



**FLACSO**  
ARGENTINA

PROGRAMA DE DESARROLLO HUMANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO HUMANO

**Acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la  
educación superior en Paraguay**

**Tesista** María De las Nieves Montiel Domínguez

**Directora de Tesis** María Eugenia Tesio

**Tesis para optar por el grado académico de Magister en Desarrollo Humano**

**Fecha:** 30/08/2024

## **AGRADECIMIENTOS**

A la FLACSO y al equipo del programa de la Maestría en Desarrollo Humano, en la persona de Luciano Andrenacci, por darme la oportunidad de concluir la cursada.

A las personas que me apoyaron en los momentos más intensos, en especial a Derlis Martínez, Director Académico del INAES, y a Virginia Aquino, Directora General del Conservatorio Nacional de Música.

A mis compañeros Néstor Galeano, Liz Vázquez y Roberto Fonseca por su apoyo y sugerencias.

A mi hija Mical Aramí, a mi hermana Luz, a mis padres que me inspiran cada día y a toda mi familia por el aguante durante estos meses.

Un agradecimiento muy especial a mi directora de tesis, María Eugenia Tesio, por su gran sentido de humanidad, profesionalidad, comprensión y apoyo, que fueron fundamentales para concluir este trabajo.

Finalmente, agradezco a las autoridades de las Universidades que gentilmente accedieron a las entrevistas y a los jóvenes indígenas que me compartieron sus experiencias y esperanzas.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	1
CAPÍTULO 1 .....	2
1.INTRODUCCIÓN.....	2
1.1.PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN .....	6
CAPÍTULO 2 .....	9
2.1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL .....	9
2.1.1. Educación y desigualdad en poblaciones indígenas .....	9
2.1.2. Barreras para el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior.....	15
2.1.3. Sistema de apoyo económico para estudiantes indígenas en la educación superior en Paraguay .....	21
2.1.3.1. Becas Itaipú .....	21
2.1.3.2. Subsidio otorgado por el INDI.....	23
2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	25
2.3. LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	28
CAPÍTULO 3 .....	34
3.1. OBJETIVOS.....	34
3.1.1. Objetivo General.....	34
3.1.2. Objetivos Específicos .....	35
3.2. CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES .....	36
3.3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	37
3.3.1. Muestra.....	39
3.3.1.1. Perfil de los encuestados y entrevistados.....	40
CAPÍTULO 4 .....	41
4. 1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	42
4. 1.1. Análisis de los registros de estudiantes proveído por el INDI .....	42
4.1.2. Características sociodemográficas de los estudiantes encuestados.....	45
4.1.3. Barreras culturales y lingüísticas .....	47
4.1.4. Barreras geográficas y de acceso .....	55
4.1.5. Barreras económicas.....	59
4.1.6. Barreras institucionales.....	66
CAPÍTULO 5 .....	71
5.1.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	71
5.1.1 Conclusiones.....	71
5.1.2. Recomendaciones .....	74
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76
7. ANEXOS.....	81

## **RESUMEN**

Los pueblos indígenas constituyen un colectivo históricamente excluido y en una situación de pobreza y de extrema pobreza, condición que repercute negativamente en el usufructo y disfrute de los derechos, especialmente en lo referido a la educación. En los últimos años, como consecuencia del aumento en la cobertura de la educación escolar indígena también una mayor población de estudiantes accede a la educación, terminan el nivel medio y anhelan llegar hasta la universidad para contar con un título universitario. Sin embargo, mayoritariamente no cuentan con posibilidades de cubrir los gastos que demanda una formación de nivel superior por lo que fue necesario implementar programas de apoyo económico como becas o subsidios.

En la presente investigación se pretendió identificar y analizar las dificultades que presentan los jóvenes indígenas que accedieron a la educación superior, como beneficiarios del subsidio proveído por el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) en el periodo comprendido entre el año 2019 y el 2023, para permanecer dentro del sistema y culminar su formación. Para alcanzar este objetivo, se desarrolló una investigación bajo un enfoque mixto con técnicas cualitativas y cuantitativas que permitió recoger la información desde las fuentes primarias comprendidas por los estudiantes y funcionarios de las instituciones de educación superior.

El programa de subsidio del INDI se desarrolla desde el año 2019 y los beneficiarios deben acreditar que están matriculados en una carrera del nivel superior. Los hallazgos indican que los estudiantes se encuentran mayoritariamente en los departamentos ubicados en la Región Oriental del Paraguay y pertenecen a los pueblos de la familia lingüística guaraní. El aporte económico otorgado es valorado por los jóvenes, pero, no cubre la totalidad de los gastos en los que incurren los estudiantes, por lo tanto, es insuficiente para garantizar la cursada de una carrera en el nivel superior enfrentándolos a barreras, principalmente económicas y lingüísticas. Además, las Instituciones de Educación Superior (IES) que acogen a los estudiantes indígenas no cuentan con mecanismos definidos para acompañar un proceso formativo que reconozca las características culturales y lingüísticas con las que llegan los jóvenes al nivel superior.

**Palabras clave:** educación superior, estudiante indígena, barreras económicas, barreras lingüísticas, becas.

# ACCESO Y PERMANENCIA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PARAGUAY

## CAPÍTULO 1

### 1. INTRODUCCIÓN

La población indígena es un colectivo que se encuentra en situación de vulnerabilidad en cuanto al usufructo de sus derechos económicos, sociales y culturales. Según datos estadísticos, en la región de América Latina existen 45 millones de personas pertenecientes a pueblos indígenas, que constituyen el 8% de la población total (Schmelkes y Ballesteros, 2020). Esta población con características culturales y lengua propias conforman la diversidad cultural y lingüística de cada país, sin embargo, es también ese mismo 8% de la población la que representa al 14% de la población pobre y 17% en situación de pobreza extrema en la región (Banco Mundial, 2015).

En Paraguay, la población indígena alcanza el 1,8% de la población nacional y se encuentra asentada en 14 de los 17 departamentos geográficos. Presenta una diversidad lingüística y cultural conformada por 19 pueblos, agrupados en 5 familias lingüísticas, con características culturales y lingüísticas propias (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censo, DGEEC, 2014). La población indígena, a pesar de no ser numerosa, es un sector de la población paraguaya que no tiene un acceso garantizado a los servicios básicos por parte del Estado, entre ellos el servicio educativo. Al igual que en el resto de la región, las poblaciones indígenas constituyen uno de los colectivos, que, en alto porcentaje, se encuentran en situaciones de pobreza extrema.

En el 2014 la situación de pobreza afectaba al 61% de la población y un 36% en situación extrema (INDI, 2021). Esto fue acrecentándose según se pudo observar en los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares publicados en la página web del INE (2023b), ya que en 2017 la población pobre alcanzó el 66,2% y el 34,4% en situación de pobreza extrema, disminuyendo en 1,6% frente al 2014 (Instituto Nacional de Estadística, 2023b), sin embargo, toda la población indígena sigue por debajo de la línea de la pobreza.

El Plan Nacional de Pueblos Indígenas (INDI, 2021) muestra la clara desventaja que enfrenta la población indígena frente a la población nacional no indígena, con altas tasas de analfabetismo en personas mayores de 15 años que alcanza al 37,6% de la población indígena, impactando con más fuerza en las mujeres que en los hombres. Comparando el promedio de

año de estudios, la población no indígena alcanza un promedio de 8 años, es decir, con 4 años más, frente a la población indígena que llega a 3,3 años de estudios (en la población de 15 años y más) (INDI, 2021).

La conquista de los derechos de los pueblos indígenas consignados en la Constitución Nacional de Paraguay en 1992 obligó al Estado a desarrollar acciones a favor de la educación escolar indígena en las comunidades, este proceso se fue dando lentamente. Recién en el año 2007 se promulga la Ley 3231, la cual crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, y en el año 2013 se contó con el Plan Educativo Plurilingüe desde y para los Pueblos Indígenas en Paraguay, que se encuentra vigente.

La elaboración del Plan Educativo Plurilingüe constituyó un proceso de construcción participativa de representantes de organizaciones indígenas, docentes, líderes políticos y religiosos, así como otras organizaciones de apoyo (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 2013). La participación de manera activa de los referentes de los pueblos en la elaboración del documento le otorgó legitimidad y desarrolló una apropiación por parte de los beneficiarios que fue muy positiva en el momento de la implementación.

El mencionado Plan se focaliza en el desarrollo y fortalecimiento educativo con acciones que apuntan a la instalación de una estructura de participación de los pueblos en las tomas de decisiones en cuestiones de políticas educativas, que van desde un Consejo Nacional de Educación Escolar Indígena, hasta la Asamblea Comunitaria a nivel de base en las comunidades (MEC, 2013).

Así también, contempla el desarrollo de políticas lingüísticas para la documentación de las lenguas indígenas, la elaboración de currículo propio por pueblo, el desarrollo de programas de formación y capacitación docente, la producción de materiales educativos con pertinencia lingüística y cultural, el mejoramiento de las condiciones de infraestructura, la implementación de acciones positivas para garantizar el acceso y la culminación del proceso formativo de los estudiantes indígenas, la comunicación intra e inter pueblos y la aplicación de un sistema de gestión y monitoreo de las acciones educativas (MEC, 2013).

En esta línea, se desarrollan acciones como la provisión de merienda y almuerzo escolar, útiles escolares básicos, becas a estudiantes, entre otros. Con la implementación de estas acciones el acceso de la población indígena a la educación formal se incrementa a partir del 2007 con más jóvenes que llegan a la educación media, sin embargo, enfrentan muchas barreras que dificultan su culminación efectiva (MEC, 2013).

Con el aumento de egresados en la educación media también creció la demanda de la educación superior en las poblaciones indígenas, lo cual obligó al Estado a pensar en políticas

que favorezcan el acceso a la educación superior como respuesta al interés y la necesidad de los jóvenes indígenas de acceder a un nivel de formación superior, tal como lo señalaban Talavera Reyes y Gaona López (2013). No obstante, esta población solo puede acceder al nivel terciario o superior con la implementación de una política que garantice la inclusión en este nivel, ante esta realidad Talavera Reyes y Gaona López (2013) señalan que los estudiantes indígenas no cuentan con instancias que faciliten el acceso a la información, les brinde asesoría, los acompañen y los apoye en la defensa de sus intereses dentro de las instituciones que ofrecen las becas dirigidas a esta población.

Las mismas autoras destacan que ninguna institución tiene previsto un presupuesto para brindar este tipo de apoyo que incluya un acompañamiento. En consecuencia, los jóvenes se encuentran solos y enfrentan “situaciones de desconcierto, desamparo, abandono y escasas o precarias manifestaciones de protesta” (Talavera Reyes y Gaona López, 2013:6). De esta manera se puede afirmar que las políticas de apoyo económico son insuficientes y poco pertinentes al no considerar un acompañamiento a los estudiantes, por lo tanto, no alcanzan a lograr la efectiva inclusión social (Talavera Reyes y Gaona López, 2013).

A fin de responder a las demandas, en el año 2013, se promulga la Ley 3733 que asigna al sector de la población indígena el 1% de las becas de estudio dirigidas para el nivel terciario y que se encuentran administradas por el Consejo Nacional de Becas, la Secretaría Técnica de Planificación, los entes binacionales como Itaipú y Yacyretá, gobernaciones y municipios. Los postulantes deberán cumplir con un promedio de nivel secundario igual o superior a la calificación tres (3)<sup>1</sup>.

Ese mismo año, el poder legislativo promulga la Ley 4842 que deroga la anterior Ley 1397 de 1999 con disposiciones que regulan las becas otorgadas y administradas por el Estado a través del nuevo Consejo Nacional de Becas, con el objetivo de posibilitar el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en el sistema educativo cubriendo necesidades de estudio, alimentación y movilidad a los postulantes que cumplan con criterios de selección que establece la ley (Ley 4842, 2013).

Así fue como, en la misma línea de la Ley 4842, en el año 2015 se promulga la Ley 5347 que dispone el acceso libre de los jóvenes indígenas a las carreras de nivel terciario en universidades públicas y privadas. Esta ley establece la concesión de becas completas que deben cubrir la matrícula, mensualidades, derecho a exámenes y cualquier otro arancel que

---

<sup>1</sup> En la educación paraguaya se aplica la escala de calificación del 1 al 5, la nota mínima para aprobación es de calificación 2.

requiera el desarrollo formativo. Así también, la citada ley establece que el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) brindará a los estudiantes becados un apoyo económico mensual para cubrir los otros gastos como alimentación, hospedaje y movilidad.

Sin embargo, según opiniones de referentes educativos indígenas y jóvenes beneficiarios de las becas y apoyo económico, la realidad revelada por las autoras Talavera Reyes y Gaona López (2013) no ha cambiado; diez años después no existe una coordinación adecuada entre las entidades encargadas de brindar las becas o apoyo económico con las instituciones formadoras, y esta descoordinación dificulta que los estudiantes indígenas tengan una trayectoria armónica con el desarrollo del plan de estudios. De ahí la importancia de visibilizar la problemática y estudiar las condiciones que enfrentan los postulantes indígenas para cursar la trayectoria formativa.

La aproximación al problema del acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior en Paraguay tomó como referencia unos ejes de investigación que abordaron la cuestión en otros países de la región, donde se ha encontrado que existe poco conocimiento sobre las poblaciones indígenas en las IES (Paladino, 2009; Matto, 2012) y las barreras que enfrentan los jóvenes para desarrollar una cursada en el nivel superior, donde prevalece la situación económica (Paladino, 2009; Zapata, 2009).

Otras barreras se encuentran asociadas al uso del idioma de la universidad, el acceso a materiales de lectura y el manejo de la tecnología (Zapata, 2009). Sumándose a barreras externas que afectan al estudiante, y que se observaron en el estudio realizado por Chávez González y otros (2022), fueron la discriminación, falta de apoyo familiar, falta de referentes profesionales, entre otros. Es decir que, las oportunidades de acceso a una beca del gobierno para cursar una carrera universitaria, en muchos casos, no resultan efectivas, pues estos programas no tienen en cuenta las condiciones individuales y culturales, internas y externas que trae consigo el estudiante indígena y que es determinante para su permanencia en la educación superior.

Es importante mencionar que, la realización de esta investigación enfrentó limitaciones importantes en lo referido al acceso a datos estadísticos de los jóvenes indígenas que se encuentran cursando una carrera de nivel superior. La información fue solicitada a las instituciones responsables, pero con respuesta desfavorable. Así también, cabe destacar que las instituciones de educación superior no cuentan con un registro de los estudiantes indígenas, inclusive el INDI, por lo que, además, se recurrió a la persona que coordina la comunicación con los estudiantes para acceder a sus contactos. Del mismo modo, vale mencionar que el registro telefónico proporcionado por el ente rector no se encontraba actualizado, lo cual

dificultó el contacto con los jóvenes que reciben subsidio, obteniendo un bajo número de respuestas en la encuesta, lo cual obligó a realizar ajustes en la metodología propuesta inicialmente.

La estructura de la tesis consiste, por lo tanto, en este primer capítulo introductorio donde se plantea la introducción, el problema de investigación con la pregunta general y las específicas que orientan el estudio y la justificación del trabajo. En el siguiente capítulo se plantea el marco teórico conceptual utilizado, así como un estado de la cuestión del acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior en la región y en Paraguay.

En el tercer capítulo, se presentan el objetivo general y los específicos de la tesis, las variables, dimensiones e indicadores, junto con el diseño de investigación que presenta la estrategia metodológica para abordar los objetivos planteados, el tipo y diseño de investigación, así como la población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de los datos.

El capítulo cuatro, desarrolla los resultados de la investigación obtenidos a partir del análisis de las distintas técnicas implementadas para la recolección de los datos cuantitativos y cualitativos, el análisis de los datos recogidos y la discusión. Finalmente, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones y futuros desafíos que se deben considerar para buscar solución al problema estudiado.

## **1.1.PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN**

En consecuencias a la problemática anteriormente planteada, el problema de investigación seleccionado para esta tesis responde al acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación del nivel superior. La población originaria que culmina la educación media o secundaria no es alta, así como tampoco lo son los postulantes a la educación superior, y por consiguiente, el problema de investigación de esta tesis es: Identificar y analizar cuáles son las dificultades que presentan los jóvenes indígenas que accedieron a la educación superior, como beneficiarios del subsidio proveído por el Estado paraguayo en el periodo comprendido entre el año 2019 y el 2023, para permanecer dentro del sistema y culminar su formación. Este recorte abarca a jóvenes de diferentes pueblos indígenas de Paraguay.

Por lo tanto, el estudio examina las trayectorias educativas de jóvenes indígenas que reciben subsidio del INDI que, según los registros consultados, alcanzó a 400 estudiantes en el año 2019 y 2020, y esto se amplió a 600 estudiantes a partir del año 2021 (INDI, 2023). La delimitación temporal comprende el inicio del programa en el 2019, que abarca el tiempo

requerido para el cierre de la cursada que generalmente lleva cuatro años, más el tiempo de elaboración del trabajo final de grado, alcanzando así los cinco años.

Además, este periodo de tiempo comprende la situación particular de pandemia que enfrentaron los países en el 2020, que obligó a las Instituciones de Educación Superior (IES) a la virtualización de las clases, obligando a docentes y estudiantes al uso de las tecnologías, situación que se mantuvo durante el 2021 como un evento socioeconómico de gran impacto en la educación.

La delimitación espacial abarca los departamentos geográficos donde se encuentran asentados los estudiantes de educación superior que reciben una ayuda económica en concepto de subsidio proveído por el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) para proporcionar una mirada más completa y una comprensión más amplia de las dificultades que enfrentan los jóvenes para la permanencia y culminación del proceso formativo.

Si bien, la Dirección General de Educación Escolar Indígena, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias, se ocupa de la educación inicial hasta la educación media o bachillerato (MEC, 2013), los jóvenes que alcanzan a cerrar el bachillerato quedan desamparados, pues el Estado no cuenta con una política que favorezca la formación a nivel terciaria o universitaria de las poblaciones indígenas. Estos jóvenes que terminan la educación media no tienen las mismas oportunidades que la población no indígena de acceder a una educación superior y alcanzar un título universitario, impidiéndoles convertirse en profesionales, agentes de su propia vida.

Por consiguiente, las situaciones que deben enfrentar los jóvenes que tienen intenciones de proseguir sus estudios en el nivel superior son diversas y muy dificultosas, al punto que se convierten en barreras que deben superar cuando deciden acceder a la educación superior. Como se mencionó más arriba, cada pueblo tiene una cultura y lengua diferente a las lenguas oficiales del país que son el guaraní y el castellano. Tal es así, que la primera barrera que deben enfrentar los jóvenes indígenas es la barrera lingüística, muy asociada también a la barrera cultural. A pesar de que la educación paraguaya asume un bilingüismo en todos los niveles educativos, atendiendo a que, es necesario impartir una educación bilingüe cuando se asume que la población alfabetizada se conforma de grupos culturales con idiomas diferentes a la lengua oficial o también llamada lengua dominante (Schmelkes y Ballesteros, 2020), esto no es real en Paraguay, pues no se aplica en la educación superior.

Por otro lado, la ubicación geográfica de las comunidades, alejadas de los centros urbanos donde se encuentran asentadas las universidades, obliga a los jóvenes a migrar a las ciudades más cercanas y, en algunos casos, hasta la capital del país para acceder a la educación

superior. Esta migración conlleva una erogación económica importante que el estudiante debe solventar, como: la alimentación, movilidad y vivienda para poder vivir en el centro urbano. Constituyéndose así en una barrera socioeconómica, sumándose al desarraigo familiar y comunitario. Además, se puede hablar también de las barreras que tienen que ver con la calidad de la educación recibida en las comunidades indígenas, en cuanto a brindarles las herramientas y el desarrollo de capacidades requeridas para una inserción exitosa en el nivel superior (Ministerio de Educación y Ciencias, MEC, 2019).

Dada esta realidad, surgió el interés por desarrollar un estudio que permita conocer las situaciones que deben enfrentar los jóvenes indígenas para acceder a la educación superior y permanecer dentro del sistema, en Paraguay.

Este estudio constituye un trabajo con relevancia para el Estado paraguayo pues, no se cuenta con directrices claras para el desarrollo de una educación superior con enfoque intercultural, de tal forma que, conocer las situaciones que enfrentan los estudiantes indígenas permitirá orientar las acciones en las IES para favorecer el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en el nivel.

Además, este estudio arroja información relevante sobre las condiciones institucionales de las IES para recibir a los estudiantes indígenas, así como las condiciones con las que llegan los jóvenes a las IES, a fin de disminuir las barreras para el acceso y permanencia dentro del sistema de educación superior. Así mismo, tiene una relevancia académico-científica, pues en Paraguay son escasos los estudios sobre el tema y los resultados contribuyen a la discusión sobre la eficiencia de las políticas de subsidio y becas dirigidas a la población indígena.

En este sentido, para poder abordar la problemática recién expuesta, la presente tesis consideró las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nivel de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas, beneficiarios de un subsidio del Estado, en la educación superior en Paraguay?, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los jóvenes indígenas al ingresar a la educación superior? y ¿cuáles son las políticas institucionales que desarrollan las instituciones de educación superior para la permanencia de los estudiantes becados?.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

#### **2.1.1. Educación y desigualdad en poblaciones indígenas**

La región de América Latina se caracteriza por su diversidad lingüística y cultural que engloba a los distintos pueblos indígenas. Según un informe de la UNESCO, en esta región convive una pluralidad de pueblos indígenas que alcanzan aproximadamente el 8% de su población total y pertenecen a 780 pueblos originarios que hablan 560 lenguas propias (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

Schmelkes y Ballesteros también destacan que el 20% de estos idiomas hablados en la región se encuentra en serio riesgo de extinción. Así mismo, se puede hablar de una pérdida importante de comunidades lingüísticas (26%) en los últimos tiempos. Si a esto se suma que las lenguas vehiculizan las prácticas culturales, es evidente que al perderse una lengua también se pierde gran parte de la cultura de sus hablantes (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

En Paraguay, la Constitución Nacional promulgada en 1992 reconoce la existencia de los pueblos indígenas y sus derechos; a partir de entonces, el Estado, desde las políticas públicas, fue dando pasos sólidos en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y en su atención. En cuanto a la educación, se promulgó la Ley 3231/2007 que permitió la expansión de la cobertura de la educación escolar indígena y la ampliación de las ofertas educativas hasta el nivel medio.

La Ley cuenta con un Decreto Reglamentario N° 8234/2011 que reconoce y garantiza la existencia de un sistema de educación indígena como parte de la organización política, social y religiosa de los pueblos, cada uno con sus propios valores. La educación indígena, entonces, es un elemento fundamental para continuar con la transmisión de los saberes culturales propios del pueblo, especialmente de los líderes religiosos y políticos, de los padres y madres de familia y de toda la comunidad, de esta manera se espera asegurar una educación desde los lugares considerados sagrados para cada pueblo (Decreto N° 8234, 2011).

El mencionado decreto destaca, además, la garantía asumida por el Estado paraguayo para con los pueblos indígenas en cuanto al acceso a una educación utilizando lenguas y pedagogías propias. Así también, el acceso a conocimientos propios del pueblo y a los conocimientos generales, a fin de garantizar la participación activa de los ciudadanos indígenas en la sociedad nacional, en el contexto regional y mundial (Decreto N° 8234, 2011).

En cumplimiento de la Ley 3231/2017 se creó la estructura necesaria a nivel de pueblos para la implementación de una educación pertinente para cada pueblo indígena. Así mismo, las instancias del Ministerio de Educación y Ciencias juntamente con el Consejo Nacional de Educación Escolar Indígena en la tarea de implementar el Plan Educativo Plurilingüe fueron tomando decisiones importantes en cuanto al fortalecimiento de la lengua y el desarrollo educativo en el nivel primario y secundario (MEC, 2014).

Sin embargo, es importante destacar que a pesar de las acciones realizadas, todavía se observa una clara desigualdad en el acceso a la educación de las poblaciones indígenas comparando con la población no indígena. En este sentido, la tasa de analfabetismo que presenta la población indígena de 15 años y más de edad, alcanzó el 33,35% en el año 2017, según los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) frente a un 5,8% de la población nacional (DGEEC, 2020).

Es necesario señalar que, las condiciones de desigualdad que enfrentan las poblaciones indígenas son resultados de años de invisibilización, abandono y discriminación arrastradas desde la época de la conquista, cuando se estableció la diferencia racial entre los conquistadores y los conquistados, entre la población colonizadora y la originaria, configurando relaciones de poder y dominación, formando nuevas identidades sociales jerárquicas con una distribución racial del trabajo (Quijano, 2014). De esta manera, los europeos impusieron la dominación por medio del control del mercado mundial y la explotación de las poblaciones colonizadas dando origen al capitalismo mundial “colonial / moderno y eurocentrado” (Quijano, 2014:786).

Estos factores históricos que responden a lo que Mancinelli llama masacres sociales son lo que conjugan los violentos desplazamientos territoriales y prácticas represivas que sufren las poblaciones originarias apoyados desde las instituciones que además de legitimar la conquista y contribuir a la dominación de los territorios, también forzaron el reclutamiento de los oprimidos como mano de obra esclava (Mancinelli, 2021).

Gracias a las luchas que llevaron y llevan adelante los pueblos indígenas de los países de la región de América Latina consiguieron la promulgación de leyes a favor del reconocimiento de sus derechos, pero, a pesar de eso siguen muy vigentes las estigmatizaciones raciales que inciden y determinan las trayectorias escolares y como consecuencia influyen en las oportunidades laborales que puedan aprovechar los indígenas y afrodescendientes (Mancinelli, 2021).

En América Latina la desigualdad persiste y se puede observar en los índices ingreso salarial, de acceso a los servicios básicos, a los espacios de poder e influencia, que en muchos países se evidencia en el trato recibido por la policía y el sistema judicial (De Ferranti, Perry,

Ferreira y Walton, 2004). Según estos autores, la desigualdad en el acceso a la educación se encuentra relacionada con el ingreso y destacan que pertenecer a una raza o etnia se constituye en una barrera adicional que afecta especialmente a las sociedades con ciudadanos indígenas, igual situación enfrentan las poblaciones afrodescendientes (De Ferranti y otros, 2004).

Así mismo, en un análisis de la desigualdad en la región de América Latina, Andrenacci confirma que se puede observar “en todas las dimensiones de la vida humana” (2019:40) y su intensidad se manifiesta en la distancia entre los polos estratégicos de poder y de los más débiles asociados a la vulnerabilidad y la exclusión. El mencionado autor presenta ejemplos claros para comprender la desigualdad de manera visible como las diferencias entre varones blancos y mujeres indígenas o entre economías urbanas de alta productividad y economías rurales de subsistencia (Andrenacci, 2019).

Así también, la desigualdad entre los adultos que se encuentran dentro del sistema de seguridad social y los jóvenes que acceden a la asistencia social de manera efímera y transitoria o, entre los territorios geográficos que se diferencian por la presencia del estado y sus regulaciones y otros donde todo lo legal no pasa de ser una referencia lejana a la realidad. (Andrenacci,2019)

Sin embargo, desde una perspectiva más optimista, De Ferranti y otros (2004) confían en que es posible romper la historia de desigualdad con herramientas de política económica que parta del análisis de factores que correlacionados potencian la desigualdad y que demuestran que no existe una razón única, sino más bien que en ellas interactúan muchos factores influenciados entre sí (De Ferranti y otros, 2004).

En este sentido, partiendo de lo planteado por Reygadas, la desigualdad se puede enfocar desde un nivel individual de las personas identificando factores propios y externos. Los factores externos consisten en aquellos elementos referidos a la posesión de recursos que brinde oportunidades para producir u obtener más riquezas de su contexto como el manejo de maquinarias, los medios de transportes, entre otros. Estos factores fueron adquiriendo mayor importancia pues las herramientas se volvieron cada vez más complejas y exigen a los individuos capacidades de apropiación que dependen del contexto, entendida como una formación especializada (Reygadas, 2004).

Los factores internos también son muy importantes pues condicionan y deciden el uso y aprovechamiento de los factores externos. Es decir que, son las capacidades propias de los ciudadanos para el desarrollo de trabajos más complejos, en calidad y cantidad, así como los saberes y las posibilidades de resolver problema (Reygadas, 2004). Por lo tanto, se puede

afirmar que los factores externos pueden facilitar la apropiación de las riquezas, sin embargo, la retención de las riquezas depende de los factores internos de los individuos.

Los factores internos que determinan las posibilidades de acceso a las riquezas no son fáciles de cuantificar, pero son decisivos y por eso es importante reconocerlos. Entre ellos se pueden citar algunos como el capital cultural, las certificaciones, la posición social, la condición étnica, el género y otras cualidades personales propias de las personas. No obstante, las capacidades individuales no son los únicos factores que influyen en la desigualdad, es importante ampliar la mirada al contexto y a las interacciones sociales pues, estas capacidades se encuentran interconectadas con las leyes y normativas, los distintos mecanismos de poder, los procesos culturales y todos los soportes institucionales que de alguna manera estructuran esos espacios (Reygadas, 2004).

Tomando en consideración los factores internos y externos que plantea Reygadas (2004) queda claro que existe una interacción entre todos los elementos señalados y que actúan a nivel individual sobre y desde el individuo, tal como lo señalan De Ferranti y otros (2004). Por lo tanto, es necesaria una mirada más amplia e histórica a la realidad que viven los pueblos indígenas a fin de comprender las raíces de la desigualdad que repercute en todos los ámbitos de la vida de las personas y plantear acciones que permitan reducir la desigualdad desde las políticas públicas.

En esta línea, reconocer el papel de la educación en el desarrollo de capacidades que posibilite al individuo un mejor uso y aprovechamiento de las riquezas, con posibilidades de retención en el largo plazo, es clave. Por lo tanto, es fundamental garantizar el acceso, permanencia y culminación de los ciclos educativos de las poblaciones con menos oportunidades como las poblaciones indígenas.

Si bien, se observan señales de avances (López, 2011), la desigualdad en el acceso a la educación en la región es todavía muy visible en los datos estadísticos que muestran una tasa de asistencia a la educación superior y/o terciaria que no alcanza a superar el 40% en los jóvenes indígenas en edades comprendidas entre 18 y 22 años, comparada a la población no indígena que tiene una tasa de asistencia mucho mayor (Cecchini, Holz y Soto de la Rosa, 2021).

En concordancia con Cecchini y otros (2021), De Ferranti y otros (2007), señalan que el acceso al nivel superior de la educación es todavía un privilegio para los jóvenes pertenecientes a clases sociales más pudientes. En este sentido, los autores proponen varias medidas entre las que se destaca las becas focalizadas a los estudiantes provenientes de familias en situación de pobreza, sin soslayar la necesidad de trabajar para enfrentar las estructuras

excluyentes en las instituciones que afectan a los pueblos indígenas como grupos históricamente subordinados (De Ferranti y otros, 2004).

Como se ha mencionado, la educación permite el desarrollo de capacidades que contribuyen a la apropiación de las riquezas y su retención en el largo plazo determinada por los factores internos de los individuos (Reygadas, 2004), por lo tanto, se encuentra ligada directamente a la reproducción de las desigualdades socioculturales y políticas que enfrentan los individuos. En este sentido, es importante reconocer que en los últimos años se han desarrollado acciones que favorecen la inserción de poblaciones indígenas en la educación, no obstante, las acciones se concentran mayoritariamente en los niveles de primaria, desatendiendo la educación secundaria y la universitaria (Mancinelli, 2021) donde persisten altos niveles de desigualdad (Cecchini y otros, 2021).

Al respecto, tanto Mancinelli (2021) y Cecchini y otros (2021) reconocen que se han dado avances en la lucha contra la desigualdad en el acceso a la educación. Sin embargo, todavía son insuficientes y no llegan a la educación superior. En la línea de señalar los avances, es importante mencionar que en algunos países como Argentina, Brasil, Ecuador, por citar algunos, se implementan programas de inclusión de los jóvenes indígenas en la educación superior (Mancinelli, 2021) que van desde las becas como la experiencia del PAEIIES<sup>2</sup> en México que comenzó con capital privado y llegó a incorporarse como política pública privilegiando el acceso, permanencia y egreso de la educación Superior (Badillo Guzmán, 2011) hasta la creación de universidades interculturales como el caso de Perú (Olivera, Saldarriaga y Pensantes, 2021).

En el caso argentino, Paladino (2009) menciona las políticas educativas dirigidas a las poblaciones indígenas a nivel nacional dependientes del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI). El INAI concentraba sus acciones en responder a demandas concretas como apoyar proyectos de alfabetización de jóvenes y adultos, apoyo a proyectos en instituciones focalizadas y becas. Se destacan que estas acciones indirectamente fortalecen el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior (Paladino, 2009).

Entre las acciones se encuentran las tutorías interculturales dirigidas a estudiantes indígenas que se encontraban cursando la educación secundaria como respuesta a la necesidad de potenciar el apoyo económico, brindando un apoyo pedagógico y cultural con la intención de favorecer la autoestima y la identidad cultural para enfrentar las dificultades académicas. A

---

<sup>2</sup> Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

partir del año 2007 el INAI ofreció becas a estudiantes indígenas que se encontraban realizando cursos a nivel de tecnicaturas de nivel terciario. Por su parte, el MECyT desarrolló el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que tuvo a su cargo la administración de las becas dirigidas a estudiantes indígenas de nivel primario y secundario. En cuanto al nivel terciario, administró becas para estudiantes de carreras de formación docente (Paladino, 2009).

Otra acción importante desarrollada por el MECyT fue el Programa Nacional de Becas Universitarias con su Subprograma Indígenas que se implementó desde el año 2000 dirigido a jóvenes indígenas interesados en cursar una carrera en la educación superior. En cuanto a este programa la debilidad que señala la autora es que no se cuenta con datos estadísticos que indiquen los grupos indígenas que acceden a las becas y las carreras cursadas, así como una información sistematizada sobre el acompañamiento y evaluación del impacto del programa entendida como el índice de retención y la cantidad de egresados (Paladino, 2009).

Como ya se señaló con anterioridad, en los países de la región se desarrollaron políticas y programas interculturales con el objetivo de disminuir la brecha de la desigualdad en el acceso, permanencia y egreso de las poblaciones indígenas en los diferentes niveles educativos. No obstante, la verdad es que las acciones implementadas todavía no alcanzan a revertir los índices de desigualdad, tampoco logran cambiar las situaciones de racismo y discriminación que rodean a las poblaciones indígenas (Mato, 2020 como se citó en Mancinelli, 2021).

Según Paladino (2009) esto se puede observar en la escasa demanda que presentan el acceso a las becas por parte de los pueblos indígenas y que reflejan los bajos índices de escolaridad, dificultades para acceder a las herramientas tecnológicas y la inequidad en las condiciones para la permanencia en la educación superior. Y, es que la beca no termina de cubrir las necesidades económicas de los estudiantes, y mucho menos las cuestiones pedagógicas y culturales, llevándolos a la deserción. Un problema recogido en este sentido es que los estudiantes no pueden alcanzar la nota mínima requerida para mantener la beca, y por lo tanto “pierden la posibilidad de renovación” (Paladino, 2009:99).

En Paraguay, las poblaciones indígenas tienen posibilidades de acceder a las becas ofrecidas por el gobierno en la educación media o secundaria, así como en el nivel de formación docente y en el nivel superior. Sin embargo, no se cuentan con datos discriminados de los estudiantes indígenas que son beneficiados con estos programas o del nivel de formación (Gómez y otros, 2022). Otra dificultad que se encuentra al momento de buscar información es que las universidades no cuentan con un sistema que permita identificar a los estudiantes indígenas discriminados según el pueblo al que pertenecen. Gómez y otros (2022) también destacan que la Universidad Nacional de Asunción es la única institución que implementa un

registro de los jóvenes, las demás universidades del país todavía no lo hacen. Las dificultades señaladas por Gómez y otros (2022) en lo referido a los datos sobre el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior paraguaya coinciden con las que describe Paladino (2009) para la Argentina.

A nivel de becas universitarias, la entidad Itaipú Binacional ofrece becas completas que cubren la duración de las carreras de grado con cupos específicos para los jóvenes indígenas desde el año 2017. En el 2020, 10 estudiantes indígenas recibieron la beca, en el 2021 alcanzó a 12 estudiantes, en el 2022 la cantidad aumentó considerablemente llegando a 43 y en el 2023 llegó a 18 estudiantes (Itaipú Binacional, 2024). En el año 2024, a través de un sistema unificado que engloba las becas de estudio ofrecido por instituciones como la Itaipú Binacional, la entidad Binacional Yacyretá, la Secretaría Nacional de Juventud y el Ministerio de Educación y Ciencias, el gobierno paraguayo ofreció 5000 becas a jóvenes interesados en cursar carreras de grado y de nivel terciario, incluidos los indígenas (Entidad Binacional Yacyretá, 2024).

A pesar de existir las becas, los jóvenes indígenas enfrentan otras dificultades entre las que se pueden mencionar algunas que tienen que ver con el contexto. Por ejemplo, las universidades que se encuentran dentro del sistema y cumplen con los requisitos no se localizan cerca de las comunidades, por lo que acceder a la educación superior implica la migración hacia los centros urbanos. Otro aspecto no menos importante es que, el beneficio de la beca cubre los gastos relacionados con la cursada en la universidad, pero no cubre otros gastos como vivienda, movilidad y materiales necesarios. Por lo tanto, no siempre los jóvenes indígenas están en condiciones de aprovechar esta oportunidad, siendo nuevamente un elemento que reproduce la desigualdad en el acceso, pues obliga a los jóvenes a renunciar a su sueño de tener un título universitario (Gómez y otros, 2022). Las barreras que deben sortear los estudiantes indígenas para acceder, permanecer y finalmente, obtener un título universitario se desarrollará en el siguiente apartado.

### **2.1.2. Barreras para el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior**

Los estudiantes indígenas deben enfrentar distintas barreras para el acceso y permanencia dentro del sistema de educación superior la más visible es la económica (Paladino, 2009; Zapata, 2009, Chávez González y otros, 2022; Löbel y Lampika y Denis, 2022). Al

respecto, Zapata (2009) expresa que la mayor causa de deserción en el nivel de educación superior es el bajo rendimiento académico y las condiciones económicas de los estudiantes.

La situación de pobreza que afecta a la mayor parte de los pueblos indígenas dificulta el acceso a la universidad, pues como ya se ha mencionado, las IES son mayoritariamente privadas y requieren de pago de matrícula, cuotas y otros aranceles que las condiciones económicas de las familias no pueden cubrir (Löbel y otros, 2022). Además, se suman a esto los gastos de traslados, pues las comunidades se encuentran asentadas alejadas de los centros urbanos donde las universidades tienen sus sedes. Por lo tanto, no solamente es necesario cubrir los gastos de la universidad sino también de movilidad por el desplazamiento que deben hacer para llegar hasta los centros (Löbel y otros, 2022), y en algunos casos deben migrar hasta las ciudades (Chávez González y otros, 2022).

Y es que ofrecer las becas sin considerar las condiciones individuales que responden a los elementos culturales propios de las poblaciones indígenas no garantiza la permanencia y egreso de la educación superior de los jóvenes que acceden a ella. La desigualdad de oportunidades se encuentra vinculada a las dificultades a nivel social, económico y cultural que deben enfrentar los jóvenes indígenas en la universidad y donde cobran fuerza factores como el bajo índice de desarrollo humano, la falta de diálogo entre los gestores de las IES y las organizaciones indígenas, altos niveles de deserción escolar en las escuelas y la distancia entre las universidades que conlleva la migración de los estudiantes hasta los centros urbanos afrontando los costos emocionales por el desarraigo y los gastos económicos (Guzmán, 2017 como se citó en Chávez González y otros, 2022).

Al respecto, es necesario precisar que la implementación de programas de apoyo económicos, como las becas, requieren de un monitoreo permanente a fin de que puedan cumplir con el objetivo propuesto. Además, es importante desarrollar acciones de acompañamiento a los estudiantes durante todo el proceso formativo con una orientación académica adecuada, el reconocimiento cultural y la equidad social que favorezca la inserción laboral de los egresados (Badillo Guzmán, 2011), con el fin de cerrar el ciclo para el cual se implementan las políticas públicas de apoyo al estudiante.

A partir de la experiencia de México presentada por Badillo Guzmán (2011) y lo señalado por Paladino (2009) se puede decir que no es suficiente ofrecer el apoyo económico, sino que se deben establecer acuerdos con las instituciones formadoras para que desarrollen políticas institucionales de inclusión que favorezcan el desarrollo estudiantil del estudiante indígena de forma integral, con docentes y tutores sensibilizados y formados para la atención

intercultural, así como la sensibilización de los estudiantes para facilitar la integración a los grupos de estudios.

Con relación a lo expuesto por Badillo Guzmán (2011) se identifican factores internos como la inseguridad de los jóvenes indígenas sobre sus propias capacidades para el acceso a la universidad y enfrentar la carga académica. Incluso, llegaron a sentirse desorientados y angustiados, sensaciones que se encuentran relacionadas con la desmotivación hacia el recorrido por las dificultades para comprender algunas asignaturas (Chávez González y otros, 2022). En este sentido, cabe destacar lo mencionado por Paladino (2009), que es importante un acompañamiento pedagógico y cultural que facilite una contención emocional para cumplir con los requisitos académicos de la carrera que cursan.

Es decir que, la trayectoria del estudiante en su paso por la universidad se encuentra determinada por factores internos como la motivación personal y la expectativa hacia la universidad y el logro de una titulación para su continuidad formativa, y factores externos relacionados con el contexto universitario donde se encuentra estudiando. En otras palabras, se requiere un abordaje que se posicione desde la complejidad de las relaciones que implican las cuestiones culturales, las dinámicas sobre las que interactúan los sujetos y los grupos sociales y, la agencia humana para discutir acerca de la homogeneidad de la cultura escolar que trae consigo un mandato sobre el deber ser o las expectativas sociales en cuanto a como comportarse o que roles cumplir (Rojas, 2008 como se citó en Chávez González y otros, 2022).

Asumiendo esta perspectiva, las instituciones de educación superior necesariamente deben reconocer que los pueblos indígenas tienen sus maneras de ver y comprender el mundo que influye en el desempeño académico y social del estudiante indígena. Son personas que tienen una organización social, política y cultural distinta y, además, son resultados de instituciones educativas en sus propias comunidades donde las trayectorias pedagógicas no forman en las competencias básicas requeridas para desempeñarse con éxito en la educación superior (Zapata, 2009).

Por otro lado, hay que reconocer que la población indígena se encuentra en situación de pobreza y pobreza extrema (DGEEC, 2018) y en el contexto familiar no cuentan con una tradición formativa que les permita contar con referentes familiares que hayan estudiado en la universidad y, por lo tanto, tener apoyo en el hogar. Tanto Zapata (2009) como Chávez González, y otros (2022) coinciden en que el entorno familiar es un factor muy importante para el acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel universitario.

Las universidades que albergan a estudiantes de origen indígena precisan reconocer que las experiencias formativas en las comunidades son limitadas en cuanto a acceso a bibliotecas,

el manejo de la tecnología e idiomas. Es relevante considerar estos factores para comprender el desempeño del estudiante indígena con una mirada amplia a la interacción entre diferencia cultural y desigualdad. La experiencia indica que el enfoque intercultural es una posibilidad para una atención más pertinente que responda a los intereses de las comunidades indígenas (Mancinelli, 2021) y que permita desarrollar acciones para disminuir la desigualdad en el acceso y la permanencia del estudiante indígena en la educación superior.

Además, Chávez González y otros (2022) destacan que acceder a una carrera universitaria implica un alejamiento de la comunidad y un desarraigo familiar que generan emociones como el miedo a vivir lejos de la familia y en un contexto urbano desconocido. Estos elementos también deben ser reconocidos por las instituciones de educación superior que albergan a los jóvenes indígenas y plantear acciones de apoyo para facilitar el acceso y la permanencia en el nivel. Sin embargo, dada la proliferación de las universidades privadas con intereses lucrativos, como consecuencia de una mayor intervención del mercado en el ámbito educativo y una reducción en el papel del estado como regulador del sistema, se vuelve más compleja la implementación de acciones que apuntan a la inclusión de las poblaciones indígenas a la educación superior con criterios de calidad (Zapata, 2009).

Coincide con el momento histórico en que la oferta universitaria creció considerablemente con prevalencia en las universidades privadas que también llegan al nivel superior los estudiantes que fueron discriminados durante mucho tiempo por el sistema educativo colonizador y que provienen de los sectores en mayor situación de vulnerabilidad. Estos jóvenes depositan sus esperanzas en una formación de nivel superior para superar la condición de pobreza y aspirar a la movilidad social ascendente (Zapata, 2009).

Otro factor que influye en los jóvenes indígenas que sufren el alejamiento de su comunidad y de su familia para acceder a la educación superior es una gran expectativa familiar y comunitaria sobre su desempeño. Incluso, cuando regresan a su comunidad, algunos enfrentan situaciones de incomodidad e impresión de extrañeza por parte de los miembros de su pueblo si perciben que quieren imponer cambios en las prácticas culturales como resultado de sus experiencias durante su formación fuera de su entorno propio (Chávez González y otros, 2022).

En ese contexto, surgen tensiones entre las expectativas familiares y comunitarias sobre el estudiante y los intereses personales que lo mueve a acceder a la universidad. Chávez González y otros (2022) señalan que el desarraigo puede generar ciertas tensiones entre el joven universitario y los miembros de la comunidad, sintiéndose un poco extraños o porque la comunidad no acepta los nuevos conocimientos que van adquiriendo. Los jóvenes necesitan

una red de apoyo que difícilmente puedan tener en el entorno familiar por la falta de experiencia en el contexto educativo (Zapata, 2009).

Las condiciones culturales y lingüísticas también son barreras para el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la universidad. Löbel y otros (2022), en un estudio realizado con jóvenes maká de Paraguay, señalan que tienen dificultades para comprender y usar la lengua oficial que es el castellano. Es válido destacar que las universidades en Paraguay desarrollan las clases en castellano, y los pueblos indígenas tienen su lengua propia y enfrentan la incomodidad para hablar en su propia lengua cuando están fuera de su comunidad.

De esta manera, ocurre lo que Zapata llama “choque de trayectorias sociales y culturales” (2009) pues los estudiantes no están preparados para una universidad castellano hablante ni la universidad para acogerlos, pues los programas de estudios no están pensados para una cultura diferente y no considera los elementos culturales y lingüísticos diferenciales entre los estudiantes no indígenas y los indígenas (Santhakumar, Dietz, Castillo Guzmán y Shephard, 2023).

Entendiendo que la desigualdad en el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior es un problema multidimensional que requiere un abordaje más amplio y complejo, no solo desde el aspecto económico, sino desde las cuestiones menos visibles y recordando que “las características étnicas han sido fuente de muchísimas desigualdades” (Reygadas, 2004:9). Por tanto, es fundamental comprender que la inclusión de los jóvenes indígenas en la educación superior no se limita a un apoyo económico, sino que debe abordar cuestiones pedagógicas y culturales, este abordaje favorecerá que los sujetos afiancen la autoestima, su identidad y enfrentar las dificultades académicas con mayor facilidad (Paladino, 2009).

Por tanto, se sugiere que el problema debe ser abordado desde el enfoque de desarrollo humano y el enfoque de las capacidades que propone Amartya Sen (2000). Las políticas públicas que buscan garantizar un acceso equitativo de la población indígena a la educación superior otorgando un apoyo económico, sin desarrollar acciones que posibiliten disminuir la autoexclusión y la discriminación de los jóvenes que se insertan en las universidades adolecen de una mirada desde el enfoque del desarrollo humano.

Dicho de otra manera, los derechos sociales, culturales y económicos conquistados por los pueblos y que se encuentran garantizados en las legislaciones no son ecuanímenes en la práctica, especialmente por lo que Reygadas (2004) llama factores internos y externos de las personas que se interrelacionan en las condiciones familiares y culturales de los jóvenes indígenas que dificultan el aprovechamiento de las oportunidades y el ejercicio de la agencia.

Las diferentes situaciones sociales y culturales que hacen particular a cada joven indígena exigen una mirada más amplia a la problemática de acceso y permanencia en la educación superior. Al respecto, Gasper (2009) explica que el pensamiento sobre el desarrollo humano engloba tanto una perspectiva ética como una teoría de interconexiones. La teoría de interconexión pretende una mirada más profunda a esos vínculos más sutiles que no se encuentran medidos ni mediados por las cuestiones económicas (Gasper, 2009), que no son visibles pero que son fundamentales como las capacidades de aprendizaje o de ganarse la vida.

Además de los factores propios de la persona y de su entorno, en lo que refiere a las instituciones de educación superior que reciben a los jóvenes indígenas también se pueden observar algunas barreras que pueden dificultar y determinar la continuidad de los estudiantes en el nivel. Al respecto, Mancinelli (2021) señala la necesidad de la capacitación docente para atender a la población intercultural y la profundización en la investigación para fortalecer los saberes sobre las realidades indígenas y su relación con la vida universitaria. Así también, se destaca que todavía existen estereotipos instalados y discriminación por parte de funcionarios, así como de otros sectores de la sociedad no indígena que influye en el desarrollo de las actividades formativas y en la evaluación (Mancinelli, 2021), que enfrentan los estudiantes.

Badillo Guzmán en su análisis del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) de México, menciona algunas acciones importantes que se desarrollaron en las instituciones que adoptaron el programa y que se presentan a continuación:

- Establecimiento de un sistema de seguimiento a la trayectoria formativa de los estudiantes indígenas en las IES.
- La instalación de un espacio dentro de la institución que un acompañamiento más cercano que coadyuve al fortalecimiento de sus capacidades intelectuales y la identidad indígena.
- Ofrecimiento de asesorías y cursos remediales para el mejoramiento de su rendimiento académico.
- Un sistema de mentoría donde los estudiantes más avanzados, de semestres más elevados y de buen desempeño apoyan a los que tienen un bajo rendimiento y requieren de acompañamiento horizontal.
- La incorporación de los principios de la interculturalidad en las acciones de los tutores de los estudiantes.
- El desarrollo de actividades académicas, artísticas y culturales que abordan temas de interculturalidad y diversidad lingüística y cultural, dirigidos a toda la

población de estudiantes, docentes y funcionarios de las IES. (Badillo Guzmán, 2011).

### **2.1.3. Sistema de apoyo económico para estudiantes indígenas en la educación superior en Paraguay**

#### **2.1.3.1. Becas Itaipú**

El programa anual de Becas Itaipú Grado Universitario tiene el objetivo de apoyar a los jóvenes en situación de vulnerabilidad económica de todo el país para que puedan acceder a una formación universitaria en instituciones públicas y privadas. Los jóvenes deben pasar por un proceso de selección que consiste en pruebas de competencia en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas. Desde sus inicios en el 2011 hasta el 2018, el Programa de Becas Itaipú concedió un total de 15.558 becas para cursar carreras de grado. En el año 2023 existen 4.086 jóvenes beneficiarios con las becas ofrecidas por la Itaipú (Itaipú Binacional, 2023).

En cuanto al alcance del programa dirigido a jóvenes indígenas, según un informe proveído por la Unidad de Becas de la Entidad Itaipú Binacional, desde el 2017 se otorgan becas a estudiantes indígenas, iniciando ese año con 2 becados. En el 2018, alcanzaron la beca 6 jóvenes, en el 2019 fueron becados 2. A partir del 2020 la cantidad aumentó a 10, en el 2021 fueron 12, en el 2022 lograron acceder a la beca 43 y en el 2023 solo 18 estudiantes. En total, en todo el periodo que va de 2017 al 2023, fueron beneficiados 93 jóvenes indígenas con el Programa de Becas Itaipú.

A continuación, se presenta una tabla que permite visualizar las instituciones que albergan a los becados, así como la cantidad de estudiantes por institución, las carreras estudiadas y el tipo de institución en la que están estudiando los jóvenes indígenas.

**Tabla 1. Carreras estudiadas por estudiantes indígenas, 2017-2023**

<b>Universidad</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Carrera</b>	<b>Tipo de institución pública o privada</b>
Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña	2	Licenciatura en Educación Escolar Básica	Pública
	2	Licenciatura en Educación Inicial	
Instituto Superior de Educación Divina Esperanza	3	Licenciatura en Educación Escolar Básica	Privada

Universidad Americana	1	Diseño Gráfico	Privada
Universidad Autónoma de Asunción	1	Odontología	Privada
Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción	1	Medicina	Privada
	1	Química y Farmacia	
Universidad Centro Médico Bautista	4	Licenciatura en Enfermería	Privada
Universidad de la Integración de las Américas	2	Medicina	Privada
Universidad del Norte	1	Licenciatura En Fisioterapia Y Kinesiología	Privada
	2	Medicina	
Universidad Nacional de Asunción	1	Arquitectura	Pública
	2	Ciencias Veterinarias	
	1	Farmacia	
	1	Ingeniería Civil	
	1	Licenciatura En Administración Agropecuaria	
	8	Licenciatura En Ciencias De La Educación	
	4	Licenciatura En Enfermería	
	4	Medicina	
Universidad Nacional de Caaguazú	3	Ingeniería Agronómica	Pública
	3	Licenciatura En Enfermería	
	1	Medicina	
Universidad Nacional de Canindeyú	2	Contaduría pública	Pública
Universidad Nacional de Concepción	1	Medicina	Pública
Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo	1	Ingeniería Ambiental	Pública
	2	Licenciatura en Ciencias de la Educación	
Universidad Nacional del Este	2	Ingeniería Agronómica	Pública
	1	Ingeniería de Sistemas	
	2	Licenciatura En Enfermería	
	2	Medicina	
Universidad San Carlos	11	Ingeniería Agronómica	Privada
	2	Ingeniería en Zootecnia	
	1	Ingeniería Forestal	
Universidad Santa Clara de Asís	1	Licenciatura en Enfermería	Privada
	2	Medicina	
	1	Odontología	
	6	Ciencias de la Educación	Privada
	2	Enfermería	

Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo	2	Ingeniería Agronómica	
Universidad Tecnológica Intercontinental	2	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Privada

Fuente: Elaboración propia. Basada en la información proveída por la Entidad Itaipú Binacional a través del portal de acceso a la información pública. 2023.

### 2.1.3.2. Subsidio otorgado por el INDI

Dada la ampliación de la oferta educativa hasta el nivel de bachillerato, en las comunidades indígenas aumentó considerablemente la cantidad de jóvenes que culminan el nivel medio. En el año 2011, 606 jóvenes indígenas se encontraban matriculados en la educación secundaria o media (Elías, 2013), el número aumentó a 1847 estudiantes indígenas en el año 2019<sup>3</sup> (Wehrle Martínez, 2023). Así como creció la matrícula en el nivel también se incrementó la cantidad de interesados por acceder a estudios superiores<sup>4</sup> y obligó a las instituciones del Estado a pensar en subsidios de apoyo o becas destinados a los jóvenes de poblaciones indígenas que aspiran cursar una carrera de grado en la educación superior.

En el 2019, el Instituto Paraguayo del Indígena (INDI) establece los criterios para seleccionar a los jóvenes beneficiarios del subsidio estudiantil dirigido a jóvenes indígenas cursantes carreras de grado de cualquiera de las comunidades y pueblos indígenas del Paraguay. Esta resolución establece el control y verificación de los beneficiarios por medio de una constancia de cursar normalmente la carrera y un informe académico con el reporte de calificaciones solicitado a las instituciones de educación superior a fin de corroborar la situación de cada beneficiario (Res. INDI N° 120, 2019).

Según la lista de beneficiarios publicada en la página web del INDI, en el año 2019 y 2020 fueron 400 estudiantes beneficiados por año. A partir del 2021 el número de beneficiarios se amplió a 600 por año, cifra que se sostuvo en 2023 (INDI, 2023). Sin embargo, los datos no se encuentran discriminados entre los que acceden por primera vez o ya se encuentran cursando

<sup>3</sup> Los datos sobre matrícula de las poblaciones indígenas se encuentran discriminados hasta el nivel de Educación Escolar Básica del 2012 al 2015. Los años siguientes ya no distingue a las poblaciones indígenas de la población nacional. [https://mapaescolar.mec.gov.py/mapa\\_escolar/contenido/microdatos](https://mapaescolar.mec.gov.py/mapa_escolar/contenido/microdatos)

<sup>4</sup> No se pudo acceder a los datos sobre acceso de jóvenes indígenas en la educación superior solicitados tanto al Ministerio de Educación y Ciencias, al Instituto Nacional de Estadística, al Instituto Paraguayo del Indígena y al Consejo Nacional de Educación Superior. Se espera que a partir del 2024 se implemente el sistema de Registro Único del Estudiante (RUE) y se pueda contar con esa información que a la fecha no se dispone en las instituciones oficiales del país.

una carrera, y tampoco se determina el pueblo al cual pertenecen los jóvenes, las carreras que cursan y el año en que se encuentran.

El subsidio estudiantil desarrollado por el INDI es de cobertura nacional y tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes de carreras de grado la oportunidad de ser parte del programa de subsidio estudiantil que otorga el Instituto Paraguayo del Indígena, con el propósito de asistirlos económicamente para cubrir los gastos derivados de cursar una carrera universitaria (Res. INDI N° 210/2019). Este programa está dirigido a estudiantes indígenas, de carreras de grado, de cualquiera de las comunidades y pueblos indígenas del Paraguay y ofrece un subsidio mensual que consiste en el monto de 500.000 guaraníes<sup>5</sup> (moneda local), dirigido a los estudiantes interesados en cursar estudios superiores. Además, se garantiza el acceso a las carreras, especialmente en instituciones públicas.

Los estudiantes indígenas interesados en recibir el subsidio del INDI deben registrarse durante el periodo de postulación abierto por la institución y como requisito deben presentar la constancia de matrícula en una carrera de nivel terciario o universitario.

Los jóvenes indígenas que son beneficiarios del subsidio pertenecen a los diferentes pueblos indígenas que habitan el Paraguay y considerando que se encuentran en situación de pobreza (61%) y pobreza extrema (36%), prácticamente la totalidad de la población (INDI, 2021), es casi imposible para los jóvenes indígenas acceder a la educación superior si no cuentan con un apoyo económico del Estado. Sin embargo, no existen datos acerca de la trayectoria y permanencia de los estudiantes dentro del sistema de educación superior, el INDI no aplica un mecanismo de seguimiento y acompañamiento a los beneficiarios del programa lo cual no permite contar con información que permita valorar la eficacia y eficiencia del subsidio.

---

<sup>5</sup> 500.000 guaraníes en moneda paraguaya equivalen a 66 dólares americanos. El cambio se calcula en 1 USD a 7.535 guaraníes.

## 2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Todo lo desarrollado con anterioridad toma como antecedentes estudios que abordan el problema de investigación sobre la trayectoria del joven indígena en la educación superior entendida como las condiciones para el acceso y permanencia con las diferentes situaciones que deben enfrentar. En esta línea, se ha podido acceder a investigaciones que abordan la problemática en la región de América Latina. Como el recientemente citado trabajo de Paladino M. (2009) que consistió en una revisión del acceso y permanencia de los pueblos indígenas en la educación superior en la Argentina, motivada por la escasa información sobre el tema en el país. En el estudio abarca las provincias de Neuquén, Río Negro, Chaco y Formosa. En sus conclusiones, la autora señala que en las instituciones de educación superior existe poco conocimiento sobre las poblaciones indígenas, destacando la escasez de datos estadísticos sobre la presencia indígena en la universidad, así como la no atención a cuestiones ligadas a la diversidad sociocultural.

Las demandas de las organizaciones indígenas apuntan a una mayor atención a la educación primaria y secundaria, sin tomar en consideración la educación superior, aunque se reconocen su importancia, las luchas se concentran en el mejoramiento de la enseñanza en los niveles inferiores. En cuanto a las causas del escaso acceso de jóvenes indígenas en el nivel superior surgen problemáticas referentes a lo económico, la distancia, la lengua y también procesos de autoexclusión (Paladino, 2009).

En otro estudio elaborado por Claudia Zapata (2009) titulado “Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile”, donde se analiza la situación de la población y los factores que determinan el bajo rendimiento y la deserción de los jóvenes indígenas que acceden a la educación superior en estos países, también sobresale la situación económica como condicionante para el acceso y permanencia en la educación superior. Entre la problemática que describe el estudio de Zapata (2009) se encuentran lo socioeconómico, el manejo de idiomas, el acceso a biblioteca, el manejo de la tecnología.

Estudios recientes muestran que, en estos grupos de estudiantes, la deserción es mayor producto del bajo rendimiento académico y de las condiciones socioeconómicas que gatillan el abandono de las carreras, pues se trata de grupos vulnerables que no tienen entornos familiares y sociales adecuados que les permitan dedicarse con exclusividad y concentración a sus estudios (Zapata, 2009:76).

Por su parte, Matto, (2012) coordina un material que aglutina estudios sobre el tema en la región de América Latina destacando el problema que implica no contar con estadísticas

sobre la población indígena que accede a la educación superior, tanto a nivel de las IES como de los instituciones estatales, subrayando la idea de que si no se encuentran visibilizados en la sociedad a través de las estadísticas, los pensadores y gestores de las políticas públicas no podrán verlos y si no son vistos difícilmente tendrán espacios en las decisiones políticas vinculadas a las intervenciones del Estado (Matto, 2012).

Así mismo, el trabajo de Matto (2012) presenta los avances en cuanto a las políticas educativas que tienen el propósito de atender a los pueblos indígenas en la educación superior, en la región. Según este autor, se observa que algunos países implementaron y alcanzaron avances importantes, como Bolivia que cuenta con universidad intercultural dirigida a la formación de la población indígena, mientras que otros deben seguir trabajando en el camino ya emprendido, como es el caso de Argentina.

Otro estudio publicado recientemente por Chávez González, M. L., Vargas Silva, A. D., Pérez Cardales, Y. J. y Dimas Huacuz, B. (2022), realizado en México con el objetivo de analizar las motivaciones, expectativas y dificultades que encuentran los jóvenes indígenas pertenecientes a comunidades purépecha de Michoacán, México para el acceso y permanencia en la educación superior (2022), aporta una perspectiva diferente. Esta investigación describe la problemática que enfrentan los pueblos indígenas y se resalta que la realidad no ha cambiado en la última década.

Según los hallazgos de este estudio, las identidades al interior de los pueblos son tan dinámicas como diversas y muestran las amenazas que deben sortear, así como las dificultades que apesantan alcanzar un futuro académico. Entre los principales impedimentos se encontraron elementos que se corresponden con lo familiar como la falta de apoyo y de referentes profesionales, resaltan los escasos recursos económicos, la discriminación, las distancias entre las sedes de las instituciones y las comunidades donde viven los jóvenes, la poca orientación vocacional, los riesgos psicosociales y las violencias que sufren. Así también, estos autores señalaron las barreras culturales que resultan en un obstáculo para que los estudiantes continúen con su trayectoria universitaria (Chávez González y otros, 2022).

El citado estudio también destaca la nula articulación entre el bachillerato y la universidad, la ausencia de acuerdos sobre la implicancia de la educación intercultural, y la cuestión de género que presenta claras diferencias en las expectativas entre varones y mujeres en los jóvenes purépechas. Las conclusiones enfatizan, que la universidad es vista como una estrategia para que las mujeres indígenas puedan dejar sus comunidades y romper con ciertas estructuras culturales que las lleve a liberarse de las imposiciones de género, entre ellas en tener

más posibilidades de elegir a la pareja. Los varones, en cambio, apuntan al matrimonio y a su papel de proveedor (Chávez González y otros, 2022).

Yendo al caso particular de Paraguay, un estudio titulado “Acceso a la educación superior en las comunidades indígenas. Los Maká de Encarnación”, publicado en el 2021, por los autores Löbel, Lampika y Denis, concluye que el acceso a la educación superior de los jóvenes pertenecientes al pueblo Maká no es diferente a la realidad de la región. El acceso a la educación superior se encuentra limitado por la condición económica que implica la movilidad hasta el centro de formación y el pago de los aranceles, pues la educación superior en el país es predominantemente privada. Otro obstáculo constituye la discriminación, así como la dificultad para comprender el castellano y la incomodidad para el uso de la lengua propia fuera de la comunidad. Sin embargo, se destaca la importancia que le dan a la educación superior (Löbel y otros, 2022).

Existen también estudios sobre los jóvenes que son beneficiarios de subsidio o becas para acceder a la educación superior en la región, tal es el caso de Rivera Vela (2008), quien ha realizado una investigación en Perú con estudiantes provenientes de distintos pueblos originarios, y que concluye acerca de la importancia de contar con este tipo de apoyo para el acceso a la educación superior. Otro estudio publicado por Jessica Badillo Guzmán, bajo el título “El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos” de México en el 2011, destaca la importancia del apoyo brindado por el programa, pero, no obstante, también señala que el apoyo económico por sí solo todavía no alcanza a completar el círculo virtuoso de manera que permita mejoras en las condiciones de vida y asegure plazas en el mercado laboral para el desarrollo profesional y es que los que tienen menos oportunidades son también los más rezagados y menos favorecidos (Badillo Guzmán, 2011).

Es verdad que, en Paraguay, al no contarse con universidades interculturales como es el caso de Bolivia (Matto, 2012), los jóvenes indígenas que acceden a la educación superior lo hacen en un espacio común con otros jóvenes no indígenas. Al respecto, un estudio comparativo sobre la situación de los jóvenes indígenas en tres continentes realizado por Santhakumar, Dietz, Castillo Guzmán y Shephard publicado en el 2023, destaca que la problemática en América Latina consiste en que son numerosos los estudiantes indígenas que no consiguen acceder a las universidades debido a que no tienen condiciones para cubrir el costo de vida, a pesar de que, se les puede exonerar el pago de matrícula. Muchas veces, también presentan dificultades para adaptarse al programa de estudios que se desarrolla alejada de su lengua, de su realidad cultural y no aborda sus problemáticas.

Los autores manifiestan que los grupos indígenas se encuentran totalmente marginados en lo que refiere al acceso a los recursos y al poder. De esta manera surge la resistencia y la demanda de un modelo de educación alternativo más pertinente, lo que llevó a los Estados a aceptar y financiar con presupuesto público. Estos logros fueron posibles mediante las movilizaciones de las organizaciones indígenas apoyados por la presión internacional (Santhakumar y otros, 2023).

El mencionado trabajo destaca la importancia de una educación superior dirigida a grupos específicos como los indígenas, que valoren las características propias antes que el saber universal, la educación superior tal como se desarrolla actualmente, da mucho valor al mercado laboral y su repercusión en los resultados económicos por encima de la persona y su potencial especialmente cuando cuenta con una formación superior en el fortalecimiento de la democracia, “la movilización social, la mejora de las libertades humanas, el desarrollo sostenible y otros aspectos similares” (Santhakumar y otros, 2023:199).

Se entiende que las condiciones que determinan el acceso y permanencia de los ciudadanos indígenas en la educación superior, no se limitan a lo económico y que pueda ser subsanada con el acceso al subsidio o a una beca, tal como presenta un estudio publicado por Inés Oliveira, Alejandro Saldarriaga y María Amalia Pensantes, en el año 2021, titulado “La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia”. En dicho trabajo los autores concluyen que las iniciativas de apoyo financiero dirigidas a los pueblos indígenas tienen requerimientos difíciles de cumplir, dado el contexto geográfico y las condiciones socioeconómicas que enfrentan, por lo que resulta importante que los Estados promuevan acciones con enfoque intercultural con pertinencia cultural y lingüística que considere dar respuesta a las necesidades de cada contexto en cuanto al acceso a los servicios básicos indispensables, comprendiendo la diversidad y la particularidad de cada pueblo (Olivera y otros, 2021).

Por tanto, es preciso enfatizar que los programas de apoyo económico por sí solos no son efectivos, deben tener un abordaje intercultural e integral de la persona, además de coordinar las acciones entre las diferentes instituciones involucradas y comprometidas con la atención de los jóvenes indígenas.

### **2.3. LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Con el fin de ubicar al lector en la realidad paraguaya, a continuación, se presenta una contextualización de la situación de los pueblos indígenas del Paraguay a partir de los registros

del Censo Nacional Indígena. Es importante mencionar que el mes de setiembre del año 2023, fueron presentados los resultados preliminares del Censo Nacional de Población y Viviendas para poblaciones indígenas realizado en el año 2022, cuyos datos demuestran que actualmente alcanzan 137.507 personas que se autoidentifican indígenas. Sin embargo, todavía no se cuentan con datos actualizados sobre el acceso a la educación, por lo tanto, se toma como referencia los datos del Censo Nacional del año 2012 y las proyecciones a través de la Encuesta Permanente de Hogares de los años 2016 y 2017.

Según los datos del Censo Indígena, la población total asciende a 137.507 personas que se encuentran viviendo en las comunidades indígenas (INE, 2023).

**Tabla 2. Población indígena por pueblo y familia lingüística**

Familia Lingüística	Porcentaje	Pueblo Indígena	Total población
Guaraní	54%	Aché	2.596
		Avá Guaraní	22.235
		Mbya Guaraní	27.835
		Paĩ Tavyterã	15.609
		Guaraní Occidental	2.199
		Guaraní Ñandéva	3.133
Lengua Maskoy	22%	Enlhet Norte	9.222
		Enxet Sur	8.070
		Sanapaná	3.470
		Angaité	6.909
		Guaná	512
		Toba Maskoy	2.025
Mataco mataguayo	15%	Nivaclé	17.845
		Maká	2.129
		Manjui	429
Zamuko	3 %	Ayoreo	2.349
		Ybytoso	2.126
		Tomáraho	213
Guaicurú	2 %	Qom	2.182
Otro	5%		6.374

Fuente: Elaboración propia basada en INE. Resultados preliminares del IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022.

En cuanto a la ubicación geográfica, los datos revelan que un poco más de la mitad del total de la población indígena reside en la Región Oriental (52,2 %) y el resto (47,8 %) en la Región Occidental del país y es eminentemente rural (91,2 %). Sólo 1 de los 19 pueblos está asentado, en mayor proporción en la zona urbana y es el pueblo Maká, con un 74,4 % de su población urbana, los demás pueblos se encuentran en mayor porcentaje en la zona rural.

Actualmente, el Paraguay cuenta con 19 pueblos distribuidos en 5 familias lingüísticas. La más numerosa es el guaraní, aglutinando a tres de los pueblos mayoritarios que son: Mbyá Guaraní, Avá Guaraní y Pañ Tavyterã (INE, 2023).

Según la Secretaría Técnica de Planificación, la población indígena del Paraguay se encuentra en un alto índice de vulnerabilidad en cuanto al acceso a servicios básicos y de saneamiento. El tipo de vivienda que tienen los originarios caen mayoritariamente en ranchos y están ubicados en las zonas rurales, se resalta un amplio margen de pobreza que se hace explícita en la falta de servicios básicos: luz eléctrica, agua potable, entre otros. En cuanto al acceso de agua potable, la situación es crítica pues, sólo el 2,5 % de la población dispone de este derecho (la gran mayoría de los ciudadanos indígenas solo tiene acceso a tajarar o río) y el 31,2 % posee luz eléctrica (STP, 2014). La situación de pobreza y pobreza extrema que afecta a los pueblos indígenas se encuentra muy marcada tal como se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla 3. Incidencia absoluta y relativa de la pobreza total y extrema, brecha y severidad de la pobreza total, según año de la encuesta. Periodo 2016-2017**

Año de la encuesta	Población Total <sup>6</sup>	Incidencia de la pobreza				Brecha de la pobreza total	Severidad de la pobreza total
		Población pobre total <sup>7</sup>		Población pobre extrema			
		Absoluta	Relativa	Absoluta	Relativa		
2016	120.514	80.616	66,9	39.662	32,9	50,4	20,9
2017	122.461	81.016	66,2	42.145	34,4	49,8	19,7

Fuente: DGEEC, 2018. Encuesta Permanente de Hogares 2016 y 2017.

En lo que respecta a la participación laboral indígena entendida como la población ocupada o desocupada respecto a la población total en edad de trabajar, la tasa es del 52,6 %. Si se compara entre varones y mujeres, se observó que este porcentaje es superior en la población masculina respecto a la femenina (65,4 % y 38,7 %, respectivamente). Según datos presentados en el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030 en el 2014, el 80,5 % de la población indígena que se encuentra ocupada de 10 años y más, se encuentra trabajando en lo que se conoce como sector primario y comprende actividades agrícolas, ganaderas, de explotación forestal y otras como la caza y pesca. Un 6,9 % se dedica al sector secundario que

<sup>6</sup> No incluye empleados domésticos sin retiro.

<sup>7</sup> Incluye pobres extremos y no extremos.

**Brecha o intensidad:** Es el porcentaje del valor de la canasta básica de consumo que en promedio un hogar pobre no logra cubrir con sus ingresos (DGEEC, 2018).

**Severidad o desigualdad de la pobreza:** Es la diferencia o desigualdad de ingresos (medida de bienestar) entre los pobres. Cuanto mayor es el valor numérico del indicador, significa que el ingreso de los más pobres (entre los pobres) se encuentra más distante del ingreso promedio de los pobres (DGEEC, 2018).

incluye al sector de industrias manufactureras, construcciones, minas y canteras y un 9,5 %<sup>8</sup> desarrolla sus actividades laborales en el sector terciario (STP, 2014).

En cuanto al acceso a la educación formal, que constituye uno de los focos de desigualdad más relevantes entre población indígena y no indígena del Paraguay, los datos de la Encuesta Permanente de Hogares de los años 2016 y 2017, refiere que el promedio de años de estudio de la población indígena es de 3,5 años con una diferencia a favor de los varones de 4,1 años frente a las mujeres que llega a 3 años aproximadamente, por lo tanto, la población indígena presenta un alto grado de analfabetismo, alcanzando el 29,1% de la población de 15 años y más en el 2016 y un 33,4% en el 2017. Esto significa que 4 de cada 10 personas autoidentificadas como indígenas no concluyó el 2° grado de la educación primaria, alcanzando a penas un promedio de 3 años de estudio frente a los 7 años que se registra en la población nacional (DGEEC, 2018).

Como se ha visto, existe una brecha de desigualdad en lo referido al acceso a la educación entre la población nacional no indígena y la población indígena bastante importante. Esta realidad se acrecienta en el caso de las mujeres, quienes presentan una clara desventaja en el acceso a la educación frente a los varones. En otras palabras, las mujeres indígenas enfrentan mayor exclusión del sistema educativo como respuesta a los factores familiares, económicos y educativos que condicionan su participación en espacios políticos de decisión y por supuesto, en el acceso a la educación superior (Wehrle Martínez, 2020).

**Tabla 4. Tasa de analfabetismo de la población indígena de 15 y más años de edad, según año de la encuesta y sexo (%). Periodo 2016-2017**

<b>Año de la encuesta y sexo</b>	<b>Tasa de Analfabetismo</b>
<b>2016</b>	<b>%</b>
<b>Total</b>	<b>29,1</b>
Hombres	22,3
Mujeres	35,1
<b>2017</b>	<b>%</b>
<b>Total</b>	<b>33,4</b>
Hombres	25,4
Mujeres	40,8

Fuente: DGEEC, 2018. Encuesta Permanente de Hogares 2016 y 2017.

Observación: La metodología utilizada para este índice se basa en la variable sabe leer y escribir.

<sup>8</sup> El sector secundario incluye actividades laborales en industrias manufactureras, construcciones, minas y canteras. El sector terciario abarca trabajos en el área de electricidad y agua, comercio, establecimientos financieros, servicios comunales y personales (DGEEC, 2018).

Tal como se puede observar en las tablas con los datos presentados, a pesar de las normativas y las políticas públicas que en los últimos años se fueron pensando y desarrollando, la realidad no ha cambiado. La exclusión social que afecta a las poblaciones indígenas, como resultado de la exclusión histórica que vivieron desde la conquista hasta la actualidad y que estuvieron siempre vinculados a la pobreza, la ignorancia y la discriminación de la sociedad no indígena (Schmelkes y Ballesteros, 2020) siguen muy vigentes.

En educación, los resultados de aprendizaje demuestran que, a pesar de ampliar la cobertura educativa, la contratación de maestros y el aumento de programas de compensación, las acciones realizadas no se reflejan en la calidad de los aprendizajes; al punto que los últimos informes de las pruebas estandarizadas indican que los estudiantes con los más bajos niveles de aprendizaje se encuentran entre la población rural y no hablante del castellano (MEC, 2019). Claramente, la población de estudiantes indígenas se ubica en estos niveles, pues tienen condiciones educativas y culturales diferentes a la población nacional.

La lengua indígena es un elemento clave en el acceso a la educación, por lo tanto, es importante señalar que el 76,5% de las personas indígenas habla la lengua materna de su pueblo, que no es ninguna de las dos lenguas oficiales del Paraguay (STP, 2014). Es decir que, las políticas implementadas desde el gobierno continúan reproduciendo la brecha de la desigualdad entre la sociedad no indígena y las poblaciones indígenas llevando a procesos de desplazamiento lingüístico, debilitamiento cultural y conflictos con los gobiernos en el reclamo de derechos, principalmente el territorio.

En cuanto al acceso a la educación superior López (2011) destaca que se observan diferencias importantes vinculadas a la condición étnica de los jóvenes, y de hecho, las probabilidades de que un joven indígena termine la educación media y continúe en la educación superior son muy bajas en comparación con la población no indígena, aun habiendo terminado el nivel medio de la educación. Talavera Reyes y Gaona López (2013) manifestaban que no se contaban con datos estadísticos sobre el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior, pero no es difícil inferir que no puede ser diferente a las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los niveles de Educación Escolar Básica.

La desigualdad que enfrentan las poblaciones indígenas en el acceso a la educación (López, 2011; Talavera Reyes y Gaona López, 2013; DGEEC, 2018; INE, 2023b) sigue reproduciéndose de manera sistemática en todos los niveles educativos y se recrudece en las instituciones de educación superior, que son mayoritariamente de carácter privado y se encuentran ubicadas en los centros urbanos, alejadas de las comunidades indígenas (Talavera Reyes y Gaona López, 2013).

En Paraguay, la población indígena ha luchado por conquistar los derechos y ocupar los espacios en la implementación de las políticas que les atañe. En cuanto al servicio educativo, el Ministerio de Educación y Ciencias se encuentra implementando el Plan Educativo Plurilingüe para y desde los pueblos indígenas, vigente desde el 2013 y que abarca el sistema educativo nacional desde la educación inicial hasta la educación media (MEC, 2013). Con la ampliación de la cobertura educativa en la modalidad de educación indígena a partir de la promulgación de la Ley 3231 en el año 2007, un mayor número de niños y niñas, así como jóvenes fue accediendo a la educación formal (MEC, 2014).

De esta manera, se garantiza la educación escolar indígena que tiene alcance hasta el nivel medio (Ley 3231, 2007) y actualmente se encuentra en un proceso de fortalecimiento (MEC, 2013), no obstante, en lo que refiere a la educación superior, es preciso destacar que es imperante la necesidad de discutir la situación educativa de la población indígena, en los espacios de políticas públicas, desde las particularidades culturales de los pueblos a fin de pensar en abordajes pertinentes que favorezcan y beneficien a los jóvenes indígenas en el sistema universitario.

Si bien, la educación paraguaya establece en sus fines, entre otros aspectos, la búsqueda de la afirmación de la identidad cultural y lingüística de los ciudadanos y garantizar la igualdad de oportunidades para todos (MEC, 2014), se puede decir que esta visión inclusiva responde a la democratización de la educación y se observan avances en los niveles de educación primaria y secundaria, sin embargo, no alcanza el nivel de educación superior.

Ante esta realidad, a partir del año 2019 el INDI implementa un programa de subsidio para apoyar a los jóvenes que tienen interés en ampliar su formación en el nivel superior. A continuación, se presenta una tabla con la cantidad de estudiantes indígenas favorecidos, por año, desde el inicio del programa hasta el año 2023.

**Tabla 5. Cantidad de estudiantes indígenas con subsidio del INDI por año**

<b>Año</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>
2019	400
2020	400
2021	600
2022	600
2023	600

Fuente: Elaboración propia. Datos publicados en la página web del INDI disponible en <https://indi.gov.py/index.php/sub-paginas/subsidio-estudiantil>

La población abordada en esta investigación alcanza a la totalidad de estudiantes de diferentes pueblos indígenas distribuidos en 14 de los 17 departamentos geográficos, incluida la capital del país, Asunción. Estos estudiantes cursan distintas carreras de grado en institutos superiores y universidades públicas y privadas. Se toma la población que recibió subsidio a partir del año 2019, en el que inicia el programa. Estos jóvenes enfrentaron las barreras propias que trae consigo el hecho de pertenecer a una cultura diferente, y también vivieron la crisis generada por la pandemia del COVID-19.

### **CAPÍTULO 3**

A partir del problema presentado en el capítulo I y con la intención de dar respuesta a la compleja situación que enfrentan los jóvenes indígenas que acceden a la educación superior en Paraguay, (problemática planteada y visibilizada por otros investigadores de la región), se enuncian los objetivos de investigación como resultado de la pregunta general y las específicas. El objetivo general de la investigación proporciona una comprensión detallada de los aspectos clave que encierra el problema de investigación desde perspectivas teóricas y metodológicas que contribuyen al avance del conocimiento sobre el tema.

#### **3.1. OBJETIVOS**

##### **3.1.1. Objetivo General**

Identificar y analizar las dificultades que presentan los jóvenes indígenas que accedieron a la educación superior, como beneficiarios del subsidio proveído por el Estado paraguayo en el periodo comprendido entre el año 2019 y el 2023, para permanecer dentro del sistema y culminar su formación.

El objetivo general de este estudio abarcó elementos para analizar las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas quienes son beneficiarios del subsidio proveído por el Estado a través del INDI para cursar una carrera universitaria en la educación superior. Para los fines de esta investigación, los términos de acceso y permanencia son entendidos como las circunstancias o condiciones en las que se encuentran los jóvenes indígenas para el desarrollo de su formación en el nivel superior, tanto las propias, asociadas a las condiciones familiares, culturales y económicas; como las que ofrecen las instituciones formadoras que los reciben.

### 3.1.2. Objetivos Específicos

A continuación, se presentan los objetivos específicos elaborados con la finalidad de abordar el problema de manera detallada y lograr una comprensión más completa e integral del tema, permitiendo de esta manera cumplir con el objetivo general de la investigación.

En el primer objetivo específico se planteó conocer el nivel de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas, beneficiarios de un subsidio del Estado, en la educación superior en Paraguay. Por medio de este objetivo se propuso saber la cantidad de estudiantes indígenas que acceden a la política de subvención que ofrece el Estado a través del INDI a las poblaciones indígenas, y los datos sobre la permanencia dentro del sistema de educación superior.

La variable en estudio comprende el acceso a la educación superior entendida como las situaciones o condiciones que disponen “la admisión en una institución o en un programa educativo” (UNESCO, 2024). Son las condiciones en las cuales se encuentran los jóvenes indígenas para su acceso a la educación superior que comprende la asequibilidad y accesibilidad. De esta manera se intentó conocer la cantidad de estudiantes indígenas que reciben un subsidio otorgado por el Estado paraguayo a través del INDI para acceder a la educación, el pueblo indígena al que pertenecen, carreras que estudian, instituciones de educación superior a la que asisten, comunidad y zona geográfica de origen.

El segundo objetivo específico apuntó a identificar las principales barreras que enfrentan los jóvenes indígenas beneficiarios de un subsidio del Estado, al ingresar a la educación superior. Para cumplir con este objetivo, se recabó información de una muestra significativa de los estudiantes becados por el INDI en el periodo comprendido entre el año 2019 y 2023, acerca de las situaciones que tuvieron que enfrentar en su inserción a la educación superior en cuanto a barreras lingüísticas, barreras económicas, barreras socioculturales, familiares, entre otras. Así también, se buscó profundizar en las condiciones para la permanencia dentro del sistema de educación superior que ofrecen las instituciones que les alberga.

La permanencia dentro de la educación superior es entendida como las situaciones de sobrevivencia que pueda desarrollar el estudiante dentro del sistema educativo (Espinoza y González, 2015) que desarrollan los estudiantes. Las barreras para la permanencia en la educación superior son entendidas como aquellas condiciones que debe administrar el estudiante al acceder a la educación superior, entre las que se encuentran las cuestiones socioculturales: lengua y cultura; familiares como el desarraigo, en el caso de los estudiantes que migran hacia las ciudades; y económicas, que implica cubrir los gastos de vivienda, vestimenta, movilidad, alimentación, cuotas y otros.

En cuanto al tercer objetivo específico, a través del mismo se buscó determinar las políticas institucionales que desarrollan las IES para la permanencia de los estudiantes indígenas que reciben subsidio del Estado.

Para dar cumplimiento a este objetivo se trabajó con actores claves de algunas instituciones que albergan a los estudiantes indígenas, como decanos de facultades, directores y coordinador, indagando acerca de las políticas de atención intercultural que implementan para garantizar la permanencia y el egreso de los jóvenes indígenas. Las políticas institucionales son las declaraciones que asumen las instituciones de educación superior a fin de favorecer la inserción del estudiante indígena a la carrera que elige dentro de la IES. Estas políticas pueden responder a apoyo económico o subvención, acompañamiento a estudiantes y docentes, y la sensibilización a la comunidad educativa sobre la interculturalidad.

A continuación, se presenta el cuadro de las variables como una herramienta que traduce los conceptos que se abordan en el problema estudiado en indicadores más concretos y observables, facilitando una comprensión más clara y orientada a la recolección de los datos que apuntan a cumplir con los objetivos general y específicos.

### 3.2. CUADRO DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

**Tabla 6. Variables, dimensiones e indicadores estudiados**

Variable a estudiar	Dimensiones	Indicadores
Acceso a la educación superior	Orientación académica de los estudiantes.	-Cantidad de estudiantes por pueblo indígena -Cantidad de estudiantes por carrera que estudia - Tipo de Institución de ES que alberga a estudiantes (pública o privada).
	Ubicación geográfica de origen de los estudiantes.	-Comunidad indígena a la que pertenecen los estudiantes.
		-Zona urbana o rural. -Distancia de la comunidad del centro de formación (en km).
	Condiciones socioculturales y lingüísticas.	-Lengua indígena hablada.
		-Segunda lengua (lengua oficial).
		-Espiritualidad. -Alimentación.

Barreras para permanencia de estudiantes de la educación superior		-Desarraigo, en el caso de los estudiantes que migran hacia las ciudades.	
	Condiciones familiares.	- Nivel educativo alcanzado por los padres. - Nivel educativo más alto alcanzado por otros miembros de la familia.	
	Condiciones económicas.	- Vive con algún familiar. - Vive solo. - Pago de alquiler.	
		-Costos de vestimenta.	
		-Tipo de transporte utilizado. -Costos de movilidad.	
		- Costos de alimentación.	
		-Pago de cuotas. -Pago de derecho a examen. - Adquisición de libros. -Adquisición de equipos informáticos. - Acceso a internet.	
		Políticas institucionales de las IES.	-Capacitación a docentes. -Acompañamiento a docentes que atienden estudiantes indígenas a través de reuniones.
			-Acciones de sensibilización a la comunidad educativa sobre la interculturalidad (charlas, talleres, otro). -Seguimiento académico a estudiantes indígenas (tutoría pedagógica, otros).
	-Exoneración en aranceles en la IES. -Apoyo económico /subvención ofrecida por la IES.		

Fuente: Elaboración propia, 2024.

### 3.3. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Este estudio de investigación se enmarcó en un tipo descriptivo-explicativo, pues intenta describir las dificultades que enfrentan los estudiantes indígenas, así como identificar y comprender los motivos que complican la permanencia dentro del sistema de educación superior a los mismos.

Es de enfoque mixto, pues el alcance de los objetivos requirió de un abordaje cuantitativo y a la vez cualitativo, a fin de brindar un mayor y mejor entendimiento del

fenómeno estudiado. Es decir que, el abordaje desde la perspectiva mixta complementa el alcance de la comprensión del problema para identificar y analizar las dificultades de permanencia dentro del sistema y culminar la formación superior, que presentan los jóvenes indígenas que accedieron a la educación superior, beneficiarios del subsidio proveído por el Estado paraguayo a través del INDI, desde el año 2019.

Las técnicas para la recolección de los datos utilizados consistieron en análisis de datos estadísticos, la encuesta y la entrevista en profundidad. Para una mayor comprensión del abordaje mixto desde los objetivos del estudio, a continuación, se describe brevemente las técnicas de recolección de datos utilizadas en cada caso:

- La técnica de **análisis de información estadística**, fue realizada a partir de los documentos proveídos por el INDI para identificar la cantidad de estudiantes que reciben subsidio por pueblo y comunidad indígena a la que pertenecen. Requirió de un trabajo cuantitativo con datos numéricos traducidos en informaciones estadísticas, que permitió conocer el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación superior, beneficiarios de la subvención que ofrece el Estado para poblaciones indígenas.

El corpus de documentos que se utilizó para el relevamiento cuantitativo consistió en el listado de estudiantes beneficiados con el programa de subsidios proveído por el INDI, cursantes de una carrera de educación superior a partir del 2019 hasta el 2023.

- **Encuesta** a estudiantes indígenas de la educación superior que reciben subsidio del INDI. A través de esta técnica se relevó la información de una muestra de los estudiantes becados desde el año 2019, y se abordó aspectos relacionados con las situaciones que tuvieron que enfrentar en su inserción a la educación superior en cuanto a barreras lingüísticas, barreras económicas, barreras socioculturales, familiares, entre otras. Así también, intensificar sobre las condiciones para la permanencia dentro del sistema de educación superior profundizando en las dificultades.

La encuesta conllevó un cuestionario cerrado autoadministrado con preguntas y opciones de respuestas cerradas, que se aplicó vía formulario de *Google Form* distribuido a través del *WhatsApp* a los números telefónicos contemplados en una base de datos proveída por la coordinación de jóvenes becados por el INDI. Así también, para garantizar una llegada más amplia del cuestionario, fue distribuido en los grupos de *WhatsApp* que aglutina a los estudiantes por departamento geográfico. Se optó por esta metodología con el fin de recoger la mayor cantidad de información posible y llegar a la mayor cantidad posible de estudiantes.

- **Entrevista en profundidad** a funcionarios de IES, como decanos de facultades y director de carrera y coordinador de centro de apoyo que albergan a los jóvenes

estudiantes indígenas. Así también, se recurrió a entrevistas en profundidad con jóvenes estudiantes. Los temas abordados en las entrevistas estuvieron orientados a profundizar las condiciones de acceso y permanencia en la educación superior en cuanto a la lengua, cultura y apoyo económico, indagando acerca de las políticas de atención intercultural que implementan las instituciones para garantizar la permanencia y culminación de los jóvenes indígenas.

### **3.3.1. Muestra**

Respecto al muestreo utilizado en la encuesta, el tamaño de la muestra de estudiantes indígenas encuestados alcanzó a 72 estudiantes. El tipo de muestreo para la selección de los estudiantes que fueron parte de la investigación responde al muestreo no probabilístico por conveniencia. Según Cabrera (2008) este tipo de muestras se construyen partiendo de las posibilidades existentes especialmente cuando no se puede construir una muestra de otra naturaleza y que debido a un cuidado con la metodología propuesta y una actitud de prudencia, “no pueden ser consideradas significativas” (Cabrera, 2008:6). Esta realidad aplica a este estudio porque dada la distribución geográfica de los beneficiarios en un territorio amplio que abarca todo el país, resultó muy difícil una comunicación con cada uno, por lo que no se pudo garantizar una muestra probabilística. Esta decisión se fundamenta en razones presupuestarias y de tiempo de la investigadora.

Además, se puede decir que el un muestreo es no probabilístico por conveniencia, al tratarse de una encuesta autoadministrada vía *WhatsApp*, lo cual no permite tener el control para garantizar que todos los estudiantes que reciben subsidio del INDI completen la encuesta. Por lo tanto, solo se puede tomar como datos las respuestas de las personas que accedieron a completar la encuesta de manera voluntaria. Lamentablemente el porcentaje de respuesta fue significativamente menor al esperado.

Es importante señalar que, al no cumplir con el rigor de un tipo de muestreo probabilístico, debido a las limitaciones para acceder a la población, no se pueden realizar inferencias estadísticas, no obstante, consciente de ello y a fin de dar cuenta de los objetivos se presentan inferencias teniendo presentes estas limitaciones<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> No se pudo acceder a datos actualizados de los jóvenes indígenas que se encuentran cursando una carrera en educación superior. Las dificultades consistieron en el escaso acceso a la señal telefónica en las comunidades, cambio constante de número telefónico y poco acceso a internet, por lo que fue imposible contar con un marco muestral completo y actualizado para hacer la selección de las unidades de análisis muestrales de manera aleatoria.

En cuanto al tamaño de la muestra para las entrevistas a los funcionarios de las IES, entre decanos y directores de carreras que albergan a estudiantes de carreras de grado que reciben un subsidio del INDI, se recurrió a entrevistar a cuatro funcionarios (un vicedecano de universidad pública, un decano de universidad privada, un director de carrera de universidad pública y un coordinador de centro de apoyo). El tipo de muestreo responde al intencional o por conveniencia del investigador, y el criterio de selección para la muestra de directivos consistió en identificar las carreras e instituciones que cuentan con mayor cantidad de estudiantes indígenas. Las entrevistas se realizaron en formato individual, de forma presencial con dos entrevistados y vía *Zoom* con los otros dos entrevistados que se encontraban en departamentos geográficos más alejados.

A raíz de la dificultad para acceder a los números de teléfonos de los jóvenes indígenas que reciben el subsidio del INDI, se realizaron ajustes metodológicos incorporando entrevistas a estudiantes indígenas, no previstas inicialmente, pero necesarias para alcanzar los objetivos de investigación.

En el caso de los estudiantes entrevistados, la muestra consistió en cuatro estudiantes bajo el muestreo intencional o por conveniencia de la investigadora. El criterio de selección consistió en identificar a estudiantes de diferentes pueblos que representen las dos regiones del país, que cursaran las carreras más y menos frecuentes. En el caso de las entrevistas a estudiantes, todas se realizaron vía *zoom* por la distancia en la que se encuentran los estudiantes. En cuanto al procesamiento de la información cualitativa, se procedió al análisis de contenido de las entrevistas, la identificación de las categorías y la triangulación de la información.

### 3.3.1.1. Perfil de los encuestados y entrevistados

A continuación, se presenta el perfil de los directivos y estudiantes de educación superior entrevistados y que conforman la muestra en esta investigación.

**Tabla 7. Perfil de los entrevistados**

Informante	Institución	Carrera/ Facultad	Tipo de institución	Región /pueblo
<b>Directivos</b>				
Decano / D1	Universidad Metropolitana de Asunción.	Humanidades.	Privada.	Oriental/Occidental / Paraguayo, no indígena.
Vicedecano /VD1	Universidad Nacional.	Humanidades.	Pública.	Oriental / Paraguayo, no indígena.

Director de carrera /DC1	Universidad privada del Guairá.	Ciencias administrativas.	Pública.	Oriental / Paraguayo, no indígena.
Coordinador de Centro de Apoyo <sup>10</sup> / CCA	Universidad Metropolitana de Asunción.	Humanidades.	Privada.	Región Oriental / no indígena.
<b>Estudiantes entrevistados</b>				
Estudiante 1 /E1 26 años	Instituto Superior.	Enfermería.	Privada.	Región Oriental / Pueblo Avá Guaraní.
Estudiante 2 /E2 28 años	Universidad Nacional de Itapúa.	Medicina.	Pública.	Región Oriental /Pueblo Mbya Guaraní.
Estudiante 3 / E3 32 años	Universidad Metropolitana de Asunción.	Ciencias de la Educación.	Privada.	Región Occidental /Pueblo Sanapaná.
Estudiante 4 / E4 22 años	Universidad Nacional de Asunción.	Medicina.	Pública.	Región Occidental /Pueblo Ishir.

Fuente: Elaboración propia.

### **Perfil de los estudiantes encuestados:**

Estudiantes de una carrera de grado, varones y mujeres, de diferentes edades, pertenecientes a los pueblos indígenas del Paraguay, de diferentes departamentos geográficos identificados en el listado de beneficiarios del subsidio proveído por el INDI entre los años 2019 y 2023.

## **CAPÍTULO 4**

En este capítulo se presentan los resultados más relevantes de la encuesta y entrevista en relación con el objetivo general de investigación de identificar y analizar las dificultades que presentan los jóvenes indígenas que accedieron a la educación superior, beneficiarios del subsidio proveído por el Estado paraguayo, en el periodo comprendido entre el 2019 y el 2023, para permanecer dentro del sistema y culminar la formación superior.

A continuación, se muestran los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a jóvenes estudiantes y a funcionarios de las instituciones de educación superior que cuentan con estudiantes indígenas, organizados por objetivos específicos y categorías conforme a los instrumentos aplicados. Los hallazgos proporcionan una base sólida para analizar las

<sup>10</sup> El Centro de apoyo dependiente de la Universidad Metropolitana de Asunción se encuentra ubicado en la ciudad de Pedro Juan Caballero, departamento de Amambay, distante a 450 kilómetros de Asunción. El coordinador de este centro también es el director de Área del Pueblo Indígena Pañ Tavyterã, cuyo territorio ancestral se encuentra ubicado mayoritariamente en el mismo departamento. El Pueblo Pañ Tavyterã pertenece a la familia lingüística guaraní y es uno de los pueblos mayoritarios.

dificultades que viven los jóvenes indígenas para permanecer dentro del sistema de educación superior y alcanzar un título profesional.

#### 4. 1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

##### 4. 1.1. Análisis de los registros de estudiantes proveído por el INDI

En primer lugar, se presentan los resultados de la recolección de datos que pretenden conocer el nivel de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas, beneficiarios de un subsidio del Estado, en la educación superior en Paraguay, a partir del análisis de los datos proveídos por el INDI sobre los estudiantes que reciben subsidio de la entidad para cursar una carrera de educación superior.

**Tabla 8. Cantidad de estudiantes que reciben subsidio del INDI. Información Base año 2019 al 2023**

Año	Total subsidio	Subsidio por primera vez		Renovación							
		Total	%	Cant. 2019	%	Cant. 2020	%	Cant. 2021	%	Cant. 2022	%
2019	400	400	100%	-	-	-	-	-	-	-	-
2020	400	177	44,2%	223	56 %	-	-	-	-	-	-
2021	600	354	58,8 %	149	24,8 %	97	16 %	-	-	-	-
2022	600	253	42,1 %	95	15,8 %	53	8,8%	199	33 %	-	-
2023	600	279	46,5%	61	10 %	30	5%	100	16,6%	130	21,6 %

Fuente: Elaboración propia. Resultado del análisis de los datos proveídos por el INDI en cuanto a estudiantes que reciben subsidio por año. 2019 – 2023.

Tal como se puede observar en la Tabla 8, se ha realizado un seguimiento a los 400 estudiantes que recibieron subsidio por primera vez en el año 2019 y su permanencia en la educación superior hasta el 2023. Es importante señalar que estos datos no reflejan información sobre el progreso académico, sino que se limitan a reflejar la condición de becado mediante el subsidio del INDI, para lo cual, los interesados en acceder a la beca deben presentar constancia de matriculación sin mayores requisitos en cuanto a su condición académica.

Los datos presentados en la Tabla 8 muestran que, del total de 400 estudiantes que recibieron el subsidio por primera vez en el 2019, solo 61 de ellos llegó al 2023; de los 177 estudiantes que se registraron en el 2020, solo 30 lograron llegar al año 2023. Así también, de

353 estudiantes que obtuvieron el subsidio en el 2021, 107 siguen en la misma condición en el 2023. Y del total de 253 que ingresaron en el 2022, se encuentran 130 en el 2023.

El más bajo porcentaje de permanencia dentro del programa de subsidio se observa en los estudiantes que ingresaron al programa en el año 2020, en el cual se enfrentó la pandemia por el COVID - 19. Esto se puede confirmar en la Tabla 9, en la cual se refleja que de 177 estudiantes que accedieron al subsidio, solo 97 continuaron en el 2021, luego bajó a 53 en el 2022 y finalmente quedaron 30 jóvenes en el 2023. Una de las causas probables de la baja permanencia puede estar vinculada al paso de la presencialidad a la virtualidad que se realizó en el año 2020, cuando las condiciones de acceso a la tecnología determinaron la continuidad educativa, y para lo cual los estudiantes debieron contar con un equipo tecnológico y conexión a internet. Vale destacar que se observa una mayor permanencia de las mujeres frente a los varones.

**Tabla 9. Cantidad de estudiantes que reciben subsidio del INDI. Información Base año 2020**

Año	Subsidio por primera vez		Renovación		Varones	%	Mujeres	%
	Total	%	Cant	%				
2020	177	100%	-	-	75	42,3	102	57,7
2021	-	-	97	54,8%	39	40,2%	58	59,7%
2022	-	-	53	29,9%	20	37,6%	33	62,2%
2023	-	-	30	16,9%	11	36,6%	19	66,3%

Fuente: Elaboración propia. Resultado del análisis de los datos proveídos por el INDI en cuanto a estudiantes que reciben subsidio por año. 2020 – 2023

En el año 2021, la cantidad de beneficiarios del subsidio asciende a 600 cupos. En este año, 354 jóvenes indígenas recibieron el subsidio por primera vez para cursar una carrera de educación superior. Al realizar el seguimiento a los estudiantes, se identificó que 199 estudiantes (el 56,3%) continuaron recibiendo el subsidio en el 2022 y 100 (30,3%) de los estudiantes continuaron recibiendo en el 2023.

Tal como se puede observar en la Tabla 10, un alto porcentaje de estudiantes ya no continúan recibiendo subsidio del INDI entre un año y otro. Sin embargo, se pudo encontrar que se mantiene una mayor permanencia en las mujeres frente a los varones.

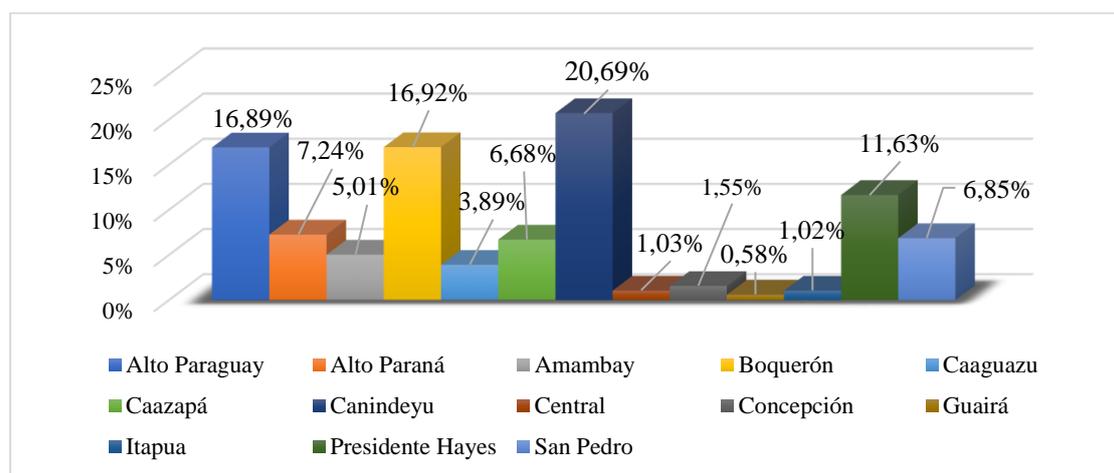
**Tabla 10. Cantidad de estudiantes que reciben subsidio del INDI. Información base año 2021**

Año	Subsidio por primera vez						Renovación por año					
	Total	%	Cant.	Varones	Mujeres		Cant.	%	Varones	%	Mujeres	%
2021	354	100%	143	40,3%	211	59,6%	-	-	-	-	-	-
2022	-	-	-	-	-	-	199	56,3%	73	36,6%	126	63,3%
2023	-	-	-	-	-	-	100	28,2%	41	41%	59	59%

Fuente: Elaboración propia. Resultado del análisis de los datos proveídos por el INDI en cuanto a estudiantes que reciben subsidio por año. 2021 – 2023.

Según se puede observar en el Gráfico 1 que se presenta a continuación-, los departamentos geográficos con mayor población de jóvenes indígenas que reciben subsidio del INDI para cursar una carrera de educación superior son Canindeyú, Boquerón y Alto Paraguay. Seguidamente se encuentran Presidente Hayes, Alto Paraná, San Pedro, Caazapá, Amambay y Caaguazú. Los demás departamentos tienen muy baja participación de estudiantes en la educación superior con el subsidio del INDI. Vale destacar que los departamentos de Canindeyú, Alto Paraná, San Pedro, Caazapá, Amambay y Caaguazú se encuentran en la Región Oriental y pertenecen a territorios de los pueblos guaraníes.

**Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes indígenas en la educación superior que reciben subsidio del INDI, por departamento geográfico. Año base 2023**



Fuente: Elaboración propia. Resultado del análisis de los datos proveídos por el INDI en cuanto a estudiantes que reciben subsidio por año 2023. El presente gráfico detalla los porcentajes de los promedios de becados por cada departamento, considerando los años 2019 al 2020.

#### 4.1.2. Características sociodemográficas de los estudiantes encuestados

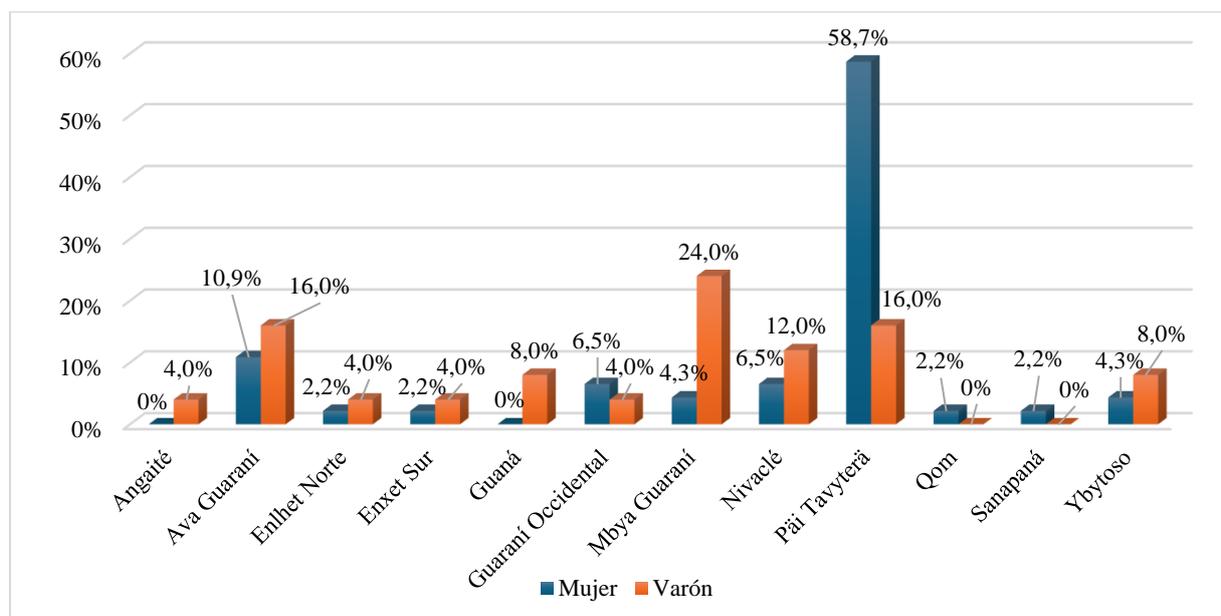
Para conocer las características sociodemográficas de los jóvenes indígenas que se encuentran cursando una carrera superior, se aplicó una encuesta a los estudiantes que reciben subsidio del INDI a través de *WhatsApp* de manera individual, con el fin de recoger información en cuanto al pueblo indígena al que pertenecen, edad, sexo, carrera que cursa, entre otros datos que se consideran relevantes.

El cuestionario fue enviado a 600 contactos de estudiantes que recibieron la beca en el 2023, de los cuales respondieron 72. Como ya se mencionó anteriormente, el marco muestral estaba incompleto, los datos de contactos eran antiguos y no correspondían a los estudiantes, y esto dificultó alcanzar la cantidad de respuestas esperadas inicialmente. Las dificultades para acceder a la muestra llevaron a una reducción del porcentaje de respuesta. A continuación, se describen las características sociodemográficas de los 72 estudiantes que fueron parte de la muestra.

En cuanto al sexo de los entrevistados, 64,8% son mujeres y 35,2% son varones y el rango etario oscila entre los 18 y 31 años, solo un porcentaje de 4,2 % supera los 32 años. Se encontró que la mayor parte de los jóvenes encuestados pertenecen al pueblo Pañ Tavyterã (43,7%), con prevalencia de mujeres, tal como se puede observar en el Gráfico 2. Seguidamente se encuentran los pueblos Ava guaraní (12,7%), Mbya Guaraní (11,3%) y Nivaclé (8,5%), en los cuales prevalecen los varones frente a las mujeres. Los demás estudiantes pertenecen a los pueblos Guaraní Occidental e Ybytoso (5,6%), Enlhet norte, Enxet sur y Guaná (2,8% respectivamente), y con poca participación se encuentran estudiantes pertenecientes a los pueblos Angaité, Qom y Sanapaná (1,4% respectivamente). No se pudo acceder a estudiantes pertenecientes a otros pueblos indígenas, lo cual no significa que no se encuentren estudiando en la educación superior.

En cuanto a la ubicación geográfica de estos estudiantes, mayoritariamente están asentados en los departamentos de Amambay (39,4%), Presidente Hayes (16,9%), Caaguazú (9,9%), Alto Paraguay y Central con 7% respectivamente, Concepción con 5,6%, San Pedro, Boquerón y Canindeyú con 4,2%; y finalmente, Alto Paraná con 1,4%.

**Gráfico 2. Estudiantes indígenas por sexo y pueblo indígena**



Fuente: Datos provenientes de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

Entre las instituciones de educación superior donde se encuentran cursando una carrera, se destacan las universidades privadas como la Universidad Metropolitana de Asunción (28,2%), Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (14,1%), la Universidad Privada del Guairá (7%) y la Universidad San Lorenzo (4,2%). Entre las Universidades públicas se destacan la Universidad Nacional de Asunción con sus diferentes facultades y filiales (16,9%).

Las demás instituciones cuentan con una cantidad mínima de estudiantes que van de 1 a 3 estudiantes, entre ellas se encuentran la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Universidad Privada Divino Niño Jesús, Universidad Central del Paraguay, Universidad del Chaco (1,4%), Universidad Sudamericana, Universidad San Carlos, Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní (2,8%). Entre las IES públicas se encuentran Universidad Nacional de Villarrica, Universidad Nacional de Concepción (1,4% respectivamente) y la Universidad Nacional de Canindeyú (2,8%).

Otras IES que reciben a estudiantes son el Centro Regional Dr. Raúl Peña, que ofrece la carrera de formación docente y el Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní (2,8% en cada caso). Las universidades privadas son las que cuentan con mayor cantidad de población indígena en las carreras. Esto se puede explicar porque son las instituciones que cuentan con mayores posibilidades de habilitar sedes en diferentes lugares del país, a diferencia de las universidades públicas.

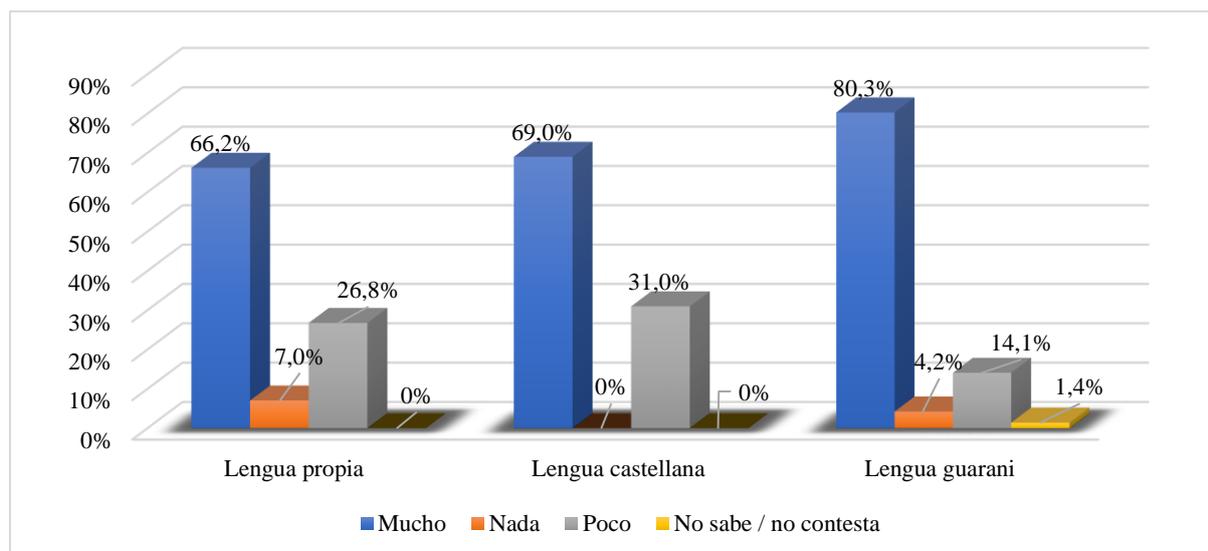
En cuanto a las carreras que tienen mayor cantidad de cursantes indígenas se encuentra la Licenciatura en Ciencias de la Educación con 33,8%, seguida por la Licenciatura en Enfermería por 19,7% y Licenciatura en Educación Escolar Básica con 9,9%. Evidentemente, las carreras que despiertan mayor interés entre los jóvenes indígenas son las referentes a educación y salud. Esto podría estar relacionado con las oportunidades laborales que tienen estas áreas en las comunidades.

Otra carrera de interés, aunque con menos estudiantes participantes de la encuesta, es la de Abogado o Derecho con 8,5%, seguida por Medicina y Agronomía con 4,2%, respectivamente. Así también, carreras del ámbito educativo como la Licenciatura en Lengua Guaraní y el Profesorado en Educación Escolar Básica con 2,8% cada una, como la Licenciatura en Obstetricia (2,8%). Las mujeres presentan mayor preferencia por la carrera de educación, así como los varones por la carrera de enfermería.

#### 4.1.3. Barreras culturales y lingüísticas

En cuanto a las condiciones culturales y lingüísticas, es reconocido que la lengua es una barrera que enfrentan los jóvenes al ingresar a la educación superior, y por lo tanto se indagó respecto a las lenguas habladas por los estudiantes, tomando en cuenta que cada pueblo tiene una lengua propia hablada en las comunidades. A continuación, se presentan los resultados de la encuesta y las entrevistas a los informantes claves.

**Gráfico 3. Lengua hablada**



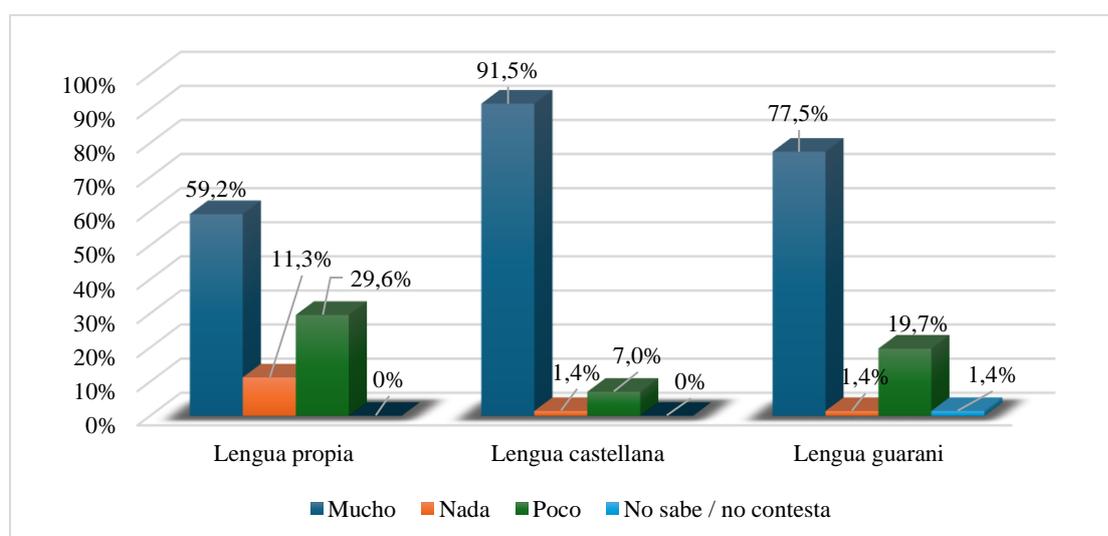
Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

Los resultados de la encuesta arrojan que un 66,2% de los estudiantes manifiestan que hablan mucho en su lengua propia, 69% habla mucho en castellano y 80, % habla mucho en guaraní. Es importante mencionar que la población indígena en Paraguay se caracteriza por el manejo de más de un idioma, entre los oficiales y los indígenas. Este fenómeno depende de la ubicación geográfica y el contexto que determina el uso con mayor frecuencia de una de las dos lenguas oficiales (lengua castellana o el guaraní) como lengua franca.

La prevalencia de la lengua guaraní en la oralidad se puede vincular con el hecho de que la mayoría de la población encuestada pertenece a pueblos guaraníes, que también son mayoritarios y se encuentran asentados en la Región Oriental del Paraguay. Así también, la lengua propia se encuentra muy presente en la oralidad, sin embargo, las lenguas indígenas no cuentan con suficiente documentación lingüística para su enseñanza en la lectura y escritura en el aula.

Esto tiene sentido pues en el Gráfico 4, que se presenta a continuación, se puede observar que predomina la lectura en la lengua castellana (91,5%), como resultado de una alfabetización castellanizante como la que se sigue realizando hoy en día en las escuelas indígenas. Si bien, desde el año 2011 se cuenta con el decreto reglamentario de la Ley 3231/2007 y a partir del 2013 se implementó el Plan Educativo Plurilingüe con el objetivo de desarrollar acciones a favor de la enseñanza en la lengua materna de los pueblos, esto todavía no es una realidad, al punto que la segunda lengua utilizada mayoritariamente es el guaraní, y finalmente la lengua propia, probablemente debido al poco desarrollo escrito que tienen las lenguas indígenas, lo cual dificulta su enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

**Gráfico 4. Lengua de lectura**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

Una situación similar a lo que ocurre en la lectura sucede con la escritura. La mayor cantidad de estudiantes señala que escribe mucho en castellano, seguida por la escritura en guaraní y finalmente en la lengua propia. Solo un 7% manifestó escribir poco en castellano. En cuanto al uso de la lengua guaraní cabe señalar que, dependiendo del contexto, el guaraní es la segunda lengua o hasta puede ser lengua materna, especialmente en los pueblos indígenas pertenecientes a la familia lingüística guaraní. Tal es así que la mayor parte de los encuestados pertenecen a pueblos indígenas de la familia lingüística guaraní (Paĩ Tavyterã, Ava guaraní, Mbya Guaraní y Guaraní Occidental) que constituyen un total de 73,3% de los estudiantes encuestados, lo cual justifica el alto uso de la lengua guaraní en la oralidad, así como en la lectura y escritura.

No obstante, es importante aclarar que, si bien estos pueblos pertenecen a la familia lingüística guaraní, la lengua que habla cada uno de los pueblos se diferencian entre sí y de la lengua guaraní hablada por la población no indígena conocido como guaraní paraguayo. Sin embargo, al ser una lengua hermana, sucede el fenómeno conocido como desplazamiento lingüístico<sup>11</sup> de manera más natural.

Para los entrevistados, la lengua constituye un elemento muy importante que influye en la trayectoria educativa del estudiante en la educación superior. Tal es así que, por ejemplo, uno de los entrevistados que pertenece al pueblo Ava Guaraní resalta como una dificultad el manejo del castellano, incluso en la oralidad. Para este estudiante guaraní hablante, el uso del castellano constituye una gran dificultad tanto para comprender las clases como para las presentaciones de los trabajos, pues la universidad funciona en castellano<sup>12</sup>.

*“Heta mba’e ahasa, aguereko pe miedo, che koygua. porque siempre pues la paraguayokuéra oguereko distinto la indigenagui la ijeiko, la imanejo pero nunca che ndahasái la discriminación ichuguikuéra, la che profesorguiolado, la problema ha’éva sobre lengua. Lengua guiolado la problema ha’éva lengua pe castellano. Sa’ipy ore romaneja la castellano, pero al fin antende ahávo la castellano mba’èichapa*

---

<sup>11</sup> Desplazamiento lingüístico se entiende como la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas de primera socialización (...) el peso hegemónico del español ha hecho que los grupos indígenas deban adaptar sus prácticas lingüísticas para expresar posturas sociales de afinidad hacia la sociedad mayoritaria utilizando formas lingüísticas características del español local (Haboud Bumachar, M., Sánchez Avendaño, C., y Garcés Velásquez, F., 2020:190-191).

<sup>12</sup> El estudiante 1 respondió a la entrevista en lengua guaraní, pertenece al pueblo indígena Ava Guaraní cuya lengua comparte el tronco común con el guaraní paraguayo.

*ajapova'erä la che trabajo, la exposición, mba'éichapa adefendeva'erä la che proyecto, antende porque che ayuda la che compañerokuéra*"<sup>13</sup>(Entrevista E1, ).

Sin embargo, los demás entrevistados no consideraron la lengua como una barrera determinante, pues por el contexto en el cual se manejan, crecieron y sus experiencias de vida tuvieron contacto con la lengua castellana desde muy temprano, lo cual facilita el acceso a la universidad hispanohablante. Sin embargo, los funcionarios de IES reconocen que no manejar la lengua castellana representa una dificultad para los estudiantes. Uno de ellos mencionó que "los estudiantes que acuden, cierto, los de la Región Occidental algunos no hablan lengua guaraní. Pero la gran mayoría o todos los que acuden a la universidad sí habla un castellano que nos identifica a nosotros los paraguayos también. Hablan en castellano paraguayo, pero no todos hablan guaraní, no hay digamos datos, no lo tenemos documentado" (Entrevista D1, universidad privada).

Así también, uno de los entrevistados que se encuentra en el centro de apoyo que la universidad privada tiene en los diferentes departamentos mencionó que "es una dificultad. Es una dificultad por lo que el estudiante en su comunidad no escucha, no habla y más acá en la zona, increíblemente, hablan más el portugués, habla mejor el portugués que el castellano. Entonces es una dificultad para él" (Entrevista CCA, universidad privada).

En esa misma línea, uno de los entrevistados afirmó que "desde la universidad solamente se utilizan como, digamos, como lengua enseñada y lengua de enseñanza el castellano y el guaraní, no hay otro idioma. No hay respeto al dialecto de cada grupo nativo, solamente se utiliza las lenguas oficiales del país" (Entrevista D1, universidad privada).

Atendiendo a las condiciones lingüísticas de las poblaciones indígenas que cuentan con una lengua propia diferente a las lenguas oficiales que ya fueron presentadas más arriba, los encuestados fueron consultados acerca de las barreras lingüísticas que pudieron enfrentar durante la cursada. En este sentido, el 32,4% manifestó que siempre se ve afectado por las barreras lingüísticas, 36,6% a veces y un 28,6% nunca.

Al respecto, uno de los funcionarios entrevistados señaló lo siguiente: "un poco a veces también depende del alumno, pero algunos cuando se le dificulta demasiado y no habla de su dificultad, de su problema, acaba desistiendo nomás y es un problema, por eso nosotros estuvimos analizando ese aspecto en nuestros colegios y estamos buscando estrategia para

---

<sup>13</sup> Traducción: Pasé muchas cosas, tenía miedo, era tímido porque los paraguayos son diferentes del indígena, tienen otra forma de vivir, pero nunca pasé discriminación de parte de ellos, ni de los profesores. El problema es la lengua castellana. Nosotros poco manejamos el castellano, pero voy entendiendo el castellano y como hacer los trabajos, la exposición, como debo defender mi proyecto. Voy entendiendo con la ayuda de mis compañeros.

familiarizar, para acostumbrar más con el castellano a nuestros estudiantes, para que ellos cuando egresan, mínimamente pueda manejar un poco más el castellano” (Entrevista CCA, universidad privada).

Al igual que los estudiantes que asisten al centro de apoyo que coordina el entrevistado, el estudiante Ava Guaraní también es hablante de su lengua propia, que varía del guaraní paraguayo. No obstante, es muy entendible para los jóvenes. Este joven entrevistado manifiesta que la lengua de la universidad es el castellano: *“La ahasa asyva’ekue la exposición-pe, la docente la exposición-pe ome’ë alguna cosa, ha ome’ë oréve la trabajo. Che a-investiga ajépa, atopa, ajapo la che investigación, la che exposición. Pero la problema en cuanto a la lengua de comunicación ha’ëva castellano - español. Ore sa’i romaneja la español, hasytereivoi oréve, rontende ajépa pero roñe’ë la hasytereiva oréve. Che por ejemplo atĩ ajavyrö opukáta cherehe hikuái, che antende upéicha. Pero upépe la ahasa asy hetaiterei, ndajapovéima ko che añe’ë háicha guaranime, español-pema oñe’ë. Upévare heta ahasa asy, aprende ahávo mbeguekatu ha agradece avei la docente-pe che ayuda mba’éichapa añe’ëva’ërä, mba’éichapa aexplicava’erä”*<sup>14</sup> (Entrevistado, E1).

En vista a lo expuesto por los entrevistados, cabe señalar la importancia de las adecuaciones metodológicas que se puedan realizar al interior de las carreras para evitar que la lengua se constituya en una barrera para el aprendizaje de los estudiantes. Tomando en cuenta que la educación superior en Paraguay se desarrolla en castellano, ni siquiera en el guaraní paraguayo, se consultó a los estudiantes si tienen dificultades para comprender las informaciones emitidas por las IES, considerando las diferencias culturales y lingüísticas. En relación con esta pregunta, el 71,8% mencionó que son siempre claras, mientras que el 23,9% expresó que son claras solo a veces. Es decir que, los estudiantes no experimentan dificultades para comprender la información recibida desde la institución formadora.

Finalmente, los resultados en cuanto a hablar, leer y escribir en castellano se pueden entender desde la perspectiva de la lengua de instrucción y el acceso a los materiales de lectura, que en todo el sistema educativo se desarrolla en castellano, siendo el idioma dominante frente a las lenguas de origen autóctono. Es así como se explican las dificultades que enfrentan los estudiantes al acceder a una educación que no reconoce su condición lingüística de origen.

---

<sup>14</sup> Traducción: Pasé mal en las exposiciones. El docente asigna trabajos que se deben exponer. Yo investigo, encuentro, hago el trabajo, pero el problema que tengo es la lengua de comunicación, el castellano. Nosotros poco manejamos el español, nos cuesta mucho, entendemos, pero nos cuesta hablar. Por ejemplo, yo siento vergüenza si me equivoco, temo que se rían de mí, así pienso. En esos momentos paso mal, es que ya no es como yo hablo el guaraní, en español debemos hablar. Pasé mal, pero voy aprendiendo despacito y agradezco a la docente que me ayuda, me enseña como debo hablar y como debo explicar.

En lo que refiere a algún tipo de discriminación por cuestiones étnicas, culturales o lingüísticas que hayan sufrido o sufren en la institución de educación superior de la cual son parte, el 52,1% mencionó que nunca se sintió discriminado. Sin embargo, 35,2% señaló que a veces se sintió discriminado y un 11,3% manifestó que siempre se siente de esta manera. Por su parte, una de las entrevistadas mencionó que, en su contexto, eso no es común: “Me tocó lo fácil, porque acá los chaqueños se conocen y cuando te vas a Asunción es difícil. Algunos te preguntan si sos indígena o peruano, de todo un poco. Pero acá en el Chaco es diferente” (Entrevista E3, universidad privada). La estudiante es de la Región Occidental, y esta región se caracteriza por contar con un alto número de población indígena.

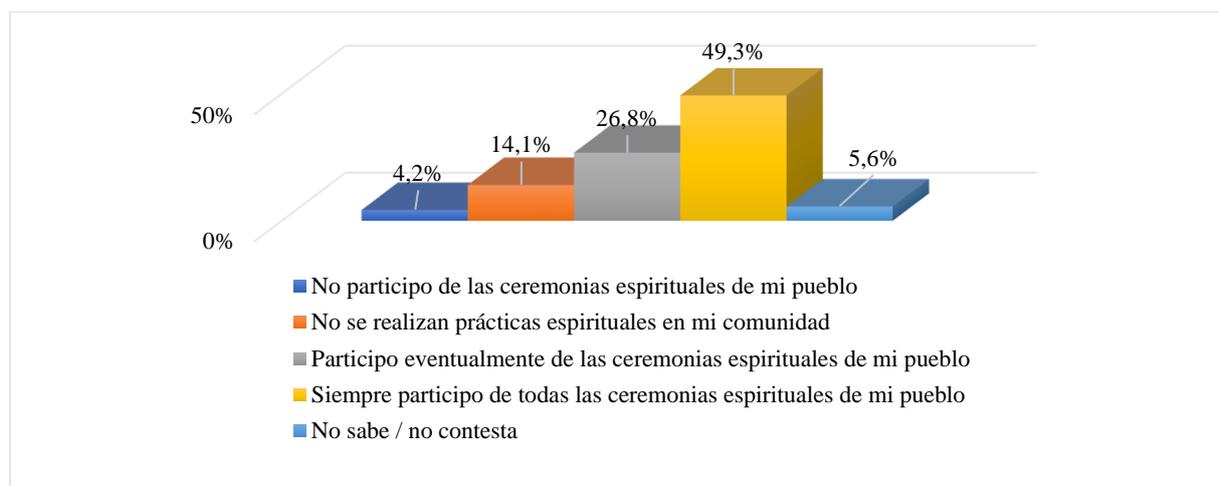
Una estudiante que se encuentra cursando una carrera en la Región Oriental mencionó que existen estereotipos que se mantienen. Recuerda que en una ocasión le pidieron vestirse con atuendos tradicionales, “querían a fuerzas que me vista así, con polleras, con los trajes, así con los accesorios, vamos a decirle rudimentario. Y esa era la parte que más me chocaba, que para cualquier situación querían que me vista así, era como que a fuerzas querían entrar en esa parte de estereotiparnos, que de esta manera se ven los pueblos originarios, cuando la verdad, ya sabemos que no es así. Esto sucedía en los eventos” (Entrevista E3, universidad pública).

Coincidentemente con lo señalado por la estudiante anterior, uno de los funcionarios de las IES también destacó que “la discriminación no se ve, no se escucha, pero se percibe, nosotros los paraguayos lastimosamente crecemos con eso, están presentes los estereotipos con los cuales crecemos, los estereotipos que están instalados en la sociedad paraguaya y que crecemos con eso todos, y hay un estereotipo en el aire y muy fuerte de nosotros los paraguayos. Y eso está, no puedo negarte eso” (Entrevista CCA, universidad privada).

En lo que refiere a las prácticas espirituales y de alimentación propia, que contribuyen a preservar la identidad y los elementos culturales, la mayoría de los estudiantes participan siempre y eventualmente de las ceremonias realizadas en las comunidades tal como se puede observar en el Gráfico 5.

Los resultados arrojaron que en un 49,3% los estudiantes de educación superior siempre participan de las ceremonias realizadas en sus comunidades de origen, frente a un 26,8% que participa eventualmente. Esto es importante, pues es un elemento que permite a los jóvenes mantener los vínculos con lo propio y con su gente. En los resultados de las encuestas también se pudo observar que algunos encuestados señalaron que en su comunidad ya no se realizan prácticas espirituales (14,1%) y un porcentaje mucho menor no participa (4,2%), mientras que responde no sabe no contesta un 5,6%.

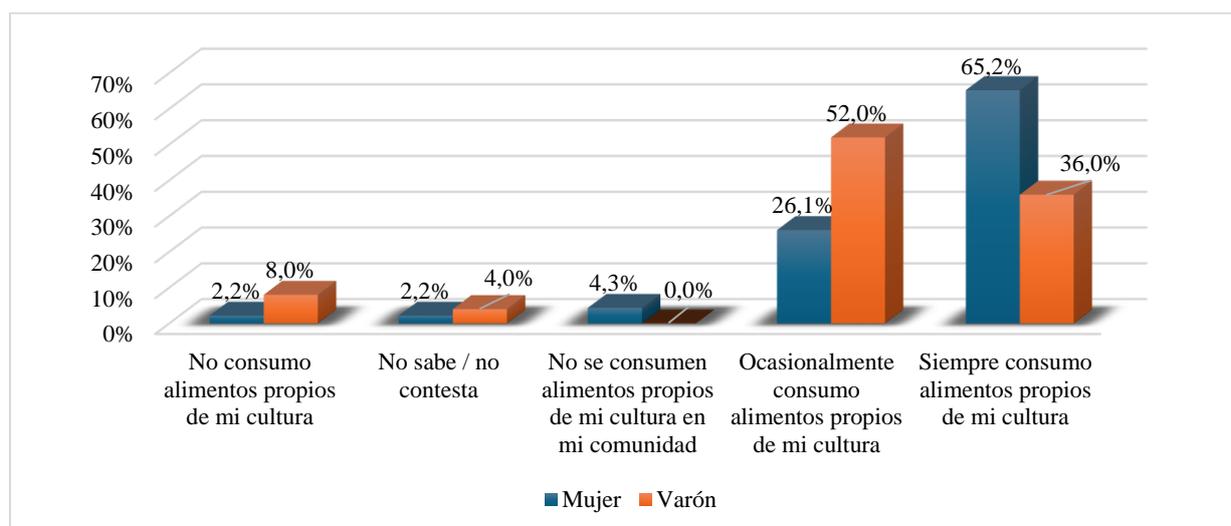
**Gráfico 5. Prácticas espirituales**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

Al igual que las prácticas espirituales, el consumo de los alimentos tradicionales es un elemento que contribuye a la preservación y fortalecimiento cultural. De ahí, la importancia de estos resultados que arrojan que la mayor parte de los jóvenes encuestados siempre consume alimentos propios de sus comunidades (54,9%) o lo hace ocasionalmente (35,2%). Vale destacar que el acceso a las prácticas tradicionales de alimentación se encuentra determinada por la ubicación geográfica de las comunidades y la cercanía a los bosques nativos.

**Gráfico 6. Prácticas de alimentación propia**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

Relacionado a esto, se debe mencionar lo que destacó uno de los entrevistados acerca de los valores propios del pueblo, al sostener que todavía se mantienen, pero que también están vulnerables por el contacto de los pueblos indígenas con la sociedad no indígena; “lastimosamente, algunos jóvenes que ya fueron creciendo con el desarraigo de su cultura ancestral, ya pierden ese valor. Esos valores de sus ancestros, de lo que es la comunidad, de lo que es el ser indígena. Y entonces ya crecen y se adaptan nomás a lo que es nuestra realidad<sup>15</sup>, y, qué implica nuestra realidad, que hay gente que quiere vivir así nomás, entre comillas de lo que tiene a mano” (Entrevista CCA, universidad privada). Es decir que, en la medida en que los jóvenes sienten la necesidad de salir de sus comunidades, sufren el desarraigo y la pérdida de los valores indígenas, ya que están expuestos a las prácticas de la población no indígena.

En lo que refiere a las barreras culturales y lingüísticas, se puede afirmar que tiene mayor o menor peso dependiendo de la región en la que se encuentran asentados los estudiantes, pues el contexto determina que desarrollen mayor competencia en una u otra lengua, lo cual favorece o dificulta su paso por la universidad. Cabe señalar que la lengua franca de la población indígena perteneciente a la familia lingüística guaraní asentada en la Región Oriental es mayoritariamente el guaraní paraguayo, a diferencia de los indígenas chaqueños cuya lengua franca es el castellano.

Reygadas (2004) entiende la desigualdad desde factores internos y externos de cada persona. El hecho de que la universidad funcione en castellano es un factor de desigualdad externo, pero la autovaloración negativa o autodiscriminación que traen consigo los estudiantes indígenas responde a factores internos que, a la vez, se encuentran directamente vinculados a las condiciones del contexto comunitario de origen.

Esa autodiscriminación se relaciona con lo que Badillo Guzmán (2011) identifica como la inseguridad sobre sus propias capacidades y, por lo tanto, los factores internos son tan o más importantes que el hecho de brindar apoyo económico. Es decir, que también requiere de atención, ya que contar con políticas favorables que contribuyen al acceso, pero sin un acompañamiento por parte de las instituciones, no es suficiente para superar las condiciones de desigualdad.

El reconocimiento de los factores internos de los que habla Reygadas (2004) Badillo Guzmán (2011) y las condiciones académicas, resultado de las instituciones educativas en su contexto comunitario que plantea Zapata (2009), son claves para el desarrollo de las

---

<sup>15</sup> Refiere a la realidad de la cultura paraguaya, diferente a la cultura de la sociedad indígena.

capacidades individuales que permita el ejercicio de la agencia humana como lo proponen Chávez González y otros (2022).

En cuanto a la lengua, la población chaqueña que, además de hablar su lengua propia también utiliza el castellano y fue alfabetizado en castellano, no tiene mayores dificultades en las habilidades lingüísticas en comparación con los indígenas asentados en la Región Oriental, cuya lengua materna es una de las variantes del guaraní, y que, al ser una lengua con tronco común con el guaraní paraguayo, favorece la sustitución de la lengua propia. Estos últimos estudiantes tienen mayor dificultad para desarrollar la cursada en la universidad, pues las clases, así como los materiales, se encuentran totalmente en castellano.

La cuestión lingüística también se constituye en una herramienta de poder si lo observamos desde la perspectiva que propone Quijano (2014), donde la universidad asume una posición colonizadora, de poder, con el desarrollo de sus programas en lengua castellana y no reconociendo la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes. Se convierte en una institución excluyente, pues, tal como lo plantean Santhakuma y otros (2023), sucede que los estudiantes no tienen las capacidades para cursar la carrera y la universidad no se encuentra preparada para atenderlos según sus necesidades y características culturales propias.

Así también, los hallazgos en las entrevistas permiten inferir que los estudiantes de la Región Oriental sienten con mayor frecuencia algún tipo de discriminación por parte de sus compañeros, a diferencia de los estudiantes chaqueños. Si bien no se destaca que los estudiantes sufran discriminación en las instituciones, es importante señalar que este tipo de actitudes se encuentran todavía presentes en la educación superior. Estas actitudes que responden a la dimensión de raza y etnia que plantea De Ferranti y otros (2004) continúan incidiendo en las trayectorias educativas de los estudiantes indígenas, como lo observó Mancinelli (2021).

#### **4.1.4. Barreras geográficas y de acceso**

En cuanto a la situación que enfrentan los jóvenes indígenas que quieren acceder a la educación superior, es necesario destacar que en muchos casos deben enfrentar el desarraigo del hogar familiar, principalmente por la distancia existente entre las comunidades y el lugar donde se encuentra asentada la sede de la institución de educación superior. En este sentido, es importante mencionar que, al consultar sobre la necesidad de mudarse hasta otro lugar para acceder a la universidad, 71,8% respondieron que sí tuvieron que mudarse, frente a un 28,2% que no se mudó y asiste a la universidad y permanece en sus hogares.

Para profundizar sobre el tema, en las entrevistas con los jóvenes se pudo identificar que dos estudiantes viven en lugares de alquiler, lejos de su familia y su comunidad, para asistir a la universidad. Sin embargo, los otros dos asisten desde sus hogares. Uno de los que asiste y continúa en la comunidad indígena, es el caso del joven estudiante de enfermería. La comunidad indígena donde vive se encuentra a 7 kilómetros de la ciudad donde tiene asiento la universidad privada a la cual asiste y se moviliza en motocicleta todos los días.

La universidad que cuenta con mayor número de estudiantes indígenas, según la encuesta, es la UMA. La mencionada institución cuenta con centros de apoyo en diferentes departamentos geográficos y ofrecen la modalidad semipresencial. Los estudiantes asisten a los centros de apoyo una vez en la semana, los sábados. Una estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación entrevistada mencionó que es una facilidad y muy conveniente tener que trasladarse los sábados hasta la ciudad, a pesar de que se encuentra a 90 kilómetros de la comunidad donde vive, en el sentido que, por ser un solo día en la semana, no requiere mudarse hasta el lugar donde se encuentra asentada la universidad.

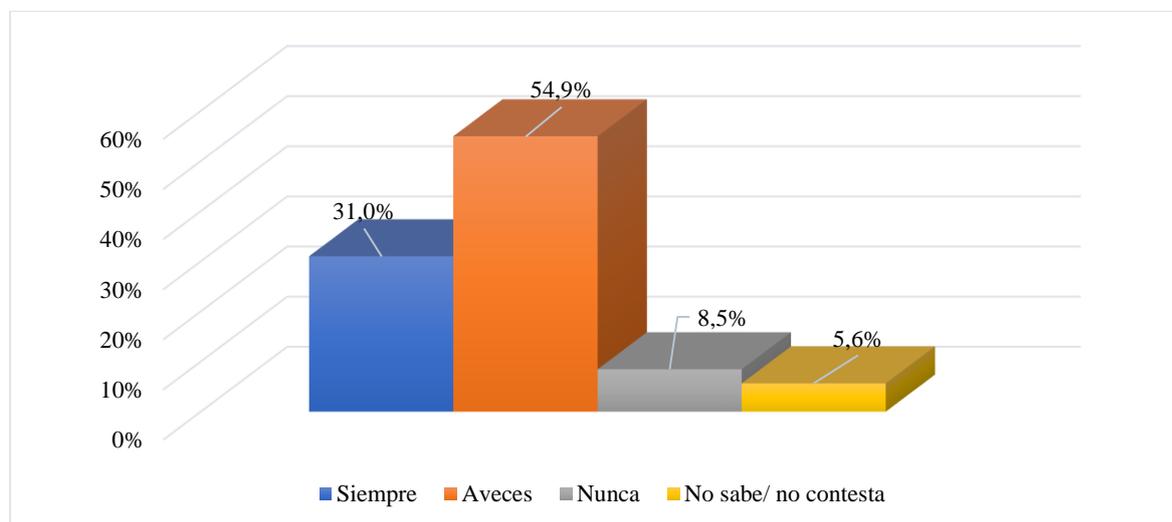
Si bien implica una movilidad importante con inversión en tiempo y dinero, ella lo ve como una oportunidad a la posibilidad de asistir una vez a la semana: “mi comunidad queda lejos de la Universidad Metropolitana con sede en Filadelfia. Siempre me voy en mi moto, sola. En la mañana a las 7 salgo y a las 9 por ahí llego a Filadelfia. Queda a 90 km. de mi casa” (Entrevista E3, universidad privada). Por ello, se puede observar que tanto en el caso en que vivan en sus comunidades o si viven en lugares de alquiler, es mucho el esfuerzo que deben realizar los jóvenes para asistir a las clases en las IES, como el costo de traslado que conlleva la movilidad diaria o semanal.

En cuanto al sentimiento de desarraigo, en el Gráfico 7 se puede observar que un 31% de los encuestados mencionó que siempre ha tenido el sentimiento de desarraigo cultural, el 54,9% señaló que a veces, frente a un porcentaje menor que dice nunca sentir desarraigo. Estos resultados se aproximan a lo señalado en el párrafo anterior cuando se presentaba el porcentaje de 71,8%, que correspondía al porcentaje de estudiantes que tuvieron que mudarse de sus comunidades para acceder a la educación superior. Finalmente, serían ellos los mismos que manifiestan el sentimiento de desarraigo de sus comunidades.

Al respecto, uno de los funcionarios de las IES entrevistado destacó que una de las razones por las que la UMA cuenta con mayor número de estudiantes indígenas es que ofrece la modalidad semipresencial: “un punto clave, muy importante según mi percepción, para la no deserción en la Universidad Metropolitana de Asunción, es que ofrece la modalidad a distancia y semipresencial. Y eso les facilita a los estudiantes. Vienen a la universidad cada fin

de semana. Sin embargo, las otras carreras, en las otras universidades, tienen que venir a quedarse en Pedro Juan” (Entrevista CCA, universidad privada). Las otras universidades ofrecen las carreras en modalidad presencial con clases de lunes a viernes.

**Gráfico 7. Sentimiento de desarraigo cultural**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

A pesar del marcado sentimiento de desarraigo, cabe señalar que es importante que los estudiantes sigan vinculados con su comunidad de origen. Al respecto, al ser consultados sobre la relación que mantienen con su comunidad, el 64,8% manifestó que su relación sigue igual que antes de ingresar a la universidad. Un 26,8% manifestó que mantiene buena relación con la comunidad a pesar de que en ocasiones se sienten un poco extraños. Si bien el porcentaje es mínimo, 8,5%, es conveniente mencionar que existen estudiantes que perciben que la comunidad ya no confía en ellos y que se sienten extraños. Según Chávez González y otros (2022), es común que la relación entre los jóvenes universitarios y los miembros de las comunidades cambien, especialmente si los estudiantes dejan su hogar y se mudan hacia los centros urbanos.

Así también, este estudio indaga acerca de las condiciones familiares de los estudiantes, entendidos como factores que influyen en la trayectoria educativa de los jóvenes (Zapata, 2009). En consonancia con esto, se presenta a continuación el resultado de la encuesta realizada teniendo en cuenta el nivel académico de los padres y las madres de los jóvenes indígenas que se encuentran cursando la educación superior. Es significativamente más ventajoso que se

cuenta con referentes en cuanto al acceso a la educación superior. Esa es la razón por la cual es importante conocer el nivel educativo alcanzado por los padres.

En lo referido a la formación de los padres, los resultados demuestran que un poco más de la mitad de los progenitores de los encuestados no tiene formación escolar (madre 38% y padre 33,8%) o tiene la primaria incompleta (madre 28,2% y padre 19,7%). Si bien, en un porcentaje menor, se encontró que el 18,3% de las madres y los padres de los estudiantes tienen la primaria completa y 7% de las madres llegaron a la educación secundaria sin completarla, al igual que el 9,9% de los padres. Se observa también, aunque en menor número, que existen padres (8,5%) y madres (2,8%) que tienen el nivel de técnico superior y otros que tienen un nivel universitario (madres 4,2% y padres 2,8%).

Sobre el tema, la estudiante de Medicina destaca la figura de la abuela materna, que a pesar de no saber leer ni escribir, la motivó a estudiar:

“Yo viví en Limpio, después me mudé a Misiones por 4 años y, durante esos 4 años, yo me quedé a cargo de mi abuela materna, y ahí fue que descubrí el amor por la lectura. Eso fue lo que me motivó y me incentivó a querer estudiar y querer aprender más, después tuve la oportunidad de irme a Asunción. Ahora estoy en San Lorenzo, pero vamos a decirle que la parte que me quedé en Misiones fue fundamental. Mi abuela es analfabeta, ella no tuvo la oportunidad de ir a la escuela, ella es también indígena. Pero tenía eso de que todas las tardes se sentaba conmigo para que yo termine mis tareas, y me revisaba la tarea y yo creía que ella entendía, o sea, yo no sabía, ya de grande me di cuenta de que ella apenas sabía escribir su nombre, pero cumplía con eso de hacerme sentar para estudiar” (Entrevista E2, universidad pública).

En el caso de la entrevistada Estudiante 3, ella también destaca que su marido es docente y la apoya en sus estudios, permanece en la casa los sábados cuando ella viaja para asistir a sus clases. Tanto Zapata (2009) como Chávez González y otros (2022) coinciden en la importancia de la familia y la comunidad en la trayectoria educativa del joven indígena en la educación superior. Así mismo, el nivel educativo de los padres se encuentra relacionado con el apoyo que las familias pueden brindar a los estudiantes indígenas en la educación superior y que puede influir en su recorrido formativo. Al respecto, se encontró que los encuestados manifiestan contar siempre con el apoyo que sus familias les brindan en lo que refiere a lo emocional (59,2%), seguido, en menor medida, por el apoyo en lo que refiere a las cuestiones de la universidad (32%) y lo económico (31%).

#### 4.1.5. Barreras económicas

En cuanto a las condiciones económicas que enfrentan los jóvenes indígenas para cursar una carrera de educación superior, se indagó sobre la realización de algún trabajo. De los entrevistados, un 54,9% señaló que sí realiza una actividad laboral, frente a un 45,1% que no realiza ninguna actividad laboral. Del total de estudiantes que realizan una actividad laboral, el 32,4% menciona que recibe un pago, frente al 22,5% que manifiesta que no recibe remuneración y un 45,1% que responde no sabe/no contesta. Se puede interpretar en estos últimos casos que, si bien realizan algún tipo de actividad laboral, esta no es remunerada con un salario concreto o lo hacen de manera informal como, por ejemplo, venta de productos diversos. En cuanto al monto de referencia que reciben por la actividad laboral, en el caso de los que reciben un salario, los resultados arrojaron que solo el 7% recibe un salario mínimo, 4,2% recibe más del salario mínimo y un 30% menos del salario mínimo. Los demás no saben/no contestan, probablemente porque no manejan el monto de salario mínimo vigente.

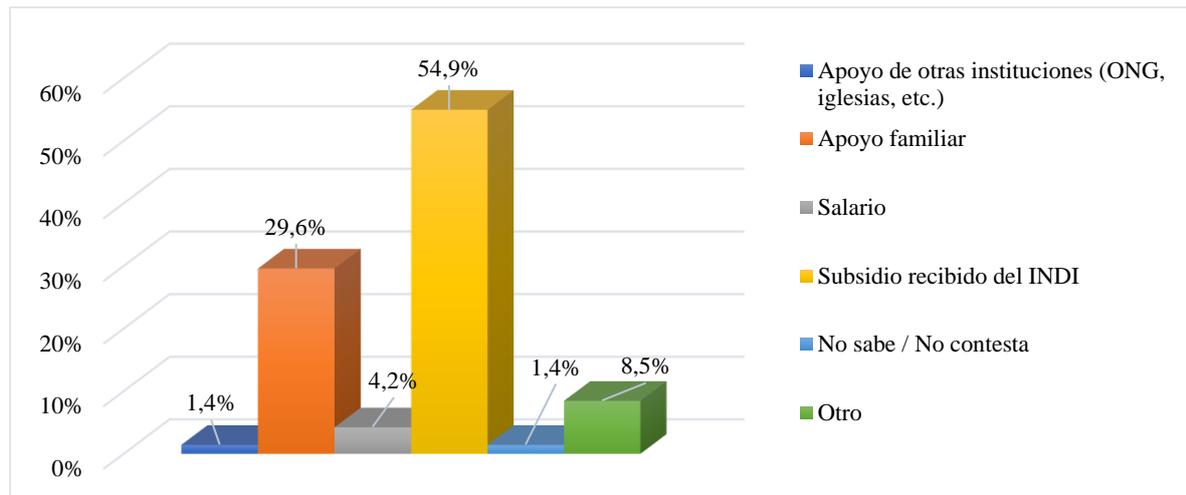
Los entrevistados también señalaron que deben realizar diversas actividades como ventas informales de cosméticos, trabajos prácticos para los compañeros que no tienen tiempo o como el caso del Estudiante 1 que trabaja en la chacra y vende sus productos en la ciudad para cubrir los gastos. Una de las entrevistadas mencionó: “estoy haciendo trabajos, preparo trabajos para otros estudiantes que no pueden hacer su trabajo y cobro por hacer *power points*, proyectos, cobro al hacer los trabajos ajenos. Así, cuando tengo libre, trato de trabajar con una señora en la peluquería como ayudante, cuando no tengo exámenes y eso” (Entrevista E4, universidad pública).

Todos los estudiantes entrevistados manifestaron que deben realizar algún tipo de actividad laboral para contar con el dinero necesario y cubrir sus gastos, independientemente de vivir con su familia o no. Sostuvieron que siempre deben trabajar, especialmente en las ventas. Una de las entrevistadas acota: “No estoy trabajando, pero normalmente sí trabajaba vendiendo cosméticos, haciendo rifas o lo que sea para poder ayudarme a costear los gastos de mi carrera, pero este año ya es demasiado difícil porque tiempo no tengo más, tengo guardias y a veces las guardias son de 29 horas y la mayor parte del tiempo es para dormir y para estudiar” (Entrevista E2, universidad pública).

Uno de los entrevistados señala que también suele trabajar cuando consigue trabajos por día: “*Amba 'apo péicha por día-pe atopa jave la che por día-rä, 'pero ko 'aga ndaiporivéi la trabajo. Ndamba 'apovéi, apesca la subsidio INDI-re ocubrimie haguä chéve la che gasto-kuéra. Mientras tanto asë, aha, agueraha avende che kokuépegua avende la che pasaje-rä*”

entre otra cosa-rä. Ko'erö aguereko petei charla educativa en la universidad oguerekóva 70 mil del costo, ha upeva'erä che ko'erö pyhareve ahava'erä agueraha petei kuñakaraípe Curuguat-ype la che producto, ha avende ha upéi aha apaga la che costo, la charla, si o sí la obligación ropagava'erä ikatu haguáicha ovale la punto, he'i oréve la directora de la institución<sup>16</sup> (Entrevista E1, universidad privada).

**Gráfico 8. Pago de gastos (matrícula, cuota, libros, fotocopias, otros)**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

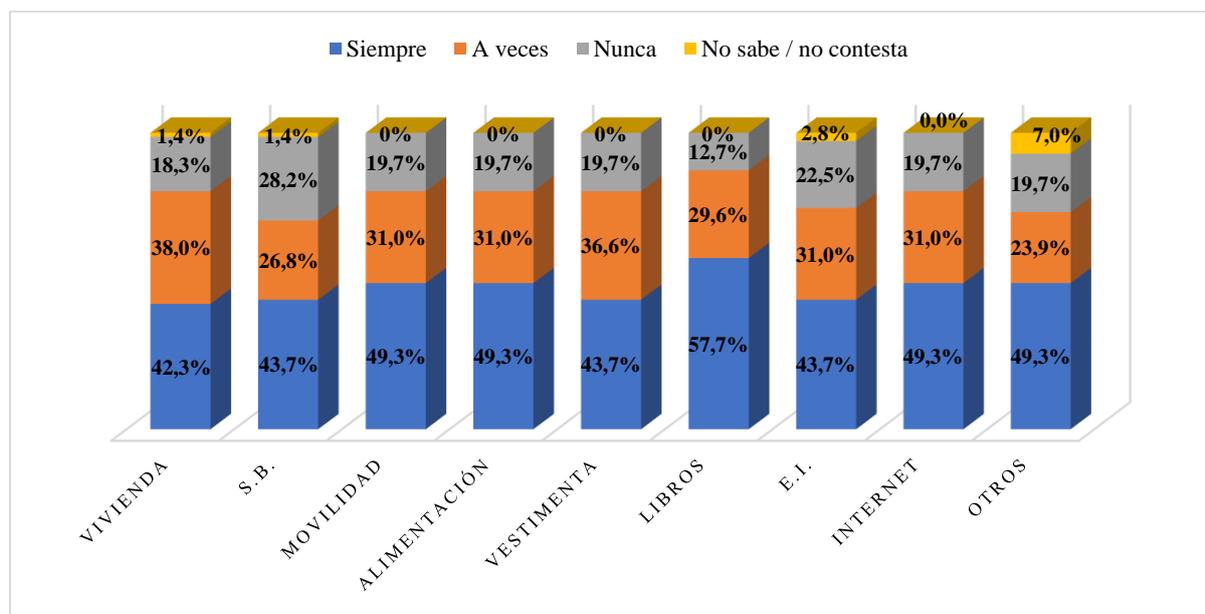
En lo que refiere a los gastos relacionados con la carrera que cursan, como matrícula, cuotas, fotocopias y otros, los resultados reflejan que son cubiertos mayoritariamente con el subsidio proveído por el INDI. Para el 54,9% de los estudiantes encuestados, 29,6% dice que cubre esos gastos con apoyo familiar, un porcentaje mínimo de 4,2% señaló que los cubre con su salario, un 8,5% mencionó que a través de otros recursos y 1,4% responde que no sabe/no contesta. Se puede entender que los estudiantes deben recurrir a otro tipo de apoyo para cubrir los gastos básicos de la universidad. Esto es relevante, considerando que la mayor parte de los estudiantes asisten a instituciones privadas que requieren de pago de aranceles, y es posible que el monto del subsidio no sea suficiente para solventar los costos.

<sup>16</sup> El Entrevistado E1 habla en guaraní paraguayo mezclando palabras del castellano. Aquí se presenta la traducción de su entrevista: Trabajo por día cuando encuentro, pero ahora no hay trabajo, no estoy trabajando, espero el subsidio del INDI para cubrir mis gastos. Mientras tanto salgo, llevo a vender los productos de mi chacra, vendo para cubrir mi pasaje y otras cosas. Mañana tengo una charla educativa que tiene un costo de 70 mil guaraníes, y para cubrir eso llevaré mis productos a una señora en la ciudad de Curuguat. Vendo y luego iré a pagar la charla que es obligatorio pagar para que valga puntos, nos dijo la directora de la institución.

En lo que refiere a los gastos de movilidad de los estudiantes desde el lugar de residencia hasta la universidad, el 45,1% de los estudiantes señaló que los cubren con apoyo familiar, 31% los solventan con el subsidio del INDI, y el 12,7% los cubren con su salario; mientras que 11,3% mencionó que cubren estos gastos a través de otros recursos o vías. Nuevamente, se puede observar que el subsidio del INDI no contribuye a cubrir todos los gastos que requieren los jóvenes para cursar una carrera universitaria.

Una de las entrevistadas destacó la importancia de la ayuda económica que recibe de su mamá: “gracias a mi mamá sigo aguantando, mamá tiene despensita y es emprendedora, hace empanadas y *sándwich* para ayudarme, no es mucho, pero valoro el esfuerzo de mi mamá” (Entrevista E4, universidad pública).

**Gráfico 9. Los gastos que tienen mayor dificultad para cubrir**



Fuente: Resultados de encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

Como se puede observar en el Gráfico 9, el 57,7% de los jóvenes encuestados señaló que siempre tienen dificultades económicas para cubrir gastos relacionados a la compra de libros, seguido por la alimentación, pago de internet, movilidad y otros gastos relacionados con la cursada de la carrera. El porcentaje que enfrenta dificultades a veces se mantiene entre el 24% y 38% en todos los indicadores medidos, mientras que el porcentaje de los que manifiestan nunca haber tenido dificultades se reduce, rondando entre el 12,7% y el 28,2%.

Según los resultados, la adquisición de libros es lo más difícil de cubrir, entre gastos relacionados a alimentación, internet y la movilidad. En las entrevistas, los jóvenes también

mencionaron la dificultad para adquirir libros, como es el caso de la Estudiante 4, quien destaca que la mayor necesidad económica que enfrenta refiere a la adquisición de “libros y así fotocopias, que sí o sí debo comprar” (Entrevista E4, universidad pública). Así también, otra de las entrevistadas manifestó que “todos los problemas que yo tuve fueron por el tema de no tener libros, no tener la posibilidad de tener los materiales, o sea, en ese sentido, lo que sí sentí que estaba bastante atrasada con respecto a otros compañeros” (Entrevista E2, universidad pública).

En cuanto al subsidio recibido por el INDI, los estudiantes entrevistados señalaron la importancia de contar con esa ayuda económica, pero, no obstante, insistieron en que no es regular y no cubre toda la cursada, y que, dependiendo de la institución, las clases inician en febrero o marzo y el pago por parte del INDI se realiza entre abril o mayo y no es retroactivo por los meses anteriores. Tal es así que no cubre todos los meses ni las necesidades que tienen los estudiantes durante la cursada. En coincidencia con lo señalado por los entrevistados, la mayoría de los estudiantes que participaron de la encuesta también resaltaron que a veces o nunca llega a tiempo los pagos del subsidio.

Con relación con los tiempos del desembolso del subsidio, solo un 19,7% señaló que siempre llega a tiempo, frente a un 38% que mencionó que a veces llega a tiempo, y un 35,2% que respondió nunca llega a tiempo. Así también, los entrevistados mencionaron que el subsidio comienza a pagarse a partir del mes de abril o mayo hasta noviembre, y no cubre todo el tiempo en que los estudiantes asisten a las clases en las universidades. Una de las entrevistadas mencionó que tarda mucho el desembolso: “me fui hace un mes atrás a preguntar al INDI y ahí fue que me dijeron que la lista todavía no había salido, que iba a salir para mitad de mayo más o menos, y que a fin de mes tendría que irme a ver si es que fui adjudicada, y si es que voy a retirar” (Entrevista E2, universidad pública).

Otra dificultad para acceder al cobro del subsidio es el traslado hasta la capital del país que, en el caso de una de las entrevistadas, se encuentra distante a unos 400 kilómetros del lugar donde estudia, y el costo de movilidad hasta la capital para acceder al beneficio es la mitad del monto que recibe, por lo tanto, disminuye considerablemente el apoyo económico. Sin embargo, los demás estudiantes señalaron que funcionarios del INDI se acercan hasta las comunidades a entregar el monto del subsidio, razón por la cual no deben movilizarse para cobrar y pueden aprovechar todo el dinero asignado.

Sobre ese punto, una de las entrevistadas señaló que: “el subsidio es de 500.000 guaraníes mensuales y no puedo venir a retirar todos los meses, porque lastimosamente, ellos no van hasta Itapúa a entregar ese subsidio. Entonces yo, con el tema de que son entre 90 a

120.000 guaraníes más o menos el pasaje de ida y después el de venida, un total de 240.000 guaraníes más o menos. Entonces, yo realmente prefiero nomás juntar” (Entrevista E2, universidad pública). Ella prefiere juntar los pagos y así viajar menos veces para cobrar el monto correspondiente a varios meses, con el fin de aprovechar mejor el pago recibido.

En cuanto a la percepción de los beneficiarios del subsidio otorgado por el INDI, un 39,4% mencionó que es muy bueno, 23,9% que es bueno y un 29,6% que es regular. Un porcentaje bajo del 4,2% mencionó que es malo y solo un 2,8% que es muy malo. Esto es importante tomando en cuenta que los estudiantes cubren los gastos relacionados con los aranceles propios de la universidad con este subsidio. Sin embargo, los estudiantes consideran que este subsidio es regularmente suficiente en un 16,9%, poco suficiente en un 53,5%, y 8,5% nada suficiente. Es decir, la mayor parte de los estudiantes considera importante pero insuficiente el monto recibido como subsidio para cubrir los gastos relacionados con cursar una carrera en el nivel superior.

Un aspecto relevante que mencionó una de las entrevistadas que se encuentra estudiando en una universidad pública es que el subsidio proveído por el INDI se recibe posterior al ingreso a la carrera, y muchos jóvenes deben migrar hasta las ciudades donde se ofertan las carreras que les interesa y deben cubrir los gastos de vivienda, alimentación, movilidad y otros con apoyo de las familias: “El subsidio del INDI es a partir de que ingresas a la universidad, no hay un apoyo económico antes, y yo como soy de afuera tuve que pagar alquiler, alimentación y demás cosas. En ese proceso me ayudaron mis padres” (Entrevista E2, universidad pública). A pesar de que los estudiantes indígenas no están obligados a realizar el examen de ingreso, esta estudiante manifiesta que debió cursar el curso probatorio sin contar con ningún tipo de apoyo económico.

Dependiendo de la carrera, algunos estudiantes se encuentran obligados a migrar hasta las ciudades, tal como lo mencionó el funcionario de la IES: “porque en el caso de Medicina, Derecho y eso, con las otras universidades tienen clases todos los días, tiene que ser presencial. Y eso significa que ellos tienen que venir a quedarse acá en Pedro Juan y ahí ya no entra solamente el pago de la cuota, y ya no es suficiente el subsidio. Hay casos que tienen beca, pero no son todos” (Entrevista CCA, universidad privada).

Lo mencionado por el funcionario de la IES coincide con el caso de las estudiantes de Medicina. Al respecto, una de ellas mencionó que con el subsidio del INDI “pago mis gastos comunes, guardo para mi alimentación y gracias a Dios, este año al menos, sale la comida en el hospital, pero normalmente de eso cubría todo lo que era mi alimentación. Antes, mi papá me ayudaba a pagar el alquiler. Este año me quedo en la casa de una amiga por un tiempo, y

hoy le escribí a una chica para quedarme en su casa para lo que queda de la carrera, y así porque no me da para pagar el alquiler” (Entrevista E2, universidad pública).

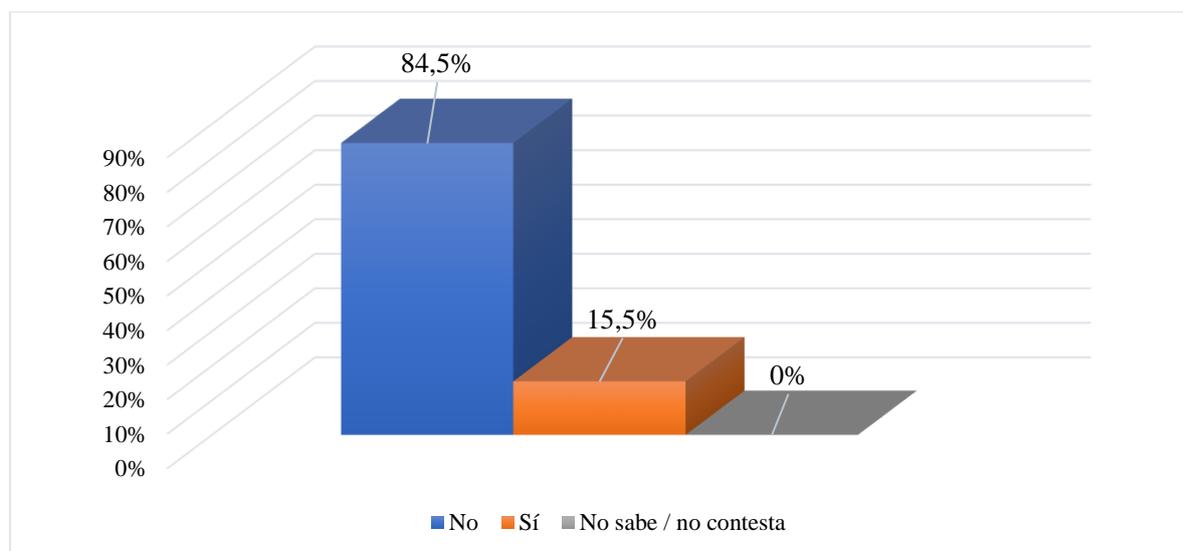
Según esta estudiante, el subsidio del INDI no alcanza cuando se debe pagar un alquiler cerca de la universidad, y tampoco es buena idea vivir lejos y pagar pasaje diariamente. En el caso de la Estudiante 3, menciona: “el tema del subsidio que me da el INDI solo me ayuda para pagar en la universidad, derecho el examen y tema de las materias y el combustible era mi gasto, gasto mío” (Entrevista E3, universidad privada). Ella es estudiante de una universidad privada y cursa su carrera en la modalidad semipresencial, por lo cual sigue viviendo en su comunidad y no necesita mudarse a otra ciudad para estudiar.

En cuanto al subsidio que recibe del INDI, una estudiante que también se encuentra lejos de su familia y que paga un alquiler menciona que “no ayuda mucho, es muy poco, para copias o un poquito de libros, merienda, no alcanza mucho y yo de mi parte debo pagar alquiler, uniformes, meriendas, libros, salidas y entradas” (Entrevista E4, universidad pública). Los costos del alquiler de un lugar para vivir son altos en comparación con el monto del subsidio recibido, tal como lo menciona una estudiante de la carrera de Medicina: “un monoambiente con un baño compartido, ni siquiera un baño privado, te sale 600.000 guaraníes, más o menos, en el centro de Encarnación. Y si me voy a ir más retirado, más lejos, tampoco alcanza porque me va a salir 400.000 guaraníes más o menos, pero tengo que pagar pasaje y en Encarnación el pasaje está a 4000 guaraníes” (Entrevista E2, universidad pública).

En cuanto al acceso a la tecnología, que se constituye en una herramienta fundamental para cualquier estudiante, y más para los universitarios, lo básico es contar con un equipo informático con conexión a internet. Tal como se puede observar en el Gráfico 10, al consultar a los jóvenes si cuentan con un equipo informático el 84,5% señaló que no cuenta con una computadora o *notebook* que les ayude a realizar las tareas. Así también, el 39,4% señaló no tener acceso a internet. Tomando estos datos como referencia, se puede inferir que las condiciones que enfrentan los estudiantes indígenas no son las más favorables para el desarrollo exitoso de una carrera universitaria, pues no cuentan con el apoyo de la tecnología que es prácticamente imprescindible para cualquier estudiante universitario en la actualidad.

El alto porcentaje de estudiantes indígenas que no tienen acceso a un equipo informático es preocupante, pues amplía la brecha digital entre los estudiantes indígenas y los no indígenas y aumenta la condición de desigualdad. El desarrollo de las competencias profesionales en cualquier carrera puede verse comprometido a causa de no contar con los requerimientos de libros físicos y no tener las posibilidades de acceder a recursos digitales.

## Gráfico 10. Acceso a equipo informático



Fuente: Resultados de encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

Consultados los jóvenes que tienen acceso a internet, más específicamente del tipo de conexión de la que disponen, el 45,1% responde que se conecta por medio del teléfono, es decir, que adquiere algún tipo de paquete de datos de compañías telefónicas. El 14,8% mencionó que cuenta con conexión a internet por banda ancha y un 40,8% señaló que no sabe/no contesta. Es decir, que no identifica el tipo de conexión a la que accede. Así también, durante las entrevistas, los estudiantes mencionaron las dificultades que enfrentan en cuanto a la tecnología: “justo cuando vino la pandemia teníamos que hacer tareas solo en la plataforma y eso es lo que me costó un poquito. Hice de todo un poco, porque mi esposo trabaja en educación como docente, usé su computadora y teníamos que instalar wifi en mi casa y eso es lo que me ayudó” (Entrevista E3, universidad privada).

El estudiante de licenciatura en enfermería mencionó que no tiene internet y que para cumplir con las tareas se traslada hasta una institución educativa que cuenta con la conexión, y cuyo director les permite el uso para los trabajos requeridos, pero a nivel personal no cuenta con el servicio: “*Ndaguerékói la computadora, internet ndaguerékói, ajapótajave la che trabajo internet-pe ahava'erä Colegio Nacional Indígena Fortuna-pe, upépe oguereko la wifi ha la directora oipuruka oréve gratis la estudiante-pe ikatu haguäicha rojapo la ore trabajo*”<sup>17</sup> (Entrevista E1, universidad privada).

<sup>17</sup> Traducción: No tengo computadora, internet tampoco tengo, cuando necesito hacer mi trabajo con internet me voy hasta el Colegio Nacional Indígena de Fortuna, ahí tienen wifi y la directora presta a los estudiantes de manera gratuita para realizar los trabajos.

Así también, una de las entrevistadas mencionó lo siguiente: “tengo una computadora que me había regalado una compañera en el primer año, y esa es la computadora que sigo teniendo hasta ahora. En la facultad gracias a Dios hay acceso a internet. Entonces, por ese lado sí podía y, además, en el alquiler en el que yo estaba anteriormente todos éramos estudiantes, entonces todos pagábamos un monto para poder tener wifi. Claro en la época de pandemia, pero sí tenía compañeros que venían de Pindó<sup>18</sup> y a veces me pedían quedarse conmigo para hacer una tarea y esas cosas, compartíamos ese espacio y así, porque esa era la principal dificultad que ellos al menos tenían” (Entrevista E2, universidad pública).

Indudablemente, las condiciones económicas constituyen una barrera importante para una trayectoria exitosa del joven indígena en la educación superior. En este caso, si bien reciben el subsidio del INDI, algunos realizan trabajos varios, tienen apoyo de la familia o de alguna institución, y aun así no es suficiente para cubrir los gastos, tanto si viven en sus comunidades como si deben migrar a las ciudades y alquilar una vivienda, tal como lo señalan Paladino (2009), Zapata (2009) y Matto (2012).

Es importante señalar que los recursos económicos se relacionan directamente con el acceso a la tecnología, en el sentido de contar con un equipo informático, así como el acceso a internet. A consecuencia de esto, los estudiantes tienen dificultades para cumplir con los requisitos académicos de la carrera cursada, acrecentando la desigualdad entre la población dominante, no indígena y los más débiles que en este caso, constituyen las poblaciones indígenas.

Si bien se cuenta con mecanismos que comprometen, especialmente a las instituciones públicas de educación superior, a garantizar el acceso a la misma por parte de los estudiantes de origen étnico, evidentemente esto no es suficiente, pues no se desarrolla la atención más amplia que requieren los jóvenes indígenas.

#### **4.1.6. Barreras institucionales**

En cuanto a las condiciones institucionales para el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior, se destaca que el 47,9% mencionó que existe un reconocimiento de la diversidad cultural, frente a un 43,7% que señaló que solo a veces. Esto

---

<sup>18</sup> Comunidad Indígena donde viven los estudiantes y desde donde se trasladan diariamente hasta la universidad.

es relevante, atendiendo a que los estudiantes se integran a los grupos de estudiantes no indígenas en las aulas y los espacios comunes dentro de las instituciones.

Al respecto, uno de los funcionarios de una IES pública señala que cuentan con un formulario que permite identificar a los estudiantes indígenas: “el registro lo tenemos en forma general y justamente hay un formulario que ellos tienen que rellenar a partir de la inscripción al curso de CPA porque nosotros tenemos un sistema de cursillo preparatorio de admisión o Cursillo Probatorio de Admisión, por eso le llamamos CPA. Entonces, ahí los estudiantes tienen que contar sus datos y especifican si son de alguna parcialidad indígena, y cuando es de una parcialidad indígena se tiene un trato especial, o sea, hay un reglamento<sup>19</sup> no solamente de la facultad de humanidades, es de toda la universidad” (Entrevista VD1, universidad pública).

Eso no ocurre en la IES privada, pero según señaló el decano, ellos se identifican porque necesitan las constancias de matrícula para presentar al INDI, que es un requisito para postular al subsidio: “la gran mayoría o todos los nativos indígenas se acercan a los centros de apoyo y presentan sus documentos. Los coordinadores de centros de apoyo los reciben a ellos. Con una orientación previa acuden los nativos, la mayoría tienen becas por INDI, algunos por la gobernación y otros por la universidad, o sea, no precisamente que se aplica un instrumento para identificar o tener mayores informaciones” (Entrevista D1, universidad privada). Es decir que la universidad no aplica un instrumento para identificar a los estudiantes indígenas, simplemente se toma el registro por los documentos que requieren.

En cuanto a algún tipo de apoyo financiero que ofrecen las IES para cubrir los gastos de la cursada, los estudiantes señalan en un 50,7% que nunca lo recibieron, frente a un 31% que señaló siempre recibir algún tipo de apoyo y un 12,7% manifestó que a veces. Un porcentaje de 5,6% contesta que no sabe/no responde. Al respecto, uno de los funcionarios entrevistados mencionó que las instituciones públicas tienen el beneficio de “arancel cero”<sup>20</sup>. Por lo tanto, los estudiantes indígenas que se encuentran cursando una carrera en una IES estatal se encuentran exonerados del pago de los aranceles. No corren con la misma suerte los estudiantes que asisten a las IES privadas, y por lo tanto deben pagar los aranceles correspondientes.

No obstante, la UMA ofrece algunos beneficios, según lo manifestó el funcionario de la IES, en el centro que está a su cargo, “la matrícula en el primer año no paga, pero después

---

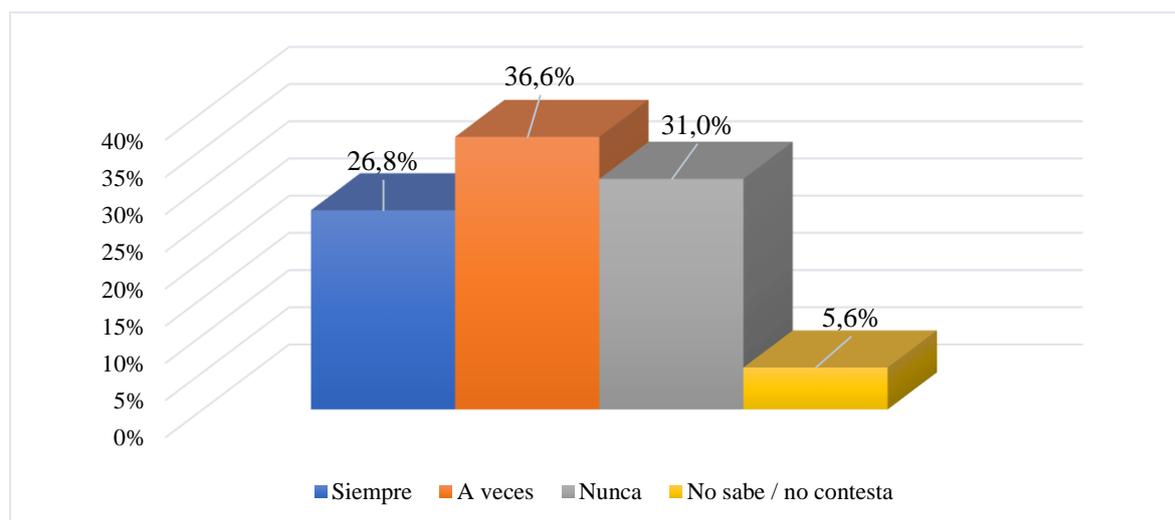
<sup>19</sup> Resolución institucional que reglamenta la Ley 6628/2020.

<sup>20</sup> Aprobado por Ley 6628/2020 que establece la gratuidad de los cursos probatorios de admisión y de carreras de grado en todas las universidades públicas y privadas a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

los siguientes años sí pagan. No pagan derecho de examen, son exonerados. La universidad exonera eso” (Entrevista CCA, universidad privada).

En lo que refiere al acompañamiento que brindan las IES a los estudiantes indígenas a través de tutorías o mentorías, tal como se puede observar en la Gráfico 11, los estudiantes encuestados señalaron que siempre reciben este tipo de servicios en un 26,8%, un 36,6% responde que a veces cuenta con el servicio y un 31% mencionó que nunca. Coincidentemente, el 36,6% también señaló recibir un acompañamiento académico por parte de la institución, un 36,6% mencionó que a veces recibe acompañamiento y un 23,9% expresó que nunca recibe algún tipo de acompañamiento académico. Al respecto, los funcionarios de las IES coincidieron en que sus instituciones no cuentan con un programa de acompañamiento académico a los estudiantes indígenas, por lo que se puede inferir que no existe un mecanismo que permita apoyar académicamente a los estudiantes.

**Gráfico 11. Servicio de tutorías o mentorías ofrecido por la IES**



Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. 2024.

En cuanto a las adecuaciones curriculares que se puedan realizar para favorecer el aprendizaje de los estudiantes indígenas, el 29,6% expresó que siempre se realizan, un 36,6% dice que a veces y un porcentaje de 26,8% mencionó que nunca se realiza. Se puede observar que en algunas de las instituciones los estudiantes se sienten acompañados, pero la mayoría se encuentra entre a veces y nunca.

En este sentido, uno de los funcionarios entrevistados mencionó que las universidades públicas cuentan con cupos para estudiantes indígenas que se encuentran exonerados de

cumplir con los requisitos académicos de ingreso<sup>21</sup>. Sin embargo, si bien cuentan con el arancel exonerado y tienen el acceso asegurado, no se cuenta con datos sobre su trayectoria formativa y egreso. Al respecto, uno de los entrevistados señaló que: “al darse el ingreso, el estudiante deberá cumplir con las exigencias académicas establecidas para todos los estudiantes en la normativa institucional sin excepción. Al no existir un mecanismo de seguimiento y de tratamiento especial, atendiendo su origen, finalmente los medimos a ellos también en forma genérica con los otros estudiantes. Entonces, somos un poco abiertos para que ellos se incorporen, pero no hay una atención personalizada atendiendo su origen, su lengua materna, incluso su historial académico en cuanto a su preparación, así como de dónde vinieron y cuáles son las condiciones que tienen para seguir en una educación universitaria que siempre es un poco más exigente” (Entrevista VD1, universidad pública).

En cuanto a los estudiantes consultados acerca de si encuentran barreras en la evaluación de los aprendizajes, un 15,5% señaló que siempre las encuentra, frente a un 50,7% que respondió que a veces y un 31% nunca. Es decir que, mayoritariamente, los estudiantes mencionan que a veces o nunca encuentran dificultades en el momento de la evaluación, pero no se puede soslayar a los estudiantes que mencionan que tienen dificultades. Por su parte, los funcionarios de las IES señalaron que las instituciones no brindan ningún tipo de apoyo como sensibilización o capacitación a los docentes que tienen a su cargo a estudiantes indígenas, ya que se abarca de forma general en los espacios de reuniones o en los claustros, pero no se cuenta con un mecanismo de atención o acompañamiento a los estudiantes propiamente.

Así también, se indagó sobre la percepción de los jóvenes acerca del respeto a la diversidad cultural en la universidad en general. Al respecto, un 74,6% señaló que siempre se la respeta, 18,3% que solo a veces y 7% que nunca. De la misma manera, consultados sobre el respeto a la identidad cultural por parte de los profesores, los encuestados en un 83,1% respondió que siempre se sintieron respetados, 14,1% expresó que solo a veces y 2,8% señaló que nunca se siente respetado por los miembros del claustro docente.

En lo que refiere al respeto hacia la identidad cultural por parte de sus compañeros, sus pares, un 76,1% mencionó que siempre existe ese respeto por parte de los pares, 18,3% manifestó que a veces y 5,6% mencionó que nunca. Finalmente, se puede inferir que mayoritariamente los estudiantes perciben un reconocimiento y respeto por su identidad cultural en las instituciones de educación superior donde se encuentran cursando sus estudios.

---

<sup>21</sup> Las universidades públicas cuentan con un curso probatorio de ingreso con requisitos académicos y puntajes que deben alcanzar los estudiantes para ingresar a las carreras.

No obstante, uno de los funcionarios entrevistados mencionó que la principal barrera que se observa es que: “nosotros como sociedad necesitamos reconocerles a ellos como paraguayos, como personas que deberían acceder a la educación sin ninguna discriminación”. Destacó la necesidad de hacer realidad la interculturalidad tan presente en el discurso. Por otro lado, también señaló la autodiscriminación como una dificultad importante: “que no le tengamos cierta compasión por ser indígenas, creyendo en sus capacidades, creyendo que van a desarrollar las competencias requeridas en el curso y, por otro lado, que ellos también se sientan así, por eso yo hablaba de que muchas veces ellos mismos se sienten un poco autodiscriminados” (Entrevista VD1, universidad pública).

Otro de los entrevistados, coordinador de centro de apoyo, mencionó la importancia de establecer una relación de cercanía con los jóvenes. En su caso, también es representante del pueblo indígena Pañ Tavyterã en educación, y eso le permite acompañar a los estudiantes de manera más fácil: “la presencia, no solamente mi presencia, tengo otros compañeros que trabajan ahí conmigo y el equipo estamos ahí en la UMA, en el centro de apoyo. Y por eso es que ellos se sienten más familiarizados con nosotros. Sin embargo, la UNC<sup>22</sup> tiene beca completa y algunos optan otra vez por la UMA. A pesar de que, en el equipo de educación como consejero de Educación del pueblo Pañ Tavyterã, yo también siempre estoy apoyando a las otras universidades. Pero por muchos motivos optan por la UMA” (Entrevista CCA, universidad privada).

En cuanto a las condiciones institucionales que ofrecen las IES a los estudiantes indígenas, se puede señalar que las instituciones públicas aplican un formulario que recoge información sobre el origen étnico de los estudiantes, tal como lo señaló Gómez y otros (2022), a diferencia de la institución privada que, a pesar de eso, también cuenta con un registro de la cantidad de estudiantes indígenas que se encuentran cursando en la institución. Sin embargo, aunque tengan identificados a los estudiantes, no existe un mecanismo de acompañamiento académico, que no solo contribuirá a mejorar el rendimiento académico, sino que según Paladino (2009) también favorecerá el afianzamiento de su autoestima y su identidad indígena.

Si bien, las instituciones públicas cuentan con cupos exclusivos para los estudiantes de pueblos originarios que no exigen la aprobación de un cursillo de ingreso, no se tiene registro de su trayectoria y posterior egreso y, por lo tanto, no se cuenta con estadísticas sobre la cantidad de estudiantes que han culminado su proceso formativo como beneficiario del subsidio del INDI. Es necesario que las IES apunten a superar las condiciones de vulnerabilidad

---

<sup>22</sup> Universidad Nacional de Concepción.

que enfrentan los jóvenes indígenas, y esto es posible comprendiendo que se requiere de una identificación de los elementos intervinientes y un abordaje amplio desde la perspectiva intercultural, reconociendo la historia de los pueblos indígenas y las condiciones actuales de su contexto. De Ferranti y otros (2004) sugieren que las políticas orientadas a los pueblos originarios deben realizar el análisis de los factores que se correlacionan en el ciudadano indígena.

## **CAPÍTULO 5**

### **5.1.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **5.1.1 Conclusiones**

En este apartado se presentan las conclusiones conforme a los hallazgos y los objetivos de investigación. En lo referido al primer objetivo específico, conocer el nivel de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas beneficiarios de un subsidio del Estado en la educación superior en Paraguay, se concluye que el nivel de permanencia de los estudiantes que reciben subsidio del INDI desde el año 2019 hasta el año 2023 alcanza el 10%.

La permanencia dentro del sistema de educación superior con subsidio del INDI de los estudiantes becados durante los años 2020 llegó a un 5%; del total que accedieron en el 2021 permanecieron 16,6% y del año 2022, un 21, %; con mayor presencia de mujeres frente a los varones, tanto en acceso como en permanencia.

En cuanto a las carreras que se cursan con mayor preferencia, son las del área de educación, seguida por carreras de enfermería. Asimismo, se evidencia que prevalecen las cursadas en universidades de gestión privada. Es importante también señalar que existe una alta presencia de los pueblos guaraníes, también se encontró mucha participación de la mujer indígena en la educación superior, y que mayoritariamente pertenecen al pueblo Pañ Tavyterã.

Además, cabe señalar que las universidades de gestión privada tienen más posibilidades de habilitar sedes en diferentes departamentos geográficos, y algunas, como es el caso de la Universidad Metropolitana de Asunción, que ofrece carreras en la modalidad semipresencial, acompañadas de clases presenciales en los días sábado, razón por la cual es la preferida por los estudiantes indígenas, como también por la posibilidad de continuar viviendo en sus comunidades, a pesar de que implica una movilidad de grandes distancias que deben hacerlo cada fin de semana.

En cuanto al objetivo específico, que proponía identificar las principales barreras que enfrentan los jóvenes indígenas beneficiarios de un subsidio del Estado al ingresar a la educación superior, a partir del análisis de los datos recogidos se concluye que las principales barreras que enfrentan los jóvenes indígenas, identificadas en esta investigación son las condiciones económicas. Esto tiene mucho sentido, ya que se debe considerar que son poblaciones en situación de pobreza o pobreza extrema, mayoritariamente.

Si bien los jóvenes reciben un subsidio, este apoyo económico no cubre los gastos en los que incurren los estudiantes, tanto para los que asisten a una universidad pública o una universidad privada, ya sea que vivan en sus comunidades de origen o que migren a las ciudades y paguen el alquiler de un lugar para vivienda. Los subsidios parecen no ser suficientes en ningún caso.

Muy vinculadas a las dificultades económicas se encuentran las barreras de acceso tecnológico que visibiliza la brecha digital entre estudiantes universitarios indígenas y no indígenas, lo cual amplía la desigualdad que enfrentan los pueblos originarios en el acceso a la educación. Los estudiantes deben contar con un equipo tecnológico y el acceso a internet. Estos son gastos necesarios que no pueden soslayarse cuando se trata de estudiantes de la educación superior. Sin embargo, los jóvenes indígenas enfrentan una gran desigualdad en este sentido frente a la población no indígena, con quienes comparten las salas de clases. No obstante, recurren a varias alternativas para sortear este tipo de obstáculos y limitaciones.

Así también, las barreras culturales y lingüísticas están presentes, aunque no con la misma intensidad que las anteriores. Se resalta que la universidad desarrolla sus acciones en lengua castellana y sin embargo, los hallazgos indican que los jóvenes que acceden son pertenecientes a la familia lingüística guaraní mayoritariamente, especialmente en el departamento de Canindeyú, donde se encuentran asentados los pueblos Ava Guaraní y Pañ Tavyterã.

En este sentido, cabe señalar que los pueblos pertenecientes a la familia lingüística guaraní tienen la mayor población indígena en el país, y los estudiantes pertenecientes a estos pueblos tienen mayor competencia comunicativa en su lengua propia o en el guaraní paraguayo, por lo que tienen dificultades para cumplir con los requisitos académicos en castellano. De esta manera, los estudiantes guaraní hablantes enfrentan el choque de trayectorias sociales y culturales cuando llegan a la universidad, pues no tienen herramientas requeridas para una formación superior, y la institución tampoco se encuentra en condiciones de acogerlos con mecanismos de inclusión. La excepción la constituyen los pueblos indígenas chaqueños, ya que tienen un mayor manejo de la lengua castellana, y como es esta una lengua

hegemónica que predomina en las universidades de Paraguay, sin duda, esto afecta la permanencia de los jóvenes indígenas no hablantes de la misma.

En cuanto al objetivo específico que busca determinar las políticas institucionales que desarrollan las instituciones de educación superior para la permanencia de los estudiantes indígenas que reciben subsidio del Estado, se concluye que las IES no cuentan con políticas institucionales a favor de la permanencia de los estudiantes indígenas en las carreras universitarias. Se puede agregar, no obstante, que las IES públicas sí cuentan con mecanismos que les permite identificar el origen étnico de los estudiantes, como también con cupos de acceso directo para los indígenas. Esto quiere decir que no están obligados a aprobar el examen de admisión en el curso probatorio.

Así también, a pesar de identificarlos en un formulario y facilitar el acceso, las IES no mantienen un registro que permita hacer un seguimiento más intensivo de cada estudiante ni aplican ningún tipo de acompañamiento sistematizado a fin de atender las diferentes dificultades que pueden enfrentar los estudiantes durante el desarrollo de la carrera.

En el caso de las universidades privadas, que básicamente son las universidades que reciben con mayor población indígena, los hallazgos permiten inferir que ofrecen ciertas exoneraciones a los estudiantes indígenas, y la modalidad semipresencial favorece una mayor permanencia de los jóvenes. Sin embargo, este tipo de apoyo sigue siendo insuficiente para cubrir las necesidades de la cursada, principalmente porque el subsidio del INDI no cubre la totalidad de los meses en que se desarrollan las clases en la universidad.

En síntesis, en lo referido a políticas de acompañamiento y seguimiento a los jóvenes indígenas, según los hallazgos, en las universidades públicas y privadas no se cuenta con mecanismos que permitan a las instituciones realizar un seguimiento de la situación del estudiante indígena una vez que se incorpora a la carrera. Tampoco se realiza un acompañamiento a los docentes que desarrollan las clases en las carreras con estudiantes indígenas, lo que dificulta algún tipo de adecuación en respuesta a las dificultades que puedan enfrentar los jóvenes.

Es importante señalar que, respecto al acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la educación superior de Paraguay, no se cuenta con información estadística que permita dar cuenta de los niveles de acceso de los jóvenes indígenas en las universidades. Esta es una realidad en la región, tal como lo presenta Matto (2012), Paladino (2008) en coincidencia Gómez y otros (2022), quienes reconocen que las IES en Paraguay no cuentan con un sistema de identificación de estudiantes indígenas, a excepción de la Universidad Nacional de Asunción.

Se espera que con la implementación del sistema de registro de estudiantes de la educación superior (RUE Superior)<sup>23</sup> se pueda contar con información concreta que permita a las IES, así como a las instituciones que gestionan las becas y apoyo económico, realizar un seguimiento administrativo al progreso académico de los estudiantes indígenas en el nivel.

Finalmente, se puede concluir que, si bien el Estado garantiza la exoneración de aranceles, especialmente en las IES de carácter estatal, y también brinda un apoyo económico a los estudiantes indígenas, esto no es suficiente para cubrir las necesidades económicas de los jóvenes que cursan una carrera de grado, tanto en universidades públicas o privadas. Entre los gastos, que son sumamente significativos, se encuentran la movilidad, la compra de libros y materiales, equipos tecnológicos y acceso a internet.

Se suma a estas falencias que, en muchas ocasiones, los estudiantes deben migrar hasta las ciudades donde se encuentran asentadas las sedes de las IES, por lo que se agrega otro gasto que es el alquiler de un espacio para vivienda y todos los gastos que esto conlleva. Por lo tanto, es evidente que las acciones implementadas actualmente por el Estado no garantizan la culminación de una formación superior de los estudiantes indígenas, por lo que se puede inferir que no resultan efectivos y no contribuyen a disminuir la brecha de la desigualdad en el acceso y permanencia en la educación superior de los estudiantes indígenas que reciben un subsidio del Estado, frente a la población no indígena.

### **5.1.2. Recomendaciones**

A partir de los hallazgos de esta investigación se esbozan algunas recomendaciones dirigidas a las instituciones involucradas, tanto para las que ofrecen el subsidio como a las universidades que reciben a los jóvenes indígenas, esperando desabrir interés en los gestores y contribuir a mejorar los procesos a favor de los estudiantes.

A los funcionarios del INDI, como ente rector de las políticas públicas para pueblos indígenas, se sugiere coordinar acciones con las IES a fin de realizar un seguimiento a los estudiantes de manera más efectiva. Así también, deben considerar que los estudiantes se encuentran en situación de vulnerabilidad y que asisten mayoritariamente a IES privadas donde no se aplica el arancel cero, y por lo tanto, es fundamental cubrir con el subsidio desde el mes uno del inicio del año académico. También se debería poner el foco en facilitar el acceso al

---

<sup>23</sup> <https://cones.gov.py/registro-unico-del-estudiante-de-educacion-superior-una-herramienta-para-la-gestion-de-la-es-en-paraguay/>

cobro a través de los diferentes dispositivos que permiten transferencias monetarias a cualquier lugar del país, a fin de que los beneficiarios puedan acceder y aprovechar la totalidad del monto recibido. Así también, aumentar el monto que reciben los estudiantes para garantizar la permanencia y culminación de la carrera.

A los funcionarios de las IES, se sugiere implementar un registro de los estudiantes indígenas que acceden a las carreras que identifique las lenguas de los estudiantes, pueblo indígena al que pertenece, trayectoria educativa, entre otras informaciones. Realizar un acompañamiento académico a los mismos, por medio de las instancias de desarrollo estudiantil para asegurar que los ingresantes permanezcan en las carreras y que reciban apoyo en las dificultades que enfrentan, así como brindar capacitación y sensibilización a los docentes y compañeros de curso, a fin de evitar situaciones de discriminación. Conformar un equipo técnico interdisciplinario para orientar la incorporación de los ajustes razonables e incluso del plan curricular, animando a los docentes que sean tutores temáticos y de materias profesionales en el acompañamiento de las necesidades educativas para estudiantes indígenas en el marco de interculturalidad.

Asimismo, se sugiere elaborar políticas institucionales de atención intercultural dirigidas a los estudiantes indígenas y posibilitar el acceso a equipos informáticos en las instalaciones de las IES para facilitar el acceso a internet y la realización de los trabajos. Incluir la interculturalidad como política institucional y como disciplina en las diferentes carreras desarrollando una educación bilingüe en el nivel superior. Además, es fundamental el desarrollo de investigaciones que promuevan el conocimiento sobre las diferentes culturas y lenguas que conviven en el país, cuyos resultados puedan incidir en propuestas de políticas públicas e institucionales que apunten a democratizar el acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrenacci, L. (2019). Desigualdad y exclusión en América Latina. Notas para la investigación desde una perspectiva histórico-comparativa de ciudadanía. *Revista Estado y Políticas Públicas* 12 pp. 31-53  
[https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1559017136\\_31-53.pdf](https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1559017136_31-53.pdf)
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington.  
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/541651467999959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primera-d%C3%A9cada.pdf>
- Badillo Guzmán, J. (2011), El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios* (61), 25-33.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior ya oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(3), 9-43.
- Cecchini, S., Holz, R., y Soto de la Rosa, H. (2021). (coord.) (2021). *Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe. Caja de herramientas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*.
- Chávez González, M. L., Vargas Silva, A. D., Pérez Cardales, Y. J., y Dimas Huacuz, B. (2022). *Educación superior, interculturalidad y jóvenes indígenas en Michoacán: Un estudio diagnóstico sobre los factores que influyen en la vida universitaria...*
- Constitución Nacional (1992). Asunción.
- De Ferranti, D., Perry, G.E., Ferreira, F.H.G. y Walton, M. (2005) *Desigualdad en América Latina. ¿Rompiendo con la historia? Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Decreto N° 8234 (2011). Que reglamenta la Ley N° 3231. Poder Ejecutivo.
- DGEEC - Dirección General de Estadística Encuestas y Censos. (2014). *III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas*. Asunción.
- DGEEC - Dirección General de Estadística Encuestas y Censos. (2015). *Censo de Comunidades de los Pueblos Indígenas. Resultados Finales 2012. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas*. Asunción.

- DGEEC - Dirección General de Estadística Encuestas y Censos. (2018). *Encuesta Permanente de Hogares 2016 - 2017*. Asunción.
- DGEEC - Dirección General de Estadística Encuestas y Censos. (2020). *Encuesta Permanente de Hogares Continua*. Asunción.
- Entidad Binacional Yacyreta (2024) <https://www.eby.gov.py/becas-del-gobierno-amplian-oferta-educativa-con-carreras-asociadas-al-arte-la-cultura-la-salud-y-mas/>
- Elias, R. (2013). *Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay: análisis de datos 2006-2011*. MEC.  
<https://www.unicef.org/paraguay/media/1421/file/Escuelas%20de%20comunidades%20ind%C3%ADgenas%20en%20Paraguay.pdf>
- Espinoza, O. y González, L. E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. *Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, 12, 517-580.
- Gasper, D. (2009). Ética del desarrollo humano y desarrollo humano. *Redes HDR* N° 24.
- Gómez, R., Cáceres G., Riveros, J., Godoy, P., Flecha, A. y Fernández, P. (2022). Cuando querer no siempre es poder: el acceso a la universidad para los indígenas en Paraguay. *Voces emergentes Paraguay 2022*.  
<https://vocesemergentes.com/paraguay/proyectos2022/cuando-querer-no-siempre-es-poder-el-acceso-a-la-universidad-para-los-indigenas-en-paraguay/>
- Haboud Bumachar, M., Sánchez Avendaño, C., y Garcés Velásquez, F. (2020). *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes*. Editorial Abya-Yala.
- INDI. (2021). Plan Nacional de Pueblos Indígenas. Instituto Paraguayo del Indígena.  
[https://www.indi.gov.py/application/files/8716/1903/8084/Plan\\_Nacional\\_Pueblos\\_Indigenas\\_-\\_version\\_digital.pdf](https://www.indi.gov.py/application/files/8716/1903/8084/Plan_Nacional_Pueblos_Indigenas_-_version_digital.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística, Encuestas y Censos (2023a). Resultados preliminares Censo Indígena 2022.
- Instituto Nacional de Estadística, Encuestas y Censos (2023b). Incidencia absoluta y relativa de la pobreza total y extrema, brecha y severidad de la pobreza total, según año de la encuesta. Periodo 2016-2017 <https://www.ine.gov.py/publicacion/31/poblacion-indigena>
- Itaipú Binacional (2023) <https://becas.itaipu.gov.py/SGBC/>
- Ley N° 3231/ 07 de Educación Escolar Indígena.
- Ley N° 4251/10 de Lenguas.

- Ley N° 5347/ 2015 que dispone el libre acceso de postulantes indígenas a las carreras de nivel terciario habilitadas tanto en universidades públicas como en universidades privadas.
- Ley N° 4842 / 2013 que regula las becas otorgadas y/o administradas por el estado, modifica la estructura y funciones del nuevo consejo nacional de Becas y deroga la Ley 1397/99 que crea el Consejo Nacional de Becas.
- Löbel, Y. A., de Lampika, A. B. Y., y Denis, M. (2021). Acceso a la educación superior en las comunidades indígenas. Los maká de Encarnación (Itapúa, Paraguay). *TSN. Transatlantic Studies Network: Revista de Estudios Internacionales*, (12), 143-147.
- López, N. (coord.) (2012) La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Panorama de tendencias sociales y educativas 2011. Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.
- Mancinelli, G. (2021) Las Luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(1),115-136.  
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/377>
- Matto, D. (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. IESALC UNESCO, Caracas.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Plan Nacional de Educación 2024*, Ministerio de Educación y Cultura. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura (2013). *Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas en Paraguay 2013 -2018*. Asunción.
- Ministerio de Educación y Cultura, 2014. *Programa de Estudio: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud - 9º grado Educación Escolar Básica*.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (2019). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia PISA para el desarrollo*. MEC.
- Olivera, I., Saldarriaga, A. y Pensantes, M.A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*. 33 (2), 443-469.
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (6), 81-122.
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Primera edición). CLACSO.

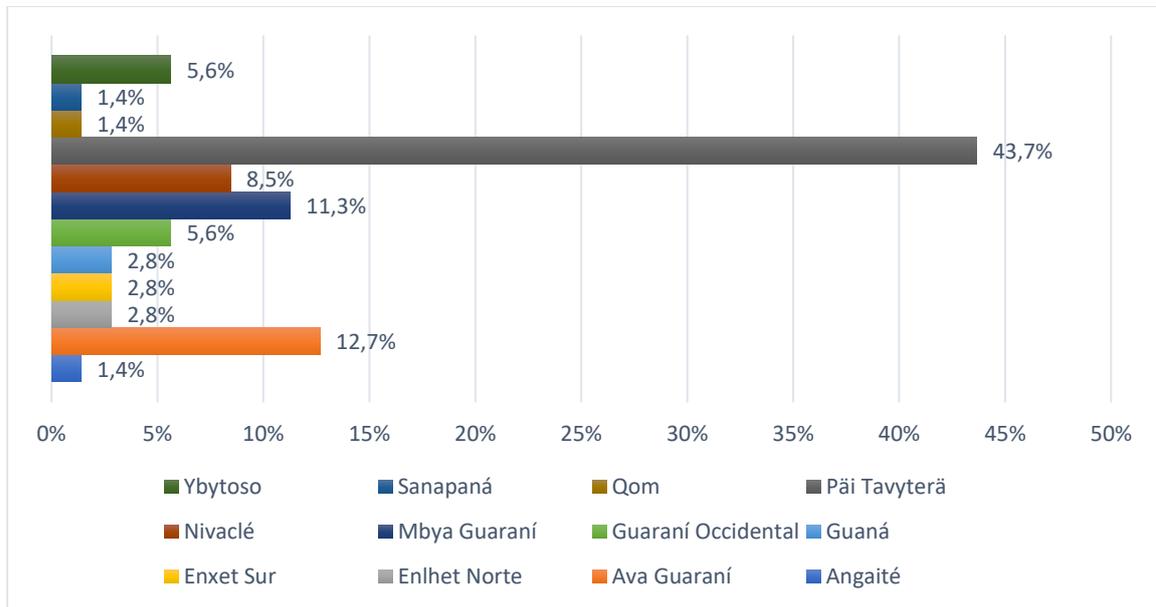
- Resolución INDI N° 120/2019 por la cual se aprueban los criterios para la selección de los beneficiarios del subsidio estudiantil, que otorga el Instituto Paraguayo del Indígena a estudiantes indígenas.
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, (22), 7-25. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422004000200002&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422004000200002&script=sci_arttext)
- Rivera Vela, E. (2018). ¿Qué difícil es llegar a ser profesional! Experiencias de jóvenes becarios de origen quechua en la educación superior en Perú. *Antropología Andina Muhunchik \_ Jathasa* 4 (1) <https://doi.org/10.59159/2018/324>
- Santhakumar, V., Dietz, G., Castillo Guzmán, E. y Shephard, K. (2023) ¿Indigenizar la educación superior? Tendencias en tres continentes. *Perfiles educativos*. 44. (176) Ciudad de México. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60908>
- Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Planeta
- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social. (2014). Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030. <https://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>
- Schmelkes, S., y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. Análisis comparativo de políticas educativas*. UNESCO. <https://www.iiiep.unesco.org/en/publication/formacion-de-docentes-indigenas-en-algunos-paises-de-america-latina>
- Talavera Reyes, C. y Gaona López, I. (2013). Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131219095507/01.pdf>
- UNESCO – IILPE. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina Análisis comparativos de políticas educativas*.
- UNESCO. (2024). Tesoro de la Unesco. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>
- Wehrle Martínez, A. M., (2019). El derecho de los Pueblos Indígenas a la educación. Observatorio educativo ciudadano. <https://www.observatorio.org.py/especial/21>
- Wehrle Martínez, A. M., (2020). Situación educativa de las niñas y mujeres indígenas en Paraguay. Observatorio educativo ciudadano. <https://www.observatorio.org.py/especial/30>

Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (5), 71-97.

## 7. ANEXOS

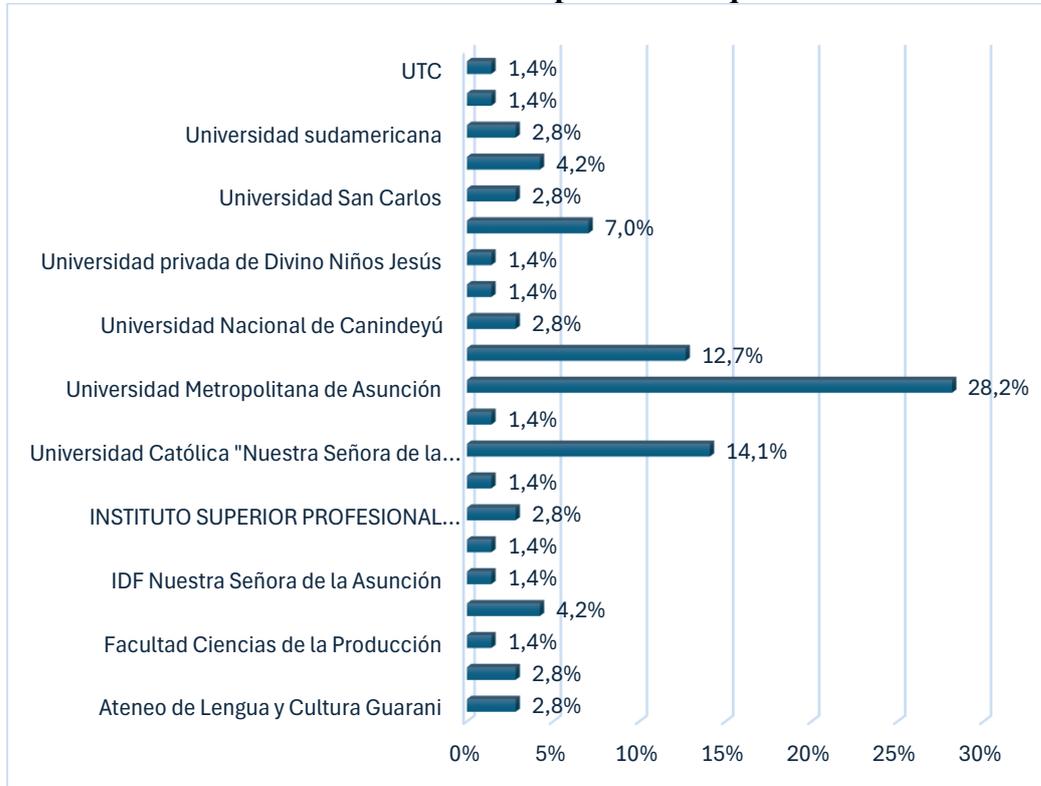
### I. Presentación de gráficos complementarios

**Gráfico 12. Pueblos indígenas de los entrevistados**



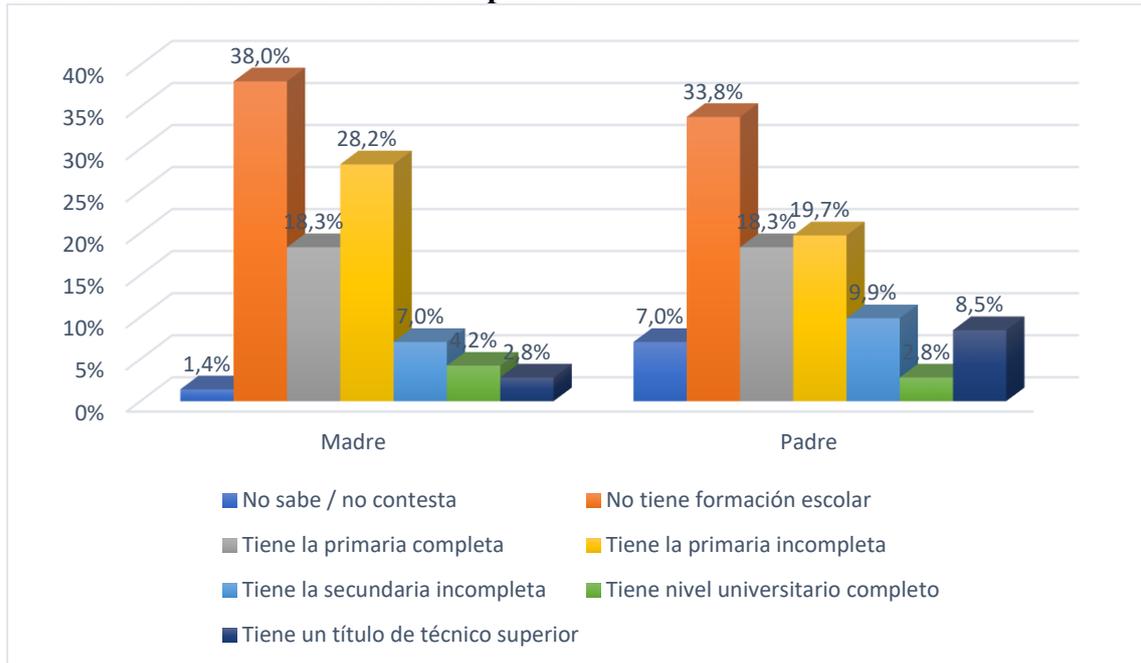
Fuente: Resultados de la encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

**Gráfico 13. Institución de Educación Superior en la que estudian los estudiantes**



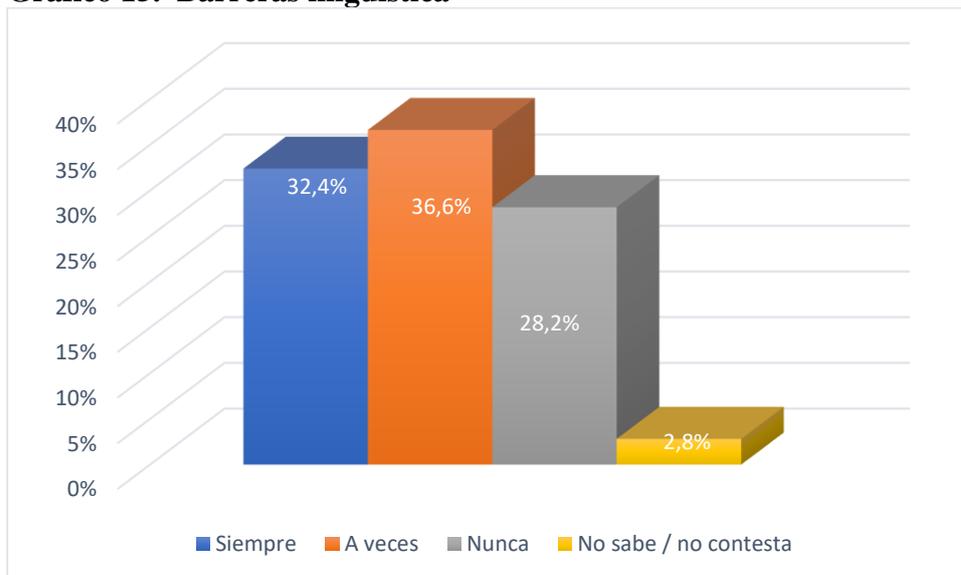
Fuente: Resultados de la Encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

**Gráfico 14. Nivel académico de los padres**



Fuente: Resultados de la Encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

**Gráfico 15. Barreras lingüística**



Fuente: Resultados de la Encuesta a estudiantes de educación superior que reciben subsidio del INDI. Paraguay, 2024.

## II. Listado de estudiantes proveído por el INDI – Año 2019



Instituto Paraguayo  
**DEL INDÍGENA**  
Presidencia de la República del Paraguay  
Paraguay Ypykuéra  
Nangarekoha



Paraguay  
de la gente

Lista de Estudiantes Indígenas beneficiados 2019

Nº Orden	NOMBRES	APELLIDOS	C.I. Nº	FECHA DE NACIMIENTO	COMUNIDAD	DISTRITO	DEPARTAMENTO
1	Wilson Flader	Portillo Galeano	5.318.759	20/10/1998	Yva Yjju	Jasy Kañy	Canindeyu
2	Delfin	Ortiz Fernandez	3.892.477	27/04/1974	Mbojagua	Villa Ygatimi	Canindeyu
3	Aldiceo	Martinez Benitez	6.875.423	30/06/1998	Mbojagua	Villa Ygatimi	Canindeyu
4	Serafina	Gomez Piris	4.839.687	19/05/1988	Yapo	Ypejhu	Canindeyu
5	Gloria Elisa	Gauto Vera	6.981.929	04/11/1997	Itanarami	Villa Ygatimi	Canindeyu
6	Nancy Soledad	Benitez Santos	7.769.832	06/10/1999	San Antonio	Villa Ygatimi	Canindeyu
7	Fernanda	Sales Vera	6.720.347	05/03/1998	Itanarami	Villa Ygatimi	Canindeyu
8	Edi Mariene	Romero Lopez	6.656.607	18/04/2000	Itapoty	Villa Ygatimi	Canindeyu
9	Mariela	Jara	7.083.781	24/04/2000	Yapo	Villa Ygatimi	Canindeyu
10	Andrea	Ramirez Morales	6.732.151	01/02/1997	Mbojagua	Villa Ygatimi	Canindeyu
11	Sandra Valeria	Amarilla Amarilla	4.247.964	12/01/1993	Chupapou	Villa Ygatimi	Canindeyu
12	Bias Lino	Vera Portillo	7.386.305	03/02/1998	San Antonio	Villa Ygatimi	Canindeyu
13	Rolando	Piris Vera	6.592.227	25/05/1999	Mbojagua	Villa Ygatimi	Canindeyu
14	Michael	Ayala Piris	6.513.263	31/08/1992	Ka'aguy Pora Poty	Villa Ygatimi	Canindeyu
15	Adriano Petangi	Payvagi Payvagi	6.349.092	24/05/1993	Chupapou	Villa Ygatimi	Canindeyu
16	Dilia Karina	Portillo Martinez	4.225.325	22/08/1993	Nueva Esperanza	Curuguay	Canindeyu
17	Liz Vetania	Villalba Vargas	6.869.518	27/07/2000	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
18	Doris Milca	Galeano Portillo	7.266.478	18/06/2000	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
19	Marcia Rocio	Aponte Vargas	5.546.835	22/07/2000	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
20	Aida Ailin	Gimenez Godoy	5.643.894	17/02/1996	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
21	Dailia	Vargas Gonzalez	5.731.106	20/10/1994	1° de Marzo	Curuguay	Canindeyu
22	Lida Apolonia	Portillo Vargas	5.788.615	09/02/1995	Mytuy	Curuguay	Canindeyu
23	Ester	Villalba Iturbe	5.885.609	27/01/1997	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
24	Nina	Vera	6.747.555	06/11/1997	Y'aka Poty	Curuguay	Canindeyu
25	Dalia Marcia	Portillo Vera	5.569.238	02/12/1996	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
26	Elida	Cabrera Martinez	6.795.133	16/10/1992	1° de Marzo	Curuguay	Canindeyu
27	Ana Cristina	Zarza Gavilan	4.442.799	08/11/1996	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
28	Librada	Vera Esquivel	5.828.090	18/01/2001	Fortuna	Curuguay	Canindeyu
29	Eduarda Margarita	Santacruz Sales	4.406.635	06/07/1983	Fortuna	Curuguay	Canindeyu

## III. Análisis de la información proveída por el INDI

Tabla 11. Análisis de permanencia de los jóvenes indígenas, por sexo

Año	Subsidio por primera vez		Varones	%	Mujeres	%	Renovación					
	Total	%					Total	% del 2019	V	%	M	%
2019	400	100%	165	41,2%	235	58,7%	-	-	-	-	-	-
2020	-	-	-	-	-	-	223	56%	84	37,6%	139	62,3%
2021	-	-	-	-	-	-	149	66,8%	49	32,8%	100	67,1%
2022	-	-	-	-	-	-	95	15,8%	31	32,6%	64	67,3%
2023	-	-	-	-	-	-	61	10%	21	34,4%	40	65,5%

Fuente: Elaboración propia. Datos proveídos por el INDI. 2024.

**Tabla 12. Comunidades a las que pertenecen los jóvenes indígenas**

INFORME 2019-2023 COMUNIDADES

	Total		M		N	
	F	%	N	%	N	%
1° de Marzo	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Akaray mi	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Arroyo Guazu	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Arroyo Piroy	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
Casanillo	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Cerro Campin	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Cerro Pyta	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Chupapou	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Colonia Palma	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Fischat	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Fortuna	8	20,0%	5	23,8%	13	21,3%
Jaguati	0	0,0%	2	9,5%	2	3,2%
Juguati	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Ko'e Pyahu	0	0,0%	2	9,5%	2	3,2%
Laguna Escalante	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Macharety	3	7,5%	0	0,0%	3	4,9%
Nueva Esperanza	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Palma	1	2,5%	1	4,8%	2	3,2%
Pedro P. Peña	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
Pindo	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Pueblo Guarani	2	5,0%	0	0,0%	2	3,2%
Puerto Diana	4	10,0%	3	14,3%	7	11,4%
Puerto Esperanza	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
Riacho Mosquito	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Rio Verde	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
San Agustin	1	2,5%	1	4,8%	2	3,2%
Santa Carolina	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Santa Teresita	2	5,0%	1	4,8%	3	4,8%
tekoha Pora	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
Vya Pave	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Y'apo	1	2,5%	1	4,8%	2	3,2%
Ypetimi	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Yvypyte	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>	<b>61</b>	<b>100,0%</b>

DEPARTAMENTOS GEOGRÁFICOS - 2023

	Total		M		N	
	F	%	N	%	N	%
Alto Paraguay	5	12,5%	4	19,0%	9	14,7%
Alto Parana	2	5,0%	0	0,0%	2	3,2%
Amambay	2	5,0%	2	9,5%	4	6,5%
Boqueron	8	20,0%	3	14,3%	11	18%
Caaguazu	0	0,0%	1	4,8%	1	1,6%
Caazapa	2	5,0%	0	0,0%	2	3,2%
Canindeyu	14	35,0%	9	42,9%	23	37,7%
Concepción	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Itapúa	1	2,5%	0	0,0%	1	1,6%
Pdte. Hayes	2	5,0%	0	0,0%	2	3,2%

Presidente Hayes	1	2,5%	1	4,8%	2	3,2%
San Pedro	2	5,0%	1	4,8%	3	4,8%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>	<b>61</b>	<b>100,0%</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos proveídos por el INDI. 2024.

**Tabla 13. Porcentaje de estudiantes por departamento y año. 2019 al 2023**

<b>Departamentos</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>PROMEDIO</b>
<b>Alto Paraguay</b>	15,50%	19,21%	17,51%	18,58%	13,67%	16,89%
<b>Alto Paraná</b>	3,50%	3,95%	5,37%	16,21%	7,19%	7,24%
<b>Amambay</b>	2,00%	5,65%	4,80%	4,35%	8,27%	5,01%
<b>Boquerón</b>	24,25%	14,12%	18,64%	6,72%	20,86%	16,92%
<b>Caaguazú</b>	2,75%	3,95%	4,80%	4,35%	3,60%	3,89%
<b>Caazapá</b>	2,00%	22,60%	4,24%	2,77%	1,80%	6,68%
<b>Canindeyú</b>	25,50%	3,95%	26,55%	23,72%	23,74%	20,69%
<b>Central</b>	1,50%	0,56%	0,85%	1,19%	1,08%	1,03%
<b>Concepción</b>	1,50%	0,56%	1,98%	1,19%	2,52%	1,55%
<b>Guairá</b>	0,25%	0,56%	0,56%	0,79%	0,72%	0,58%
<b>Itapúa</b>	1,00%	0,56%	1,69%	0,79%	1,08%	1,02%
<b>Presidente Hayes</b>	11,25%	20,33%	6,78%	11,86%	7,91%	11,63%
<b>San Pedro</b>	9,00%	3,95%	6,21%	7,51%	7,55%	6,85%
<b>Total general</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia. Datos proveídos por el INDI. 2024.