relação humana. Convocar esta pluralidade abre possibilidades de leitura da realidade com sentido ético, em diálogo de saberes e culturas, e, por conseguinte, com um compromisso com a justiça epistémica. Pensar as tecnologias digitais como espaços privilegiados de colaboração e de uma educação linguística plural e potencialmente intercultural é um desafio incluído neste caminho.

“Necessitamos de espalhar convites para um fazer coletivo, crítico, holístico, articulado, sistemático.”

A interculturalidade não é algo que se encontra pronto, feito, fechado. É algo que se cria, em diálogos e recriações permanentes. O envolvimento de muitos, de todos, é requerido para que a educação intercultural possa florescer, inspirar e ampliar-se. Esta ideia implica pensar em redes plurais, polifônicas, constituídas pelas famílias, as comunidades, os poderes locais e centrais, as associações culturais, de cidadãos, de solidariedade e de desenvolvimento, as instituições museológicas e artísticas, entre todas as outras.

Concluimos esta nota sobre os contributos deste eixo para os debates da CILPE 2023 chamando uma das vozes que nos acompanhou ao longo de 3 dias, a de José Saramago, no seu livro *A viagem do elefante: “o caminho é duro, mas a recompensa vale mais que todos os tesouros do mundo”* até porque *“sempre chegamos aos sítios aonde nos esperam”*.

Referências

Aguirre Ledezma, N. (2018). Interculturalidad en contexto de transformación: apuntes desde la realidad boliviana. Rizoma Freireano, 25. Recuperado de <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2525/interculturalidad-en-contexto-de#:~:text=Visto%3A%203293-,Interculturalidad%20en%20contexto%20de%20transformaci%C3%B3n%3A%20apuntes%20desde%20la%20realidad%20boliviana,-Noel%20Aguirre%20Ledezma>



EJE 3
EL PODER Y EL VALOR
DE LA COMUNICACIÓN

EIXO 3
O PODER E O VALOR
DA COMUNICAÇÃO







Introducción
Introdução

Introducción

Vivian Raffaelli

Llorente y Cuenca (LLYC), Brasil

Coordinadora

En un contexto en el que es importante preservar las culturas y sus respectivos patrimonios material e inmaterial, valorar las habilidades interpersonales y, al mismo tiempo, aprovechar las ventajas de la digitalización, las lenguas ocupan un lugar central, sobre todo por la relevancia internacional del español y del portugués, y la riqueza de las lenguas originarias. La proximidad lingüística entre estos dos idiomas latinos puede ser un puente para fortalecer las relaciones culturales, comerciales y diplomáticas, al mismo tiempo que crea oportunidades para que los ciudadanos compartan experiencias y conocimientos.

Asimismo, esas lenguas tienen un papel clave en la comunicación actual, caracterizada por su dimensión estratégica, los retos que marca la omnipresente dimensión digital, su imprescindible adaptación a un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo y por su capacidad de orientar el debate público, en ocasiones a través de la precisión y la argumentación y, en otras, mediante la propagación de noticias falsas que empañan la construcción de una ciudadanía crítica y bien informada.

También cabe destacar los retos y oportunidades a los que se enfrentan estas dos lenguas en el espacio digital, mediado por pantallas, conectado por redes sociales, y, más actualmente, en particular, los avances introducidos por la Inteligencia Artificial (IA) generativa en todos los ámbitos, y la necesidad de un código ético de respeto a los derechos humanos.

Al mismo tiempo, la comunicación puede servir como una herramienta para combatir el discurso de odio y la discriminación, promoviendo un discurso más inclusivo consciente y respetuoso.

En resumen, el poder y el valor de la comunicación en español y portugués se basan en su capacidad para conectar a la gente por más allá de fronteras. Una herramienta fundamental para promover la comprensión, el diálogo y la cooperación entre los países iberoamericanos, fomentar la responsabilidad social y construir una comunidad más consciente y activa.

Lenguas y espacio digital

La comunicación es un elemento fundamental de la sociedad y se encuentra en constante evolución gracias a la aparición de nuevas tecnologías y medios de comunicación. En el contexto del espacio digital, las lenguas juegan un papel fundamental, ya que la mayoría de la comunicación en línea se realiza a través del lenguaje. Por ello, es importante fomentar la diversidad lingüística en el ámbito digital y garantizar que todas las lenguas tengan un espacio y un reconocimiento adecuados en la red. Por otro lado, el espacio digital también tiene un gran valor como herramienta de comunicación, ya que permite conectar a personas de todo el mundo en tiempo real y de forma accesible. Además, el espacio digital ofrece nuevas formas de comunicación, como los chats, las videollamadas o las redes sociales, que han transformado la manera en que nos relacionamos y nos comunicamos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el uso del espacio digital también presenta desafíos y riesgos, como la desinformación, la manipulación de la opinión pública o la exposición a contenidos inapropiados. Por ello, es necesario desarrollar habilidades críticas y éticas para navegar y comunicarse de manera responsable en el espacio digital. En definitiva, tanto las lenguas como el espacio digital tienen un gran poder y valor en la comunicación actual, y es importante aprovecharlos de manera responsable y ética para

fomentar el diálogo intercultural y el desarrollo de sociedades más inclusivas y conectadas.

Comunicación clara: la búsqueda de la sencillez en un mundo complejo

La comunicación clara es esencial en un mundo cada vez más complejo y con una sobrecarga constante de información. La búsqueda de la sencillez en la comunicación puede ayudar a reducir la confusión y mejorar la comprensión de los mensajes. La comunicación clara implica utilizar un lenguaje sencillo, directo y comprensible para el receptor. Esto implica tener en cuenta el contexto cultural, el nivel de educación, las habilidades lingüísticas y las necesidades de la audiencia. La comunicación clara es especialmente importante en la comunicación pública, donde los mensajes tienen un impacto en la toma de decisiones. Además, la comunicación clara también es esencial en la comunicación interpersonal y en el lugar de trabajo, donde puede mejorar la eficacia y la colaboración entre colegas. La comunicación clara puede ayudar a reducir la confusión y mejorar la comprensión de los mensajes, lo que puede mejorar la toma de decisiones y la colaboración en diferentes contextos.

En la sesión se procura responder a las siguientes cuestiones: Los retos del lenguaje claro en la Administración pública: ¿Cómo acercar al público a lo que su ayuntamiento/municipalidad/prefeitura le quiere decir? ¿Cómo lograr que la información pública sea entendible? ¿Qué queda por hacer para que la comunicación pública sea accesible e inclusiva? Los retos de la simplicidad en la comunicación: ¿Cómo desarrollar estrategias de comunicación efectivas en un mundo complejo?

Introdução

Vivian Raffaelli

Llorente y Cuenca (LLYC), Brasil

Coordenadora

Num contexto em que é importante preservar as culturas e os respectivos patrimônios material e imaterial, valorizar as competências interpessoais e, ao mesmo tempo, aproveitar os benefícios da digitalização, as línguas ocupam um lugar central, especialmente devido à relevância internacional do espanhol e do português e à riqueza das línguas originárias. A proximidade linguística entre esses dois idiomas latinos pode ser uma ponte para fortalecer as relações culturais, comerciais e diplomáticas, ao mesmo tempo que cria oportunidades para os cidadãos compartilharem experiências e conhecimentos.

Da mesma forma, essas línguas têm um papel-chave na comunicação atual, caracterizada pelo seu papel estratégico, pelos desafios colocados pela onnipresente dimensão digital, pela sua adaptação essencial a um ambiente volátil, incerto, complexo e ambíguo, e pela sua capacidade de orientar o debate público, por vezes através da precisão e da argumentação e, outras vezes, através da propagação de notícias falsas que mancham a construção de uma cidadania crítica e bem informada.

Vale a pena destacar também os desafios e oportunidades que estas duas línguas enfrentam no espaço digital, mediado por telas, conectado por redes sociais e, atualmente, lidando com o impacto dos avanços introduzidos pela Inteligência

Artificial (IA) generativa em todos os âmbitos, e a necessidade de um código ético de respeito pelos direitos humanos. Ao mesmo tempo, a comunicação pode servir como ferramenta para combater o discurso de ódio e a discriminação, promovendo um discurso mais inclusivo, consciente e respeitoso.

Em suma, o poder e o valor da comunicação em espanhol e português reside na sua capacidade de conectar as pessoas, muito além de fronteiras. Uma ferramenta fundamental para promover a compreensão, o diálogo e a cooperação entre os países ibero-americanos, fomentando a responsabilidade social e construindo uma comunidade mais consciente e ativa.

Línguas e espaço digital

A comunicação é um elemento fundamental da sociedade e está em constante evolução graças ao aparecimento de novas tecnologias e meios de comunicação. No contexto do espaço digital, as línguas desempenham um papel fundamental, uma vez que a maior parte da comunicação em linha é feita através da língua. Por conseguinte, é importante promover a diversidade linguística na esfera digital e garantir que todas as línguas tenham espaço e reconhecimento adequados. Por outro lado, o espaço digital também tem um grande valor como ferramenta de comunicação, uma vez que liga pessoas de todo o mundo em tempo real e de uma forma acessível. Além disso, o espaço digital oferece novas formas de comunicação, como as salas de conversação, as videochamadas ou as redes sociais, que transformaram a forma como nos relacionamos e comunicamos. No entanto, é importante ter em conta que a utilização do espaço digital também apresenta desafios e riscos, como a desinformação, a manipulação da opinião pública ou a exposição a conteúdos inadequados. Por conseguinte, é necessário desenvolver competências críticas e éticas para navegar e comunicar de forma responsável no espaço digital. Em última análise, tanto as línguas como o espaço digital têm grande poder e valor na comunicação atual e é importante

aproveitá-los de forma responsável e ética para promover o diálogo intercultural e o desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e conectadas.

Comunicação clara: a procura da simplicidade num mundo complexo

Uma comunicação clara é essencial num mundo cada vez mais complexo e com uma sobrecarga constante de informação. A procura da simplicidade na comunicação pode ajudar a reduzir a confusão e a melhorar a compreensão das mensagens. Uma comunicação clara implica a utilização de uma linguagem simples, direta e compreensível para o receptor. Para tal, deve ter em conta o contexto cultural, o nível de educação, as competências linguísticas e as necessidades do público. A comunicação clara é especialmente importante na comunicação pública, onde as mensagens têm um impacto na tomada de decisões. Além disso, a comunicação clara é também essencial na comunicação interpessoal e no local de trabalho, onde pode melhorar a eficácia e a colaboração entre colegas. Uma comunicação clara pode ajudar a melhorar a compreensão das mensagens, o que pode melhorar a tomada de decisões e a colaboração em diferentes contextos.

A sessão procura responder às seguintes questões: Os desafios da linguagem clara na administração pública: como aproximar o público daquilo que o seu conselho/município/prefeitura lhe quer dizer, como tornar a informação pública compreensível, o que falta fazer para tornar a comunicação pública acessível e inclusiva. Os desafios da simplicidade na comunicação: como desenvolver estratégias de comunicação eficazes num mundo complexo?

Las lenguas y el espacio
digital

Línguas e espaço digital

Daniel Pimienta

Observatorio de la diversidad lingüística y cultural en la Internet

Gilvan Müller de Oliveira

Cátedra Unesco en Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo

El proyecto PPI (Presencia del Portugués en la Internet)

Presentamos la síntesis y actualización del **informe final del proyecto PPI**, consultable en portugués en <https://obdilci.org/SEPREPI>. Ese informe de agosto 2021 está basado en datos de Ethnologue de marzo 2021, de la UIT y del Banco Mundial de 2021 y de varias otras fuentes asociadas con la versión 2 del modelo desarrollado por OBDILCI de mayo 2021. El presente documento se actualiza con datos de Ethnologue de marzo 2022, de la UIT de 2022 y de la versión 4 del modelo de OBDILCI, de mayo 2023.

El estudio sobre la presencia de la lengua portuguesa en la Internet, en comparación con otras lenguas, se realizó entre febrero y agosto de 2021. El estudio fue financiado por la Secretaría de Cultura y Educación del Ministerio de Relaciones Exteriores de Brasil, dentro del ámbito del Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa (IILP), de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), y realizado por el Observatorio de la Diversidad Lingüística y Cultural en Internet (OBDILCI), bajo la coordinación de la Cátedra UNESCO en Políticas Lingüísticas para el Multilingüismo, con sede en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil.

Entradas del modelo

La siguiente tabla actualizada reúne los datos que alimentan el modelo y calcula el número y porcentaje de locutores L1+L2 del portugués conectados por país.

Tabla 1: Lengua portuguesa, datos por país. Fuentes: Ethnologue, UIT, OBDILCI

PAÍS	L1+L2	% Conectados	Locutores conectados	% del total conectados
TOTAL	257 646 480	74,09%	190 877 507	100,00%
Brasil	211 200 000	80,69%	170 417 280	89,28%
Portugal	9 900 000	82,31%	8 148 594	4,27%
Angola	18 100 000	32,60%	5 901 017	3,09%
Mozambique	13 130 000	17,37%	2 281 053	1,20%
Francia	959 000	86,10%	825 656	0,43%
Estados Unidos	693 000	91,75%	635 850	0,33%
Japón	270 000	82,91%	223 868	0,12%
Cabo Verde	367 800	69,76%	256 586	0,13%
Canadá	222 000	92,83%	206 092	0,11%
África del Sur	300 000	72,31%	216 931	0,11%
Suiza	210 000	95,57%	200 697	0,11%
España	196 000	93,90%	184 044	0,10%
Paraguay	235 000	77,02%	180 993	0,09%
Venezuela	254 000	67,00%	170 180	0,09%
Alemania	185 000	91,43%	169 147	0,09%
Reino Unido	135 000	96,68%	130 518	0,07%
Guinea-Bissau	396 450	35,15%	139 372	0,07%
India	250 000	46,31%	115 775	0,06%
Luxemburgo	74 600	98,66%	73 600	0,04%
São Tomé y Príncipe	197 000	51,20%	100 872	0,05%
Argentina	58 000	87,15%	50 547	0,03%
Bélgica	52 300	92,79%	48 529	0,03%

PAÍS	L1+L2	% Conectados	Locutores conectados	% del total conectados
Australia	48 900	96,24%	47 061	0,02%
Uruguay	30 600	90,07%	27 563	0,01%
China-Macao	18 680	88,47%	16 526	0,01%
Países Bajos	16 600	92,05%	15 281	0,01%
Suecia	14 400	88,31%	12 716	0,01%
Andorra	11 700	93,90%	10 986	0,01%
Noruega	10 600	99,00%	10 494	0,01%
Federación de Rusia	11 200	88,21%	9 880	0,01%
Dinamarca	6 930	98,87%	6 851	0,00%
Nueva Zelanda	5 620	95,91%	5 390	0,00%
Irlanda	4 620	95,17%	4 397	0,00%
Zimbabue	17 000	34,81%	5 918	0,00%
Jersey	4 530	90,00%	4 077	0,00%
Jamaica	6 000	82,36%	4 942	0,00%
Malawi	18 000	24,41%	4 393	0,00%
Austria	3 200	92,53%	2 961	0,00%
Finlandia	3 020	92,81%	2 803	0,00%
Libano	2 960	86,59%	2 563	0,00%
Bermuda	2 270	98,37%	2 233	0,00%
Timor-Leste	5 600	39,45%	2 209	0,00%
Zambia	5 000	21,23%	1 062	0,00%
Resto de países	13 900	0,00%	0	0,00%

De notar que cerca del 90% de los internautas de habla portuguesa están en Brasil.

Salidas del modelo

Tabla 2: Indicadores del portugués en la Internet en comparación con las primeras lenguas (resultados brutos del modelo). Fuente OBDILCI

		% Internautas L1+L2	% Pop. Mundial L1+L2	% Locutores conectados	% CONTENIDOS L1+L2	PRES. VIRT. L1+L2	PROD. C. L1+L2
1	Inglés	15,34%	13,74%	68,78%	20,03%	1,46	1,31
1	Chino Macro	17,53%	14,63%	73,84%	19,05%	1,30	1,09
2	Español	6,70%	5,27%	78,31%	7,78%	1,48	1,16
4	Árabe Macro	4,70%	4,23%	68,39%	3,91%	0,92	0,83
4	Hindi	4,36%	5,75%	46,72%	3,84%	0,67	0,88
4	Ruso	3,34%	2,41%	85,52%	3,78%	1,57	1,13
4	Francés	3,11%	2,92%	65,52%	3,47%	1,19	1,12
4	Portugués	2,98%	2,49%	73,71%	3,16%	1,27	1,06
9	Japonés	1,57%	1,16%	82,97%	2,23%	1,91	1,42
9	Alemán	1,85%	1,26%	90,63%	2,20%	1,75	1,19
9	Malayo Macro	2,45%	2,32%	65,18%	1,97%	0,85	0,80
12	Bengalí	1,80%	2,57%	43,16%	1,41%	0,55	0,78
13	Turco	1,12%	0,85%	80,97%	1,13%	1,33	1,01
13	Vietnamés	0,98%	0,81%	74,68%	0,95%	1,18	0,97
13	Italiano	0,80%	0,64%	76,65%	0,95%	1,48	1,19
13	Coreano	0,83%	0,77%	65,92%	0,93%	1,21	1,13
13	Persa Macro	1,04%	1,03%	62,28%	0,88%	0,86	0,85
19	Urdu	1,03%	2,19%	29,03%	0,74%	0,34	0,72
19	Thai	0,79%	0,57%	85,36%	0,67%	1,17	0,85

% Internautas: porcentajes de locutores L1+L2 conectados sobre el total mundial de L1+L2 conectados.

% Pop. Mundial: porcentaje de locutores L1+L2 sobre la población mundial L1+L2.

% Locutores conectados: porcentaje de los locutores L1+L2 que son conectados.

% Contenidos: porcentaje de contenidos en la Web (se nota L1+L2 para significar que se toma en cuenta el multilinguismo de los sitios web)

PRES. VIRT.: Presencia virtual calculada como la ratio entre % Contenidos y % Pop. Mundial. Un valor de 1 significa proporcionalidad, superior a 1 fortaleza e inferior a 1 debilidad.

PROD. C.: Productividad de contenidos, calculado como la ratio entre % Contenidos y % Internautas, mide la propensión de los conectados a producir contenidos.

Notas

- El intervalo de confianza de los resultados para contenidos siendo amplio (+/- 20%), el rango de las lenguas con datos próximos es considerado idéntico.
- La presencia de la palabra *macro* de tras de un nombre de lengua significa que se reagruparon varias variantes de esta lengua conforme a la norma ISO-639.
- En este documento, todos los porcentajes están relacionados con L1+L2, ya que el multilingüismo se aplica a todos los elementos del modelo (la página web se puede diseñar en varias lenguas, el tráfico de usuarios puede conducir a sitios en diferentes lenguas, etc.).

Tabla 3: Datos mundiales (fuentes: Ethnologue, UIT y OBDILCI)

Total mundial L1	7 403 846 853
Total mundial L2	3 194 834 571
Total mundial L1+L2	10 598 681 424
Factor de multilingüismo (L1/L2)	43,15%
Total conectados L1+L2	6 531 453 872
Tasa mundial de conectividad L1+L2	61,63%

Análisis de los factores

El macro-indicador de contenidos es calculado como el promedio de varios indicadores:

Tabla 4: Indicadores del portugués. Fuente: OBDILCI

% Internautas	% Uso	% Tráfico	% Interfaces	% Índices	% Contenidos
2,98%	3,36%	3,03%	3,59%	2,83%	3,16%

Usos: mide el porcentaje del portugués como **lengua de uso en varias aplicaciones** representativas (como redes sociales).

Tráfico: mide el porcentaje del portugués como lengua en el **tráfico hacia una serie de sitios web** representativos del conjunto.

Interfaces: Mide el porcentaje del portugués en cuanto a su presencia como lengua de interfaz o lengua de traducción en un conjunto representativo de aplicaciones y de programas en línea de traducción y integra el peso de un indicador de soporte digital. Ese indicador pretende acercarse al grado de **soporte tecnológico** que facilita la presencia de una lengua en el ciberespacio.

Índices: Mide el porcentaje del portugués a partir de un conjunto amplio de indicadores que mide la fortaleza de los países (donde se encuentran locutores de la lengua) para la **sociedad de la información**.

Los sectores donde el portugués presenta fortaleza son el **uso** y el **soporte tecnológico**. Los sectores donde el portugués tiene espacio para crecer son ligados a la **conectividad** en los países lusófonos y a una más fuerte inserción de esos países en la **sociedad de la información**.

Los indicadores del portugués son consultables a través del URL: <https://obdilci.org/Base/pt/language/por> desde la nueva interfaz establecida en julio 2023 para acceder a los resultados del modelo.

La presencia virtual del portugués muestra un valor razonablemente alto de 1,27 (rango 44 dentro de las 342 lenguas procesadas) y la productividad de contenidos de 1,27 (rango 32), con una conectividad de 73,71% (rango 81). Esos datos apuntan dónde se debe enfocar para fortalecer el portugués en la Internet: mejorar la conectividad en los países lusófonos de África y aumentar la producción de contenidos en Brasil.

Finalmente, el **indicador de ciber-globalización**, diseñado para medir el potencial estratégico de las lenguas en la Internet: $CGI(L) = (L1 + L2)/L1(L) \times S(L) \times C(L)$, donde S es el porcentaje de países con locutores de la lengua y C es el porcentaje de conectividad a la Internet, deja el portugués en posición 12, destacando la debilidad en cuanto al portugués como **segunda lengua** y apuntando a una prioridad estratégica de aumentar la cifra de L2 para el portugués.

Conclusion

Si bien se ha notado progresos en comparación con los datos del 2021 (la conectividad del portugués paso de 67,16% a 73,71% y el portugués paso de la séptima a la cuarta posición), no son suficientes y las conclusiones del informe del 2017 siguen vigentes:

La lengua portuguesa comparte la **cuarta posición** en la Internet junto con un grupo de otras 4 lenguas: *árabe, hindi, ruso y francés*. Entonces supero el *japonés y el alemán*. La perspectiva es que la lengua portuguesa quede en cola de

ese grupo y, confirmando el informe PPI, el portugués debería entonces consolidarse en el 7º lugar.

Existen varios espacios y posibilidades para que la lengua portuguesa refuerce su presencia en el ciberespacio a partir de políticas públicas adecuadas. La CPLP puede considerar el fortalecimiento de la presencia del portugués en la Internet como una **prioridad estratégica**, dado que lo que está en juego no es solo cultural y diplomático, sino también socioeconómico. Si se diseña un trabajo coordinado entre los países de la CPLP, se deben considerar como prioritarias las siguientes acciones:

- Apoyar la lucha contra la **brecha digital** en los países africanos de habla portuguesa.
- Proponer un papel de expertos locales para que **Cabo Verde** transfiera conocimientos y experiencias al resto del continente africano.
- Desarrollar programas de **alfabetización mediática e informacional**, con un enfoque especial en la creación de contenidos, junto con la mejora de la conectividad a la Internet.
- Desarrollar **alianzas** con UNESCO/IFAP, la Cátedra UNESCO de Política Lingüística para el Multilingüismo y otros organismos, para ayudar alcanzar esta meta.
- Reforzar la presencia del portugués en **contenidos abiertos** (Wikimedia, Creative Commons, MOOCs...).
- Fomentar el desarrollo de programas de promoción del portugués como candidato para el aprendizaje como **lengua extranjera**.
- Desarrollar acciones de sensibilización dirigidas al **cuerpo diplomático** profesional de los países de la CPLP sobre la importancia de las políticas de promoción de la presencia de la lengua portuguesa en la Internet.
- Proponer medidas concretas para asociar las **lenguas indígenas/nativas/nacionales** de los países de la CPLP a los programas mencionados, que destaquen el portugués como lengua de acceso y apertura.

El seminario SEPREPI, organizado en noviembre 2022, el cual reunió varios expertos alrededor de la temática, logró ponerla en la agenda de los actores de la **Gobernanza de la Internet** de los países de la CPLP.

Para finalizar, se propuso un **esquema de valoración FOFA** de la lengua portuguesa en el ciberespacio, como síntesis de los hallazgos y orientación para el desarrollo de políticas públicas.

Tabla 5: Analise FOFA. Fonte: OBDILCI

FORÇA

- 5.º idioma em termos falantes L1
- 44 países com falantes de português
- 9.º país em termos de falantes L1+ L2
- Presença mundial dos portugueses nas indústrias culturais, com destaque para a música do Brasil, de Portugal e de Cabo Verde

FRAQUEZA

- % bastante baixa de falantes conectados
- Forte fosso digital em países africanos de língua portuguesa (exceto Cabo Verde)
- Conectividade de internet não tão alta em Portugal
- Mais consumidor do que produtor de conteúdos

OPORTUNIDADES

- Presença do Brasil na internet
- Experiência de internet de Cabo Verde na África
- Potencialidade para crescimento L2
- Vantagem demográfica com concorrentes próximos (exceto árabe)
- Presença do português em conteúdo aberto (Wikimedia, Creative Commons, MOOC...)

AMEAÇAS

- Lentidão de superação do fosso digital
- Falta de políticas públicas voltadas para a linguagem
- Mais dinamismo em línguas concorrentes

Referencias

- D. Pimienta, A. Blanco & G. M. de Oliveira. (2023), "The method behind the unprecedented production of indicators of the presence of languages in the Internet". *Frontiers Research Metrics & Analytics*, Volume 8 – 2023. doi: 10.3389/frma.2023.1149347
Versão francesa: <https://obdilci.org/lc2022/METHODV3.fr.pdf>
- D. Pimienta & G. M. de Oliveira. (2022). "Cyber-geography of languages. Part 1: method, results and focus on English – Part 2: the demographic factor and the growth of Asian languages and Arabic", *International Review of Information Ethics*, vol. 32 no. 1 (2022) (ETCDI) special issue.
<https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/488>
<https://informationethics.ca/index.php/irie/article/view/491>
- D. Pimienta & G. M. de Oliveira. (2021), Informe final do projeto PPI, Recuperado de <https://obdilci.org/SEPPEI>
- D. Pimienta. (2021), "Internet y diversidad lingüística: la ciber-geografía de las lenguas con el mayor número de locutores" in *LinguaPax Review 2021*, Language Technologies and Language Diversity, pag. 9 - <https://www.lingupax.org/wp-content/uploads/2022/02/LingupaxReview9-2021-low.pdf>

Daniel Prado

Consultor, Argentina

Lenguas indígenas en el mundo digital. Inventario de recursos y carencias

Esta comunicación pretende ser una síntesis de la investigación realizada entre julio de 2022 y abril de 2023, la cual ha permitido la creación de un inventario de recursos lingüísticos digitales de las lenguas indígenas de América Latina, pronto disponible en línea en el sitio de la OEI.

Contexto

Los presentes sabemos cuán invisibilizadas han estado las lenguas indígenas del continente en estos cinco siglos. La mayoría de ellas ha desaparecido, y muchas de ellas, si no la mayoría, se encuentran en vías de extinción.

Las nuevas tecnologías de la información, especialmente internet y las aplicaciones móviles, podrían haber ayudado en la visibilidad de las lenguas indígenas, pero pasó mucho tiempo antes de que pudieran hacer uso de ellas. Esto se debió, en parte, a razones técnicas como la falta de protocolos, fuentes, teclados, sistemas operativos, entre otros, pero sobre todo por la falta de acceso a internet y de alfabetización digital, lo que dificultó la creación de contenidos propios.

La utilización de estas tecnologías por parte de las poblaciones indígenas de América ha sido tardía y lenta, incluso en comparación con lenguas en situaciones socioeconómicas o demolingüísticas similares en otros continentes.

A la escasa visibilidad de las lenguas indígenas en el ciberespacio se suma la falta de datos estadísticos sobre los recursos digitales disponibles en estas lenguas. Aunque encontramos algunos recuentos puntuales por lengua, tipo de recurso o región, no contamos con estadísticas sobre los recursos lingüísticos digitales de la mayoría de las lenguas indígenas, y mucho menos con información generalizada.

La limitada coordinación entre las entidades dedicadas a la promoción de las lenguas indígenas tampoco ayuda en la recopilación de información relevante. Aunque algunos países, especialmente México, han establecido lazos productivos entre iniciativas públicas, universidades y organizaciones asociativas o comunales para el inventario, producción de contenidos y promoción, esto no abarca todas las lenguas ni la mayoría de los países latinoamericanos.

Mucho antes de la realización del inventario, percibíamos el retraso que sufrían las lenguas indígenas en su presencia en el ciberespacio, pero carecíamos de un panorama amplio, detallado y objetivo sobre todas las lenguas de la región. Solo con un estudio detallado podemos elaborar estrategias efectivas para revitalizar las lenguas. Este trabajo intenta subsanar esta carencia.

Inventario

El proyecto realizado consistió en una recopilación de recursos lingüísticos e institucionales que permitió elaborar un análisis de las deficiencias en materia digital para las lenguas indígenas de América latina y así formular las recomendaciones necesarias para superar las brechas existentes.

El material recopilado consta de dos bases de datos principales: una de recursos lingüísticos digitales y otra de recursos institucionales pertinentes a la promoción de las lenguas en el ciberespacio. En esta comunicación, solo abordaremos la primera, pero el contenido completo de la investigación estará disponible en el sitio web de la OEI.

Se han registrado alrededor de 5.500 recursos lingüísticos de las lenguas indígenas en sitios web, aplicaciones o herramientas informáticas, provenientes de aproximadamente 1.000 sitios o aplicaciones diferentes, lo que suma unas 24.000 referencias de contenidos.

Aunque *Ethnologue* menciona unas 700 lenguas habladas en la región, hemos reducido ese número agrupando variantes y, en algunos casos, por familias o macrolenguas, para obtener una base final de unas 400 lenguas.

Sin profundizar en las numerosas informaciones estadísticas recopiladas, mencionaré que los contenidos detectados abarcan desde la descripción de la lengua hasta aspectos referenciales y socio-demolingüísticos, corpus de textos y audios, herramientas lingüísticas, léxicos y métodos de enseñanza, así como la ubicación de las lenguas y mapas disponibles. También se realizó una estimación del interés de cada recurso, su pertinencia, la relevancia del contenido y su distinción respecto a otros, entre otros aspectos.

La base de datos utilizada en la investigación, una vez esté disponible en línea, permitirá la búsqueda de información tanto por lengua (o variedad o macrofamilia), país, productor o editor, tipo de recurso, lengua de interfaz, entre otros criterios.

Es importante señalar que, de los recursos inventariados, se observa que algunas lenguas de México cuentan con una mayor cantidad de recursos que otras con mayor número de hablantes, como el guaraní o el quechua, por ejemplo. Sin embargo, el quechua, el guaraní y el aymara comparten con el náhuatl y las lenguas mayas una presencia significativa en sistemas operativos, traducción automática, reconocimiento vocal, enseñanza y recursos terminológicos avanzados, entre otros aspectos.

En la siguiente figura, se puede apreciar la presencia de las lenguas indígenas en aplicaciones de uso generalizado como navegadores, traductores automáticos, redes sociales, herramientas de oficina, etc. Como se puede observar, pocas

lenguas indígenas tienen una visibilidad relativamente importante en estas aplicaciones principales. La mayoría carece de herramientas lingüísticas avanzadas o interfaces en aplicaciones de uso extendido.

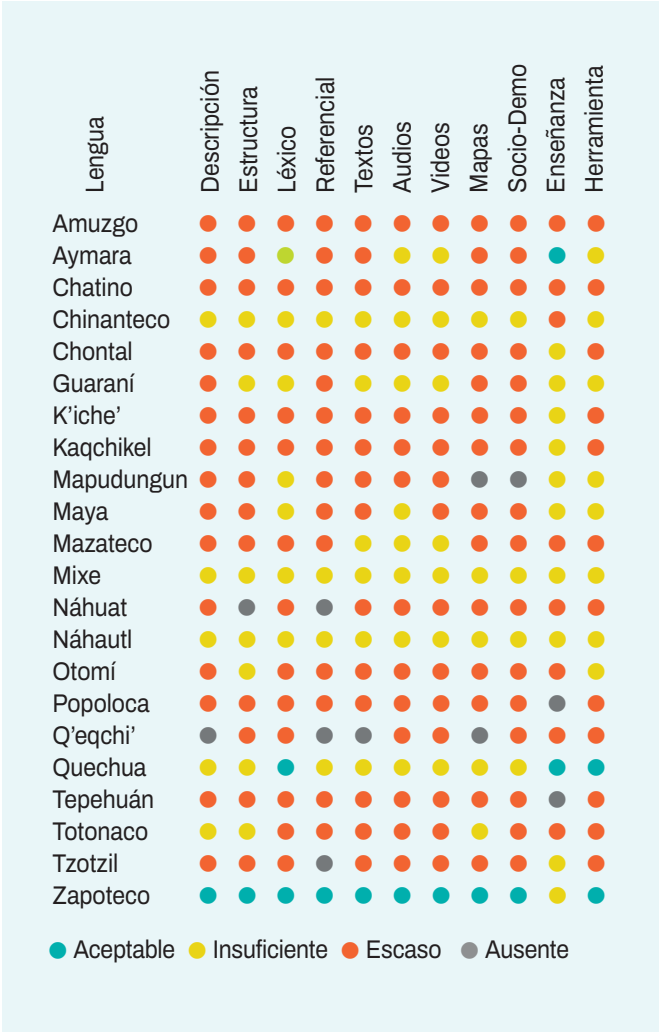
Nombre	Naturaleza de la aplicación	Presencia de la lengua indígena	Lengua
Aikumi	Web de lenguas	Métodos de lenguas	Quechua, guaraní, maya, aymara, náhuatl, bribri, k'iche', nhengatu y totonaco
Bing	Buscador y traductor	Interfaz y herramientas lingüísticas	Maya y otomí
Chrome	Navegador	Interfaz y herramientas lingüísticas	Quechua, guaraní y aymara
Cortana	Sistema de explotación	Interfaz y herramientas lingüísticas	Quechua
Duolingo	Sitio de métodos de lengua	Métodos de lenguas	Guaraní
Facebook	Red Social	Interfaz	Quechua y guaraní
Firefox	Navegador	Interfaz	Guaraní, kaqchikel y triqui
Free Translator	Traductor	Traducción automática	Quechua
GBTchat	Sitio de inteligencia artificial	Traducción automática	47 lenguas
Google Search	Buscador	Interfaz y herramientas lingüísticas	Quechua, guaraní y aymara
Google Traduction	Traductor	Interfaz y herramientas lingüísticas	Quechua, guaraní y aymara
Lexilogos	Diccionarios mundiales	Diccionarios	Quechua, maya y náhuatl
Messenger	Mensajería	Interfaz	Quechua, guaraní y aymara
Microsoft Office	Ofimática	Interfaz y herramientas lingüísticas	Quechua
Signal	Mensajería	Interfaz	Quechua
W3Techs	Medidor mundial de tráfico de internet	Presencia de la lengua en Internet	Quechua, guaraní
Wikipedia	Enciclopedia	Interfaz y artículos	Quechua, guaraní, aymara y náhuatl

Análisis de carencias

A partir de la información recopilada por lengua, se realizó un análisis de las carencias o deficiencias de las lenguas indígenas en el ámbito digital. De esta manera, se elaboró un cuadro que muestra las deficiencias por recurso lingüístico y por lengua.

Al comparar el número y la calidad de los recursos inventariados, podemos afirmar que solo entre 1 y 3 lenguas –dependiendo del tipo de recurso analizado– cuentan con recursos en cantidad y calidad aceptables. Entre 6 y 20 lenguas tienen recursos insuficientes, entre 40 y 70 cuentan con recursos escasos, y el resto, más de 300, carecen completamente de recursos o estos son excesivamente limitados y puntuales.

El siguiente gráfico es un muestreo limitado a las lenguas indígenas con mayor presencia en el ámbito digital, recurso por recurso y lengua por lengua, de las carencias encontradas. Los puntos amarillos indican que la presencia del recurso para la lengua es insuficiente, los puntos rojos indican que es escasa, y los puntos negros indican que la lengua carece del recurso señalado o que este es extremadamente limitado. Si consideramos las otras lenguas estudiadas, más de 300, encontraremos principalmente puntos rojos y negros, con muy pocas excepciones.



Como hemos mencionado anteriormente, también se llevó a cabo un inventario de entidades que podrían ser pertinentes para acciones de revitalización de las lenguas indígenas, especialmente en lo que respecta a su presencia digital. Este inventario estará disponible en línea, inicialmente como un informe y luego progresivamente como una base de datos.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos han dado lugar a varias recomendaciones, de las cuales mencionaremos solo las principales:

- Incentivar el acceso a internet y telefonía móvil para las poblaciones indígenas.
- Promover acciones de alfabetización digital. Es importante recordar que las políticas de acceso a internet suelen descuidar la formación de las poblaciones en la creación de contenidos, limitándose en gran medida al consumo de contenidos producidos por otros.
- Brindar formación y entrenamiento en el uso de redes sociales, navegadores, herramientas de traducción, así como apoyar a activistas digitales.
- También es crucial proporcionar herramientas que permitan a las comunidades crear sus propios contenidos y fomentar su participación, dado que la mayoría de los recursos disponibles son producidos por personas no indígenas o expertos extranjeros.
- No debemos olvidar que, para la mayoría de las lenguas indígenas, habladas por un número reducido de personas o poco estudiadas, la inclusión digital requiere una serie de acciones previas, como desarrollar el alfabeto, la ortografía, la gramática, el análisis fonológico y la transcripción, así como ampliar el vocabulario, entre otros aspectos.

Conclusiones

Sería deseable que este estudio y los datos generados se actualizaran periódicamente y se integraran en un sitio de consulta para un acceso global, tanto para las poblaciones indígenas como para estudiosos, investigadores o personas interesadas en la lengua. Esto no solo contribuiría a una mayor visibilidad de las lenguas de la región, sino que también facilitaría el diseño de acciones específicas para la digitalización de las lenguas indígenas.

Comunicación clara
Comunicação clara

Bernardo Neri Farina

Academia Paraguaya de la Lengua Española

La claridad del lenguaje como un hecho político

Etimológicamente, el término comunicar significa compartir, poner en común algo. La comunicación es la manera que tiene el ser humano de participar en la comunidad, de acompañar la vida en común.

En el proceso de la comunicación, el lenguaje es el instrumento que posibilita y facilita tal comunicación: el lenguaje como conjunto de elementos verbales y no verbales.

Este es un esquema simple, casi ingenuo: la comunicación depende del lenguaje. Pero en cuanto ahondamos en esa relación comunicación-lenguaje, hasta rozar estadios más complicados, vamos comprobando que la armonía entre ambos depende de un contexto. Y especialmente del contexto político cuando hablamos de la comunicación entre el poder y la ciudadanía. Entre lo que llamamos sector público y el común.

No es lo mismo el lenguaje del poder en una democracia que en una tiranía o una dictadura.

En una democracia, el lenguaje es el instrumento de la comunicación de ida y vuelta, del compartir, del poner en común algo. En una dictadura, el lenguaje es el instrumento de la imposición.

En este aspecto, el Paraguay tiene una historia peculiar, pues desde su independencia, en 1811, hasta 1989 nunca hubo aquí democracia verdadera, sino una sucesión de dictaduras

y caos, de caos y dictaduras, con muy pocos momentos de alguna libertad que pronto se convertía en libertinaje y vuelta a comenzar el círculo vicioso. Luego de la caída de la dictadura de Alfredo Stroessner, el 3 de febrero de ese año de 1989, se inició una larga transición democrática que todavía tiene sus rengueras.

Durante el régimen de Alfredo Stroessner, especialmente, el lenguaje “oficial” tuvo un papel fundamental en la dura convivencia con el poder. Era un lenguaje violento, un lenguaje de intimidación, un lenguaje lleno de eufemismos perversos y de connotaciones hostiles. El lenguaje de las amenazas, de las advertencias, de la conflictividad para quien no comulgara con el régimen.

Ese lenguaje se hizo carne en la gente, buena parte de la cual, luego de tantos años de autoritarismo, llegó a percibir como “normal” dicha forma de expresión; como algo propio de todo gobierno del signo que fuere. Asumía, tal vez, que era una legítima marca de autoridad. Que la autoridad debía hablar así porque era autoridad.

Recuerdo en particular tres sustantivos a los que el lenguaje policiaco político de aquel tiempo les dio connotaciones absolutamente disparatadas, que hoy resultan risibles, pero que entonces sonaban tenebrosas. Esos sustantivos son: individuo, sujeto y ciudadano.

Todos conocemos la denotación de estos términos, pero aquel régimen les dio una connotación absolutamente contraria a su significado real, en un asalto lexicográfico que se grabó en la ciudadanía. Por ejemplo, a Domingo Laíno, tenaz opositor a Stroessner, la policía lo sindicaba como “El sujeto Laíno”. Y de tanto oír esto, mucha gente comenzó a internalizar eso de que “sujeto” era un término que significaba “alguien malo”, alguien fuera de la ley. Gajes del lenguaje de entonces. Igual, con las otras palabras citadas. “Apresen a ese ciudadano” tenía la significación de “apresen a ese bandido”. Y “ese individuo” significaba, a su vez, “ese delincuente” o “ese subversivo”.

La dictadura no comunicaba, pues no buscaba comparar nada. La dictadura imponía, aplastaba con su lenguaje. Su lenguaje era sinuoso, oscuro, de un barroquismo casi gótico, por lo sombrío. Ese lenguaje rigió durante demasiado tiempo. Tanto que, cuando llegó la madrugada del 3 de febrero del 89, decidió quedarse entre nosotros, porque se sentía ya casi una tradición, una especie de subcultura con rango de cultura.

Por más que amainó la violencia en la expresión, la comunicación entre el estamento público y la gente siguió teniendo barreras sólidas.

Al mismo tiempo que el poder no se esmeraba en la claridad y la precisión de su lenguaje, a la ciudadanía le costaba mucho el intercambio verbalizado con el gobierno, debido a que la dictadura había también empobrecido el lenguaje de la población a través de una degradación del sistema educativo, en el cual primó el sentido propagandístico del régimen antes que la preocupación por el conocimiento de los educandos.

Algunas estadísticas de organismos internacionales, aunque no todas muy confiables, señalan cifras alarmantes, como por ejemplo que 6 o 7 de cada 10 estudiantes de nivel básico no entienden lo que leen. La comprensión lectora es bajísima y asoma un enorme colectivo de analfabetismo funcional.

Consecuencia de la pauperización del sistema educativo, el funcionariado tampoco tiene un lenguaje bañado en riqueza, precisamente. Un lenguaje pobre hace a una comunicación deficiente.

Los informes y comunicados oficiales exhiben, en buena mayoría, una enorme insuficiencia lingüística, a la que se suma la insolencia gramatical, ortográfica y sintáctica. Muchos funcionarios siguen creyendo que la importancia de una comunicación oficial está dada por lo farragoso del lenguaje, la exagerada extensión del documento y la inútil ampulosidad del vocabulario.

Otra herencia de la cadena de dictaduras que fue el

Paraguay es el secretismo. La convicción de que las cosas del Estado, es decir las cosas públicas, atañen únicamente al gobierno y, por extensión, al partido de gobierno, o, más específicamente, a las autoridades gubernamentales y partidarias. El atávico pensamiento de que el pueblo no tiene por qué saber.

Si hoy en el Paraguay hay una mayor apertura en cuanto a la información oficial, esto se debe a duras batallas de una ciudadanía que fue despertando del letargo y fue exigiendo y conquistando derechos que hoy están consolidados en la propia Constitución Nacional.

Aun así, la comunicación no es óptima y el lenguaje transita por caminos de pobreza conceptual y expresiva.

La pobreza del lenguaje se refleja también en la pobreza del pensamiento de la gente. Dificilmente se puede abstraer un pensamiento profundo y diáfano si se posee un vocabulario cada vez más limitado. En las relaciones interpersonales o grupales, la vulgaridad y la ordinariez han ido ganando terreno en el lenguaje a expensas de lo preciso y lo estético.

Esto tiene a su vez un impacto en la baja calidad de nuestra democracia. La falta de claridad inunda documentos oficiales, leyes y hasta a la propia Constitución Nacional, que es interpretada y tergiversada de acuerdo con intereses sectarios, al punto de que, en marzo del 2017, una puja interpretativa de la Constitución sobre la reelección presidencial encendió una mecha que llevó al incendio del edificio del Congreso y el asesinato, por parte de la policía, de un joven opositor, tras un inédito asalto policial a una sede partidaria.

El Paraguay tiene la particularidad de ser un país oficialmente bilingüe, con el español y el idioma ancestral: el guaraní. Ambas lenguas se entrecruzan y se prestan vocablos y hasta construcciones para crear el llamado jopara, que en guaraní significa mezcla.

Hubo quienes trataron de culpar al guaraní de la poca claridad de la expresión en castellano en diversos ámbitos. Esto es acabadamente falso. El problema está dado por la deficiente

enseñanza tanto del español como del guaraní. Quien domina ambas lenguas habla bien ambas. Tiene claridad expresándose en ambas.

Nuestra intensa relación fronteriza con el Brasil ha creado también una verdadera variedad lingüística regional: el portugués, al cual se suma algunas veces el guaraní en un acople trilingüe. En ciertas zonas en las que también hay presencia de descendientes de colonos de origen alemán existe una mezcla de portugués, español, guaraní y el antiguo idioma germano.

Este es un limitado panorama lingüístico del Paraguay, pues hay muchos aspectos más que tocar. Aquí no se puede desligar el lenguaje de la historia política que nos ha marcado y nos marca fuertemente. Porque inclusive la pauperización educativa tiene un origen político.

Desde los años 90 se tentaron varias reformas educativas que no han prosperado y, por el contrario, deterioraron aún más la calidad educativa de la juventud. Hoy tenemos, por ejemplo, un Congreso cuyo nivel de debates, en lo conceptual y lo lingüístico, causa vergüenza ajena.

La malla curricular ha ido desplazando las humanidades, y materias que ayudan a la formación del lenguaje, como literatura y lengua española. Ambas han cedido terreno en aras de otras materias. Así, tenemos muy buenos técnicos con problemas de comunicación porque no saben expresarse correctamente.

La mala formación idiomática de la gente hace pensar en ese axioma tan tajante que se aplica al lenguaje, en este caso: “Nada hay tan difícil como expresarse fácil”. El lenguaje claro es difícil para quien no tiene el pensamiento claro.

La raíz del problema está en la formación misma de las personas, en un sistema escolar que debiera volver a la fuente: a la lectura como factor preponderante y a su herramienta insustituible, el libro, impreso o electrónico, pero libro al fin.

En un mundo cada vez más interconectado crecen los problemas comunicacionales. Se acrecientan las barreras en la

comunicación debido al deficiente uso del lenguaje y a la ambigüedad de los mensajes.

Un ejemplo claro de la falta de claridad la dio en los últimos tiempos la Organización Mundial de la Salud. Tras un primer documento sobre el consumo de edulcorantes hubo que hacer varias aclaraciones y puntualizaciones porque la comunicación original no fue para nada clara.

La falta de claridad se ahonda con el mal manejo, por parte de las autoridades, de las plataformas tecnológicas. Hoy se estila que autoridades nacionales den a conocer hasta resoluciones trascendentes mediante *Twitter*. Una vulgarización de la comunicación oficial. En el Paraguay hemos tenido un presidente que echaba a sus ministros por *Whatsapp*.

Hablar claro y con precisión no es, precisamente, un atributo nuestro. La forma más al alcance de las manos de revertir la pobreza conceptual y el enredo expresivo es volver a las fuentes: la enseñanza del idioma tendiente a que la persona hable y escriba correctamente y sepa diferenciar las variedades lingüísticas. Y sepa que el buen estilo no es la retórica ostentosa, sino la sencillez elegante o la elegancia sencilla en la expresión. La claridad no empobrece al lenguaje. Al contrario, le da brillo.

En un tiempo en que el *ChatGPT* se está apoderando del lenguaje humano, humanicemos aún más este lenguaje dándole la precisión que solo un espíritu sensible y una mente educada puede brindarle.

De esto depende, quizá, el futuro de la convivencia humana, de la democracia verdadera y sustentable, y de la convivencia armónica en un planeta en el que tantas tragedias se han desatado simplemente por no hablar claro.

Estrella Montolío Durán

Universidad de Barcelona

Comunicación Tributaria Clara: un reto para las Administraciones del siglo XXI

1. Sobre nuestra investigación y la comunicación tributaria¹

En esta contribución me propongo presentar de manera obligadamente sintética nuestra investigación sobre comunicación tributaria. Se trata de un proyecto formado por 25 investigadores que presenta múltiples aspectos innovadores: carácter interdisciplinar, interprofesional, interinstitucional, internacional y de colaboración público-privada.

Me permito presentar primero, porque es pertinente para esta exposición, el equipo nuclear de investigación, compuesto por lingüistas del equipo Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP) de la Universidad de Barcelona. Nuestro equipo tiene un largo itinerario tanto investigador como de transferencia en el estudio del discurso jurídico y, en general, administrativo e institucional. En este sentido, colaboramos con instituciones tales como el Ministerio de Justicia de España. De hecho, dos de las investigadoras de nuestro equipo somos las autoras de la reciente *Guía de redacción judicial clara* del Ministerio de Justicia (Montolío y García 2023). Colaboramos igualmente con el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ), así como con la Fiscalía General del Estado.

1 Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2020-114308RB-I00, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ *El derecho a entender la comunicación tributaria. Análisis y clarificación del discurso empleado en los procedimientos de recaudación*.

Hemos asesorado igualmente a otras grandes instituciones administrativas, como la Agencia Española para la Cooperación Internacional y el Desarrollo (AECID); administraciones autonómicas, como la Generalitat de Cataluña o el Principado de Asturias; o los dos más grandes ayuntamientos españoles, el de Barcelona y el de Madrid.

Y tras una larga trayectoria de consolidación de conocimientos y experiencia en el ámbito de la comunicación institucional, nos planteamos que había llegado el momento de enfrentarnos al estudio de lo que se considera, tanto desde la ciudadanía como desde la investigación académica, el hueso más “duro de roer” de la comunicación administrativa; a saber: la comunicación tributaria.

Para acometer este reto, ganamos una convocatoria nacional de proyectos auspiciada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, y conseguimos financiación para nuestra propuesta “El Derecho a entender la comunicación tributaria. Análisis y clarificación del discurso empleado en los procedimientos de recaudación”.

En este proyecto estamos trabajando directamente con la Agencia Española de Administración Tributaria (AEAT), agencia con 27.000 empleados, cuya función es gestionar y recaudar los tributos de todo el Estado español. Se trata de una administración multipremiada internacionalmente por su óptima digitalización. Es decir, desde el punto de vista tecnológico, es altamente eficiente.

Ahora bien, ¿qué ocurre desde el punto de vista de la comunicación? Una simple ojeada a la documentación tributaria revela fácilmente que los textos de las administraciones tributarias (estatal, autonómicas y municipales) dirigidos a la ciudadanía reúnen algunos de los rasgos más oscuros e ininteligibles del estilo grandilocuente del lenguaje administrativo tradicional.

Ante la magnitud del reto, hemos asociado este proyecto a la Cátedra Universidad de Barcelona-Diputación de Barcelona

de Comunicación clara aplicada a las Administraciones públicas, que tengo el privilegio de dirigir.

2. Sobre el lenguaje tributario

¿Cuáles son las características más llamativas del lenguaje tributario que estamos estudiando? (Montolío, 2023; García, Forment y Montolío, 2024)

Uno: en su estilo verbal evidencia rasgos de un lenguaje administrativo anacrónico y oscuro.

Dos: se trata de un lenguaje que los analistas del discurso denominamos *de poder*, porque establece una jerarquía muy marcada y un significativo distanciamiento entre la Administración y los contribuyentes.

En este sentido, se produce la paradoja de que el discurso tributario se ha convertido en un lenguaje muy antipático, cuando, en realidad, lo emite una Administración democrática absolutamente necesaria para sostener el Estado de Bienestar que disfrutamos como ciudadanos.

Se observa en este sentido una fricción comunicativa que genera una especie de paradoja filosófica: como sociedad nos hemos dotado de una institución indispensable para el sostenimiento de la democracia, pero que se dirige a la ciudadanía que la financia con un lenguaje innecesariamente enrevesado y muy distante y antipático, que se dirige a sus destinatarios como si fueran súbditos o vasallos más que como ciudadanos libres del siglo XXI.

Tres: el lenguaje tributario es, sin duda, el lenguaje administrativo con peor valoración espontánea por parte de la ciudadanía, a causa de su incomprensibilidad, opacidad y antipatía de su tono.

En este sentido, en este momento disponemos ya de trabajos empíricos que demuestran de manera fehaciente la sima comunicativa existente entre Administraciones tributarias y contribuyentes. Desde nuestro proyecto y la Cátedra UB-DIBA, hemos lanzado en los últimos dos años diferentes

encuestas tanto a profesionales como a ciudadanos. En cuanto a los primeros, hemos elaborado cuestionarios tanto para profesionales que desempeñan su quehacer en la atención personal de las dudas de los contribuyentes (en concreto, trabajadores del Organismo de Gestión Tributaria de la Diputación de Barcelona, con casi 900 profesionales) (Cátedra UB-DIBA, 2023), como para los miembros de la principal asociación española de asesores fiscales (AEDAF); esto es, los profesionales de la “traducción” del lenguaje tributario a las personas legas en la materia (EDAP, 2023). Asimismo, hemos encuestado a una muestra sociológicamente representativa de la población de la provincia de Barcelona para averiguar su grado de conocimiento sobre conceptos, términos y procedimientos tributarios (Cátedra UB-DIBA, 2024). En todos los casos, hemos preguntado la opinión de las personas encuestadas acerca de la calidad de la comunicación tributaria. Y la respuesta ha sido unánime. Sintetizando de manera sumaria las diferentes variables encuestadas, puede afirmarse que más del 70% de la población considera que el lenguaje tributario “es difícil o muy difícil de entender”, y que esa incomprensión genera “enojo por la pérdida de tiempo; y miedo a equivocarse”. En definitiva: la comunicación tributaria, en estos momentos, es fallida.

3. Radiografía del equipo de investigación

En nuestro proyecto de investigación, por lo tanto, en primer lugar, analizamos y describimos el discurso tributario, para después proponer soluciones implementables para hacerlo más claro, más directo y más amable.

Para conseguir estos objetivos ambiciosos, necesitábamos crear un equipo interdisciplinar. La imagen siguiente permite visualizar la compleja composición del equipo. Los muñequitos azules representan los investigadores académicos del proyecto, formado por especialistas en Lingüística y Derecho Tributario.

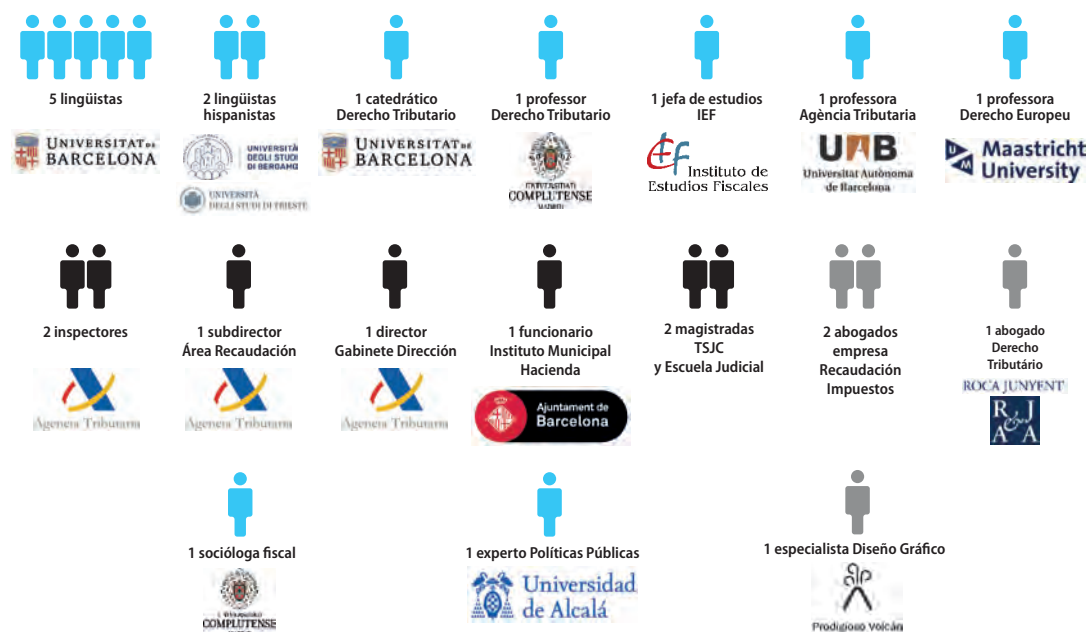


Figura 1. Elaboración propia

Las figuras en negro simbolizan a profesionales sobre el terreno (no académicos); por ejemplo, inspectores de Hacienda, que son directivos a su vez de la Agencia Nacional de Administración Tributaria; funcionarios de Instituto Municipal de Hacienda del Ayuntamiento de Barcelona, y magistradas del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, especializadas en delitos fiscales.

En gris, las figuras se refieren igualmente a profesionales sobre el terreno, pero, en este caso, de profesionales que trabajan en instituciones privadas.

Finalmente, la fila inferior refleja la participación de académicos (también simbolizados en color azul), si bien de otras disciplinas que nos permiten analizar el fenómeno de la comunicación tributaria con una perspectiva poliédrica, ya

que contamos con una socióloga, especializada en sociología fiscal, un experto en políticas públicas y un experto en diseño gráfico y usabilidad.

El nuestro es un proyecto necesariamente interuniversitario en el que colaboran académicos de ocho universidades diferentes. Es también internacional, porque participan centros universitarios e instituciones de tres países europeos. Y es interprofesional, porque reunimos el talento tanto de académicos como de profesionales del ámbito. Es, sin duda, interdisciplinar, porque cubre áreas de interés de seis disciplinas; y, además, interinstitucional, porque son varias las instituciones que están colaborando entre sí: universidades, administraciones públicas y organizaciones público-privadas.

3. La base de datos textual (corpus)

La primera necesidad y objetivo del proyecto era compilar una base de datos textual, un corpus. Esta fase de la investigación es imprescindible porque necesitamos apoyarnos empíricamente en los datos objetivos que generan las instancias tributarias. Por esa razón, compilamos un corpus en gran parte proporcionado por la propia Agencia Nacional, y también de nivel municipal, de los documentos relativos a los procedimientos recaudatorios de las providencias de apremio y diligencias de embargo, dado que las encuestas habían mostrado de manera clara que se trata de documentos que generan muchos problemas de comprensión para los contribuyentes.

En ese sentido, las providencias de apremio que nos envió la agencia estatal son un tipo de texto muy significativo, que tiene una volumetría superior a 100.000 envíos anuales.

Y además de las providencias de apremio y diligencias estatales, también compilamos providencias y diligencias de embargo de carácter municipal. En total, hemos recopilado documentos de 2.471 municipios españoles, procedentes de 14 diputaciones. Es decir, disponemos de un corpus muy representativo, coherente y preparado para ser tratado digitalmente, para, por ejemplo, realizar búsquedas que nos permitan conocer cuáles son las palabras más frecuentes, de cuántas palabras de promedio se componen las oraciones, qué categorías gramaticales son las más frecuentes, etc., a fin de poder localizar en qué partes los usuarios tienen los mayores problemas de comprensión.

Sería demasiado árido compartir con ustedes todos los fenómenos interesantes que estamos encontrando desde el punto de vista cuantitativo, pero no puedo dejar de mencionar, por ejemplo, que la palabra léxica –es decir, no gramatical–, la palabra con significado más frecuente en las diligencias de embargo es: **no**.

Cabe imaginar el tono de los documentos, cuando este adverbio de negación aparece como la palabra con el mayor índice de frecuencia.

4. El aspecto visual de la comunicación tributaria

Los textos tributarios no solo presentan diferentes tipos de dificultades discursivas, sino también otras que afectan gravemente el aspecto visual del documento.

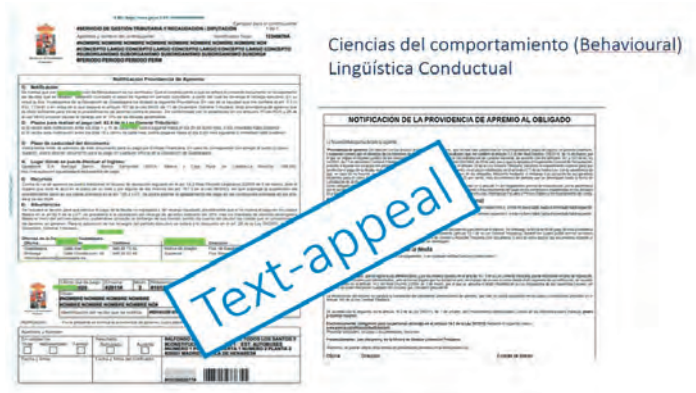


Figura 2

Apliquemos a la imagen en pantalla algunos principios procedentes de las ciencias del comportamiento, que demuestran la existencia de un sesgo cognitivo llamado “sesgo de complejidad”, por el que los usuarios decidimos en menos de 30 segundos, y solo por su mero aspecto, si un texto es fácil o complejo, y si creemos que vamos a entenderlo sin problemas o nos parece tan difícil que no sabremos ni siquiera por dónde empezar (García, Polanco y Montolío, 2022).

Todos los documentos de la administración en general –pero mucho más en concreto los documentos de la administración tributaria– apelan directamente al sesgo de complejidad. Formulados en otras palabras por un experto con cierto sentido del humor: los textos administrativos carecen de *text-appeal*. Resolver este problema es otro de los aspectos en los que estamos trabajando.

En suma, nuestro equipo de investigación multidisciplinar está trabajando codo con codo con las administraciones

tributarias para reparar esta grave grieta comunicativa en el sistema democrático, que provoca que los ciudadanos no comprendan. Proponemos emplear estrategias y herramientas lingüísticas y de diseño documental que permitan glosar, parafrasear, decir de otra manera, acercar todos esos conceptos ahora crípticos, y que afectan tan directamente al patrimonio de los contribuyentes, a la comprensión de los ciudadanos, que tienen el derecho a entender.

Referencias

- EDAP (2023). Valoraciones de los asesores fiscales sobre la claridad de las Administraciones tributarias en su comunicación con los contribuyentes.
- García, M.Á., Polanco, F. y Montolío, E (2022). Redacción clara: Un Nudge y una respuesta a la exigencia democrática de transparencia en la comunicación entre la Administración y la ciudadanía. En J. Ponce (coord.) *Acicates (Nudges), Buen Gobierno y Buena Administración*. Madrid. Marcial Pons.
- Montolío, E. (2023). La Administración somos todos, pero ¿nos habla a todos?, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2023*, Madrid, 247-266. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/montolio/p07.htm
- Montolío, E. y García, M.Á. (2023) *Guía de redacción judicial clara*. Madrid. Ministerio de justicia. Disponible en <https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/DocumentacionPublicaciones/InstListDownload/Gu%C3%ADa%20redacci%C3%B3n%20judicial%20clara.pdf>
- Montolío, E.; García, M.Á.; Forment, M. (2024/en prensa). “Análisis y clarificación de la comunicación tributaria española: el proyecto de investigación ComTClar”. En A. R. Retegui y F. Bernabé *Lenguaje claro en Iberoamérica. Principios y prácticas*, LA LEY SAEe. Thomson Reuters Americas B. V.

Fernando Bernabé Rocca

Red de Lenguaje Claro, Argentina

El lenguaje claro en la Argentina: tres procesos simultáneos

Las iniciativas para clarificar el lenguaje en el marco de las políticas públicas son fundamentales para la transparencia, el acceso a la información y a las instituciones, la generación de confianza, la cocreación público-privada, la mejora regulatoria, la reducción de trámites y la rendición de cuentas. La técnica de lenguaje claro (LC), en los hechos, aporta al modelo de Gobierno Abierto.

En el año 2017, la Plain Language Federation (Plain) definió así al LC: “Un comunicado está escrito en lenguaje claro si su redacción, su estructura y su diseño son tan transparentes que los lectores a los que se dirige pueden encontrar lo que necesitan, entender lo que encuentran y usar esa información”. Por ello se habla de “poner en el centro al ciudadano” y de contribuir a hacer eficiente la acción del Estado, ya que la información debe encontrarse, comprenderse y cumplir su cometido, que es resultar útil.

El Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 16 para el 2030, elaborado por la Organización de Naciones Unidas (ONU), postula “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles”. En su apartado 16.10 alerta sobre el “Acceso a reglas claras y entendibles” y en el 16.16 recomienda construir “Instituciones eficaces y transparentes”. El LC, entonces, puede colaborar en el cumplimiento de estrategias supranacionales.

Promover el LC es necesario porque predomina, desde el poder, un lenguaje oscuro, críptico y excluyente que luce diferentes ropajes y avanza por distintos canales. Esa patología no es casual ni inocente: aparece en los contratos de adhesión que, confiados o resignados, firmamos con un banco, una telefónica o una distribuidora eléctrica, validando, de ese modo, una enorme asimetría en las relaciones de consumo; anida en los formularios de ayuda social que los beneficiarios no pueden completar, por inentendibles, provocando un formidable dispendio de recursos públicos cuando las partidas presupuestarias no se ejecutan en su totalidad.

Por lo tanto el LC se convierte en un instrumento idóneo para materializar el derecho a comprender, y asumirlo por parte del Estado constituye una obligación. El LC empodera a la ciudadanía, en tanto le permite comprender sin dificultad las normas que rigen en el estado de derecho y así tomar cabal conciencia de sus derechos y obligaciones. Y es, asimismo, una obligación que hace más eficiente la acción de los gobiernos.

Desde la perspectiva individual, el LC es una herramienta que nos puede ayudar a vencer paradigmas propios y ajenos, a revisar la formación académica y laboral experimentada, y a repensar la forma en la que nos comunicamos. La sentencia, la ley, el informe, la solicitud, el proyecto o cualquier otro documento del quehacer diario de la burocracia no poseen atributos divinos, y es por ello que no significa ninguna herejía el intentar mejorarlos para lograr una mayor empatía con la ciudadanía.

Por todo lo dicho, entendemos que la primera decisión que debemos tomar es considerar al LC como herramienta de mejora de nuestra calidad democrática.

Agendar, normar e institucionalizar: una política pública con tres procesos en desarrollo simultáneo.

1. Instalar la temática en la agenda de los decisores

En octubre de 2017, desde la Dirección General de Programas de Investigación y Capacitación del Senado de la Nación

Argentina, a mi cargo, organizamos el “Primer Seminario Internacional de Lenguaje Claro”. Asistieron autoridades y referentes, congregándose más de 300 participantes. Cristina Carretero, de España, nos entusiasmó con la experiencia española y Claudia Poblete (una suerte de madrina latinoamericana del LC) nos mostró el camino que venía marcando la Red de LC de Chile. Bajo la inspiración de la experiencia vecina, las autoridades presentes decidimos crear la Red de LC Argentina (ReLCA) como iniciativa conjunta entre el Senado de la Nación, la Secretaría Legal y Técnica de Presidencia de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Cabe señalar que, a partir de esa decisión, el LC comenzó a instalarse en la agenda de los poderes públicos.

En sintonía con esta iniciativa, aparece un segundo proceso, que es el inicio del marco normativo. El Gobierno nacional dictó, el noviembre del 2017, el decreto 891/2017 (BO, 02/11/2017), que establece que las normas y regulaciones que se dicten deberán ser simples, claras, precisas y de fácil comprensión.

En consonancia, la ReLCA se propuso promover el desarrollo del LC en las comunicaciones del Estado en sus diversas formas. De la mano de generosos aliados como la Suprema Corte de Justicia de la provincia de Mendoza y la oficina argentina de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), a cargo del Lic. Andrés Delich, la prédica se expandió por toda la geografía nacional. En la difusión resultaron determinantes el convenio con la Junta Federal de Cortes y Superiores Tribunales de Justicia de las Provincias Argentinas y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (JUFEJUS) y con la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. También adhirieron a la Red la Federación Argentina de la Magistratura y el Foro Nacional de Consejos de la Magistratura, así como distintos cuerpos legislativos, dependencias de los poderes ejecutivos nacional, provinciales y locales, organizaciones de la sociedad civil y universidades.

La primera decisión estratégica de la ReLCA fue crear un Comité Técnico, a cargo de una lingüista experta, para que nos guiara en la evolución y difusión del buen arte del LC. De esa manera pusimos en valor lo que considerábamos esencial: priorizar el objetivo de empatizar con la ciudadanía a través de un cuidadoso esfuerzo en renovar nuestra forma de producir textos y comunicaciones en general. Impulsamos, de modo sostenido y coherente, múltiples acciones de sensibilización y capacitación en los más diversos ámbitos y estamentos, sin obviar a los medios de comunicación. Quienes lo hicieron posible fueron las personas que integraron la Red como profesionales, en su rol académico, o funcionarios/as que aportaron su convicción y su pasión; en su doble rol: circunstancial, de servicio público, y permanente, como integrantes de la sociedad. En los encuentros periódicos se fue cohesionando un crisol de perfiles heterogéneos que enriqueció el abordaje: abogados/as, lingüistas, profesionales de la comunicación y del diseño, especialistas en informática y en el arte de la traducción.

Si la intención era colocar a las personas destinatarias en el centro de nuestro mensaje—el concepto clave del LC—, debíamos recurrir a nuestra experiencia. La propia, como parte del cuerpo social y la de la organización, en la que nos desempeñábamos. El cimiento para empezar a construir surgió diáfano: nuestro denominador común es que integramos ese cuerpo social todo el tiempo. ¿O acaso, al menos en una oportunidad, cualquiera de nosotros no vivió la frustración de no comprender un formulario, una notificación o el reclamo de una empresa?. ¿Alguien lee la letra chica, por ejemplo, de un contrato de préstamo bancario o de la adhesión a un servicio disponible en la internet?

Teníamos que decidirnos a romper la inercia: ese fue nuestro desafío fundacional. Y no consideramos excusa válida la falta de recursos presupuestarios, ya que el principal recurso estratégico somos nosotros mismos. Afirmamos así que el LC se distingue porque la acción individual produce un efecto significativo.

En el desarrollo de la ReLCA aplicamos la estrategia de red de redes. Se organizaron expresiones locales en la provincia de Mendoza y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), cultivamos la relación entre pares, con intercambio virtuoso de experiencias e iniciativas, y generamos una “comunidad de aprendizaje” que puso en valor el trabajo de muchos colegas que no gozaban de la visibilidad del conjunto.

En esa línea de acción, algunos hitos del sendero nos permitieron ayudar a dar a conocer esas contribuciones: trabajos de investigación sobre la experiencia del ciudadano/a en su rol de jurado en la provincia de Córdoba; la confección de glosarios jurídicos en lenguaje claro en CABA; el cambio en la estructura y el contenido de las sentencias por jueces nacionales; la creación de una oficina de asesoramiento para lograr leyes más claras en el Senado de la Nación; y la concreción de los principios de justicia abierta desarrollada en distintos juzgados de primera instancia en CABA y varias provincias más. Además, realizamos reuniones con los poderes judiciales y magistrados, en las que encontramos predisposición y entusiasmo para escuchar nuestras inquietudes y propuestas.

Tradicionalmente, a quien estudia Derecho se le impone en las aulas, a veces de manera deliberada, una determinada forma de comunicarse, un estilo que solo se dirige a personas entendidas, que promueve una jerga críptica y que “deja afuera” al lego. Con el liderazgo del destacado catedrático Martín Böhmer y del Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho, hicimos nuestro pequeño aporte en actualizar la formación de los/as futuros/as profesionales. Contribuimos a “decodificar”, en palabras del Dr. Böhmer, la enseñanza e incorporar el desarrollo de nuevas destrezas y habilidades. En esa senda, las universidades nacionales de Tucumán y del Sur (con sede en Bahía Blanca), y la Universidad Austral (gestión privada), incorporaron en carreras de grado y posgrado los principios y prácticas de LC.

Hacia fines de 2019, al cabo de poco más de dos años de actividad de la ReLCA, el LC estaba instalado en la agenda de trabajo de los poderes públicos en el país. En la actualidad, ese proceso se sigue desarrollando en las distintas latitudes de la República Argentina.

2. Afianzamiento del marco normativo

A medida que avanzábamos, fuimos observando con satisfacción que la rueda ya giraba sola: empezó a crecer el marco normativo.

En octubre de 2020, la provincia de Buenos Aires sancionó, por unanimidad, la Ley 15.184 (BO, 07/10/2020) de LC. En diciembre, hizo lo mismo la CABA, con la sanción de la Ley 6367 (BO, 18/12/2020). Ambas normas establecen la obligatoriedad del lenguaje claro en sus esquemas de comunicación, publicación e información pública.

En la provincia de Entre Ríos, la Ley 10.974 (BO, 23/05/2022) modifica el Código Procesal Penal de la provincia y dispone: “En la medida de que la complejidad del caso lo permita, la sentencia será redactada en un lenguaje claro y sencillo, que permita su comprensión por la mayor cantidad de personas posible”.

En este mismo sentido, la provincia de Misiones aprobó la Ley IV-96 (BO, 30/06/2022), que tiene por objeto establecer que las sentencias del Poder Judicial de la Provincia se redacten de una manera comprensible. Varios proyectos de ley en legislaturas provinciales están en desarrollo, aunque seguramente existen otras expresiones en distintos ámbitos que todavía desconocemos.

Asimismo, los principios del lenguaje claro se comenzaron a aplicar en distintos poderes judiciales provinciales. En 2020, Formosa instituyó su Guía de Lenguaje Claro; en Córdoba se creó el Comité de LC y Lectura Fácil, coordinado por el Dr. Leonardo Altamirano; y en Jujuy se instituyó el Departamento de Políticas Lingüísticas. La provincia de Tierra del Fuego aprobó

pautas de redacción para incorporar el LC en la totalidad de los procedimientos. En mayo 2022, se aprobó la Guía de Acceso Claro en la Justicia en la provincia del Chaco y en junio las Pautas de Redacción de LC del Superior Tribunal de Justicia de La Pampa.

La Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, por impulso del Ministro Sergio Gabriel Torres, desarrolla una vigorosa estrategia de LC. Cursos, seminarios y apoyos diversos para distintas experiencias en juzgados, ministerios públicos y diversas oficinas judiciales, con edición de manuales propios y reconversión a LC de documentos de uso cotidiano, son la evidencia de que el LC llegó para quedarse. Este caso toma especial relevancia al considerar que la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina, solo es superada en Sudamérica, en cantidad de población atendida, por la del Estado de São Paulo, Brasil.

A marzo de 2024, el Poder Judicial de la Provincia de Entre Ríos también cuenta con su propia “Guía de estilo para un lenguaje judicial claro”, implementada por su Superior Tribunal de Justicia.

Se trata entonces de dos procesos que se superponen y, a la vez, siguen su propio curso: la continua instalación en la agenda y el afianzamiento del marco normativo. Sin embargo, existen jurisdicciones en las que no se ha identificado ningún proceso de elaboración normativa. Es decir, que aún hay mucho trabajo por hacer.

3. La institucionalización

La comunidad de práctica y aprendizaje del LC en la Argentina se ocupó de crear y encontrar distintos cauces.

El 27 de mayo de 2021 se creó el Observatorio de Lenguaje Claro (OLC) en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), con la participación de referentes indiscutibles que contribuyen al desarrollo de la perspectiva del LC en los ámbitos judiciales, administrativos, legislativos, académicos y de divulgación científica.

El 9 de junio de 2022, la Real Academia Española (RAE), la Corte Suprema de Justicia de la República de Chile y la Red de LC de Chile lanzaron oficialmente la Red Panhispánica de LC. Adhirieron, y lo siguen haciendo, muchos individuos e instituciones de distintos ámbitos y niveles, organizaciones de habla hispana interesadas en la temática, incluida la OEI.

En mayo de 2023, la “III Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española” (CILPE), organizada por la OEI en Asunción, Paraguay, incluyó el panel “Comunicación clara: la búsqueda de la sencillez en un mundo complejo”, dando cuenta de la relevancia que ha tomado la temática para la región.

En junio del 2023, la Federación Internacional de LC publicó la norma ISO 24495-1 “Plain Language”, luego de un trabajo conjunto de más de 10 años.

En setiembre de 2023, el OLC fue organizador, con sede en la Facultad de Derecho de la UBA, de la “Conferencia Internacional de Lenguaje Claro 2024”, una cita mundial organizada en conjunto con “Plain Language”, que es una de las organizaciones rectoras del LC a nivel internacional.

Esos solo son los mojones destacados de un camino que incluye la publicación de manuales, suplementos y notas de LC destinados a todo público interesado por parte de editoriales líderes en temas jurídicos y de interés general.

En conclusión, los tres procesos descriptos se desarrollan de manera simultánea y yuxtapuesta. Entiendo que, además de seguir transitando esa hoja de ruta, los interesados en consolidar la política pública LC debemos bregar por disparar dos instancias subsidiarias: despertar el interés por parte de las empresas privadas para diferenciar su posicionamiento en el Mercado (la norma ISO debería ser el aliciente) y alentar la investigación académica con foco en la aplicación basada en la evidencia.

Conclusiones
Conclusões

Vivian Raffaelli

Llorente y Cuenca (LLYC), Brasil

A Conferência promovida pela Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) realizada no Paraguai em 2023 destacou-se pela abordagem de temas críticos relacionados com o poder e com o valor da comunicação no contexto digital e da comunicação clara em um mundo complexo. Como relator das sessões 5 e 6, que abordaram “Línguas e Espaço Digital” e “Comunicação Clara”, respectivamente, tive a oportunidade de testemunhar discussões profundas e esclarecedoras sobre a importância da comunicação eficaz e inclusiva em nossa sociedade contemporânea.

Línguas e Espaço Digital

A Sessão 5 foi moderada por Enrique Vargas, coordenador do Espaço Cultural Ibero-Americano da SEGIB, e contou com palestrantes de renome, como João Alegria (Canal Futura, Fundação Roberto Marinho, Brasil), Daniel Pimienta (Observatório da Diversidade Linguística e Cultural da Internet – SEPREPI, República Dominicana) e Daniel Prado (especialista em diversidade linguística e multilinguismo no ciberespaço, Argentina). O foco da discussão foi a diversidade linguística no espaço digital e os desafios e oportunidades que essa diversidade representa.

Principais Pontos Abordados

- **Diversidade Linguística Online:** João Alegria ressaltou a importância de promover a diversidade linguística na internet, destacando como o Canal Futura, um dos canais

educativos mais importantes do Brasil, utiliza múltiplas plataformas digitais para alcançar uma ampla audiência, incluindo comunidades indígenas. Ele enfatizou que a promoção de conteúdo em diferentes línguas é crucial para manter a riqueza cultural e linguística na era digital. Alegria destacou que o Canal Futura completou 25 anos de existência em 2022, alcançando mais de 40 milhões de pessoas no Brasil, e sublinhou a importância da cocriação de conteúdos com a participação ativa de comunidades diversas. Acrescentou ainda que o Canal Futura promove ativamente a produção de conteúdos em línguas indígenas, colaborando com comunidades locais para criar programas que reflitam suas culturas e histórias.

- **Presença de Línguas na Internet:** Daniel Pimienta apresentou um estudo detalhado sobre a presença de diversas línguas na internet, mostrando que o inglês e o chinês dominam o espaço digital, mas que há um crescimento significativo de conteúdos em espanhol e português. Pimienta destacou que, embora o inglês seja a língua mais representada *online*, há uma necessidade urgente de incluir mais línguas para evitar a marginalização de comunidades linguísticas menores. Ele mencionou que a inclusão digital de línguas minoritárias é uma questão de justiça social e cultural, essencial para garantir que todas as vozes sejam ouvidas. Daniel Pimienta discutiu a evolução da presença de línguas na internet, mencionando que seu estudo abrangeu 342 línguas com mais de um milhão de falantes cada. Ele ressaltou que a metodologia de seu estudo não mede diretamente a presença de línguas, mas faz aproximações indiretas baseadas em diversos indicadores. Pimienta destacou que o guarani, uma língua indígena do Paraguai, ocupa uma posição respeitável *online*, apesar das limitações.

- **Desafios para Línguas Menores:** Daniel Prado discutiu os desafios enfrentados pelas línguas indígenas e menos faladas, enfatizando a necessidade de políticas públicas para promover a inclusão digital dessas línguas. Prado mencionou que muitas línguas indígenas ainda enfrentam barreiras significativas para serem representadas *online* e que esforços coordenados são essenciais para preservar essas línguas no espaço digital. Ele também abordou a importância de desenvolver recursos tecnológicos que suportem essas línguas, como teclados customizados e ferramentas de tradução automática.

Tanto Daniel Prado quanto João Alegria enfatizaram a necessidade da participação ativa das comunidades locais na criação e gestão de recursos linguísticos digitais. Prado destacou que muitos recursos para línguas indígenas na América Latina ainda são produzidos por entidades externas, o que pode comprometer a autenticidade e a relevância dos conteúdos. Ele sugeriu empoderar as comunidades locais para que elas próprias possam criar e gerenciar seus recursos digitais. De forma complementar, Alegria ressaltou a importância da cocriação de conteúdos e da educação midiática, argumentando que projetos de comunicação devem ser desenvolvidos em parceria com as comunidades que se pretende alcançar, garantindo que suas vozes sejam representadas de maneira autêntica e significativa. Ambos sublinharam que as estratégias de comunicação devem ser adaptadas para atender às diversas necessidades e preferências do público, promovendo uma representação fiel e inclusiva das culturas locais.

Enrique Vargas, o moderador da sessão, destacou a importância da diversidade linguística na era digital, afirmando que a comunicação é um elemento fundamental da sociedade, em constante evolução graças às novas tecnologias e aos meios de comunicação.

Comunicação Clara

A Sessão destacou a importância da comunicação clara em um mundo cada vez mais complexo. Os palestrantes incluíram Bernardo Neri Farina (Academia Paraguaia da Língua Espanhola), Claudia Andrea Poblete Olmedo (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Estrella Montolio (Universidade de Barcelona, Espanha) e Fernando Bernabé Rocca (Rede de Linguagem Simples).

Principais Pontos Abordados

- **Importância da Linguagem Clara:** Bernardo Neri Farina destacou como a clareza na comunicação é essencial para a democracia, facilitando a compreensão das mensagens e a participação cidadã. Farina discutiu a histórica falta de clareza nas comunicações oficiais no Paraguai e como isso impactou negativamente a relação entre o governo e a população. Ele citou exemplos de linguagem ambígua e complexa utilizada em documentos governamentais que dificultam a compreensão pelos cidadãos.
- **Estratégias de Comunicação Eficazes:** Claudia Andrea Poblete Olmedo apresentou estratégias para desenvolver uma comunicação pública clara e acessível, considerando o contexto cultural e o nível de educação da audiência. Ela enfatizou que uma comunicação eficaz deve ser inclusiva e adaptada às necessidades específicas de diferentes grupos demográficos. Poblete Olmedo destacou a importância de utilizar uma linguagem simples e direta, evitando jargões e termos técnicos que possam confundir o público.
- **Desafios na Comunicação Jurídica e Administrativa:** Estrella Montolio discutiu os desafios de simplificar a linguagem em documentos legais e administrativos, ressaltando a necessidade de formação contínua para profissionais da área. Montolio argumentou que a complexidade

desnecessária na linguagem jurídica pode criar barreiras para a justiça e a participação cidadã. Ela sugeriu a implementação de programas de formação em comunicação clara para advogados, juízes e outros profissionais do Direito, visando melhorar a acessibilidade dos textos legais.

- A Clareza da Linguagem como um Ato Político: Fernando Bernabé Rocca, da Rede de Linguagem Simples, abordou a comunicação no contexto político do Paraguai, destacando a histórica falta de democracia no país, com sucessivas ditaduras até 1989. Rocca discutiu o impacto da linguagem intimidadora usada pelos regimes autoritários e a necessidade de uma comunicação clara e direta para fortalecer a democracia e a confiança nas instituições. Ele apresentou propostas para a implementação de uma linguagem clara nos documentos oficiais, de modo a facilitar a compreensão pelos cidadãos, argumentando que a clareza na linguagem é um ato político que pode ajudar a construir uma sociedade mais justa e participativa. Rocca também destacou a importância da linguagem clara como uma ferramenta de governo aberto, facilitando a transparência, o acesso à informação e a prestação de contas. Rocca mencionou um seminário realizado em 2017 que reuniu especialistas para discutir a implementação de políticas públicas de linguagem clara, resultando em uma rede de colaboração internacional. Ele enfatizou que a linguagem clara reduz custos operacionais e jurídicos, melhora a eficiência administrativa e promove a participação cidadã. Segundo Rocca, essa política pública deve ser levada a sério e implementada de forma abrangente para alcançar um impacto significativo.

A discussão também abordou a importância de implementar práticas de comunicação clara em todas as esferas do governo

e do setor público, para garantir que as informações importantes sejam compreensíveis e acessíveis a todos os cidadãos. A comunicação clara não é apenas uma questão de estilo, mas de direitos humanos, pois todos têm o direito de entender as informações que afetam suas vidas.

Reflexões Finais

O evento da OEI no Paraguai evidenciou a importância crucial de uma comunicação eficaz e inclusiva. A promoção da diversidade linguística no espaço digital e a busca por uma comunicação clara são fundamentais para o desenvolvimento de sociedades mais conectadas e justas. As discussões e reflexões compartilhadas pelos palestrantes sublinham a necessidade de políticas públicas robustas e estratégias inovadoras para enfrentar os desafios contemporâneos da comunicação.

Durante o evento, foi ressaltado que a comunicação clara não apenas facilita a compreensão, mas também fortalece a confiança do público nas instituições. Os palestrantes enfatizaram a necessidade de criar conteúdos que sejam facilmente compreendidos por todos os segmentos da sociedade, incluindo aqueles com menor nível de escolaridade e comunidades linguísticas marginalizadas. A falta de clareza na comunicação governamental pode levar a mal-entendidos e desconfianças, impactando negativamente a governança e a participação cívica.

Além disso, a importância da educação digital foi destacada como um meio de empoderar as comunidades a participar ativamente no espaço digital. A capacitação para a criação de conteúdos digitais em línguas minoritárias foi apontada como uma estratégia essencial para preservar e promover a diversidade linguística *online*.

Diversos palestrantes destacaram a importância de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar os desafios da comunicação no espaço digital. Henrique Vargas enfatizou que a riqueza da diversidade linguística deve ser refletida e

valorizada nas plataformas digitais. Ele mencionou que o Paraguai, como um país com múltiplos idiomas oficiais, enfrenta desafios únicos, mas possui oportunidades significativas para promover o multilinguismo *online*.

Ao longo das sessões, discutiu-se extensivamente sobre as oportunidades de comunicação, as necessidades e as dificuldades para garantir que essa comunicação seja democrática, compreensível, clara e inclusiva para todos. Os palestrantes enfatizaram a importância de adaptar estratégias de comunicação que atendam às diversas necessidades e preferências do público, promovendo uma representação autêntica e significativa das vozes das comunidades. Foi destacado que a clareza na comunicação não apenas facilita a compreensão, mas também fortalece a confiança do público nas instituições, melhorando a participação cidadã e a governança.

Em suma, o tema do eixo, “O poder e o valor da comunicação”, reside não apenas na habilidade de estruturar mensagens eficazes, mas também na compreensão de como nos comunicamos com as pessoas e, principalmente, em garantir a participação ativa da sociedade nesse processo. É essencial que a comunicação seja um instrumento para escutar e integrar as diversas vozes da comunidade, promovendo uma construção coletiva e inclusiva. Ao ouvir e incluir todos os membros da sociedade, conseguimos uma comunicação mais participativa, democrática e integradora.





Conferencia
de Clausura

Conferência
de Encerramento

Benjamín Fernández Bogado

Periodista y escritor

El gran pensador austríaco Wittgenstein decía: “El límite de tu mundo es el límite de tu lenguaje.” O sea, puedes llegar hasta donde puedes describir con tu lenguaje, con tus palabras, el ámbito de la realidad que pretendes describir.

En un país como el Paraguay, que viene de unas largas sombras autoritarias y que vive una democracia de expectativas no confirmadas, no es fácil rescatar la palabra de la opresión y de la persecución de la que fue objeto por un periodo tan largo.

El primer dictador del Paraguay, José Gaspar Rodríguez de Francia, que Augusto Roa Bastos describe extraordinariamente en su novela *Yo el Supremo*, era un hombre que sube al poder en 1814 y no se va hasta 1840, y prohíbe el ingreso de libros al Paraguay.

O sea, durante todo ese periodo de tiempo no había nadie que pudiera leer, excepto el Supremo. Ni pensar los textos que él había leído en su periodo de formación en Córdoba, en donde –de paso– había leído muy mal a Juan Jacobo Rousseau, especialmente en *El retorno del buen salvaje*.

La historia de los libros no es, por lo tanto, la historia solo del autor; es, sobre todo, la única posibilidad que tenemos, en realidad, de vivir en una triple dimensión, el placer de poder hojear un texto y, en su interior, las ideas de ese autor.

Y digo en tres dimensiones porque podemos leer la historia del propio autor, la de los personajes y –lo más importante– nuestras propias historias.

Si buscamos describir realmente el sentido de esa palabra que permite germinar nuevos conceptos y establecer –por qué no– mecanismos que permitan ahondar más en el concepto de la libertad, indudablemente el libro sigue siendo el elemento referencial en cualquier tipo de sociedad.

No es casualidad que dos países que han hecho un fuerte énfasis en materia educativa tengan en su denominación del billete la imagen de un hombre leyendo un libro a unos niños.

La denominación más grande del billete en Israel y del billete en Singapur hace referencia a eso, haciendo entender que realmente la historia de un país es la historia de su sociedad que lee, que reflexiona y que le permite conocer más ampliamente su propia dimensión y su propia capacidad.

Pero para eso tendríamos que rescatar lo primero de todos: una mayor inversión en materia educativa, educación formal y también la que tengamos como elemento fundamental en nuestras familias y en nuestras casas.

En el Paraguay invertimos 493 dólares por cada uno de los estudiantes en escuelas, colegios y universidades, muy lejos de los 10.000, 15.000, 20.000 que ocurre en otras sociedades desarrolladas.

El dictador dejó un legado terrible, me refiero al último de ellos, Stroessner, que subió en el 1954 y se fue hasta el 2 de febrero de 1989. Su gobierno invirtió 1% del producto interno bruto en educación, durante todo este tiempo. Un verdadero genocidio educativo.

En el Paraguay en los últimos años –y vamos completando 35 de democracia o como queramos definirla– tampoco la inversión ha subido demasiado: 3.4% en materia de inversión educativa, muy lejos del 7% que recomienda la Unesco en países como el Paraguay.

Por lo tanto, uno de los problemas centrales que tenemos con el manejo del libro es que no nos hemos amigado con él a lo largo del tiempo.

Todavía recuerdo los tiempos de mi infancia, cuando un alumno que se comportaba mal en aula era inmediatamente sacado de la misma y ordenado a cumplir una penitencia... en la biblioteca. La maestra enviaba a ese niño al jardín de los libros, o sea, el sitio donde existía una especie de cárcel para castigo de un niño mal comportado... era la biblioteca.

Si nosotros nacimos con un libro proscripto en los tiempos de Francia, no podemos decir que nuestra experiencia haya sido muy pródiga a lo largo del tiempo.

Claro, esto no es un problema solamente de Paraguay.

A mí me ha tocado vivir en México durante un año y, una vez, en la feria del libro en Guadalajara, presentando un texto, me sorprendió que el director de la feria dijera que “México era un país de libros, pero no de lectores”.

O sea, imprimían, editaban muchos textos, pero no había mucha gente que leyera un libro.

En el Paraguay, se lee 25 páginas de un libro anualmente. Esa es una cantidad vergonzosa que tendríamos que cambiar para volver a entender también nuestra dimensión de capacidad de proyección del lenguaje en términos de la descripción de nuestra realidad.

Paraguay también es un país bilingüe. Todos nosotros hablamos el idioma nacional del guaraní, el idioma oficial del mismo. Yo he sido constituyente, redactor de la Constitución del año 1992, y decidimos incluir al guaraní con las mismas prerrogativas, los mismos derechos y las mismas virtudes de la lengua castellana.

Y el guaraní está muy unido a la descripción de la propia patria, al punto de que un gran poeta –Pedro Encina Ramos– describe en una poesía hermosa dedicada al guaraní el sentido de la patria misma. El poema dice:

*¡Ha avañe'ẽ! neryakuã porãitéva, ha'ete umi ñumegua yvoty
ha nere'ẽ asyetéva ñaimo'ã eirete. Heta kyséma oñehãimbe'e nde
rérape, heta hu'ýpema reñeha'ã, hi'ãgui rejepé'aite ko yvy ape
árigui ha ojehecha péva ndaikatumo'ãi.*

El verso está destinado a referenciar el concepto de la lengua con el país, diciendo: “Han tratado tantas veces de acabar contigo, pero sin embargo reflejas tanto nuestra propia esencia de carácter nacional”.

Sin embargo, cuando no enseñamos bien ambas lenguas, tenemos un problema denominado de disglosia, que significa pensar en una lengua y tratar de comunicarse en la otra.

Y el Paraguay tiene muchas dificultades por eso, lo que hace muchas veces que alguien no se anime a preguntar porque no sabe cómo va a lidiar con dicha palabra.

Eso me llamó la atención una vez en Argentina cuando Guillermo Jaim Etcheverry, que fue rector de la Universidad de Buenos Aires, sacó un libro a comienzo de este siglo denominado *La tragedia educativa*.

Y en ese libro, Jaim Etcheverry decía que, en la Universidad de Buenos Aires, un joven argentino usa 300 palabras de un idioma español de 100.000 términos para comunicarse diariamente.

Y me llamó la atención. Le dije a Jaim: ¿Un porteño, 300 palabras? Se supone que es el que más habla, el que más describe las realidades. Me dijo: Sí, 300 palabras.

Si 300 palabras es lo que habla un joven argentino en la Universidad de Buenos Aires, en el Paraguay podríamos decir que usamos menos de 200 palabras para comunicarnos.

Y eso es una pobreza enorme que deberíamos revertir con una campaña realmente pública y privada, que estimule la lectura y también devuelva la capacidad de verbalizar aquello que realmente nos molesta y nos duele.

Porque el lenguaje no es solamente aquello que sirve para construir lo común en la comunidad, es también el elemento

que nos evita tener que encontrar a través de la violencia la forma de dirimir nuestros conflictos.

Si tuviéramos capacidad para poder expresarnos y poder graficar lo que nos pasa, no necesitaríamos echar mano al insulto, al agravio o –por qué no– a la violencia física, porque tenemos una manera de entendernos a través del lenguaje.

A mí me sorprendió, en mi experiencia en Oxford, que una de las primeras facultades que tuvieron los ingleses, en esa de las primeras universidades en el mundo, era retórica. Y sin embargo, hoy cuando hablamos de retórica, se dice “él es un retórico” de alguien que miente, que engaña, no de alguien que tiene una capacidad de expresión.

Y cuando le pregunté a los ingleses por qué enseñaban retórica, me dijeron que era una manera caballeresca de dirimir los conflictos sin tener que terminar en una violencia de carácter físico. Eso significa que, si pudiéramos tener mayor capacidad de verbalización, podríamos comprender las varias formas en que nos describimos, cada uno de nosotros, cuando se trata de algún tema que nos pone en conflicto con el otro.

El Paraguay tiene en el lenguaje guaraní varios matices muy especiales. En este país se dice mañana *ko'êro*, significa eso: si amanece; amanecer significa *ko'ê* en guaraní.

Y es la única palabra en guaraní que se puede describir de cinco maneras distintas: Cuando acaba la noche y comienza el amanecer: es *ko'ê*, *ko'êju*, *ko'êtĩ*, *ko'êso*, *ko'êmbota*. O sea, el amanecer tiene cinco maneras de describirse, de acuerdo a cómo cada uno siente ese amanecer.

El *ko'ê*, el amanecer de la forma física de cada día, nos debe llevar también a los paraguayos a buscar entender, en esa doble dimensión de país bilingüe, de qué manera podríamos construir una forma más armoniosa de entendernos y de graficar nuestra relación con el otro.

En ese sentido, una de las cuestiones importantes en este debate acerca de la transformación educativa en el Paraguay es la de volver a incluir algunas materias –que ya los

franceses incluyeron en la misma, diciendo que había sido un error sacarla del programa académico–, que es el dictado. Los franceses han vuelto al dictado.

Esto significa que un maestro, frente a unos alumnos, pasa dictando un texto y con eso mejora la capacidad de atención, la retención, la ortografía y la capacidad también de poder entender la verdadera descripción de su propio yo.

Porque, cuando hablamos y cuando describimos algo, en realidad nos describimos a nosotros y entendemos la dimensión del otro.

Hannah Arendt mencionaba el concepto de la *alteridad*, la concepción de ponernos en la dimensión del otro para poder entender nuestra propia dimensión.

Si nosotros pudiéramos entender a partir de esta maravillosa lengua española que nos da estas posibilidades enormes, podríamos también graficar la trascendencia que significa la recuperación del verbo, de la palabra.

Los dos libros sagrados más importantes en el mundo musulmán y en el mundo de la religión cristiana –la Biblia y el Corán– hacen referencia al verbo.

Hablan de que el verbo *se hizo carne y habitó entre nosotros*. Esa era una expresión que para mí siempre fue muy interesante de poder comprenderla, ¿qué es el verbo?

¿Significa que hay una palabra que es la génesis?, ¿hay una cosmovisión de esa palabra que va mucho más allá de ella?, ¿qué es el verbo en la dimensión más amplia de la definición de ambas lenguas, de ambos textos sagrados?

Y en realidad el verbo significa la posibilidad de conjugarnos –en el caso de los textos sagrados– en una misma religión; y, en el caso de las relaciones interpersonales, en poder conjugarnos en una manera de entender, entre todos, *el nosotros*, que realmente nos hace en conjunto la posibilidad de ser ciudadanos.

El guaraní es una lengua que tiene dos nosotros: *ñande* y *ore*. *Ñande* es el incluyente y *ore* es el excluyente. En una

conversación entre tres, cuando dice alguien: *ore rohóta*, significa: yo y esa persona iremos, pero no el otro que está enfrente.

Y cuando decimos *ñande jaháta*, nosotros nos iremos, incluye a esa tercera persona; que es una característica muy especial del guaraní, que de paso es un tema que valdría mucho la pena para los antropólogos. Paraguay es uno de los pocos países que, teniendo una riqueza enorme en el lenguaje, no tiene una facultad de antropología, no se enseña antropología en el Paraguay. Nosotros hablamos una lengua indígena de una tribu que no existe, la tribu guaraní ha desaparecido. De las 18 etnias existentes en el país, ninguna de ellas es Guaraní.

Sin embargo, tenemos un sobrado sentido de orgullo de esa lengua que nos describe y nos grafica y nos permite comprender ese propio *teko*, como decimos al *ethos*, al *jeito* en portugués.

Ese *ethos* paraguayo que está en esa visión, buscando comprender y hacerse comprender en los textos y en los libros que necesitamos volver a rescatar de su abulia en este momento.

Yo creo que una de las grandes crisis y uno de los grandes pesimismos democráticos que tenemos es porque no hemos hecho que la palabra realmente vuelva a entusiasmar a la gente en el debate o en la concepción de ciertos conceptos como democracia, como corrupción, como impunidad, como oportunidades. Todo eso necesita ser rescatado en el verbo, necesita ser comprendido por cada uno de nosotros.

Nosotros creímos que mágicamente la democracia iba a acabar con todos nuestros males cuando la democracia es un mandato, es una tarea, es un deber que todos debemos hacer.

Nosotros hemos construido –los paraguayos– una democracia con los escombros de la dictadura, pero lo hemos hecho sin ninguna tradición histórica, sin planos, sin ninguna genética, lo hemos hecho a partir de nuestra propia experiencia del aprendizaje por error y por acierto, por error y por acierto. Pero necesitamos ser comprometidos con esa llama que se llama la democracia o el Estado de derecho.

Nos cuesta mucho todavía hacerlo, porque también nosotros somos muchas veces presos del pesimismo, que nos rodea en circunstancias como las actuales y que nos impide ver en la democracia un sistema político que, como muy bien lo definía Thomas Jefferson, debe ser de oportunidades.

El padre fundador de la democracia americana decía: la democracia es un sistema político de oportunidades donde cada uno tiene que estar seguro de que tiene al menos una oportunidad; o sea una democracia que no construya y que no cree oportunidades para la gente, lógicamente no va a tener el apoyo ni el entusiasmo de nadie en particular. Pero para eso los libros también tienen que estar disponibles y en cantidades importantes.

En el Paraguay debemos recuperar, en ese sentido, la dignidad del autor. Cuando un autor es pagado con una partida de libros para que los venda por parte de una editorial, no estamos ayudando mucho en su orgullo, en su confirmación de su propia capacidad; y en el Paraguay un buen libro puede venderse entre mil o dos mil ejemplares –en algunos casos, de cinco mil– pero eso es muy poco y todavía es mucho menor la cantidad de recursos que se otorgan a los escritores en situaciones como esas.

Realmente, estamos acostumbrados a ver que los escritores terminen muriendo de viejos, pobres, enfermos y abandonados; y eso significa mucho y habla muy mal de cada uno de nosotros, deberíamos cambiar por completo esa ecuación de que realmente solo de esa forma pueden acabar aquellos que piensan y que escriben.

Rafael Barrett, un español de Torrelavega de Cantabria, vino al Paraguay entre 1904 y 1908. No estuvo mucho tiempo con nosotros, pero hizo una gran revolución y un gran cambio.

Barrett decía sobre el Paraguay: es un país hermoso, pero duro; un país donde unos pocos tienen suerte, pero la gran mayoría no; y un país que heredó de España dos de sus peores defectos: la envidia y la inveterada tradición de expulsar a sus mejores hijos.

Barrett es reconocido en la pluma de Augusto Roa Bastos como uno de sus grandes maestros. Y también en la pluma de Borges, el gran escritor argentino que se refiere de una manera todavía mucho más elogiosa a Barrett cuando dice: él nos enseñó a escribir.

Este hombre, que huyó de España y cuya experiencia muy poca gente conoce en esta parte del mundo, es un hombre que, al poco tiempo que pasó entre nosotros, transformó por completo la realidad y la descripción de nuestra situación del Paraguay.

Fue el primero en haber denunciado la condición de los mensúes en ese fabuloso libro *Del dolor paraguayo*.

Algunos decían que era anarquista, como para decir que no se debería permitir a un hombre como él vivir entre nosotros. Terminó enfermo de tuberculosis y murió en Francia.

Hay un maravilloso texto del exdirector de la sección cultural de La Vanguardia, de Barcelona, que se llama *Asombro y búsqueda de Rafael Barrett*.

Y el libro es una cosa maravillosa porque hace un seguimiento de este hombre que vino huyendo de España. Ahí había retado a duelo a un noble y, sin embargo, no había tenido la posibilidad de concretar aquel duelo y se vino marchando para cubrir una de las tantas revoluciones de Paraguay, la de 1904, que –de paso– no acaba hasta 1924.

Barrett es una figura consular, indudablemente, para nosotros los paraguayos, y es –creo– el elemento central que nos permite entender de qué forma la dimensión de los maestros y de los referentes hace que una literatura o una forma de entender la realidad nos permite ser mucho más lo que somos, a partir de la descripción de nuestra realidad.

La historia del Paraguay también es la historia de maestros. Hay una ciudad en el Paraguay llamada Villarrica, que tiene solo a dos maestros: Delfín Chamorro y Ramón Indalecio Cardozo, que hacen una transformación enorme y le han dado la reputación de ser la ciudad de la cultura.

Una vez le dije a un gran poeta paraguayo, Elvio Romero: ¿Quién es para vos, Elvio, el más grande poeta de Paraguay? Y me dijo: De lejos, Benjamín, Ortiz Guerrero. Y yo para provocarlo, le dije: ¿Cómo un guaireño gana a un caazapeño? –porque él es del departamento contiguo a Villarrica–, y me dijo él: –Dame de maestro a Delfín Chamorro y vamos a ver quién va a ser mejor.

O sea, el gran mérito que otorgaba Elvio Romero era de que Manuel Ortiz Guerrero, el gran poeta romántico del Paraguay, tuvo la suerte de tener un maestro como Delfín Chamorro, que ya había leído los textos románticos de Rubén Darío hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

La historia de los maestros es una historia importante. Si nosotros queremos recuperar el fuego del verbo, si queremos recuperar el sentido de los libros, los maestros tienen que volver a amar los libros.

Si no lo hacen, si los alumnos no ven a un maestro que realmente se interesa en los hallazgos que existen en los textos y comienza a bucear sobre su significado y sus relaciones en torno a cada una de esas cuestiones, no encontraremos razones por las que estudiantes quieran leer o se enamoren de los libros. Veinticinco páginas de un libro leído por cada uno de los paraguayos, ciertamente es una cuestión que nos debería avergonzar, y más todavía en estos tiempos en que hay un acortamiento extraordinario en la capacidad expresiva.

Imagínense: *te quiero mucho* ha pasado a ser *TQM*, en los envíos a través del WhatsApp u otras formas y los memes o los emojis han sustituido por completo a la palabra. Ya no les digo los problemas ortográficos que hacen quienes escriben, al pie de algunos artículos nuestros en los periódicos o en alguna forma de interacción que tenemos con la gente.

Debemos recuperar, por eso, el sentido de la propia ortografía, que es nuestra manera de reflejarnos en las palabras, lo que nosotros entendemos por orden, por belleza, por estética, por una forma de armonía en la relación con las ideas a través de lo que escribimos y también de lo que leemos.

Ciertamente, lo que nos queda por hacer, a lo largo de toda esta experiencia fascinante de encontrar sentido a la palabra, es también recuperar la posibilidad de expresarnos en un idioma que nos permita en la política no tener que encontrar en el Congreso o en el debate político la procacidad, lo soez, lo insultante, como única forma de entender la relación entre la búsqueda –supuesta– del bien común y la relación de las palabras entre los miembros de un Congreso o entre políticos como tal.

También la prensa debería colaborar en esto y esta es una autocrítica. Cuando nosotros vivimos solamente de aquellos que ofenden, que agravan, de aquellos que insultan, de aquellos que se convierten en noticia por decir alguna afirmación grosera contra alguien, estamos consolidando esa decadencia y esa degradación del lenguaje.

Si pudiéramos, por el contrario, dar la posibilidad a aquel que tiene una capacidad expresiva para hacernos entender el mundo y la realidad, podríamos volver a enamorarnos de los debates parlamentarios que hicieron tanto por el desarrollo de nuestras democracias y, por qué no, del desarrollo de la literatura.

Hay que recuperar, por lo tanto, también, esa forma de expresarnos en la política y en las relaciones humanas, para realmente construir ciudadanos que sirvan al sentido de la democracia.

Los griegos llamaban *ilotas* a los que solamente les interesaba el interés particular, individual, egoísta, y los romanos hablaban de ciudadanos, de *civitas*, de aquellos que realmente podían entender que su suerte, que su evolución y su consagración venían en su relación con el otro.

Eso significa que deberemos aprender mucho más a leerlos, más allá de la profundización del concepto, de la palabra entendida solo en la expresión de hacer el ejercicio con un texto.

Leernos también significa comprendernos, significa también tolerarnos, significa también hacernos parte del otro, sin

que el pensamiento distinto sea una cuestión que nos divida y que nos lleve a una cuestión de separación y de insultos.

La palabra es hoy la gran protagonista de los tiempos que nos toca vivir. Creo que la crisis de la palabra, la capacidad de expresión limitada que tenemos, es una de las causas también del pesimismo que tenemos en torno a la democracia.

Y ese pesimismo no tiene que ser parte de nuestra manera de ser. Los que hemos tenido la posibilidad de poder leer textos, de escribir libros, de vender varios libros y de estar en contacto con nuestros lectores, deberíamos al contrario ser más optimistas, más capaces de encontrar fórmulas y modos para entusiasmar a la gente, a tener una fuerza interior que realmente haga que el libro y la palabra permitan la construcción de comunidades más sabias, más sanas, más fuertes y más comprometidas.

El libro es también la historia de la propia civilización. Cuando era niño, solía ir a la casa de mi abuelo en las afueras de Villarrica y recuerdo que en esas noches de verano, en que la oscuridad venía muy temprano –a las siete de la tarde–, había una persona que vivía en casa de mi abuelo que decía: –Vayan a dormir porque si no, les vendrá el *póra*. El Paraguay es un país de mitos y el único mito que no tiene forma es el *póra*, una especie de elemento espectral que domina las situaciones de miedo.

Después de muchos años, quizás diez o quince años, retorné a la casa de mi abuelo y le pregunté a la persona que estaba allí: Ernesto, *¿oĩti piko la póra ko'ápe?*, ¿existe todavía el *póra* en este lugar? Y él me dijo de una manera magistral, casi platónica: –No, desde que llegó el alumbrado, se fueron todas.

Eso me pareció una imagen maravillosa, hermosa, eso significa que cuando viene la luz, cuando viene la claridad, cuando viene la comprensión, cuando viene el conocimiento, los mitos se disipan y ya uno no tiene que echar mano al miedo, a la angustia, sino que tiene que reconciliarse con esos elementos que nos permiten crecer, entender y fundamentalmente expresarnos en los otros.

Nuestra historia es, finalmente, la historia de los libros que leemos, de los personajes que han podido atravesarnos en diferentes momentos. Tolstoi, que ha escrito una maravillosa novela, *La Guerra y la Paz*, con sus miles de personajes metidos en esa novela extraordinaria, que quizás sea la mejor novela jamás escrita, cuando un joven escritor fue junto a él y le preguntó: Maestro, ¿cómo puedo ser universal? y Tolstoi le respondió: Ahí en Polyana, en las afueras de Moscú, describe tu aldea, pinta tu aldea y serás universal.

Quizás ese llamado también sea a que las historias que existen en cada uno de nosotros, en nuestra cercanía, en nuestra proximidad, sean las ideas que realmente nos van a permitir entender esta crisis de identidad, de valores y de destino que tenemos y que a veces nos lleva a un pesimismo servil del que no podemos salir y que nos angustia de manera gravosa.

Hagamos, por lo tanto, la posibilidad de que los mitos se disipen con la claridad de las ideas y de las palabras y permitamos, finalmente, que con ellas podamos construir un espacio democrático de respeto, de tolerancia y de diversidad. *Péicha ikatu jajapo*, muchas gracias.

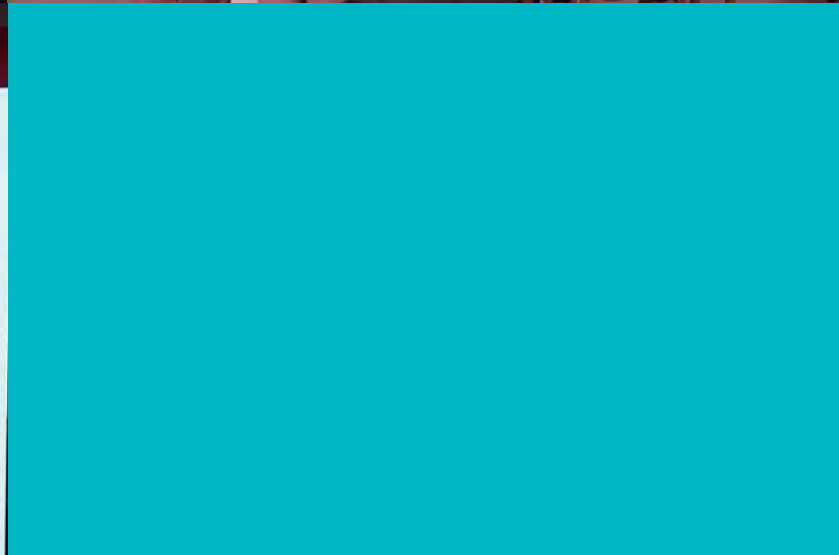
Galería de fotos
Galeria de fotos

Apertura
Abertura



Presentación y saludos
Apresentação e saudações





Lanzamiento del premio
Bartomeu Melià
Lançamento do prémio
Bartomeu Melià



Conferencia
de Clausura
Conferência
de Encerramento



Biografías
Biografías



Ladislao Alcaraz de Silvero
Ministra de la Secretaría de Políticas Lingüísticas,
Paraguay

Docente en instituciones de Educación Media y en la Educación Superior, como catedrática de Lingüística, Morfosintaxis, Semántica y Pragmática del Español y del Guaraní, Metodología de Enseñanza de L1 y L2, Comunicación en Guaraní y en Castellano. Ejerció funciones técnico-pedagógicas en el Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña” (ISE). Asesoró y evaluó tesinas y tesis en Carreras de Licenciatura y Maestría en institutos superiores y universidades de Asunción. Ha participado como disertante en diversos eventos académicos de ámbitos nacional e internacional. Participó en la producción y publicación de diversos materiales, en carácter de coordinadora, coautora o colaboradora de artículos. Es miembro de número de la Academia de la Lengua Guaraní. Desde agosto del año 2013 hasta la fecha, ejerce la función de Ministra-Secretaria Ejecutiva de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, dependiente de la Presidencia de la República.



Mariano Jabonero
Secretario General, OEI

Nació en San Martín de Valdeiglesias, Madrid, en 1953. Licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Desempeñó puestos de nivel técnico en el Ministerio de Educación, tales como titulado superior e inspector de Educación en Barcelona y Madrid y, posteriormente, de alta dirección también en el Ministerio de Educación español. Es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense y autor de numerosos artículos, conferencias y textos, especialmente referidos a la educación y a Iberoamérica. En diferentes momentos, y con distintos programas, ha trabajado en todos los países iberoamericanos, y ha residido en varios de ellos como consultor o experto de UNESCO, PNUD, OEA y OEI. Asimismo, ha sido director de Educación de la Fundación Santillana, llevando a cabo numerosas iniciativas de cooperación educativa con UNESCO, UNICEF y gobiernos de la región. Entre 2003 y 2010 fue director general de la OEI. Cuenta con numerosos reconocimientos por su dedicación a la educación y la cultura, entre ellos, la Orden de Alfonso X El Sabio.



Germán García da Rosa,
Director, OEI Paraguay

Con más de 25 años de trayectoria, ha liderado proyectos internacionales en el campo de la diplomacia pública y la cooperación al desarrollo en países de América Latina y África. Ha sido consejero y director en instituciones de alto nivel como la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración de Políticas Públicas (FIIAPP), la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), donde fue consejero de gabinete y director regional residente para Brasil y Bolivia, y el Consejo Iberoamericano para la Productividad y la Competitividad (CIPYC). El señor García da Rosa es economista por la Universidad de la República de Uruguay y máster en negocios internacionales por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona; posee estudios de especialización en las áreas de inversiones extranjeras y comercio internacional por la Agencia de Cooperación Internacional de Japón y la Carl Duisberg Gesellschaft de Alemania. Es director de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Paraguay, designado por el secretario general desde el 1 de marzo de 2023.



Ana Paula Laborinho
Diretora-Geral de Multilinguismo, OEI

Doutorada em Estudos Literários, pela Universidade de Lisboa (FLUL), onde é docente desde 1983. Entre 1988 e 1992, exerceu funções no Instituto Cultural de Macau e foi docente na Universidade de Macau. Entre 1996 e 2002, foi presidente do Instituto Português do Oriente (IPOR), sediado em Macau, entidade responsável pelo ensino da língua e divulgação da cultura portuguesas na Ásia. Entre 2010 e 2012, foi presidente do Instituto Camões, I.P. e entre 2012 e 2017 presidente do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. Desde novembro de 2017, é diretora da representação em Portugal da OEI. Desde 1 de novembro de 2020, acumula funções como diretora-geral de Multilinguismo e Promoção da Língua Portuguesa e Espanhola da OEI.



Gilvan Müller de Oliveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, Brasil e coordenador-geral da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas (2018-26). Foi diretor do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (2002-10) e diretor executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), em Cabo Verde, de 2010 a 2014. Atualmente é IBSA Fellow do RIS Research and Information System for Developing Countries em Nova Deli, Índia.



António Manuel Horta Branco
Universidade de Lisboa, Portugal

Cientista cuja investigação se dedica à Inteligência Artificial e à sua subárea de Processamento de Linguagem Natural, com especial enfoque na preparação tecnológica da língua portuguesa para a era digital, visando assim contribuir para potenciar a cidadania dos seus falantes na sociedade da informação. Sou o diretor-geral da Infraestrutura de Investigação para a Ciência e Tecnologia da Linguagem da Portulan Clarin. Esta infraestrutura multidisciplinar conta com uma rede aberta de mais de 20 organizações e centros de investigação das áreas de Inteligência Artificial, Humanidades Digitais, Engenharia, Linguística e Psicologia, entre outras, de Portugal e do Brasil. Pertence à Rede Nacional de Infraestruturas de Investigação de Interesse Estratégico em Portugal e é o nó nacional do European Infrastructure CLARIN ERIC, com mais de 20 países membros. <https://www.di.fc.ul.pt/~ahb/#resu-me>



Pilar del Río

Fundação José Saramago, Portugal

Periodista para contar el mundo, traductora para contar a otros, activista para estar con los mejores, ciudadana de causas que nos fortalecen a todos. Nacida en Sevilla en 1950, España, viajó con pasaporte portugués y soy iberoamericana por vocación y militancia. Amo la literatura y admiro a los creadores porque ellos nos ayudan a ser más sabios. Soy de izquierdas sin complejos, de las religiones solo acepto los mandamientos de respeto para con los otros, sé que la democracia puede ser pura fachada y que poderosos grupos económicos y financieros quieren seres humanos sumisos, amedrentados, resignados o indiferentes. Estoy con quienes no aceptan las nuevas esclavitudes y trabajan en alternativas sociales donde cada hombre y cada mujer sean seres de derecho, libres e iguales. Apuesto por la Declaración Universal de Derechos Humanos como norma fundamental de convivencia. Considero que la Declaración de Derechos Humanos debe ser materia obligatoria en los planes de enseñanza de todo el mundo. Colaboro en la difusión de la Declaración Universal de Deberes Humanos, desde el supuesto de que de cada uno de nosotros, ciudadanas y ciudadanos, depende la salud del mundo. Soy feminista, insumisa, practico la amistad, me gusta reír en compañía, celebrar los triunfos de los amigos, ir al cine, leer buenos libros o ver una serie de TV inteligente. Sé que somos muchos en el mundo y que nadie vale más que nadie. Presido la Fundación José Saramago, que tiene como objetivo aportar valores a la sociedad.



Mirta Roa

Fundación Roa Bastos, Paraguay

Directora de la Fundación Augusto Roa Bastos. Escritora, diseñadora gráfica. El libro de los libros de Augusto Roa Bastos. Su palabra a través del tiempo. Museos de Asunción. Así es Asunción. Augusto Roa Bastos, el supremo escritor. Los viajes de Lucy. Lucy y el coronavirus entre otros libros de cuentos. Ediciones especiales de la obra de Roa Bastos.



Mário Lúcio Sousa
Escritor e músico, Cabo Verde

Nasceu no Tarrafal, Ilha de Santiago, Cabo Verde, em 21 de outubro de 1964. É uma referência da música e cultura contemporâneas. Tem nove discos de originais, uma compilação de 80 canções suas mais escutadas, e colaborações com vários artistas de renome mundial, como Cesária Évora, Manu Dibango, Paulinho Da Viola, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Djavan, Pablo Milanés, Teresa Salgueiro, Toumani Diabate, Harry Belafonte, para além de bandas sonoras para filmes, documentários, teatro e dança. Entre as suas obras literárias constam 3 livros de poesia, 6 romances (todos premiados), 7 peças de teatro, 2 de ensaio, entre eles o “Manifesto a Crioulização”. É graduado em Direito pela Universidade de Havana. Foi deputado no Parlamento cabo-verdiano, de 1996 a 2001. Conselheiro do ministro da Cultura (1992) e Conselheiro Cultural do Comissário da Expo Sevilha/ 92. Autor do projeto musical de Cabo Verde para a Expo 92 (Sevilha) e 98 (Lisboa). Embaixador Cultural de Cabo Verde. Ministro da Cultura (2011/2016). Várias distinções e condecorações nacionais e internacionais.



Jerónimo Pizarro
Universidad de los Andes, Colômbia

Professor da Universidad de los Andes, titular da Cátedra de Estudos Portugueses do Instituto Camões na Colômbia e Doutor pelas Universidades de Harvard (2008) e de Lisboa (2006), em Literaturas Hispânicas e Linguística Portuguesa. No âmbito da Edição Crítica das Obras de Fernando Pessoa, publicadas pela INCM, contribuiu com sete volumes, sendo o último a primeira edição crítica de *Livro do Desassossego*. Em 2010, a D. Quixote publicou *A Biblioteca Particular de Fernando Pessoa*, livro que preparou com Patricio Ferrari e Antonio Cardiello, depois de os três coordenarem a digitalização dessa biblioteca com o apoio da Casa Fernando Pessoa. Em 2011, a Legenda publicou o livro *Portuguese Modernisms in Literature and the Visual Arts*, co-organizado com Steffen Dix. De 2011-2013, Pizarro foi o coordenador de duas novas séries da Ática (1. Fernando Pessoa | Obras; 2. Fernando Pessoa | Ensaística), contribuindo com mais de dez volumes. Atualmente dirige a “Coleção Pessoa” da Tinta-da-china. Tem sido o editor convidado dos números monográficos de diversas revistas: *Portuguese Studies*, *Portuguese Literary & Cultural Studies*, *eLyra*, *Sinais de Cena*, *The Translator*, *Diadorim* e *Metaformose*. É editor-chefe da revista académica internacional *Pessoa Plural*. Recentemente publicou os livros de ensaios *Ler Pessoa* e *Fernando Pessoa: A Critical Introduction*. Em 2013 foi o comissário da visita de Portugal à Feira Internacional do Livro de Bogotá (FILBo) e ganhou o Prémio Eduardo Lourenço.



Andrea Talamoni
Iberlectura, OEI Argentina

Responsable de Iberlectura, Programa Iberoamericano de Promoción de la Lectura de la OEI. Asistencia técnica. Diseño y ejecución de proyectos y campañas de promoción de la lectura. Promoción de alianzas y concursos con socios estratégicos. Coordinación de las áreas de divulgación (web, boletines e informes especiales) y de formación. Licenciada en Psicología y en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista Universitario en Planificación y Gestión de Intervenciones de Cooperación para el Desarrollo (UNED).



Lauren Mendinueta
Escritora, Colombia

Comenzó a escribir en 1998, cuando trabajaba como bibliotecaria en su país. Actualmente está considerada una de las poetas más importantes de su generación en Hispanoamérica. Ha recibido tres premios nacionales de poesía y el premio Nacional de Ensayo y Crítica de Arte del Ministerio de Cultura de Colombia, además del Premio Barranquilla Capital Americana de la Cultura por *Una visita al museo de historia natural*. En España recibió los premios internacionales Martín García Ramos por *La vocación suspendida* y el premio César Simón por *Del tiempo, un paso*. Desde 2007 vive en Lisboa, donde a la par de su escritura, desarrolla una intensa labor de difusión de la poesía y creación de redes de lectores través de la organización de varios encuentros literarios para prestigiosas instituciones como la OEI, la Fundación Saramago y la Casa de América Latina de Lisboa.



Sandra Sérgio
Museu de Arte do Rio, Brasil

Especialista em Gestão de Projetos e Programas Sociais. Atualmente coordenadora de Projetos Especiais na Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e diretora-executiva do Museu de Arte do Rio de Janeiro. Nos últimos 4 anos coordenou o Programa de Cooperação “Fortalecimento do papel do setor cultural e do processo de divulgação e internacionalização da produção audiovisual para o desenvolvimento socioeconômico brasileiro no contexto da Economia Criativa ibero-americana.” Anteriormente também foi consultora da UNESCO no desenvolvimento de estudos técnicos subsidiários à formulação e gestão de projetos e programas de cooperação do Ministério da Educação com a América Latina. E por 15 anos atuou no Ministério da Educação como assessora da Diretoria de Currículo da secretária de Educação Básica e como responsável pela cooperação bilateral com as Américas na Assessoria Internacional do Gabinete do ministro da Educação. Possui experiência em coordenação de projetos e programas governamentais, cooperação educacional, cooperação internacional, cooperação transfronteiriça, integração regional, políticas públicas de educação e cultura, projetos de participação e protagonismo juvenil.



Nadia Czeraniuk
Vicepresidente, Fundación Roa Bastos, Paraguay

Educadora, Doctora en Educación. Rectora de la Universidad Autónoma de Encarnación UNAE, Directora del Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, Vice presidente de la Fundación Augusto Roa Bastos. Promotora Cultural, coordinadora el Proyecto de Promoción de la Lectura “Librería Encarnación” y su realización desde el 2005. Autora de los libros *Librería Encarnación. Una experiencia de alfabetización cultural*, *Educación ambiental: saberes, propuestas y experiencias*. Directora editorial de la revista científica “La Saeta Universitaria”, de edición semestral desde 2012.



Jeimy Esperanza Hernández Toscano
Centro Regional para el Fomento del Libro y la
Lectura en América Latina y el Caribe (CERLALC).
UNESCO

Bibliotecóloga colombiana, especialista en asuntos relacionados con el campo de las bibliotecas, la lectura, el acceso a la información y la gestión educativa y cultural. Cuenta con 20 años de trayectoria en el diseño, la implementación y la dirección de proyectos y programas culturales y educativos, a nivel local, nacional e iberoamericano, tanto en el sector público como en el privado. Asesora y consultora internacional con amplia experiencia en políticas públicas, en implementación de alianzas público-privadas y en el desarrollo de estrategias de trabajo y cooperación internacional. Actualmente, es la gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc-Unesco, desde donde asesora a los países de Iberoamérica en temas de lectura y bibliotecas, coordina la Red Iberoamericana de Políticas y Planes de Lectura y el Sistema Iberoamericano de Redes Nacionales de Bibliotecas.



Sandra Rodríguez
OEI Argentina

Coordinadora del área de Cooperación e Innovación de la Oficina en Argentina (2006-2018 / 2022-actualidad). Representante Permanente de la Oficina en Uruguay (2018-2020). Coordinadora del área de Formación Continua y TIC y responsable del programa de Educación a lo Largo de la Vida en la Oficina en Argentina (2020-2022). Secretaria Ejecutiva del Instituto Iberoamericano de TIC y Educación (IBERTIC, OEI Argentina). Directora del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) (2007-2010) OEI Argentina/Xunta de Galicia. Gestora de programas y proyectos regionales y nacionales en la Oficina de la OEI en Argentina. (2000-2006). Técnica en diversas áreas del Ministerio de Educación Nacional de Argentina (Dirección Nacional de Cooperación Internacional; Responsable del área de Ciencias Sociales en el Servicio de Educación a Distancia; Coordinadora de los equipos nacionales de capacitadores de Historia y Geografía) (1993-1999). Maestranda en FLACSO Argentina de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Egresada del IV Curso Regional sobre Planificación y Formulación de Políticas Educativas del IIPE/ UNESCO, sede Regional Buenos Aires. Experta Universitaria en Planificación y Gestión de Proyectos de Cooperación para el Desarrollo en los Ámbitos de la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNED). Posgrado en Ciencias Sociales con especialización en América Latina.



José Castilho

JCastilho Consultoria – Livro-Leitura-Biblioteca, Brasil

Doutor em Filosofia/USP, professor da UNESP, editor, gestor público e consultor, foi secretário-executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. Presidiu a Editora Unesp, a Biblioteca Mário de Andrade e as Associações brasileira e ibero-americana de Editoras Universitárias (ABEU e EULAC).



Edleise Mendes Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP (2004) e pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra, Portugal (2014) e pela Universidade Estatal das Humanidades de Moscou (RGGU), em Moscou, Rússia (2019/2020). Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC). Dedica-se a estudos sobre a língua portuguesa, materna e estrangeira (nos seus variados contextos) e à área da educação linguística intercultural, com enfoque na formação de professores de línguas, avaliação e produção de materiais didáticos, abordagens interculturais e críticas em contextos multilíngues, políticas linguísticas para a promoção do português, com uma vasta bibliografia publicada em forma de livros, capítulos e artigos. Atualmente é coordenadora do Observatório de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua (ObsPLE-PL2) e coordenadora institucional da UFBA como membro integrante da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo.



María Matesanz del Barrio
Universidad Complutense de Madrid, España

Profesora titular de Lingüística General de la Universidad Complutense de Madrid desde 2020. Profesora invitada en el Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica de la UNED desde 2013-2014 para impartir la asignatura de Etnolingüística. Directora del grupo UCM de investigación LALINGAP. Moderadora de la lista de distribución de lingüística hispánica, INFOLING. Ha sido miembro del Instituto de Lexicografía de la Real Academia Española en la sección del Diccionario de la lengua española (DLE). Sus trabajos de investigación se enmarcan, principalmente, en tres líneas de investigación, relacionadas con mi trayectoria académica: Adquisición de segundas lenguas (SLA), Multilingüismo e intercomprensión, Lexicografía y lexicología. En estas áreas ha sido colaboradora o investigadora principal de proyectos internacionales, nacionales y de ámbito universitario y es asesora científica del proyecto EBIF, auspiciado por la OEI. Recientemente, ha recibido los Premios Innova de la UCM en sus ediciones de 2020-21 y 2021-2022.



Noel Aguirre Ledezma
Director, OEI Bolivia

Nacido en la mina Santa Fe de Oruro, de origen quechua, sus padres nacieron en Sacaca, en el norte de Potosí, Bolivia. Educador popular, profesor y maestro, economista y especialista en planificación estratégica y desarrollo institucional. Trabajó por más de 40 años como maestro y educador en prácticamente todas las áreas y niveles del sistema educativo boliviano. Fue director de uno de los principales centros de investigación y de desarrollo de experiencias educativas de Bolivia, CEBIAE (Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas); además de subdirector y coordinador del Departamento Psicopedagógico del Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE). Desempeñó funciones como Viceministro de Planificación y Coordinación, ministro de Planificación del Desarrollo y viceministro de Educación Alternativa y Especial. Trabaja, asesora y escribe fundamentalmente sobre temas vinculados a Educación, Economía, Desarrollo y Vivir Bien tanto en el país como a nivel internacional. Es miembro de redes del ámbito Latinoamericano, como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), el Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogía Crítica de la CLACSO y Red de Desarrollo Sostenible (Red DECOS). Actualmente es director representante de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia (OEI) en Bolivia.



Viviane Ferreira Martins

Universidad Complutense de Madrid, España

Doctora en Lingüística por la Universidad Complutense de Madrid y por la Universidad de Brasilia (doctorado en cotutela). Es profesora del área de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Desarrolla su actividad docente e investigadora, sobre todo, en el ámbito de enseñanza de lenguas de lenguas en contextos multilingües, en particular en zonas de frontera. Forma parte del Grupo de Investigación LALINGAP – Laboratorio de Lingüística Aplicada: textos, nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas. Ha participado en proyectos de formación de profesores de lenguas en la frontera de Brasil con Bolivia. En la actualidad, integra el Proyecto Plurilingüismo e Interculturalidad para el Aprendizaje de la Intercomprensión en el Ámbito Profesional (financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España) y es una de las investigadoras principales del Proyecto EBIF – Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (Entidades financiadoras: Organización de los Estados Iberoamericanos – OEI / Ministerio de Educación de Portugal / Consejería de Educación de Castilla y León / Consejería de Educación de Extremadura / Consejería de Educación de Andalucía).



Raquel Carinhas

**Universidad de la República de Uruguay, CIDTFF,
Universidade de Aveiro, Camões, I.P.**

É, desde 2006, leitora do Camões, I.P., na Universidade da República no Uruguai, e é investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia para a Formação de Formadores. É doutora em Educação pela Universidade de Aveiro e mestre em Português LS/LE pela Universidade do Porto. Licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas – Estudos Portugueses e Franceses pela Universidade de Lisboa. Os seus principais interesses são o plurilinguismo, o português como língua minoritária em territórios de fronteira, projetos educativos em rede, envolvendo escolas, famílias, comunidades, museus e instituições culturais, metodologias de investigação participativas, etnográficas, mobilizando a criatividade e os métodos visuais. Casada com um brasileiro, é mãe de uma filha luso-uruguaia. É surfista e maratonista, e assume o plurilinguismo como uma forma mais colorida de estar no mundo.



Mónica Vargas
OEI Panamá

Psicóloga y educadora especial, con trayectorias en aula como en proyectos desde el año 2000, en áreas institucionales afines a la gestión de la calidad educativa desde un enfoque de inclusión. Ha fungido, a nivel regional, como coordinadora especialista regional del instituto de la OEI para el desarrollo de la innovación y la educación inclusiva para Panamá, Centroamérica y el Caribe 2008-2014, como coordinadora especialista de proyectos de cooperación OEI Panamá 2015-2018 y como especialista en educación para OEI Panamá desde el 2019 hasta la fecha. Áreas de incidencia: población neurodiversa, poblaciones originarias y afrodescendientes, poblaciones migrantes, poblaciones en riesgo social, emergencia educativa, modalidades flexibles. Es asesora por Panamá del Consejo Independiente de Protección de la Infancia (sociedad internacional, científica y profesional).



José Arlindo Fernandes Barreto
Universidade de Cabo Verde

Atual reitor da UniCV. Natural de Santiago – Cabo Verde, doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Franche-Comté (França). Reitor da Universidade de Cabo Verde, desde 2022. Licenciatura em Didática do Francês Língua Estrangeira, Universidade de Poitiers, (França); Mestrado em Discurso, Poder e Sociedade nos Países de Línguas Românicas, Universidade de Rennes 2 (França); doutoramento em Ciências da Linguagem, Universidade de Franche-Comté, (França). Reitor da Universidade de Cabo Verde (desde 24 de março de 2022), membro do Conselho da Universidade de Cabo Verde (CON-SU) (2016 a 2019), professor auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes da Universidade de Cabo Verde, Praia (desde 2015), autor e coordenador dos programas e manuais da Língua francesa para o Ensino Básico 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos: *Chouette ! J'apprends le français* (5.º e 6.º anos) e *Déclit! 1* (7.º ano) *Déclit 2* (8.º). Autor e coordenador do programa de francês do 9.º. Formador em Língua Francesa de quadros dirigentes e técnicos da Administração Pública (de 2017 a 2021), chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras (2005 a 2007), coordenador do Centro de Estudos Franceses (2003 a 2004), leitor de Português, Universidade de Rennes 2 (França) (2002 a 2003), conselheiro Pedagógico no CAPEF (Centre d'Appui à l'Enseignement du Français), coordenador nacional de Professores de Francês (2000 a 2001).



Luís Enrique López

Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Multilingüismo (Funproeibandes), Bolivia

Sociolingüista y educador peruano especializado en bilingüismo y multilingüismo, política y planificación lingüística y educativa. Con amplia experiencia de trabajo y de vida con comunidades indígenas en distintos países latinoamericanos. Ha sido docente y autoridad universitaria, e integrado comisiones de la UNESCO, como el Comité Científico del Estudio sobre la Situación de las Lenguas del Mundo y el Grupo de Expertos del Informe Mundial sobre Diversidad Cultural; también del Comité Científico del Programa Linguamon de Cataluña. Autor de múltiples artículos, capítulos y libros. Entre sus obras recientes está *Otra peste más: la subalternidad de las lenguas originarias en tiempos de pandemia*. Actualmente preside la Fundación Proeibandes, asesora al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), es Académico Correspondiente de la Academia Peruana de la Lengua, integra el Comité Internacional Asesor de Linguapax Internacional y el Comité Education for a Multilingual World (UNESCO).



Virginia Unamuno

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina

Investigadora principal de CONICET (Argentina) y profesora titular de la Cátedra de Sociolingüística en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), donde dirige el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES). Sociolingüista, su investigación se centra en los estudios del plurilingüismo desde perspectivas críticas. Después de más de 10 años de vivir y trabajar en Barcelona, actualmente trabaja en la provincia de Chaco, Argentina, donde lleva a cabo proyectos diversos junto a comunidades indígenas en torno a la formación y al diseño de proyectos educativos bilingües e interculturales. Ha publicado numerosos artículos científicos y libros, entre los cuales destacan: *Lenguas, diversidad y escuela* (Graó); *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina* (Greip); *Lenguaje y Educación* (Unqui); *Hablar lenguas indígenas hoy* (Biblios).



Colette Ilse Despagne

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
(BUAP), México**

Creció en Francia en una familia franco-alemana y vive en México desde hace aproximadamente 30 años. Estudió la maestría en lingüística aplicada en Francia y se doctoró en educación lingüística en Canadá. Es profesora titular en el Posgrado de Ciencias de Lenguaje del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en México. Es miembro de la planta de investigadores de la misma universidad y del Sistema Nacional de Investigadores mexicanos. Sus líneas de investigación giran alrededor de la lingüística educativa crítica, con un énfasis especial en el bi- y plurilingüismo, y en las relaciones que existen entre lenguas, poderes e identidades en contextos poscoloniales como México, donde ha trabajado, sobre todo, con poblaciones indígenas y migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos a México. Ha publicado libros y artículos de investigación en revistas indexadas, tanto nacionales como internacionales, en varios idiomas.



Vivian Raffaeli

LLYC, Brasil

Diretora de Deep Learning na LLYC – Formada em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, é especialista em estratégia para posicionamento e *marketing* digital. Com foco em diagnóstico baseado em dados em meios digitais para posicionamento de reputação, comunicação e planejamento estratégico de *marketing*, Vivian ingressou na LLYC há 9 anos, sempre trabalhando em projetos digitais e de dados, assim como na implementação de metodologias de diagnóstico e suas soluções, integrando assim soluções de dados com a implementação delas nas estratégias e implementações de projetos de comunicação e *marketing*.



Bernardo Neri Farina

**Academia Paraguaya de la Lengua Española,
Paraguay**

Periodista, escritor y docente. Académico de número de la Academia Paraguaya de la Lengua Española y correspondiente de la Real Academia Española; miembro de PEN Paraguay y expresidente de la Sociedad de Escritores del Paraguay. Actual columnista del diario ABC Color. Tiene 26 libros publicados. Figura en antologías nacionales e internacionales. Dictó conferencias en países de América, en España y Portugal. Fue director de varios medios masivos de comunicación. Entre otras distinciones, en el 2020 recibió el Premio Albert Camus a la excelencia en el periodismo escrito, otorgado por UNINORTE.



Estrella Montolío Durán

Universidad de Barcelona, España

Catedrática de Lingüística Hispánica en la Universidad de Barcelona y directora de la Cátedra Universidad de Barcelona-Diputación de Barcelona para una Comunicación Clara en la Administración. Directora de proyectos de investigación multidisciplinares. Investigadora Principal del grupo de Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP). Asesora en comunicación para organizaciones. Ha publicado 15 libros y numerosos trabajos especializados en publicaciones internacionales. En el ámbito de la Comunicación Clara destacan los libros: *El derecho a entender. La Comunicación Clara, la mejor defensa de la ciudadanía* (con M. Tascón, 2020); *Manual de escritura académica y profesional* (2 volúmenes, 2015); *Hacia la modernización del lenguaje jurídico* (2012). Asesora a instituciones, como, entre otras, Ministerio de Justicia, Consejo General del Poder Judicial, Fiscalía General del Estado, Agencia Española de Administración Tributaria, Agencia Española para la Cooperación internacional y el Desarrollo (AECID), Generalitat de Catalunya, Diputaciones, Ayuntamientos de Madrid y Barcelona. También asesora a grandes empresas, como Aena, Endesa, Naturgy, CaixaBank, Agbar, etc.



Fernando Bernabé Rocca

Presidente de la Red de Lenguaje Claro de Argentina

Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Austral, Argentina. Ingeniero Civil por la Universidad Nacional de Cuyo (UNC), Argentina. Es responsable del Compromiso 2: "Implementación de Lenguaje Claro en la HCDN (Honorable Cámara de Diputados de la Nación)", del Segundo Plan de Congreso Abierto. Es Presidente de la Asociación Argentina de Lenguaje Claro, organización no gubernamental creada en marzo de 2022. Es secretario ejecutivo del Observatorio de Lenguaje Claro de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Es cofundador y presidente de la "Red de Lenguaje Claro Argentina" (RELCA), creada en 2017. Ha sido organizador, expositor y disertante invitado en distintos congresos, seminarios, jornadas y cursos de capacitación sobre lenguaje claro a nivel nacional y regional. Director general de Programas de Investigación y Capacitación del Senado de la Nación (HSN) (2016-2019). Profesor titular en Cursos de "Lenguaje Claro", Escuelas Judiciales, en Consejo de la Magistratura de la Nación y en el de la Provincia de Buenos Aires. Es presidente de la Asociación de Graduados de la Escuela de Política, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Austral.



Benjamín Fernández Bogado

Director y fundador del diario *El Independiente* y de Radio Libre, Paraguay

Doctor en Derecho, periodista y profesor universitario. Ha hecho estudios de posgrado en las Universidades de Navarra (España), Oxford (Reino Unido), Minnesota, Syracuse y Harvard (Estados Unidos). De esta última ha sido *Visiting Scholar* en el 2008. Es autor de más de 15 libros sobre comunicación, derecho a la información, gobernabilidad, transparencia y política. Profesor en varias universidades del país y del mundo. Es conferencista internacional sobre estos temas y director de Radio Libre y de los periódicos *5Días* y *El Independiente*, en Paraguay. Considerado uno de los oradores más fascinantes de América Latina.

Acrónimos y abreviaturas

Acrónimos e abreviaturas

ABEU – Asociación Brasileña de Editoriales Universitarias

CILPE – Conferencia Internacional de las Lenguas Portuguesa y Española/Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola

CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CONICET – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

EULAC – Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe

FILAC – Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe

FUNPROEIB – Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad

IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa

ODS – Objetivos de Desarrollo Sostenible/Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA – Organização de Estados Americanos

OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

REALITER – Red de Terminología y Neología de las Lenguas Románicas

RITerm – Rede Ibero-americana de Terminologia

SEGIB – Secretaría General Iberoamericana

UNAM – Universidad Nacional Autónoma de México

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Organizadores y Apoyos

Organizadores e Apoios

Organización
Organização

Patrocina

OEI



REPÚBLICA PARAGUAY
TETÁKOURA NOVE
JOKUPYTIRÁ
Ministerio de
RELACIONES
EXTERIORES



REPÚBLICA PARAGUAY
TETÁKOURA NOVE
JOKUPYTIRÁ
Ministerio de
RELACIONES
EXTERIORES

**TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL**



Coorganización
Coorganização



TEKOHOC
HA TEPREMIÁ
TIPICHAKA
Ministerio de
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS



TETÁ
AKUPYTYRÁ
KUPYTYRÁ
Ministerio de
EDUCACIÓN
Y CIENCIAS



TETÁKOURA NOVE
JOKUPYTIRÁ
Ministerio de
RELACIONES
EXTERIORES



CPLP
Comunidade dos Países
de Língua Portuguesa



Secretaría General
Iberoamericana
Secretaria-Geral
Ibero-Americana



Media partner

EFE:

Esta edición es el resultado de la Conferencia Internacional de la Lengua Portuguesa y Española, celebrada en Asunción (Paraguay), entre el 23 y el 24 de mayo de 2023, en una organización conjunta de la OEI y el Gobierno de Paraguay como país anfitrión, con la participación de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP), el Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), el Instituto Cervantes (España), el Instituto Guimarães Rosa (Brasil) y el Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (Portugal).

Título: CILPE 2023
LENGUAS, COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Y DIVERSIDAD
© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, Espanha
<http://www.oei.es>

Secretario General: Mariano Jabonero
Dirección General de Multilingüismo y Promoción de la Lengua
Portuguesa y Española: Ana Paula Laborinho

Coordinación: Rut Sánchez e Tânia Diniz
Apoyo: Mariana Migliari
Diseño, portada y paginación: Fernando Coelho, Uppercase 2020
Revisión: Constança Paiva Boléu, Vernáculo

Impresión: By the Book, Edições Especiais, Lda
Tirada: 150 exemplares
Fecha: Julio de 2025
ISBN impreso: 978-84-86025-69-4
ISBN digital: 978-84-86025-70-0
Depósito Legal: 552097/25

Edición impresa y digital: Julio de 2025

Esta edição resultada da Conferência Internacional da Língua Portuguesa e Espanhola, realizada em Assunção (Paraguai), entre 23 e 24 de maio de 2023, em uma organização conjunta da OEI e do Governo do Paraguai como país anfitrião, com a participação da Secretaria-Geral Ibero-Americana (SEGIB), a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), o Instituto Cervantes (Espanha), o Instituto Guimarães Rosa (Brasil) e o Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (Portugal).

Título: CILPE 2023
LÍNGUAS, COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL
E DIVERSIDADE
© Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação,
a Ciência e a Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, Espanha
<http://www.oei.es>

Secretário-geral: Mariano Jabonero
Direção-geral de Multilinguismo e Promoção da Língua Portuguesa
e Espanhola: Ana Paula Laborinho

Coordenação: Rut Sánchez e Tânia Diniz
Apoio: Mariana Migliari
Design, capa e paginação: Fernando Coelho, Uppercase 2020
Revisão: Constança Paiva Boléu, Vernáculo

Impressão: By the Book, Edições Especiais, Lda
Tiragem: 150 exemplares
Data: julho de 2025
ISBN impreso: 978-84-86025-69-4
ISBN digital: 978-84-86025-70-0
Depósito Legal: 552097/25

Edição impressa e digital: julho de 2025



ISBN 978-84-86025-69-4



9 788486 025694