

**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.**

Claudia Talavera Reyes (autora)
ctalaverareyes@gmail.com

Ivonne Gaona López (colaboradora)
gaona.ivonne@gmail.com

Concurso CLACSO:
Evaluación de Políticas Públicas
“Ciudadanía, Democracia y Justicia Social”

Convocatoria:
Año 2013

ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

II. PENSAR EL ESTADO Y LA DEMOCRACIA CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Estado, Democracia y Pluralismo: la urgencia decolonial
Ciudadanía Indígena y Políticas Públicas con enfoque de derechos
Pueblos Indígenas y Universidad: la deuda intercultural

III. POLÍTICA EDUCATIVA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: IMPLEMENTACIÓN Y ALCANCE

La política pública: el pluralismo en la política de becas para el acceso a la Educación Superior
El sector: igualdad, no discriminación y derechos de Pueblos Indígenas en la Política Educativa. El caso de las becas para el acceso a la universidad
La población: alcance intercultural y democratizador de las políticas para el acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas

IV. EL ESTADO ANTE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY

V. HACIA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE Y PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Legislación y normativa en Educación Superior
Expansión territorial de la Universidad e igualdad de oportunidades
Becas universitarias y Pueblos Indígenas como población-objetivo
Pueblos Indígenas y condiciones educativas en la Universidad
Estado y organizaciones indígenas: articulación para las Políticas Públicas

VI. BIBLIOGRAFÍA

- **Acrónimos y siglas**
- **Autoras**

I. PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

“Los pueblos y naciones indígenas¹ que habitan en Paraguay, se encuentran de entre todos los grupos excluidos al pie de la pirámide discriminatoria. Y no únicamente en términos económicos y de acceso a las necesidades básicas que el modelo de «desarrollo social» actual nos proporciona, sino que esta exclusión tiene una dimensión mucho más profunda basada en la negación e invisibilización de su existencia por parte del Estado y de la sociedad nacional mayoritaria” (Gaona, 2013).

Los principales análisis respecto a la Población Indígena y la Educación Superior en América Latina, se desarrollan desde IESALC, y se orientan al estudio y promoción de la interculturalidad en las IES, y a la equidad que se promueve al interior de éstas instituciones (Mato, 2012). Sin embargo, -pese a la adscripción, generalmente automática, a los diversos acuerdos y tratados internacionales-, en la defensa y conquista de derechos, Paraguay se encuentra muy retrasado, no solo en relación a los Pueblos Indígenas, sino a la población en general, por lo que antes que destacar el planteamiento de la interculturalidad al interior de las IES, es necesario conquistar el acceso a éstas instituciones para los ciudadanos y ciudadanas pertenecientes a los pueblos originarios que habitan el territorio paraguayo. Los resultados preliminares del III Censo Nacional de Población Indígena, dan cuenta de un progresivo y sostenido crecimiento de esta población, pasando de ser alrededor de 87.000 habitantes indígenas en el año 2002, a relevarse actualmente un total de 112.848 habitantes indígenas en el año 2012, los que mayoritariamente son jóvenes y situados en el contexto rural (DGEEC, 2013). Es decir, que la población indígena creció alrededor de un 30% en diez años, dato estimulante y alarmante a la vez, dado el elevado porcentaje de infancia y juventud desprotegida que todos los informes revelan. En los últimos informes de Derechos Humanos en Paraguay (CODEHUPY, 2012, 2013), la vulneración de garantías hacia el sector indígena cobra especial relevancia en relación a la discriminación, medio ambiente, trata de personas y derecho a la alimentación, además de su inclusión en otras temáticas específicas como el género, la infancia, el patrimonio cultural y por supuesto, la educación.

No contamos con datos disponibles acerca de la distribución de la matrícula universitaria en Paraguay, por universidades, ni por sectores de población². Los datos comparados más recientes acerca de la situación de los Pueblos Indígenas en Paraguay, particularmente en cuanto al derecho a la Educación, se reflejan en el informe del año 2011 sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, denominado “La Educación de los Pueblos Indígenas y Afro-descendientes”, publicado por IPE-UNESCO Buenos Aires (López, 2012). En dicho informe, destacan los datos de Paraguay respecto a la región, dada la significativa diferencia en el acceso a la educación entre la población indígena y no indígena, siendo no sólo la más baja tasa de acceso entre los países estudiados, sino además, la que revela mayor distancia entre

¹ En estas líneas, se utilizarán indistintamente las expresiones pueblos indígenas y pueblos originarios para evitar la repetición excesiva, admitiendo que es la primera, pueblos indígenas, la más aceptada en Paraguay.

² La Universidad Nacional, y la Universidad Católica, en sus distintas sedes, son las principales referencias en la Educación Superior en Paraguay, tanto por su carácter histórico, como por las condiciones educativas. Han crecido sin embargo, enormemente, las universidades privadas de diverso tipo.

pares indígenas y no indígenas. Cuatro veces menos indígenas concluyen la Educación Básica en Paraguay, en comparación al resto de la población. Las diferencias entre indígenas y no indígenas continúan en el acceso a la Educación Media, en donde la interrupción de la trayectoria escolar es sustancialmente distante de la de sus pares no indígenas. Solo un 50% de los indígenas que vive en Paraguay, y que concluye la Educación Básica, tiene probabilidades de continuar sus estudios secundarios. En el informe referido, Paraguay es nuevamente uno de los casos más críticos respecto a la culminación del bachillerato. Por una parte, solo una escasa proporción de indígenas que han concluido la Educación Básica, continúa luego sus estudios de Educación Media, pero a su vez, de este escaso número que inicia la secundaria, la concluyen seis de cada diez jóvenes, lo que refleja una diferencia de entre quince y veinticinco puntos porcentuales con respecto a sus pares no indígenas. En la Educación Superior, luego de una trayectoria que como se ha reflejado, es sistemática y constantemente excluyente, las probabilidades de que un indígena se plantee la posibilidad de seguir estudiando, y acceda a la universidad, son significativamente reducidas comparativamente. Paraguay sobresale reiteradamente como situación crítica, dado que “la proporción de población indígena que continúa sus estudios, aun habiendo culminado los estudios medios, es muy reducida respecto de los estudiantes blancos o mestizos” (López, 2012: 110), existiendo una brecha de cuarenta y seis puntos porcentuales entre las probabilidades de unos y otros. En resumidas cuentas, la brecha entre indígenas y no indígenas en el acceso, permanencia y egreso de todos los niveles educativos es muy significativa en Paraguay. Si bien debe atenderse la especificidad cultural de cada pueblo, y su particular relación con la Educación formal, es incontestable la vulneración del Derecho a la Educación y del principio de no discriminación por parte del Estado, a lo que se añaden numerosas vulneraciones asociadas.

Además de las condiciones estructurales que obstaculizan el acceso a oportunidades igualitarias en la educación, es necesario pensar también la cuestión del reconocimiento de la juventud indígena como población con iguales derechos y diferentes necesidades. El informe sobre Juventud y Desarrollo Humano en el Mercosur, publicado por PNUD en el año 2009, concluía que una de las dimensiones principales de diferenciación entre jóvenes paraguayos es el nivel socioeconómico que separa a ricos y pobres, y uno de los principales focos de discriminación la identidad cultural relacionada con los Pueblos Indígenas. El 77% de los jóvenes asuncenos reconocían que los indígenas reciben un trato injusto o bastante injusto, y en comparación al resto de jóvenes de la región, la discriminación de blancos a indígenas sobresalía notablemente como una de las peores injusticias (5,9 con respecto al 1% de promedio en jóvenes encuestados de Montevideo, Río de Janeiro y Buenos Aires) (PNUD, 2009: 325). Sin embargo, mientras jóvenes de todos los grupos sociales mencionan el maltrato cotidiano hacia los indígenas, “que se traduce en dificultades para acceder al trabajo y la educación, su discriminación en el espacio público y estigmas relacionados a la apariencia y el lenguaje” (PNUD, 2009: 153), se advertía de una ambivalencia en los relatos, en tanto, “se reconoce la discriminación que sufren los indígenas y se señala la hermandad de sangre o su lugar de antepasados (lo que los coloca, paradójica y efectivamente, ahí, en el pasado) [pero] al mismo tiempo se los culpabiliza por su situación: no estudian, son tímidos, se aíslan (por el idioma, caracterizado como “cerrado”), no aprovechan las oportunidades o son vagos” (PNUD: 2009, 153).

En la práctica, muy recientemente ha empezado a pensarse la cuestión indígena en la educación, pese a algunas iniciativas dispersas en etapas anteriores. Tras largos años de lucha, en el año 2007 se aprueba en Paraguay la ley que crea la Dirección de

Educación Escolar Indígena. Una somera indagación acerca del proceso de desarrollo y formulación de dicha ley, permite constatar que la misma surge luego de extensos debates, consultas y modalidades de incidencia promovidas por los mismos pueblos indígenas y grupos de apoyo, no por el Estado. En su tramo final, cuando aún estaba pendiente la definición de una postura clara ante la Educación Superior, y en plena etapa pre-electoral, la propuesta es objeto de manipulaciones políticas desde los representantes parlamentarios, lo que deviene en la aprobación de la ley sin consenso del sector indígena organizado en el grupo de seguimiento integrado por representantes de veinte pueblos. Aquellos sectores sociales que habían promovido la ley, disconformes con el documento final, y con los procesos políticos implicados, decidieron igualmente apoyar su promulgación, dado que una nueva ronda de debate y consultas comportaba el riesgo de dejar abierto el proceso hasta la conformación pos-electoral del Parlamento, con lo que ello implicaba de incertidumbres, nuevas dilaciones, y mayores riesgos de alteración de las propuestas ya consensuadas. Así, “en el año 2007, después de décadas de lucha de los Pueblos Indígenas [...] se da un paso que podríamos considerarlo como un hito histórico: la aprobación de la ley 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, donde se propone la creación de un sistema de educación que integre el «sistema de educación indígena» y el «sistema de la sociedad nacional», planteándose de ese modo una propuesta intercultural” (Gaona, 2013). A la nueva ley, le sigue otro hito histórico, cual es la victoria electoral al año siguiente de Fernando Lugo, con lo que se produce en Paraguay la alternancia política en el poder, tras sesenta y tres años de hegemonía del Partido Colorado, entre los que se cuentan treinta y cinco años de dictadura militar. Es finalmente el gobierno de Fernando Lugo el que instituye la Dirección General de Educación Escolar Indígena en el Ministerio de Educación, configurando así una perspectiva más inclusiva, reivindicativa y coherente con la composición social pluricultural y diversa del país.

Pese a numerosos cambios, marchas y contramarchas, desde la DGEEI se han emprendido diversas iniciativas vinculadas al derecho a la Educación de los pueblos indígenas. Con apoyo de UNICEF, la Coordinadora de Derechos de la Infancia y Adolescencia (CDIA), la OEI, entre otras instituciones, se han desarrollado en los años recientes algunas iniciativas de estudio y acompañamiento de la realidad indígena en el ámbito de la Educación, especialmente en lo que refiere al nivel inicial, básico y de educación de adultos. Se han realizado congresos de Educación Indígena, Seminarios de Educación Intercultural, Proyectos de Alfabetización, iniciativas todas de alcance muy limitado por la insuficiencia de medios, y dificultades para la proyección a medio y largo plazo (por ejemplo, MEC 2009, Ramírez 2010). En particular, “el II Congreso Nacional de Educación Indígena³, realizado en el año 2009, ha contextualizado las reflexiones, propuestas y conclusiones en una perspectiva de derechos de los pueblos originarios, reivindicando compromisos asumidos a nivel nacional e internacional [...] Bajo el lema «Avanzando en la construcción de una política educativa desde y para los pueblos indígenas en Paraguay», el congreso se propuso «relevar recomendaciones y propuestas que contribuyan a orientar la implementación de la política educativa impulsada por la Dirección General de Educación Escolar Indígena en cogestión con los pueblos indígenas»” (MEC, 2009: 7). En todas estas iniciativas, parece evidente que los tiempos, intereses y recursos aún no se orientan a la Educación Superior, y sin embargo, las demandas hacia este nivel son crecientes.

³ El “I Congreso Nacional de Educación Indígena” fue realizado en el año 2001.

El periodo 2008-2012 ha estado particularmente orientado al énfasis en el crecimiento de la conciencia de derechos en la población en general, asumiendo como lema gubernamental el de un “Paraguay para todos y todas”. Si bien el gobierno ha sido interrumpido abruptamente en junio de 2012, es posible aseverar que las políticas públicas abrieron expectativas de participación, lo que conduce también a consecuentes críticas y exigencias desde los beneficiarios. Entre la población indígena, la demanda se extiende actualmente hacia las políticas de acceso a la Educación Superior, nivel que empieza a ser de interés para las generaciones actuales de egresados de la Educación Media, pertenecientes a alguno de los pueblos originarios. Los miembros de pueblos indígenas que desean acceder a la universidad, lo pueden hacer casi exclusivamente a través de una política activa del Estado para incluirlos. Y sin embargo, ante las convocatorias de becas de las instituciones a cargo, carecen de instancias de ayuda que los informen, los asesoren, acompañen y defiendan sus intereses. Ninguna institución cuenta con recursos asignados para realizar este acompañamiento, por lo que se producen diferentes situaciones de desconcierto, desamparo, abandono y escasas o precarias manifestaciones de protesta. Las políticas en juego no son suficientes ni pertinentes para efectivizar los derechos y alcanzar avances significativos en la inclusión efectiva de una población ignorada.

Entre las becas estatales para el acceso a la Educación Superior, sobresale por sus condiciones la oferta de ITAIPU, que ha crecido y se ha consolidado a partir de las conquistas de soberanía energética promovidas por el gobierno desde 2008, y alcanzadas tras procesos de renegociación del tratado de cesión de energía con Brasil. El incremento sustancial de divisas para Paraguay, ha permitido, entre otras cosas, la conformación del Parque Tecnológico ITAIPU, y la Unidad de Gestión de Becas de la Entidad Binacional ITAIPU, en el lado paraguayo. Desde allí, se han abierto atractivas convocatorias de becas para la formación universitaria de grado y posgrado de ciudadanos y ciudadanas paraguayos, con mecanismos específicos de atención a sectores menos favorecidos. Además de ITAIPU, el Ministerio de Educación (MEC), y el Instituto Nacional del Indígena (INDI), ofrecen ayudas educativas a jóvenes indígenas para su acceso a la universidad. En este marco, en marzo de 2013, se ha promulgado la nueva ley de becas, que pretende ordenar y dar continuidad a las políticas educativas estatales. La Dirección de Becas del Ministerio de Educación pasa a constituirse en Dirección General de Becas, a fin de organizar y canalizar toda la oferta y regulación nacional de este tema. Pero en el proceso de elaboración y discusión de la ley, no han sido convocados a participar, ni son mencionados explícitamente los pueblos originarios. Dicha ley, se encuentra actualmente en proceso de regulación, a través de reuniones permanentes entre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), el Ministerio de Educación, y otras instancias implicadas. Además, se está ampliando vertiginosamente en los últimos meses la legislación referente a la Educación Superior, sin que éstas contemplen tampoco los intereses, demandas y derechos indígenas, ni permitan su voz en los procesos de formulación.

Las viejas y nuevas formas de exclusión de las instancias de debate, de la toma de decisiones, y consecuentemente, de los beneficios en las condiciones de acceso en igualdad de oportunidades a la Educación Superior, al igual que sucede con frecuencia en otros temas igualmente importantes, Paraguay tiene contrastadas dificultades para conciliar las necesidades y las políticas; y a la vez, las políticas con los estudios e investigaciones, yendo no solamente cada aspecto por trayectos independientes, sino sobre todo, contando con insuficientes avances en el estudio de las necesidades, el diseño de políticas, y en la investigación de las relaciones entre beneficiarios y resultados reales. Pero sobre todo, destacamos las dificultades para mirar desde una

perspectiva plural, incluyente y de amplio reconocimiento de la diversidad poblacional. Si bien se han alcanzado avances en relación al estudio y puesta en práctica de algunas cuestiones referentes a la interculturalidad en la Educación Escolar Indígena, no se cuenta actualmente con ningún avance respecto a la situación de las Comunidades Indígenas en cuanto a la Educación Superior.

En este trabajo, asumimos que con los Pueblos Indígenas “toda la teoría y la lógica subyacente del concepto de exclusión desde el paradigma occidental, no puede ser tomado con exactitud como marco para el análisis”, destacando por tanto la necesidad de construir la noción de exclusión desde los Pueblos Indígenas” (Gaona, 2013), sus percepciones y representaciones, y hacia ello nos hemos enfocado. Es necesario reconocer que los indígenas que habitan en Paraguay, -a diferencia de otros pueblos americanos que asumen la nacionalidad de su territorio actual-, tienen dispares, imprecisas y a veces contradictorias posiciones respecto a su pertenencia a la nación paraguaya⁴, aunque sí está claro que su territorio ancestral y legítimo pertenece hoy a esta nación. Por ello, es preciso reivindicar que, “...esta nación es un orden político supranacional dominante y rector en ciertos aspectos, que debe responsabilizarse de que los pueblos y naciones indígenas tengan respuesta a las antiguas y nuevas necesidades creadas por las condiciones de desventaja actual” (Gaona, 2013).

Buscamos visibilizar las problemáticas percibidas y experimentadas por las y los jóvenes de Pueblos Indígenas, en relación a una demanda emergente cual es el acceso a la universidad, y específicamente a la disponibilidad y pertinencia de las becas de formación de grado ofrecidas por el Estado. A fin de sistematizar la evaluación, nos centramos en el análisis del alcance de las becas a nivel estatal ofrecidas por tres instituciones diferentes: el Ministerio de Educación (MEC), el Instituto Nacional de Desarrollo Indígena (INDI), y la Entidad Binacional ITAIPÚ.

El estudio de esta problemática se vincula a una necesidad originalmente expresada desde la Dirección de Educación Media Indígena, dependencia de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) del Ministerio de Educación, en donde se reciben frecuentemente, demandas, presiones y manifestaciones de protesta por parte de los postulantes a las becas de acceso a la Educación Superior, pertenecientes a diversos pueblos indígenas. Las posibilidades de dicha dependencia, tanto por escasez de recursos materiales y humanos, como por las limitadas funciones y competencias, no han permitido asumir responsabilidades concretas al respecto. En consecuencia, la DGEEI insta a las y los jóvenes a presentar sus reclamos ante otras instituciones, como el Instituto Nacional del Indígena (INDI), que tampoco cuenta con recursos ni funciones vinculadas para tal efecto. Así, no existen instituciones del Estado que respondan a las características y necesidades reales de los pueblos indígenas para el acceso equitativo e igualitario a las becas universitarias y a la universidad- por lo que éstos, quedan directa o indirectamente excluidos de sus beneficios.

Una de las iniciativas más valiosas para gestionar este tipo de problemáticas, no solo entre las y los jóvenes indígenas, sino entre la juventud en general, se ha producido durante el periodo de gobierno 2008-2012, a través de la creación de la “Unidad de Gestión de Becas”, dependiente de ITAIPÚ para las becas ofrecidas por esta institución en particular. Tal dependencia, contaba con recursos humanos suficientes y calificados para atender a las diversas particularidades de los becarios, numerosas y complejas en un país con profundas dificultades educativas en todos los sentidos: alcance y pertinencia de la educación básica, acceso a la información, comprensión oral y escrita,

⁴ Son habituales expresiones como “ustedes los paraguayos”, y “nosotros los paraguayos”, en contraposición a ellos, “los indígenas”.

recursos materiales, entre otros. Sin embargo, tras el desalojo del poder de Fernando Lugo en junio de 2012, dicha dependencia fue progresivamente debilitada, y finalmente desmantelada en marzo de 2013. También es cierto, como se ha comprobado en esta investigación, que dicha estructura no contaba con una orientación específica hacia el alumnado de pueblos indígenas, pero los atendía en relación a necesidades comunes con jóvenes provenientes de contextos rurales y de pobreza.

Tanto las demandas desatendidas que ponen en juego la vulneración de derechos humanos fundamentales de una población específica y ya de por sí sensible cual es la de Pueblos Originarios, como la desarticulación desde el propio Estado, de iniciativas tendientes a efectivizar derechos y beneficios entre las y los ciudadanos, nos llevan a plantear la necesidad de comprometer a la academia en la visibilidad, enunciación y advertencia de los incumplimientos y vulneraciones de compromisos asumidos desde el propio Estado, que consolida así las desigualdades de partida, a las que se añaden constantemente nuevas desigualdades. En cualquier caso, del análisis se derivan propuestas concretas relevadas entre los propios demandantes de políticas públicas más equitativas. Así, describimos y explicamos las experiencias de los afectados respecto a sus derechos fundamentales, y en particular, respecto al derecho a la educación y a la no discriminación, para propiciar la reflexión y revisión de esta realidad, de una manera constructiva.

En este estudio de casos cualitativo, todos los medios de acercamiento a la realidad facilitan la comprensión del caso, y permiten describir, explicar y formular valoraciones que orienten la toma de decisiones. Buscamos constatar si las políticas públicas responden a las necesidades de una población en concreto, y detectar los aspectos de la puesta en práctica que son especialmente problemáticos, y requieren medidas correctivas para mejorar su impacto. Para ello, nos centramos en la perspectiva de los destinatarios o beneficiarios supuestos, en este caso, un sector específico cual es la población de jóvenes indígenas. Se reflejan por tanto los resultados de dieciocho entrevistas semi-estructuradas, diez de ellas a jóvenes representativos de la población objeto de estudio, y ocho entrevistas a representantes institucionales y organizacionales vinculados a la temática explorada. Para la triangulación de la información se accedió además a fuentes documentales legislativas y normativas, y a otras fuentes secundarias complementarias. Nos interrogamos acerca de si las becas ofrecidas por el Estado mejoran las oportunidades de acceso de los jóvenes de pueblos indígenas a la universidad, y si ofrecen oportunidades efectivas de inclusión en la Educación Superior a este sector de la población. Ello, se desglosa en cuestiones concretas: ¿cómo perciben los miembros de las Comunidades Indígenas las condiciones de equidad y justicia de las becas de formación universitaria ofrecidas desde el Estado?, ¿reciben información clara, suficiente y adecuada?, ¿cuentan con instancias de acompañamiento para la gestión de los interesados?, ¿existen mecanismos e instancias suficientes para responder a los intereses, necesidades e inquietudes de éstos en relación a dicha política pública?, ¿cómo valoran los postulantes a las becas de formación universitaria provenientes de comunidades indígenas el alcance y pertinencia de la política?, ¿qué papel asume el Estado desde la perspectiva de dichos actores?, ¿existen inequidades e injusticias manifiestas percibidas por éstos?, ¿en qué medida dicha política promueve el acceso a la educación desde un enfoque de derechos?, ¿qué medidas de ajuste serían indispensables que asuman las instancias estatales para restituir derechos y garantizar la equidad y percepción de justicia desde la perspectiva de los postulantes provenientes de las comunidades indígenas?

Promover la equidad e igualdad de oportunidades para los pueblos indígenas, como componente ineludible de las Políticas Públicas, y contribuir al diseño,

implementación y ajuste de Políticas Públicas que garanticen los derechos de esta población, y reviertan la discriminación que sufren en todos los niveles educativos, son los objetivos principales. Ello, se concreta en objetivos específicos: -identificar las principales problemáticas emergentes experimentadas por las y los jóvenes de los pueblos originarios, para acceder en condiciones equitativas e igualitarias, a las becas de formación de grado universitario ofrecidas desde el Estado; -caracterizar la relación entre la oferta de becas de formación universitaria provistas por el Estado, y las necesidades y demandas en relación a dicho nivel educativo, manifestadas por los pueblos indígenas; -valorar la pertinencia y alcance de las becas de formación de grado ofrecidas por el Estado, para responder a las necesidades y características de los postulantes procedentes de los pueblos originarios; -establecer propuestas concretas de restitución de derechos en relación a las políticas de becas de acceso a la Educación Superior, que garanticen el efectivo cumplimiento del derecho a la educación y principio de no discriminación hacia los miembros de pueblos originarios.

En el capítulo II, se enmarca la problemática en torno al papel del Estado y la democracia en realidades interculturales, atendiendo al pluralismo indispensable, y a los compromisos implicados en la comunidad compartida de derechos. El capítulo III, presenta las perspectivas de los jóvenes indígenas acerca de la oferta del Estado, las oportunidades y obstáculos para el acceso a la Educación Superior desde esas condiciones deseables a partir de una realidad intercultural. Finalmente, el capítulo IV arroja algunas conclusiones para seguir pensando y profundizando la conformación de una sociedad plural e inclusiva en torno a los derechos indígenas, y en particular de los jóvenes. En el capítulo V proponemos algunas actuaciones concretas, necesarias de manera inmediata, para restituir derechos, evitar discriminaciones y fortalecer por tanto el rol del Estado en la construcción de una ciudadanía efectiva de todos los habitantes de la república.

Esperamos que los resultados sean recuperados desde cada una de las instituciones implicadas, a fin de que el Estado ajuste su actuación acorde a lo asumido en el Convenio 169, la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, así como a las prerrogativas constitucionales y legislativas del Derecho a la Educación, y del principio de no discriminación que sustenta la declaración universal de Derechos Humanos. Dada su orientación a la evaluación de una política pública con consiguientes propuestas que susciten su mejora, esperamos favorecer los mayores grados de concreción posibles, y propiciar el acceso y discusión del estudio a todos los colectivos implicados, estimulando un diálogo auténticamente igualitario entre las partes.

II. PENSAR EL ESTADO Y LA DEMOCRACIA CON LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Estado, Democracia y Pluralismo: la urgencia decolonial

“La relación colonial con esos pueblos [indígenas en Paraguay] se puede calificar de continua e ininterrumpida. Si bien los tiempos son otros, la relación colonial sigue siendo la misma, aunque más cruel, rápida y eficaz en la actualidad” (Melià, 2011: 79)

A *priori*, la emergencia de la cuestión indígena en América Latina, sobrevenida entre finales de los noventa y principios del nuevo siglo, abría una propuesta de «democratización fundamental» para el conjunto de la sociedad y el Estado latinoamericano (Bengoa, 2007: 42). Pero cuando nos referimos a pensar el Estado y la Democracia con los Pueblos Originarios, incidimos en la necesidad de repensar qué Estado y qué Democracia son posibles y necesarios para situar en condiciones de igualdad los derechos, demandas y luchas de este sector de la población. Como advierte Mato, “no se trata de «hacerles un favor a los pobrecitos excluidos», se trata de hacernos un favor a nosotras/os todas/os, de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües” (2008: 4), puesto que ello nos permitirá desarrollar sociedades acordes a nuestras peculiaridades y no “deslucidos reflejos de las sociedades europeas”.

La perspectiva poscolonial permite pensarnos a partir del colonialismo social y colonialismo interno que nos atraviesan (además del colonialismo externo que sigue más vigente que nunca al menos en Paraguay tanto respecto a los vecinos como al resto de potencias con intereses económicos y políticos en el territorio), y que incide en el análisis de las sociedades y gobiernos, -en este caso en países de América Latina-, a partir de los condicionamientos y consecuencias derivadas del origen del Estado-Nación, como identidad política, y no cultural. Entendemos el origen de este Estado como sujeto a la búsqueda de una identidad nacional homogénea, donde se reconoce una sola manera de pensar, ser y hacer, lo cual es evidentemente excluyente, y conducen al racismo y la discriminación, que sin ser reconocidos, no podrán ser transformados.

El Sistema Educativo es uno de los mitos fundadores del Estado-Nación, en esa defensa de la unidad e identidad única, y por ello es necesario repensarlo junto al resto de nociones que condicionan los modos actuales de convivencia excluyentes y discriminatorios. Croso (2011) menciona al mito de la democracia racial, que niega e invisibiliza la problemática segregacionista en América Latina, considerándola superada, y lleva por tanto a la persistencia del *statu quo*. Pese a ello, siguen destacando las luchas de diversos grupos, como los indígenas, que en palabras de la autora “han logrado, a partir de procesos de resistencia y lucha, ampliar el reconocimiento público de la existencia del racismo y de las múltiples formas de discriminación” (Croso, 2011: 306). Al contrario de las posturas que pretenden invisibilizar las luchas étnico-raciales (con todos los cuestionamientos que tienen las mismas nociones de etnia y raza) tras la aparente homogeneización nacional, consideramos necesario admitir que el colonialismo y el patrimonialismo asociado, se han mantenido y agravado en los siglos transcurridos luego de los procesos independentistas. El colonialismo ya no es solo ni predominantemente externo, sino que se consolida como colonialismo interno, en tanto política de Estado, pero a la vez, como “una gramática muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades” (Santos, 2010: 18).

Se están produciendo entre tanto transformaciones que incluyen ya no solo luchas por la igualdad, sino también por el reconocimiento desde las diferencias. Coincidimos con Santos, desde una perspectiva poscolonial, en que “el Estado no puede ser culturalmente neutro, porque si lo es, favorece objetivamente a la cultura dominante” (Santos, 2007: 32), y además, se torna imprescindible la memoria, ya no solo, agregamos, para recordar las injusticias vividas, sino sobre todo, para repararlas y reivindicar a las poblaciones que las siguen padeciendo. Además, como el mismo autor defiende, “si hubo una injusticia histórica hay que permitir un período transicional donde haya un tiempo de discriminación positiva a favor de las poblaciones oprimidas”, lo que implicaría redistribución de la riqueza y actos políticos decididos en cada sociedad.

Los Estados latinoamericanos de finales del siglo XX incorporaron a los pueblos indígenas en los documentos y la legislación, institucionalizando derechos por la vía impositiva (*top-down*), más que por la consensuada (*bottom-up*), en un contexto neoliberal que lejos estaba de buscar convertirlos en sujetos de derecho, o en consumir una refundación etnocultural de las instituciones. Para ello fue determinante la influencia de la comunidad internacional (ONGs, ONU, Cooperación Europea y otros actores); así como la ratificación global de convenios y acuerdos que presionaban a los estados que transitaban periodos de redemocratización (Arango, 2012). Pero, aunque aparentemente se acepte la pluralidad en el marco jurídico, “ello implica la creación de espacios físicos, económicos, políticos y culturales para no convertirse en retórica hueca” (Bartolomé, 2009 en Arango, 2012: 44). También Bengoa (2007) manifiesta que la mayor parte de los compromisos y políticas asumidos con los pueblos indígenas en los noventa no se cumplieron, al tiempo en que admite que “hoy la cuestión indígena, a pesar de lo complejo que es resolver los asuntos indígenas inmediatos, está en todas las «agendas latinoamericanas» guste o no guste a quienes las deben confeccionar” (2007: 16). Una auténtica refundación cultural del Estado-Nación implicaría dismantelar la matriz colonial que incluye la inferioridad de lo indígena como raza frente a lo blanco/mestizo/criollo, la colonialidad del saber y lo eurocéntrico como lo científico, la colonialidad del ser que proyecta a lo indígena como no-civilizado, y la colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2008).

En palabras de Thwaites (2013), este es el momento en que debemos profundizar el análisis sobre las transformaciones operadas en nuestros Estados, incluso en aquellos sin pretensiones progresistas; para ello, identificar núcleos de resistencia, marchas y contramarchas en los cambios, entre ellos, los consensos orientados al desarrollo social, y considerar peculiaridades constitutivas y rasgos distintivos en cada caso, son tareas necesarias. Entre estas peculiaridades y rasgos se sitúan las alternativas y trayectorias desde y para los pueblos originarios a quienes forzamos a convivir con el Estado clásico y su formato a menudo alejado de lógicas y concepciones ancestrales. Identificar asimismo las mediaciones establecidas desde las instituciones públicas y sus burocracias, signadas también por la conducción gubernamental de turno es otra tarea inevitable (Thwaites, 2013).

En cuanto a la democracia, si atendemos a la noción liberal y representativa, nos alejamos de las posibilidades efectivas de participación de los pueblos originarios. Así lo expresa el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas de Paraguay, para quienes “el sistema democrático es una concepción absolutamente ajena a las comunidades originarias porque en estas se practican los consensos” (CONAPI, 2010). Debemos tener en cuenta a Tapia (2002), cuando advierte que “una democracia sin democratizaciones tiende a volverse simplemente Estado” (2002: 47), y estas democratizaciones implican necesariamente procesos de deliberación y tiempo para el

pluralismo, para la experimentación de las libertades –lejos del equilibrio defendido desde las teorías de la gobernabilidad-, contra las desigualdades. La libertad y la igualdad son el corazón y motor de las democracias, y no, el Estado, sus rutinas y su administración. Las democratizaciones así entendidas, son notoriamente más coincidentes con las formas deliberativas de las comunidades originarias, y decididamente discordantes con la cada vez más débil democracia representativa occidental de la que se desmarcan los indígenas. Por eso, Santos (2007) propone una democracia intercultural, que exige diferentes formas de deliberación democrática, una “demo-diversidad”, democracia diversa, con formas de participación occidentales, como el voto o los referéndums, y formas indígenas como los consensos comunitarios para la toma de decisiones, y a nuestro entender, esto es necesario también en la política educativa. Para el autor, no puede imponerse a los indígenas una solidaridad nacional, si se busca fortalecer una doble identidad, -en este caso, paraguaya e indígena, será necesario más bien, establecer consensos compartidos y justos.

Pero, ¿cómo se conjugan estas aspiraciones con las posibilidades reales en Paraguay? ¿Cómo se proyecta esta propuesta democrática radical en un contexto de restricción de libertades, superficialidad y oportunismo de discursos y prácticas en torno a la desigualdad, a la diversidad y a la inclusión? Para Bartomeu Melià, antropólogo de extensa y reconocida trayectoria en el estudio de los pueblos indígenas en Paraguay, éstos “van conociendo, poco a poco, los derechos que les otorga con tanta tacañería el Estado”, al tiempo en que reafirman sus identidades y territorios (Melià, 2011: 101), pero lo que existe en el país es “política con los indígenas, nunca de indígenas ni indígena”. Estos pueblos, siendo tratados como problema, hubieran podido ser, y en su opinión aún pueden serlo, una solución para el Paraguay, pero las naciones originarias han sido expulsadas de sus territorios y han quedado desprotegidas en ambientes destruidos y hostiles (2011: 98). Únicamente la exigibilidad derivada de los marcos del enfoque de derechos aparece en el horizonte como posibilidad concreta para empezar a defender esa decolonialidad basada en la igualdad y en democratizaciones crecientes. Y quizás, mientras se avance en ello, será más evidente la necesidad de ampliar también esa perspectiva de derechos según parámetros auténticamente plurales y no puramente occidentales.

Ciudadanía Indígena y Políticas Públicas con enfoque de derechos

Para comprender la realidad indígena actual es necesario abordarla como sujeta a un proceso constante de reinvenición, “una combinación cada vez más compleja de relaciones urbanas y rurales, con contactos y comunicaciones internacionales y en una permanente confrontación entre la tradición etnocultural y la modernidad” (Bengoa, 2007: 35). Tanto al interior de los pueblos originarios, como fuera de ellos, coexisten discordancias acerca de la recuperación o mantenimiento de formas de vida ancestrales, disociadas del funcionamiento del mercado y el capital; o la integración y a menudo asimilación de las formas vigentes de funcionamiento de la sociedad supeditadas estrechamente a un sistema económico, político y social concreto cual es el capitalismo.

Retomando la perspectiva de-colonial, queremos comprender la noción de ciudadanía en relación a los pueblos indígenas. Junto a Tapia (2006), admitimos que la ciudadanía debe ser entendida como un proceso histórico que tiene diversas facetas: la imaginación de derechos, las luchas por la conquista y el reconocimiento estatal de esos derechos, la incorporación jurídica de esos derechos, el diseño de las instituciones para hacerlos posibles, y el ejercicio de esos derechos. A su vez, es necesario pensar la ciudadanía “en proyección, o sea, como un proceso de cambio, de reformas, de

desarrollo, incluso de sustitución de derechos, resultado de la dinámica social, histórica, en la que se encuentran todas las sociedades y los países” (Tapia, 2006: 13). El pluralismo es la alternativa democrática igualitaria, tras la herencia colonial. Ese pluralismo propio de una ciudadanía democrática multicultural implica, a entender del autor, incluso un paso más radical cual es el pluralismo jurídico, para construir una comunidad de derechos en donde el centro no sea la cultura dominante, tal como sucede con los derechos humanos. Éstos, suponen una comunidad de derechos de núcleo mono-cultural, puesto que ha sido “construida de un modo acumulativo, en parte reformista, en torno a las historias de ampliación de ciudadanía en sociedades modernas” (2006: 42), y solo recientemente ha incorporado a los derechos culturales, “como algo complementario a un núcleo todavía definido en base a la historia de una cultura, la dominante, en la configuración del sistema mundial en tiempos de capitalismo” (Tapia, 2006: 42). Para una democracia plural, será necesario asumir que en los territorios nacionales coexisten diversos tipos de civilización, con todo lo que ello implica, incluso, diversos modos de concebir derechos, es decir, formas de pertenencia a la comunidad, la sociedad y el Estado (Tapia, 2006: 32). La igualdad ha sido el eje de desarrollo y ampliación de la ciudadanía en términos de derechos durante los procesos de democratización, y de lo que se trata ahora, para ampliar las democratizaciones, es de pensar acerca de cómo conseguir igualdad entre culturas y pueblos y entre miembros de estas diferentes culturas, “cabe pensar y desarrollar el pluralismo interno en cada tipo de sociedad, y el pluralismo en la interacción entre culturas y sociedades [...] al interior de un mismo país” (Tapia, 2006: 36). En cualquier caso, el autor admite que las instituciones existentes por sí mismas no son capaces de construir una ciudadanía multicultural, democrática e igualitaria, pues esto requiere de condiciones institucionales, normativas y valorativas que las trascienden.

Creemos que es necesario asumir esta perspectiva de ciudadanía y democracia basada en el pluralismo, como horizonte deseable en nuestras sociedades, considerando la diversidad de pueblos indígenas y sus respectivas singularidades. Sin embargo, además de plantear este horizonte en términos de pluralismo civilizacional y mientras se luche por su configuración como alternativa real, será imperioso valernos de los instrumentos formales y jurídicos existentes. Desde nuestra mirada, el reconocimiento de la no discriminación como elemento transversal de toda la perspectiva de derechos humanos, debe ser el punto de partida mínimo para las relaciones entre el Estado – realmente existente- y los sectores sociales particularmente vulnerables a distintas modalidades históricas de discriminación, y en particular, atendiendo a aquellas regulaciones que establecen la obligación de establecer condiciones materiales –y no solo formales- de igualdad. Al respecto, la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto de Derechos Económicos y Sociales, así como la Observación General 13, y la 20 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), -y otras convenciones entre las que se incluye el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)-, son instrumentos que coinciden y establecen jurisprudencia respecto a la no discriminación. Además, el comité DESC es explícito en cuanto a que la prohibición de discriminación no se supedita a una aplicación gradual o a disponibilidad de recursos, sino que debe aplicarse plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación objeto de discriminación. Cuestiones como la raza, color, idioma, origen nacional o social, estado civil, lugar de residencia, situación económica y social, así como otros aspectos distintivos, no pueden ser causal de discriminación, aunque como se comprueba en el análisis posterior, forman parte de la extensa

trayectoria de derechos vulnerados por parte de la población indígena que hemos estudiado.

La operatividad del enfoque de derechos implica que toda política pública orientada al cumplimiento de un derecho social debe formularse garantizando que los derechos pertinentes se ejercerán sin discriminación, en caso contrario son consideradas normas regresivas en materia de derechos. En caso de ser una ley, se presume inválida, y le corresponde al Estado demostrar la necesidad y racionalidad de la norma (Pautassi, 2011: 320). Pautassi plantea que ante las numerosas prácticas discriminatorias existentes, la cuestión es saber ¿cómo se logra efectivamente la operatividad?, cuestión que sitúa en el debate de ciudadanía y la relación entre igualdad formal e igualdad material. Ello se resuelve avanzando en la noción de igualdad material o estructural – que supera la mera prohibición de trato irrazonable, caprichoso o arbitrario- y se funda en el reconocimiento de que ciertos sectores de la población requieren la adopción de medidas especiales de equiparación. Estas medidas de igualdad material o estructural implican “la necesidad de trato diferenciado, cuando debido a las circunstancias que afectan a un grupo desaventajado, la identidad de trato suponga coartar o empeorar el acceso a un servicio o bien o el ejercicio de un derecho” (Pautassi, 2011: 322-323). Así, la autora destaca que “el empleo de la noción de igualdad material supone una herramienta de enorme potencialidad para examinar las normas que reconocen derechos, pero también la orientación de las políticas públicas que pueden servir para garantizarlos o, en ocasiones, que tienen el potencial de afectarlos” (2011: 323).

En relación a “grupos vulnerables o susceptibles de ser discriminados en sus derechos económicos, sociales y culturales, el Comité del PIDESC de Naciones Unidas ha establecido, en diversos instrumentos, que el Estado tiene la obligación de sancionar normas que los protejan contra esa discriminación y adoptar medidas especiales que incluyen políticas activas de protección; esto es, se asume el imperativo de garantizar la igualdad material, lo cual es de enorme trascendencia para los mecanismos de exigibilidad” (Pautassi, 2011: 323). Ante ello es necesario un proceso de interpretación de parte de los Estados, para determinar cuáles grupos requieren atención prioritaria o especial en un determinado momento histórico en el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, y la incorporación de medidas concretas de protección de esos grupos o sectores en sus planes de acción, y en concreto en la formulación de políticas que fijen medidas para afirmar sus derechos o restituirlos. Además, una derivación de tales obligaciones del Estado, es la producción de información estadística desagregada que pueda dar cuenta de los sectores desventajados, y los avances en el cumplimiento de los compromisos. La accesibilidad de dicha información es también una exigencia derivada de los objetivos del milenio. En definitiva, como señala Pautassi, “resulta fundamental constatar los avances de cada Estado en la efectiva dotación de derechos a todos los ciudadanos y las ciudadanas de ese Estado parte, en especial las acciones que han implementado para el reconocimiento y la extensión de tales derechos a aquellas personas pertenecientes a sectores históricamente discriminados” (2011: 324). ¿Qué significa entonces que una política pública deba incorporar un “enfoque” de derechos?

“Significa que se toma como guía o matriz de interpretación el marco conceptual que brindan los derechos humanos para aplicarlos a las políticas de desarrollo [...] principios, reglas y estándares que componen no sólo las obligaciones negativas del Estado sino también un conjunto de obligaciones positivas [...] no sólo aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones a derechos y garantías ciudadanas, sino también aquello que debe hacer en orden a lograr la plena realización de los derechos [...] los derechos humanos se definen y aplican

como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas” (Pautassi, 2011: 317).

Los derechos se corresponden con obligaciones del Estado para satisfacer el derecho en sus respectivas dimensiones. Si nos atenemos al derecho a la educación, este implica tres dimensiones: el derecho a la educación como acceso al Sistema Educativo, el derecho en la Educación como condiciones ofrecidas en el proceso educativo, y el derecho que se adquiere mediante la educación, considerando a ésta como un medio para el logro de otros derechos, por ejemplo, el ejercicio de una ciudadanía plena (que a nuestro entender implicaría justamente el conocimiento de los propios derechos). A las dimensiones de este derecho le corresponden las obligaciones e indicadores desarrollados por Tomasevski, denominado como “sistema de las cuatro A”, que “permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponible y accesible), derechos en la educación (aceptable y adaptable) y derechos por la educación (adaptable) con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad”. Para Pautassi, “el valor, entre otros, de las cuatro A desarrollado por Tomasevski, es que estableció una relación entre el contenido del derecho de la educación y su propia naturaleza con las obligaciones positivas y negativas que le competen a los Estados, pero también incorporó la dimensión de la exigibilidad del derecho a la educación, a la vez que estableció la interrelación con el necesario respeto a estas dimensiones a la hora del diseño de una política pública en el campo de la educación” (2011: 338).

El derecho y gratuidad de la Educación es una obligación de los Estados, y si bien es cierto que el énfasis primordial está puesto en la Educación Básica, o en todo caso, obligatoria, también lo es que en el PIDESC, artículo 13, inciso 2, igualmente se hace referencia a la Educación Secundaria y la Educación Superior. Por otra parte, parece evidente que todos los niveles son interdependientes y que poco sentido tendrán los esfuerzos del Estado en solo uno de ellos, si no se garantizan los demás.

“Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (...)” (PIDESC, artículo 13, inciso 2 en Pautassi, 2011: 338)

Tal como señala Camilla Croso, referente de la Campaña Mundial por la Educación (CME), una perspectiva de derechos humanos concibe a las personas como importantes y no como útiles, en tanto su condición humana las hace merecedoras del disfrute pleno de sus derechos para una vida digna. Ello se contrapone a la revitalizada teoría del capital humano, en donde la persona es solo un insumo al servicio del mercado, y la educación se piensa en torno a la reproducción del *statu quo* y de los valores que lo permean, por lo que “la desigualdad social, la discriminación, el patriarcalismo, se reproducen en los sistemas educativos, una vez que su superación no es parte de la agenda productivista del ser humano como capital” (2011: 287-288).

Repensar la educación implica concebirla en torno a una nueva ciudadanía, reivindicando la no discriminación como el principio ético y político que atraviesa toda la normativa jurídica internacional de los derechos humanos. Para Croso (2011), superar las múltiples formas de discriminación conducirá a una sociedad igualitaria y justa, y al luchar por ello en la educación, se estará defendiendo una posición transformadora, crítica, plural, fortalecedora de la ciudadanía y conducente a la vivencia y realización del conjunto de los derechos humanos.

Pueblos Indígenas y Universidad: la deuda intercultural

“En la universidad no se sabe nada de culturas ni de pueblos indígenas, no hay, no se sabe cómo se tiene que trabajar con los indígenas” (joven indígena).

Para Daniel Mato (2008), estudioso de la interculturalidad en la Educación Superior latinoamericana, las reivindicaciones acerca de la “hora americana” de la Universidad enarboladas en Córdoba, siguen vigentes a casi cien años de su emergencia. Considera un reto fundamental la superación del legado colonial en las universidades, pues ello involucrará la superación del racismo y el reconocimiento de nuestras sociedades como pluriculturales con características propias, distintas de las europeas, las que inútilmente intentamos reproducir. Coincidimos en que “no sólo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además [...] para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente” (Mato, 2008: 3). Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en la sociedad. La vieja y vigente institucionalidad de la universidad, expresión viva del legado colonial, ni siquiera es capaz de incluir a estudiantes, docentes y funcionarios indígenas, afrodescendientes, u otros grupos culturalmente diferenciados, los que encuentran numerosos obstáculos para acceder a ella, o para lograr continuidad y graduarse. Así, “para superar el legado colonial, las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte” (Mato, 2008), incluyendo visiones de mundo, saberes, lenguas, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, necesidades y demandas propios de la pluralidad cultural.

Tras extensos estudios comparados de las IES en diversos países latinoamericanos, Mato advierte acerca del incumplimiento e indiferencia de las Instituciones de Educación Superior ante la normativa internacional y nacional que se orienta a evitar la discriminación (2012), entre ellos: 1) la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); 2) la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); 3) el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989); 4) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992); 5) la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001); 6) la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005); 7) la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015; y, 8) la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

Si pensamos en el acceso a la universidad, también Santos subraya que “la evaluación crítica del acceso y por lo tanto de los obstáculos del acceso –así como el

resto de la discusión en las áreas de extensión y en la ecología de saberes- debe incluir explícitamente el carácter colonial de la universidad moderna” (2005: 42). Para el autor, “la universidad no solo participó en la exclusión social de las razas y las etnias consideradas inferiores, sino que también teorizó sobre su inferioridad, una inferioridad extendida a los conocimientos producidos por los grupos excluidos, en nombre de la prioridad epistemológica concedida a la ciencia, [así] las tareas de democratización del acceso son particularmente exigentes porque cuestionan a la universidad en conjunto; no solamente sobre quien la frecuenta sino también sobre los conocimientos que le son transmitidos a quien la frecuenta” (Santos, 2005: 42). El mismo autor ha manifestado constantemente su preocupación respecto a la deriva de la universidad, y específicamente en cuanto al acceso, denuncia la masificación y segmentación contrapuestas a la democratización, lo que ha dejado y sigue dejando fuera a jóvenes por factores de raza, clase, etnia u otros criterios o nociones de por sí discriminatorios. Entre sus propuestas, refiere a países en donde la discriminación en el acceso a la universidad está supeditado en gran medida por los bloqueos en la Educación Básica y Media, lo que como se constata desde SITEAL, sucede claramente en Paraguay. Para estos casos, las alianzas pedagógico-científicas entre la Educación Superior y las instituciones, especialmente públicas, de Educación Básica y Media son un imperativo. Además, insiste en la necesidad de ofrecer suficientes becas para el acceso, las que pueden incluso contemplar contrapartidas de colaboración desde los estudiantes, en los mismos campus universitarios, o en otras instituciones educativas, algo que –añadimos-, sucede habitualmente en Europa, en donde los estudiantes consolidan así su implicación y arraigo con el mundo académico, y amplían sus oportunidades de continuidad y egreso. Respecto a países y sociedades multiculturales, con características racistas, asumidas o no, “las discriminaciones raciales o étnicas deben ser confrontadas con programas de acción afirmativa (cupos u otras medidas) que deben orientarse no solamente al acceso, sino también al acompañamiento, especialmente durante los primeros años de universidad, donde muchas veces son más altas las tasas de abandono” (Santos, 2005: 41-42). Otras concepciones desarrolladas por Santos (2010, 2011) respecto a la racionalidad mono-cultural, en donde el saber es moderno, el tiempo es lineal, lo productivo es capitalista, entre otras mono-culturas que atraviesan no solo el horizonte de posibilidades imaginables sino los espacios y modos de convivencia en los que se han visto obligados a desenvolver los pueblos originarios son igualmente importantes.

Aunque Santos refiere al sistema de cuotas o acciones de discriminación positiva como parte tan solo de un “periodo transicional”, nos interesan subrayar también los cuestionamientos de Hermida (2007), respecto a dichas acciones, basado en el caso de Brasil con los afro-descendientes. Hermida cree que es necesario trascender las barreras raciales, y la misma idea de raza, para discutir las causas del acceso limitado a la universidad de los grupos discriminados, quienes habitualmente son discriminados también en los demás niveles de la enseñanza. Así, refiere a la posición de Wallerstein (1998), para explicar la necesidad de evitar los particularismos, y por el contrario, “reconocer las voces y reivindicaciones de los grupos dominados, para poder alcanzar un conocimiento objetivo de los procesos sociales que caracterizan al modo de producción capitalista”, lo que llevaría a un auténtico cuestionamiento de las exclusiones neoliberales propias de la falsa relación entre democracia y capitalismo. En este sentido, defiende la puesta prioritaria en agenda de *otra política educacional*, en donde los criterios étnicos o de raza, propios del colonialismo, no tengan cabida.

Por su parte, Weise (2010) ha estudiado el caso boliviano, en donde la nueva ley educativa explicita condiciones de igualdad educativa para el nivel superior. La autora

aporta interrogantes necesarios para no minimizar el tema: “¿qué está entendiendo el gobierno por indígena-originario?, ¿qué entienden las universidades sobre ese tema y cómo lo integran?, ¿qué están entendiendo de sí mismos los sectores así denominados?, ¿a qué colectivo o colectivos concretos hace referencia esta categoría sobre la cual se pretende construir políticas?” (2010: 253). En su opinión “toda política pública en educación responde a un proyecto o esbozo estratégico que vislumbra una forma de ver el país y cuyo resultado final será consecuencia de las relaciones y negociaciones que el Estado pueda establecer con los grupos de interés, aunque busque la construcción de un interés público”, y no puede ignorarse que “tanto el proceso de construcción de política pública como esta idea de interés común implican más que la elaboración de una ley desde los espacios estatales; [implican] la construcción de consensos entre los actores involucrados en el campo en cuestión” (2010: 254).

Basado en un estudio de casos comparado, Vizcaíno (2007) afirma que el problema de fondo de las universidades latinoamericanas es el acceso a la universidad, tendiendo ésta a consolidar la formación de una plutocracia, y contribuyendo escasamente a la consolidación democrática. Cita a Carnoy (2004) para quien “la educación superior es claramente la nueva frontera de desarrollo personal y social para la población en todos los países”, siendo creciente la demanda de estudios post-secundarios, que abarque a sectores de la población que anteriormente no aspiraban a ella (en Vizcaíno 2007: 32). Agregamos que, esta problemática señalada por Vizcaíno se complejiza con la emergencia de las universidades privadas “de garaje”, que aunque en apariencia democratizan el acceso, complejizan aún más las expectativas respecto al desarrollo de oportunidades. Estas universidades son crecientemente escogidas por postulantes de Pueblos Indígenas, dadas las mayores facilidades económicas, burocráticas y académicas ofrecidas.

Entre los principales desafíos para la reforma radical de la universidad, el GT (Grupo de Trabajo) CLACSO sobre Universidad y Sociedad, considera que “habrá que dinamizar el encuentro de las universidades públicas con las demandas de la interculturalidad” (2010), y reconoce que la lógica mercantilista es la que predomina actualmente, incluso entre los nuevos actores que reivindican su acceso a la Educación Superior. Además, se reafirma “la importancia de la crítica a la colonialidad del saber y del poder, y la generación de espacios públicos de diálogo con movimientos sociales, campesinos, estudiantiles e indígenas para avanzar en la reflexión sobre formas y nuevas visiones de construir y producir conocimiento”, buscando una epistemología superadora de particularismos y emancipadora (2010: 372). Asimismo, “estos profundos desafíos de reflexión y fortalecimiento de la universidad requieren distintas formas de organización de la educación básica y de acceso democrático de todos los pueblos y grupos a la universidad”, y la problemática de este nivel debe estar necesariamente vinculada a la de la Educación Pública en general, en tanto, “la democratización del acceso debe estar articulada a la educación básica y media y debe tener un enfoque plural y abierto, garantizando verdadera igualdad de oportunidades educativas” (GT Universidad y Sociedad, 2010: 374). La diversificación y ampliación de acceso a la educación no es sinónimo de democratización, puesto que “los gobiernos neoliberales amplían el acceso de los sectores populares en instituciones que no aseguran formación relevante para los jóvenes, por medio de prácticas demagógicas guiadas por objetivos reaccionarios como la gobernabilidad y la supresión de los conflictos sociales” (2010: 375). Finalmente, el grupo es crítico también con las posiciones liberales que permean políticas y prácticas institucionales.

“El GT considera que el derecho universal a la educación superior no se realiza en el ámbito de un universalismo liberal y por eso propugna como positivas las

políticas de democratización del acceso que consideran las condiciones de clase, etnia y cultura. Por otra parte, advierte que existen dos miradas sobre las políticas de acción afirmativa: por un lado, el universalismo que defendemos visibiliza y combate las discriminaciones de clase social, raza, etnia, culturas y género; por otro lado, el universalismo liberal no es un universalismo real, es abstracto. Sustituye la proclama igualadora con una práctica diferenciadora, legitimada por mecanismos compensatorios, que en el fondo profundizan la desigualdad. El universalismo que defendemos es un universalismo en el que caben todos los pueblos” (GT Universidad y Sociedad, 2010: 374)

Leer las contradicciones existentes en nuestras sociedades, entre ellas, la del dualismo fragmentación-identidad que lleva al racismo; y mirar o atender a las diferentes formas de pensar el mundo que existen en nuestros contextos y con los que debemos enriquecernos, son dos posiciones necesarias en el marco de construcción de una perspectiva intercultural de la sociedad y de sus instituciones.

III. POLÍTICA EDUCATIVA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD Y PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY: IMPLEMENTACIÓN Y ALCANCE

A lo largo de estas líneas buscamos reflejar la percepción y valoración de los jóvenes indígenas respecto al Estado, la política pública de becas y el disfrute de sus derechos en relación a éstas. Es necesario comprender que la posibilidad de alcanzar el título de bachiller, indispensable para acceder a las becas, requiere las garantías del derecho a la Educación en los niveles de escolaridad obligatoria. Además, una vez obtenidas las becas, quienes las reciben deben vincularse a una institución cuya lógica marcadamente occidental no conlleva habitualmente una acogida como la deseada. Admitimos pues, que la oferta de becas, el proceso de postulación y su obtención en caso de producirse, requiere ser mirado en interdependencia con el antes y el después, no de manera dissociada de otras políticas, derechos y contextos en juego. A integrar las diversas etapas del proceso, condicionamientos y consecuencias, se orienta el análisis.

La política pública: el pluralismo en la política de becas para el acceso a la Educación Superior

Al principio de este recorrido, planteábamos la necesidad de reconocernos como parte de Estados interculturales y plurilingües, diferentes de los Estados-Nación y su identidad excluyente. Pero reconociendo que aún no lo somos, ¿qué condicionamientos y consecuencias se derivan de esa idea de Estado como bloque homogéneo? ¿Son las políticas públicas discriminatorias y excluyentes respecto a la diferencia? Esa idea de que existe una sola manera de pensar, ser y hacer, ¿de qué modo influye en el tema que nos ocupa? En definitiva, ¿qué Estado y qué políticas para los Pueblos Indígenas?

Antes de considerar la oferta del Estado, debemos admitir que cuando pensamos en jóvenes indígenas que acceden a la universidad corresponde situarnos en contextos urbanos, frecuentemente la capital, adonde acuden tanto para enterarse de las posibilidades, como para acceder a alguna de las instituciones existentes. Los relatos acerca del trabajo, la vivienda, las relaciones con los otros, las gestiones ante el Estado y otros aspectos, deben entenderse en este marco de desarraigo, distancia de la comunidad de origen, desconocimiento generalizado de códigos, opciones, y a menudo, todo esto acentuado por las singularidades culturales y la lengua, incluso para quienes comparten el uso del guaraní con el resto de la población. En definitiva, y como se comprueba en todos los aspectos, el punto de partida es ya desventajoso.

Si atendemos a la oferta de becas desde el Estado, la convocatoria más amplia y con mayores beneficios es la de ITAIPU, pero no es la más solicitada por los jóvenes indígenas, pues justamente es la menos conocida. Algunos refieren que a ella solo acceden “los mejores”, con altos promedios y mejor preparación educativa previa. La última convocatoria correspondiente al año 2013, señala que el objetivo de las Becas de ITAIPU es el de “apoyar la formación universitaria de jóvenes paraguayos talentosos, pertenecientes a familias de escasos recursos económicos, de modo a ampliar sus oportunidades de mejora de calidad de vida, propiciar su movilidad social y facilitar que desde su ejercicio profesional contribuya al desarrollo sustentable de su comunidad y del Paraguay”, para lo que además de la asistencia financiera, declara apoyar “el desempeño académico y el desarrollo personal de los/las becarios/as a través de acciones oportunas y pertinentes a las necesidades identificadas” (2013: 6).

En la convocatoria de ITAIPU, sobresale la concepción del “talento”, en tanto identifica a jóvenes con tal atributo, indefinido, como merecedores de la atención del

Estado, o de la oportunidad para el acceso a la Universidad, en detrimento de quienes no lo poseen. Además, declara otorgar un apoyo que en la práctica no es constatable, salvo en periodos previos en donde funcionaba la Unidad de Gestión de Becas, posteriormente desmantelada, aparentemente con criterios e intereses políticos de por medio. Se incorporan también otras dos cuestiones excluyentes. Por un lado, las carreras preferentes durante la presente convocatoria: Ciencias de la Salud, Ingenierías, y Agronomía o Administración de negocios agrarios. En este sentido, las inquietudes habituales de los postulantes de pueblos indígenas refieren predominantemente al área de Educación, y al área de Ciencias de la Salud, ésta última sí incluida.

Entre los requisitos de postulación para las becas de ITAIPU, se delimita la población a jóvenes de las dos promociones anteriores inmediatas; en el caso del 2013, a aquellos que han concluido la educación secundaria en los años 2011 y 2012. Los postulantes indígenas estarían frecuentemente excluidos, en tanto que el retraso para presentarse a ella, condicionado a la llegada tardía de la información sobre becas, paternidad o maternidad temprana, desplazamientos y gastos relativos, obtención en tiempo y forma de los certificados académicos a veces por pagos exigidos de por medio, son solo alguno de los factores que dilatan su ingreso inmediato en la universidad. Algunos jóvenes recuperan el interés o voluntad de cursar la carrera universitaria, luego de organizar otros aspectos de su vida, especialmente matrimonio e hijos. También son frecuentes aquellos jóvenes que iniciaron estudios universitarios al terminar el colegio pero que por motivos económicos o académicos los dejaron, y en el momento que deciden retomarlos, ya no cumplen con los requisitos exigidos para el acceso a becas.

Finalmente, entre los requisitos de ITAIPU se menciona la “cédula indígena si aplica y procede”, aunque en ningún apartado previo o posterior se menciona o explicita para que supuestos se aplicaría y procedería. El documento de la convocatoria no circula ampliamente, y en cualquier caso, su contenido no es accesible puesto que los entrevistados desconocían la excepcionalidad hacia los indígenas respecto al promedio. Si bien los representantes institucionales entrevistados explicitan que en la formulación de las convocatorias se busca atender a las comunidades indígenas, por las diferencias educativas reconocidas, esto no se produce de forma efectiva en la práctica.

El INDI posee una trayectoria más extensa en el apoyo a los jóvenes indígenas para el acceso a la universidad, aunque esta institución no cuenta con funciones específicas en cuanto a oferta de becas, lo que limita su ya precario presupuesto, y posibilita tan solo un subsidio de trescientos mil guaraníes (alrededor de sesenta y cinco dólares), durante diez meses al año, para aquellos indígenas que acrediten su matrícula universitaria. En el momento de la consulta, no fue posible acceder a ninguna documentación, la institución se excusaba en la vacancia de responsables de la dependencia a cargo del tema. Pero también es cierto que ninguno de los jóvenes refirió a una convocatoria escrita, sino a requisitos establecidos oralmente por alguna persona a cargo en el momento en que lo consultan. El actual presidente de la entidad no accedió a una entrevista, y de manera informal otros empleados o ex empleados del ente manifestaron la inexistencia de documentación al respecto. Uno de los testimonios, provenientes de la anterior responsable del área, permitió conocer que a los postulantes se les solicita una carpeta que debe incluir la siguiente documentación: certificado de estudios secundarios, título de bachiller, cédula de identidad paraguaya, carnet indígena, y constancia de inscripción en la universidad. Se rellena también una ficha de inscripción, y todo el proceso es independiente de las calificaciones previas. Todas las referencias al respecto del subsidio del INDI, evidencian imprecisión de criterios y fondos otorgados, pues el subsidio está sujeto a la autorización del presidente de turno de la entidad, en los que, independientemente del sector político, se percibe o supone la

influencia de relaciones de parentesco y amistad. Al igual que se menciona en otros casos, la gestión del dinero es incierta, pudiendo otorgarse a veces en febrero, otras en marzo, o en abril, dependiendo de factores aleatorios. Los criterios de admisión de documentación y de otorgamiento son a menudo inconsistentes.

“A veces depende mucho de la autorización del presidente. A veces se le da a partir de marzo o de febrero, pero hubo un momento en que tuvo que dar en abril recién. Nosotros reconocemos que es poco, pero es lo que puede dar el instituto” (representante institucional).

“Y lo que yo supe es que hay 100 cupos. Y en enero- febrero ya tenés que presentar tu carpeta, y una vez que inicies tus clases, completás todos los documentos. Y eso es por orden de recepción de carpetas. Una vez que ellos tengan las 100 carpetas en el año 2012 ya cierran, y las carpetas que vienen después ya están en espera. Si por ejemplo en marzo ya no se completan las carpetas, entonces ellos sacan y dicen si podes completar tu carpeta porque hay beca para dos o tres” (representante institucional, indígena).

Con la ayuda o subsidio ofrecido desde el MEC sucede otro tanto. Solo fue posible acceder a una solicitud que deben rellenar los solicitantes. El monto ofrecido es de dos millones de guaraníes anuales (alrededor de cuatrocientos cuarenta dólares). Entre los requisitos, se exige la constancia de matrícula en la universidad escogida, además del certificado de antecedentes policiales, certificado de estudios, constancia de la universidad de no recibir otra beca, y alguna otra documentación identificadora. No nos hemos detenido en la consideración exhaustiva de estos aspectos, puesto que nos enfocamos en las dificultades que presentan o manifiestan los jóvenes con relación a ellos. Otras becas institucionales que han existido o siguen existiendo aunque sin información pública disponible, sino más bien circunscrita a los dirigentes políticos de turno, provienen de gobiernos locales y regionales de lugares geográficos en los que la población indígena es más significativa, por ejemplo, la municipalidad de Mariscal Estigarribia, o la Gobernación de Boquerón, ambas del Chaco Paraguayo. También la entidad binacional Yacyretá, que contaría con algún apoyo para pobladores de la zona afectada por la represa, aunque la ayuda estaría sujeta a voluntades personales y no, a criterios universales e igualitarios.

Ante la recientemente aprobada ley de becas, los testimonios incluso desde los propios representantes de organizaciones indígenas, develan que ha sido formulada, nuevamente, de manera excluyente. Uno de los representantes del Estado, reconoce que la problemática indígena ha sido mencionada pero no incorporada ni abierta a la participación, y se admite el desafío actual de inclusión.

“...yo fui participe de las discusiones de esta ley, cuando estaba a punto de salir sancionada, y se tocaron esos temas. En cuanto al arraigo por ejemplo, muchas veces con las becas de ITAIPU no se tuvo en cuenta, y se les dio becas para estudiar lejos de la comunidad, y sabemos bien que el arraigo del indígena es mucho más fuerte que el arraigo *normal*⁵. Se debatió eso, pero sí, falta un documento donde se plasme toda esa discusión. Personalmente creo que hay una conciencia pero no está plasmado” (representante institucional).

Diversos procesos se implican en el despliegue de la oferta de becas y subsidios para el acceso a la universidad de los jóvenes indígenas, sin duda el acceso a la información es fundamental en este trayecto. Se entrecruzan dos cuestiones

⁵ La cursiva es nuestra.

interdependientes, por una parte, la divulgación de la propia oferta de becas o subsidios del Estado, y por el otro, la divulgación de la oferta de Educación Superior, pública, pero también privada, dada la insuficiencia de aquella. Respecto a la oferta de becas, si atendemos a la igualdad de oportunidades, es unánime la opinión acerca de la falta de estrategias de divulgación de la oferta entre los supuestos beneficiarios de las becas o subsidios ofrecidos. Como se ha mencionado, la opción menos conocida por los jóvenes indígenas es la de ITAIPU, que es justamente la más completa y ajustada a las necesidades explicitadas por los propios jóvenes. Por tanto, independientemente de que en algún momento puedan obtenerse condiciones ideales de cobertura y acompañamiento de los beneficios de una beca, si la información no llega, se instala una dificultad de partida que obstruye la voluntad o intención política. Sin duda, entre los entrevistados, destaca la información –escasa, inexacta e insuficiente pero al menos circulante–, acerca de los subsidios ofrecidos por el INDI. Aparentemente es más fácil y directo el acceso a información a través de una institución que se ocupa específicamente de la Población Indígena, y funciona el boca a boca entre miembros de las comunidades. Los que han decidido postularse a alguna beca, recibieron información confusa, escasa e inexacta mediante el “boca a boca” de parientes o vecinos, o de forma casual mediante alguna otra persona que algo había escuchado o leído en algún medio de comunicación. Tanto internet, como los medios de prensa escritos, son las fuentes habituales de difusión. Sin embargo, ambas fuentes son de pago, y requieren un acceso sistemático.

“Si información es que le llegue a todos los jóvenes, indígenas, del Paraguay, creo que no, no reciben. Normalmente lo que se ve es que solamente alcanzan en alguna red social, (...) y muchos de los jóvenes no pueden acceder a una red social. Y si viven en el campo ya les va a ser super difícil” (joven indígena)

En contrapartida, los jóvenes reconocen que para los intereses políticos, los representantes identifican claramente los canales y medios de comunicación de alcance efectivo.

“...después viene la votación y eso si que llega, eso hasta en guaraní te explican, cómo tenés que votar [...] pasaba en la radio también, que la ley decía que todo ciudadano paraguayo tiene la obligación de votar, y eso pasaban en todos los idiomas, en nivaclé, castellano y todos los idiomas, eso si llega, pero lo que se refiere a la educación y para saber defender otros derechos, eso jamás llega” (joven indígena).

Entre los requisitos, el Certificado de Antecedentes Policiales solicitado para el acceso a las becas, es uno de los documentos más complicados de obtener. Para los que trabajan durante toda la semana, se hace inviable, a menos que cuenten con el apoyo de algún familiar, encontrar el horario, y a veces los medios, para trasladarse hasta la institución respectiva a solicitarlo. Pedir permiso en el horario laboral no es una opción accesible.

“no, no le gusta, si tenes que trabajar tenes que trabajar y si no quieres, salí nomas, hay muchos que quieren trabajar, así te dicen”.

Pero el requisito principal en el camino hacia la Universidad, implica dos aspectos a decidir: la elección de la Universidad, -pública o privada, rural o urbana, presencial o semi-presencial-, y la carrera. Sin embargo, la elección solo es posible entre opciones reales, las cuales además de estar disponibles, deberán ser conocidas a tiempo, y comprendidas en su real alcance. Además de Asunción, y otros centros urbanos, -Villarrica, Encarnación, Ciudad del Este–, numerosas localidades carecen de sedes de

universidades nacionales, por lo que los estudiantes ven restringidas y condicionadas sus opciones educativas. En la Región Occidental, donde habita una parte significativa de la población indígena, no hay margen suficiente para la elección y decisión. Además, la reconocida laxitud reguladora de la Educación Superior en Paraguay, con aperturas y cierres arbitrarios de instituciones y carreras es constatable en los testimonios.

“Allá en Boquerón no hay nada del Estado, todo es privado, y los jóvenes mismos que ahora están terminando, están estudiando, y si no están al día, y no pueden pagar, tienen que dejar. Tienen que irse a Filadelfia a estudiar, todo privado” (joven indígena)

“Todos son privados. En Boquerón había licenciaturas, había derecho, pero así también dos o tres años funcionaba, y después desaparecía. Y al final gastaron de balde el dinero la gente” (joven indígena).

“...como allá no hay oferta para estudiar, la gente quiere venir adonde hay, a la capital. Y venimos, alquilamos algo muchas veces, y a veces alcanzamos, a veces no, o muchas veces no tenemos más y nos vamos otra vez a la comunidad [...] yo sé que un joven vino a estudiar medicina en Villarrica, y volvió a la comunidad porque ya no podía pagar [...] su mamá ya vendió prácticamente todas sus vacas por su hijo, y ahora se fue, y cualquier cosa está haciendo. Tres años por ahí estuvo. Acompañaron las hermanas [religiosas], y ellas tampoco ya no podían seguramente ayudarle a la familia y entonces el muchacho decidió volver” (representante institucional indígena).

Las y los jóvenes identifican a la Universidad Nacional y la Universidad Católica, -las dos principales instituciones históricas del país-, como más inaccesibles, no sólo por los gastos directos de matrícula en la primera, o pago de exámenes y otros gastos administrativos en la segunda, sino además, por las exigencias académicas y el contexto social con sus condicionantes específicos de vestimenta, códigos, trayectoria educativa previa, entre otros.

“La educación que impone el Estado mismo, a las universidades, yo soy del Chaco, un indígena, yo sabía luego que en las universidades la educación es diferente, es una competencia, una guerra, vos te vas a ahí, solo por vos mismo, solo nomás podés salir adelante, sin que te importe nada, donde tu calificación más alta es la mejor, hay una competencia, una lucha, he visto eso (...) los indígenas que vienen ven que es una competencia total, que es todos contra todos, que vos solo nomás podés salir, por eso mismo yo elegí la carrera de trabajo social, porque es un poco colectivo, una educación diferente” (joven indígena)

La Universidad Nacional cuenta con campus en escasas localidades, por lo que aquellos que prefieren permanecer en la comunidad, optan por las universidades privadas, de dudosa calidad, porque son las que cuentan actualmente con presencia territorial, y mientras la cuota esté pagada a tiempo, las exigencias académicas se relativizan. Éstas universidad ofrecen la mayor parte de carreras en modalidad semi-presencial, o con exigencia de asistencia a clases solamente un día a la semana, los sábados, día en que aquellos que trabajan pueden permitírselo.

“Es privada, pero la Educación tampoco es la misma si va a ser solo los sábados. La mayoría prefiere porque le es más fácil económicamente, y si vienen a la ciudad, es un mundo aparte. Para mí también fue, hasta que uno se acostumbra, se adecua” (joven indígena).

“...me dijeron que lo más importante es el examen y pagar tu cuota, estar al día. Yo estoy al día en mi cuota, por suerte” (joven indígena)

“No quiero irme a cualquier universidad que me enseñen cosas que puedo yo aprender. Entonces por eso elegí el año pasado una universidad buenísima, donde en el primer año luego ya los profesores me decían, ya vas a estar haciendo pasantías, algo que en el cuarto año recién se da. Hacen consultorio, hacen investigaciones, no había mucho descanso, por ese lado es que yo admiro” (joven indígena).

Pese a los obstáculos, tras acceder a la información sobre becas y ayudas disponibles, y opciones universitarias reales, algunos jóvenes llegan al final de este paso, contando con una elección y proyecto universitario, y habiendo cumplido los requisitos exigidos. Se convierten así, algunos pocos, en beneficiarios. Cuentan por tanto, con la garantía de apoyo del Estado para acceder a la Educación Universitaria, aunque más no sea en muchos casos a partir de un subsidio económico. Pero aquí las dificultades no hicieron más que empezar. Tanto respecto al INDI –institución específica de atención a los pueblos indígenas-, como al MEC, e incluso a ITAIPÚ, el relato de los jóvenes refiere en todos los casos a la falta de respuesta, dilación de la resolución, retraso de los cobros o directamente impagos, con graves y casi siempre irreversibles consecuencias en la trayectoria educativa. Hemos confirmado que los beneficiarios formales del subsidio otorgado por el MEC para el año 2013, hasta el 1 de noviembre del corriente año no habían recibido el desembolso correspondiente. Como consecuencia, a lo largo del año lectivo en curso, los jóvenes se han visto obligados a abandonar la universidad, y los relatos develan que no es la primera vez que sucede. Los testimonios son inequívocos, numerosos y contundentes, por lo que consideramos preciso darles resonancia.

“...llené el formulario y todo eso, y me dijeron que a mitad del año por ahí iban a salir las becas [...] Yo llamaba, llamaba para ver si tenían alguna novedad. Me decían que no hay presupuesto, y nunca me dieron nada [...] Me fui a averiguar, me decían la misma cosa, que no había plata, que todavía no salió nada, que el Ministerio de Educación no dio nada [...] Ese año tuve que abandonar la universidad” (joven indígena)

“...presenté mi carpeta, y nunca recibí nada [...] Me fui a preguntar, le llamamos a la señora también, que el MEC no tenía presupuesto, la misma cosa, que no salió nada todavía, que se estarían comunicando conmigo” (joven indígena)

“Y me iba también a averiguar, y me decían que así nomás es, que tenes que ir todo el tiempo a averiguar, y no puedo yo irme todo el día ahí. Tengo que trabajar también. Ser sincero ellos, si hay, hay, y si no, decir. Eso fue hace dos años por ahí. Y te dicen no salió, así nomás, sin explicarte nada más. Entonces por eso digo que hay una dejadez total” (joven indígena)

“el tema de pago de pasaje desde el Chaco hasta acá es pesado... hasta la línea telefónica del INDI no funcionaba en esos meses, por el tema de la destitución de Lugo. En febrero recién me atendieron en el INDI [...] el presidente del rectorado me dijo que el propio presidente del INDI tenía que hablar con ellos, en una reunión, donde el rectorado pone una fecha fija para la renovación del contrato, y ¿qué pasa? El presidente del INDI no se va, no se fue... dijo que nunca le invitaron... después yo me fui a mirar en el rectorado y sí mandaron dos, tres comunicados, pero nunca aparecieron” (joven indígena)

“Y yo más adelante puedo ayudar, al MEC, al INDI más adelante. Puedo ser útil a esta sociedad paraguaya. Lastimosamente, en cuanto a lo que fue los fondos, me enojé un poco, realmente me decepcionaron, la primera vez que pedí una ayuda, y noté la corrupción. Porque hay que ser sincero, fue una corrupción. Tuve ganas de

repente de llamar a un diario, porque me fui ahí al departamento de becas y le dije, ¿qué pasa?, ¿por qué me están tratando de idiota? [...]Y el solamente me dijo que él no tiene nada que ver, que él solamente se rige por lo que está en los papeles, y volvió a tratarme de tonto. Y le dije, pero si vos te registrás por lo que está en los papeles, entonces, mis derechos están ahí, de acceder directamente, porque así ustedes pusieron en las reglas” (joven indígena)

“A fines de mayo nos dijeron. Ahora estamos en julio. Después me dijeron a fines de junio, la otra vez vinimos y nos dijeron la próxima semana...[...]. Están dejando [la universidad], siete estábamos la vez pasada, ahora tres nomás estamos. Los otros dejaron, viste que no sale la beca... no están pagando...” (joven indígena)

Los compromisos del Estado, sus instituciones y representantes son percibidos como frágiles, inestables, poco confiables, dependientes de la suerte, de la persona a cargo, de la incidencia de padrinos, de los niveles de corrupción. Se normaliza la idea de que lo que se promete generalmente no se cumple, y que si se cumple una vez, puede incumplirse la siguiente. A ello se añade, que una vez recibida la ayuda, habitualmente muy retrasada, con todas las deudas pendientes, ni siquiera alcanza para los fines. Por tanto, aún cuando el Estado cumpla los plazos y montos comprometidos, cosa que a menudo no sucede, dichos plazos y montos tampoco responden a la necesidad a la que pretenden atender, y se abren así nuevas problemáticas derivadas. A la desconfianza en el Estado, se añade a veces la falta de confianza en las propias posibilidades, y es cierto que en aquellos que están estudiando sin beca, aparece también cierta apatía para solicitarla, derivada del escepticismo, lo que deviene dramáticamente en un abandono de oportunidades.

“Me interesaría, y además encontré un compañero de allá, y me dijo que tengo que hacer una solicitud para ir a ITAIPÚ. Pero no probé todavía” (joven indígena)

“En el INDI no me fui luego, porque un señor nomás me dijo, me preguntó si no había pedido beca [...] Y él me trajo la solicitud, y después yo no llené, y cuando llevé me dijeron que hasta primero de marzo nomás era. Supuestamente me iban a dar si sobraba lugar. No llamé porque ellos no atienden luego. No te hacen luego caso. Te dicen vení tal día, otra semana, otro mes, ahora no hay nada” (joven indígena)

“Ya firmé el contrato, pero todavía no pagan. Ya no tengo más esperanzas, no creo en las becas ni en nada. Tengo que trabajar, y usar mi sueldo para mi futuro. Tengo que pagar, aunque no me sobre ni un guaraní, pero igual tengo que pagar todo lo que gano, poco [...] Estudio Contabilidad. Porque para mí es un sueño, siempre soñaba algún día voy a trabajar en una empresa, con mi propia oficina, siempre le decía a mi tío” (joven indígena)

Lo que predomina es la ayuda particular, como valor y como realidad. Esta ayuda procede de familiares, amigos, y también de instituciones religiosas. En algún caso aparece cierto apoyo desde la universidad, aunque notoriamente, o no, esto sucede con más frecuencia desde las instituciones privadas, y no desde la pública. Pero no siempre se sienten merecedores de la ayuda, y esto los sitúa en una posición de dependencia, vergüenza, imposibilidad de igualdad ante el otro.

“No, no tenía trabajo. Y un compañero mío me ayudó mucho. Cuando yo no tenía plata, y él me daba. Era un compañero no indígena, pero yo tenía vergüenza. Y, dejé [la universidad]. El año pasado me fui otra vez. Y hasta ahora no conseguí nada” (joven indígena)

“...la directora misma [de la universidad] me dijo entrá nomás en la facultad, para el cursillo y después nosotros te vamos a ayudar, me dijo. La directora misma entonces llama al rectorado y al INDI donde después a fines de febrero recién el presidente del INDI hace la renovación” (joven indígena)

“Sí, trabajo como docente [...] Le dije al supervisor que quería enseñar, y él me ayudó también, me ayudó mucho. Me decía que tengo que estudiar, y seguí. Y empecé otra vez la universidad. El me puso como condición que tenía que estudiar. Yo pago de mi propio sueldo”.

“Estudio de lunes a jueves, de noche. Y trabajo durante el día. Y así sobrellevando un poco, porque la meta es terminar un sueño, una carrera, para un futuro mejor, no solamente eso, para realizarse uno en la vida. Porque uno dice, una persona humilde, una persona indígena, una persona campesina, no puede, no debe seguir creciendo. No. Todo lo contrario. Uno si le ayudan, si tiene una pequeña fuente de ayuda, puede hacer mil cosas. Por ser pobre uno no puede atajarse”.

Como sucede con frecuencia en Paraguay, los testimonios no sugieren posibilidades directamente vinculadas a la universalización del derecho, como sería, la ampliación de la oferta universitaria pública y de calidad de tal modo que, por ejemplo, aumenten los campus o sedes en las localidades respectivas. Por otro lado, el traslado de la vida a la ciudad, tanto para estudiar, como para trabajar, está naturalizado y se establece en el imaginario como la única trayectoria posible para la Educación Superior. La procedencia territorial y étnica, se perciben como causas constantes y fehacientes de discriminación, y ello sucede tanto en la sociedad en general, como en las instituciones, incluso en aquellas formalmente orientadas hacia las poblaciones indígenas, como el INDI.

“...silencio era para mí. Ninguna institución nada me ayudaba. Ninguna esperanza no tuve yo. Y yo decía, no sé, que lo que me equivoqué [...] no sé, silencio recibí yo de todas las instituciones. En el INDI principalmente porque dicen que es una casa matriz para asistir a los indígenas” (joven indígena)

“Algunas veces no quiero luego pedir porque no quiero sentir vergüenza ni pasar mal. Siempre me dicen así que nosotros tenemos, que somos indígenas, siempre me decían así los indígenas, pero no pasa eso” (joven indígena)

“Creo que hay un avance, no podemos decir que no. Hubo mucho avance en el gobierno anterior [de Lugo], en cuanto apertura a los pueblos indígenas, eso se puede ver. Y un avance yo creo que también fue en los medios de comunicación al abrirse muchas radios comunitarias [...] los indígenas mismos puedan hablar y lanzar su voz, y expresar lo que ellos quieren en la radio, ya es un gran paso. Creo que hay mayor sintonía, hay un poco más de acercamiento en la sociedad en general, pero la discriminación y el racismo siguen [...] Cuando ellos vienen a alguna institución, hay gran desconocimiento todavía” (representante organizaciones indígenas).

Las dificultades del Estado para atender a la pluralidad, se manifiesta especialmente desde las instituciones e instancias responsables de hacer posibles que los derechos jurídicamente declarados, puedan ser ejercidos. Otras instituciones, normas y valores son necesarios para garantizar el pluralismo.

Cuando el subsidio es muy escaso como el ofrecido por el INDI, es probable que se desaproveche. Los jóvenes que acceden al subsidio, una vez que empiezan a cobrarlo, atraviesan por numerosas dificultades para sostenerse con ello, por lo que abandonan muy pronto las clases, aunque, dada la ausencia de seguimientos y controles, lo siguen

recibiendo hasta finalizado el año lectivo. No se trata solo de la carencia de instrumentos de apoyo desde la administración y las instituciones; sino de conflictos derivados entre los mismos jóvenes, dado que quienes no reciben el subsidio, pese a haberlo solicitado, entienden que aquellos que lo reciben, lo desperdician.

El sector: igualdad de oportunidades, no discriminación y derechos de la juventud indígena en la Política Educativa

¿Se garantiza desde las políticas públicas el ejercicio de derechos sin discriminación? Las medidas especiales de equiparación son la solución jurídica e institucional abierta al respecto. Parece claro que si los jóvenes indígenas son tratados de manera idéntica a los no indígenas, el acceso a sus derechos y a los bienes o servicios ofrecidos por el Estado será siempre, comparativamente peor. Si apenas recientemente, en el año 2009, se ha institucionalizado la Educación Indígena, y ello además en un contexto de precariedad e insuficiencia de recursos materiales y humanos, es natural que sigan siendo necesarias nuevas y constantes normas que los protejan activamente de situaciones de discriminación, y velen por el cumplimiento de sus derechos. Además, pese a la ampliación aparente de reconocimiento a partir de la legislación, aún queda un largo trecho de reconocimiento desde la sociedad, entre la que se incluye a los propios funcionarios del Estado, y a todos los poderes políticos, pero también a los medios de comunicación y la opinión pública en general.

El derecho a la educación como acceso al Sistema Educativo, el derecho en la Educación como condiciones ofrecidas en el proceso educativo, y el derecho que se adquiere mediante la educación, considerando a ésta como un medio para el logro de otros derechos también se pone en juego en la Educación Superior. Recordemos que en el PIDESC los Estados Partes se comprometen a garantizar la enseñanza primaria obligatoria, asequible y gratuita; a la enseñanza secundaria generalizada y accesible, también gratuita; y asimismo la enseñanza superior, igualmente accesible, y en lo posible gratuita. La accesibilidad parece claramente obstaculizada a partir de los datos recogidos en estudios previos que hemos reseñado, los que dan cuenta de una diferencia de cuarenta y seis puntos porcentuales de diferencia entre el acceso de la población indígena y no indígena a la universidad paraguaya. Desde las organizaciones indígenas consultadas, y en menor medida desde los representantes institucionales, emerge la inquietud transversal a cualquier valoración de política pública que es, la conciencia de derechos, y del papel del Estado ante éstos.

“la gente sabe que sus derechos se violentan, pero ellos no saben el artículo que les protege... Los indígenas tienen sus leyes, muy buenas que les protegen, pero son leyes muertas o leyes dormidas, como se le dice a la Constitución, porque duerme ahí. Esos derechos y leyes no se enseñan en los colegios. En la dirección [de Educación Indígena del MEC] faltan indígenas y falta que se implementen los derechos en la educación, más aún los jóvenes que tienen que conocer sus derechos y cómo se violan los mismos” (representante de organización indígena)

Al acercarnos a los testimonios de los jóvenes respecto a la oferta de becas y acceso a la universidad, debemos junto a ellos retrotraernos a la experiencia socioeducativa de partida, la relación previa con el Estado y sus derechos, y en especial, con el Derecho a la Educación. Las características de esta relación mejoran o empeoran las probabilidades de aprovechamiento de las escasas ayudas de acceso a la Educación Superior. Antes de pensar siquiera en la opción de estudios superiores, es necesario tener garantizadas las distintas dimensiones del derecho a la educación contempladas

para la Educación Obligatoria. Y en este punto, surgen las historias que nos muestran que las brechas en los porcentajes de acceso, permanencia y egreso de la Educación Básica y Media entre jóvenes indígenas y no indígenas no son casuales. Los jóvenes se expresan con disgusto o queja, pero también con resignación, naturalizando las únicas condiciones identificadas como posibles para llevar adelante el proyecto educativo personal. La accesibilidad y asequibilidad están obstaculizadas en todos los casos estudiados, condicionando la igualdad de oportunidades de partida, ya de por sí restringida por las precarias condiciones materiales de los contextos de procedencia. Una de las principales problemáticas es la oferta y disponibilidad de instituciones de Educación Pública en el territorio. Lo más frecuente es la alternativa de instituciones subvencionadas o privadas, y tampoco éstas cubren todas las necesidades de acceso. Los complementos nutricionales o materiales educativos contemplados en la regulación no suelen estar disponibles, pese a que el Estado sabe que cuando lo están, estimulan la permanencia en la escuela. En poblaciones fronterizas, es a menudo el Estado vecino, especialmente el argentino, el que facilita condiciones más adecuadas y deseables para las familias y los niños y niñas.

“No atiende el Estado...yo digo que no porque la primaria por ejemplo en mi comunidad le costaron mucho la ayuda para la merienda, casi la mitad de año estuvieron sin merienda y hay algunos que le llevan a su hijo en otro lugar en Argentina que no le falta nada. En la escuela le dan desayuno, almuerzo y merienda, uniforme, zapato ahora que hace frío” (representante institucional, indígena)

“[El Estado ayuda] poco, muy poco. Ahora no les podemos decir que terminen su bachiller o la universidad porque no hay ayuda. No nos tienen en cuenta en cuanto a lo económico. Porque las familias, no pueden solventar a sus jóvenes indígenas, en cuanto a la universidad, ni siquiera pueden solventar los gastos del Bachillerato. Y en la escuela se aguanta bien, porque ahora que estamos teniendo la merienda escolar, el almuerzo escolar, entonces más o menos los niños terminan su sexto grado. Pero, ¿qué pasa después, en el tercer ciclo? No hay ayuda. Un joven no puede terminar su tercer ciclo, ni la Media, porque no tiene recursos. Y el Estado está ajeno a eso. Están en conocimiento pero no hay un plan de trabajo” (representante de organización indígena)

Los jóvenes indígenas que buscan acceder a la universidad provienen frecuentemente de instituciones educativas subvencionadas y pertenecientes a congregaciones religiosas, lo que produce ya una diferenciación de oportunidades entre familias indígenas con más o menos recursos, en cualquier caso escasos. A veces estas instituciones religiosas cuentan también con la modalidad de internado al que acuden niños y niñas indígenas. A menudo las y los jóvenes realizan parte de sus estudios básicos en la comunidad de origen, y lo concluyen en la ciudad. Son escasas las oportunidades educativas para acceder a la Educación Media disponibles en los entornos estudiados. Esta cuestión territorial de la oferta educativa se traslada luego a la universidad. La cercanía a la ciudad de algunas comunidades, es percibida como un aspecto decisivo en la mejora de las oportunidades educativas.

“...cuando nosotros terminamos el sexto grado algunos ya no se iban más a estudiar a Mariscal [Estigarribia] que era a 3 kilómetros de la comunidad [...] Como dijeron una vez los indígenas Nivacle, por vergüenza, por vergüenza de irte a otro lugar, a la ciudad digamos. Entonces se deja de estudiar. Por eso la hermana procuró y habilitó el séptimo. Entonces nosotros nos quedamos séptimo, al año siguiente octavo, y noveno. Terminamos como doce a quince jóvenes, y

teníamos que irnos ya a Mariscal para terminar el sexto curso. Todos nos fuimos, pero de a poco desertamos. Porque estaba el tema de Castellano, el tema de Inglés, y todo eso. Nos íbamos en bicicleta a tres kilómetros. Al final de los que habíamos terminado en el colegio Santa María fuimos dos nomás de los doce. Y en otro colegio habrán terminado tres o cuatro más” (representante institucional, indígena).

Los jóvenes indígenas de zonas rurales, interesados en acceder a la universidad, insisten en trasladarse a la ciudad ya durante el periodo de Educación Básica. Ellos y sus familias conocen las diferencias pedagógicas y de oportunidades entre la educación urbana y rural, y les ilusiona acceder a contextos que consideran más favorecedores. La insistencia de los hijos e hijas en llevar adelante esa precoz decisión de traslado a la ciudad para mejorar las oportunidades educativas, empuja al consiguiente apoyo de los padres y madres, quienes lo facilitan de diversas maneras. Unos y otros comparten la convicción de que es necesario el esfuerzo para ampliar las perspectivas de futuro. El traslado a la ciudad implica compartir vivienda con algún familiar que ya reside allí. En otros casos la madre acompaña al hijo o hija, y se instalan ambos provisionalmente con otros familiares o en precarias viviendas de zonas desfavorecidas. Luego, quizás el resto de la familia se siga reuniendo, o no, dependerá de los recursos económicos disponibles para favorecer que uno o algunos del resto de hermanos pueda continuar y ampliar también sus niveles educativos. Cuando los menores se trasladan solos, en algunos casos lo hacen en modalidad de criadazgo, o situación similar de dependencia, en donde las y los jóvenes ayudan con las tareas del hogar, o apoyan actividades profesionales a menudo manuales, por lo que reciben la promesa de alojamiento y asignación de un sueldo mensual, aunque esto último casi nunca se cumple.

En cuanto a la adaptabilidad de la Educación, la lengua surge como elemento destacado del análisis, sobre todo cuando se transita el periodo de estudios fuera de la comunidad. Hay una evidente dificultad de la escuela para acompañar la diversidad, los cuidados y consideraciones dependen casi siempre de voluntades personales, y no de marcos institucionales, menos aún del cumplimiento efectivo y sistemático de la ley. Si la lengua es un desafío principal en la primaria, en la secundaria lo es el contenido y la lógica de las asignaturas –por ejemplo matemática, química o castellano–, con escasa relación respecto a sus vivencias y necesidades en el contexto de procedencia. Estos mismos elementos siguen incidiendo luego en la trayectoria de la Educación Superior. Para los pueblos cuya lengua materna no es el guaraní, el desafío es trilingüe, además de la lengua propia, es necesario afrontar tanto el castellano como el guaraní, puesto que desde la Reforma Educativa de 1998, ambas son las lenguas vehiculares de la Educación Básica. Actualmente, quienes cursan la secundaria deben aprender también la lengua inglesa, con lo que la complejidad de este aspecto se amplía y desborda. Una vez atravesado dicho reto, en el acceso a la Universidad, y su posterior permanencia, incidirá también la mayor o menor preparación previa en la lengua vehicular.

El recuerdo más cercano de la experiencia educativa en el nivel obligatorio, es mayoritariamente de disfrute de la oportunidad, aunque esto se conjuga a menudo con las dificultades para permanecer en la escuela y concluir la trayectoria. Para quienes se han trasladado a estudiar fuera de la comunidad, además de la lengua, el hecho de provenir de un contexto rural e insertarse en una escuela urbana, representa un desafío *per se*. En la ciudad, la experiencia depende en cada caso de las mayores o menores penurias económicas transitadas, así como de los otros sujetos de la comunidad educativa en relación, -directores, profesores, compañeros-, y la actitud de éstos. Generalmente en la ciudad es donde se perciben con mayor crudeza la inadecuación de

las capacidades previas, desarrolladas en las instituciones comunitarias, con las exigidas en el contexto urbano. En cualquier caso, los jóvenes que han concluido la secundaria, piden oportunidades para los niños y niñas indígenas, y desean que alguien, desde el Estado, se haga responsable de que los derechos sean efectivos.

“...tiene que haber alguien responsable, unos técnicos, un equipo que vean en cada caso donde van a terminar [los jóvenes indígenas] su secundaria, para que se preparen luego ya psicológicamente. Porque eso también nos afecta a nosotros. Tenemos que dejar nuestras comunidades. Yo digo que es psicológico porque no nos acostumbramos nosotros a lo nuevo, por eso nomás lo que algunas veces decaemos otra vez, y tenemos vergüenza” (joven indígena).

Si bien, la pluralidad parece subyacer al marco jurídico, no existen medios físicos, económicos, políticos y culturales consecuentes, que permitan que lo indígena se sitúe en condiciones igualitarias ante lo no indígena en todos los aspectos del ser y el saber. Por eso, lo principal, como refiere uno de los entrevistados es que se cumpla la ley.

“Y tiene que haber una ley. Bueno seguro que hay luego una ley y no se cumple nomás” (joven indígena).

La población destinataria: ajuste de la oferta de becas a las expectativas y necesidades de los Pueblos Indígenas

¿Cuál es el alcance intercultural y democratizador de las políticas para el acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas en Paraguay? La política pública, ¿facilita la inclusión de la juventud indígena en la universidad? Y aún más, ¿promueve una ampliación y profundización del pluralismo y la interculturalidad en la Educación Pública? Hemos analizado hasta aquí el grado de pluralidad de una política pública concreta, cual es la de becas para el acceso a la Educación Superior, en particular para los jóvenes de pueblos indígenas. Además, hemos considerado la consonancia de dicha política pública en el sector de la Educación, con la garantía de derechos formales. Finalmente, nos gustaría profundizar en este apartado acerca del ajuste de la oferta de becas del Estado a las expectativas y necesidades de la juventud indígena, reconociendo que dichas expectativas y necesidades proceden de una población histórica y sistemáticamente desfavorecida, cuando no perseguida o abandonada.

Al igual que en el resto de niveles educativos, en el nivel superior la vulneración de derechos de los jóvenes indígenas se amplifica si los comparamos con el resto de la población, pues no se trata sólo de los obstáculos para acceder a la universidad, sino además para lograr continuidad y graduarse. Aquello que aún denominamos raza o etnia sigue siendo determinante para el acceso igualitario al conocimiento, reconociendo que incluso el conocimiento producido por los pueblos indígenas es habitualmente desconocido en el marco universitario. Pero el verdadero bloqueo masivo reside como señalábamos en la continuidad y culminación de los niveles de educación pre-universitarios. Como referíamos más arriba, será preciso interrogarse acerca de qué entiende cada Estado, y cada gobierno por indígena-originario, y ello, en relación a cómo se entienden los propios sujetos y colectivos destinatarios aparentes de las políticas públicas, pues en definitiva estas responden a como se asume el propio país. Mencionábamos también a la universidad como la nueva frontera de desarrollo personal y social, por lo que la democratización del acceso se torna imprescindible. Los propios jóvenes indígenas lo saben, aunque como también hemos indicado, las universidades garaje son sus principales opciones, y ello tiene, y seguirá teniendo, incidencia en las oportunidades reales.

Los testimonios recogidos permiten identificar las necesidades de los jóvenes indígenas, y establecer aquello que una beca debería cubrir para permitirles la dedicación exclusiva a los estudios, aunque no se muestran convencidos ante la perspectiva de vivir solamente con una beca. Es posible que pocos jóvenes paraguayos, indígenas o no, sean capaces de imaginar esas condiciones concretas de vida, puesto que no es una opción disponible históricamente. Un aspecto destacado de la proyección universitaria paraguaya, casi independiente de la clase social de procedencia, al igual que sucede en otros países de la región, es la relación inmediata que se establece entre culminación de la Educación Secundaria y acceso simultáneo a la Universidad y al trabajo. Dada la ínfima proporción de población que puede seguir siendo sustentada por su familia, y la insuficiencia histórica de políticas públicas para el acceso a este nivel, es natural que siga creciendo la matrícula universitaria a costa de los precarios sueldos de quienes acceden a su primer empleo para solventarla. A ello se añade la aún temprana decisión de formalizar una relación de pareja, y tener hijos, que a menudo se concreta durante los años de estudio terciario. No solamente no se diferencian en ello los miembros de Pueblos Indígenas, sino que además, consideran que estas situaciones deben ser atendidas al momento de formular políticas públicas.

“...no solamente para acceder a la universidad, debería también ser para puestos de trabajo. Queremos trabajar, pero muchos queremos trabajar y estudiar a la vez, valerse por sí mismos también” (joven indígena).

Entre los indígenas, incluso si la beca fuera adecuada y suficiente para cubrir las distintas necesidades, se valora positivamente la posibilidad de contar con oportunidades laborales que les permitan insertarse ya, mientras estudian, en el campo profesional. Claro que esto a su vez colisiona con las exigencias académicas derivadas de los estudios, sobre todo si accedieran a las universidades de mejor calidad. Pero los jóvenes no conocen suficientemente lo que representa la vida universitaria, y la mayoría de los entrevistados, que aún no han iniciado los estudios, o atraviesan el primer año de éstos, manifiestan ideas difusas al respecto, acentuando más bien la ilusión de tener una carrera y lo que ello supondría. La universidad aparece en el imaginario vinculada a la ampliación de oportunidades laborales, profesionales, económicas, pero raramente se hace referencia a sus funciones de producción de conocimiento, de investigación, de emancipación intelectual, y a las exigencias derivadas. En cualquier caso, trabajar y estudiar es una posibilidad real en Paraguay, y los jóvenes indígenas lo perciben. No se sabe muy bien si esto sucede porque los jóvenes paraguayos en general flexibilizan sus necesidades y tiempos, exigiéndose al extremo durante los cuatro a seis años que dura una carrera; o porque la universidad organiza sus exigencias, relativamente, en torno a la realidad de los jóvenes que deben conciliar trabajo y estudios (a menudo también familia). Todos los contextos de trabajo en los que están insertos los jóvenes indígenas entrevistados, son precarios, y la vulneración de derechos está casi naturalizada. Esto, dificulta y complejiza esa conciliación estudios-trabajo-(familia), pese a los esfuerzos por sobrellevarlo. Los horarios de trabajo son generalmente inflexibles, o al menos los jóvenes no perciben con frecuencia posibilidades de negociación según el alcance de sus derechos, entre otras razones porque los desconocen, o desconfían y temen al empleador.

“...demasiado miedo tenía [...] algunas veces trabajaba veinticuatro horas, una vez hice treinta y seis porque no venía el otro guardia (...), compraba café y aguantaba” (joven indígena)

Realizar cualquier actividad educativa de manera regular es excesivamente complejo. Pese a los enormes esfuerzos, los sueldos son bajos y una vez utilizados para el pago del alojamiento y la universidad, no alcanzan siquiera para cubrir los gastos mensuales de alimentación. Pedir un adelanto del sueldo –dependiendo de la buena voluntad de los jefes- o contar con la ayuda de vecinos o compañeros de vivienda para compartir víveres, son las alternativas disponibles para satisfacer necesidades básicas. Entre las mujeres, el trabajo doméstico es la actividad principal de autosustento. En Paraguay, el trabajo doméstico tuvo algún avance en su regulación, pero ésta, además de incumplirse, es insuficiente para garantizar condiciones acordes, todavía más, en casos como los que describimos, que implican a jóvenes insertos en procesos de formación, que requieren tiempo y espacio para responder a las exigencias académicas.

“Hace un mes que trabajaba en una casa de familia, entraba a las seis de la mañana y salía a las cinco de la tarde. Y no tenía tiempo para estudiar ni nada. Tuve que dejar el trabajo. Se me habían acumulado los trabajos, los exámenes, y hasta ahora todo es un caos. Me voy a la universidad desde las seis de la tarde hasta las nueve de la noche” (joven indígena)

Entre los gastos recurrentes sobresalen el transporte, las fotocopias (hablar de libros es pretencioso incluso para estudiantes de clases acomodadas, pero ello responde a otros factores), y la impresión de trabajos, o búsqueda de información virtual mediante internet en los cada vez más escasos *ciber-café*. A ello se añade la alimentación y alojamiento, que siendo o no compartida con la familia, requiere una aportación propia.

“Yo el año pasado dejé un año. Estaba sin trabajo, y a mediados de año encontré trabajo, y este año seguí otra vez. Si no tengo trabajo, me apoya mi mamá con lo que puede, vivo con mi tía pero los gastos se tienen que compartir en esta ciudad. Y pasaje, alimentación, agua, luz” (Cristian)

En definitiva, la vivienda, alimentación y el transporte son necesidades básicas para los jóvenes, así como todos los gastos de matrícula y tasas universitarias. En cuanto a la vivienda es necesario pensar tanto a aquellos que deben pagar un alquiler y los gastos asociados, o quienes conviven con la familia nuclear pero igualmente deben colaborar a la manutención. Respecto al transporte es necesario recordar también que el otorgamiento del boleto estudiantil ha sido una reivindicación histórica de los movimientos estudiantiles urbanos en Paraguay, y que es necesaria repensarla en torno a la problemática universitaria del acceso y la permanencia. En contextos de pobreza, a los gastos básicos aparentes, debe añadirse también la ropa (con códigos a menudo excluyentes en cada contexto), los gastos derivados del acceso a computadoras e internet, las fotocopias y materiales de estudio. Utilizar las computadoras supone conocimientos básicos de procesadores de texto, aprendizaje poco probable en la trayectoria escolar previa debido a que la misma se realiza en instituciones con recursos materiales mínimos, ante lo que emerge la necesidad de políticas compensatorias en este aspecto, pues si no, se añade un gasto adicional para formarse o pagar a personas que faciliten el acceso y el uso.

“Por ejemplo el INDI si tuviera la posibilidad de tener un espacio con tres, cuatro computadoras, internet a full, y una persona que pueda acompañarles, indicarles, como investigar, resumir, así se extrae, se formula. Porque hay un formato estándar. Ese tipo de acompañamiento es sencillo, se puede hacer” (representante institucional).

Al momento de pensar las políticas públicas, el Estado debería encontrar modalidades de negociación con las universidades –públicas y privadas, pues ambas exigen pagos de exámenes y tasas diversas-, para evitar que los jóvenes becados deban sobrellevar a costa de su trayectoria académica, los retrasos, incumplimientos o insuficiencias del propio Estado, que propicia así situaciones discriminatorias.

“...que se nos abra todas las universidades eso lo que nosotros queremos. Que se nos dé la oportunidad digamos, no porque algunas veces no tenemos para pagar el examen se nos tenga que sacar del aula” (joven indígena).

Independientemente del alcance de la prestación ofrecida, la preocupación reiterada entre los jóvenes es la falta de control del propio Estado sobre sus recursos. No se trata solo del incumplimiento de lo que se compromete a otorgar, sino a la ausencia de mecanismos para asegurar que la dotación económica de la beca, no solo se otorga con criterios de justicia, sino que además, llega efectivamente a quien se ha dicho que llegaría, y que no hay intermediarios que malversen los fondos disponibles, o los manipulen con criterios personales. A esto se añade por supuesto la inquietud acerca de los subsidios –como los del INDI o el MEC-, que según los entrevistados, nadie evalúa si son acordes, si alcanzan, las necesidades que cubre o deja de cubrir y como subsanarlo. Tampoco tiene sentido ofrecer prestaciones pertinentes a un sector de la población que no accede a la información de dicha disponibilidad. Insistimos por tanto en lo expresado repetidamente entre los jóvenes y es que la información respecto a las becas no llega a las comunidades. Los profesores de secundaria sobresalen como la opción más válida para canalizar la información acerca de la oferta de becas. Pero la información no sólo debería llegar, sino además, hacerlo de un modo que motive, interese y comprometa a los jóvenes. Los entrevistados creen que la oferta y aprovechamiento de becas requiere una preparación previa desde la secundaria, un seguimiento a largo plazo, en donde se evidencie también el interés del propio Estado en que los jóvenes se beneficien de ellas.

“Vuelvo a decir, si hay ya una fuente para las becas, que haya un seguimiento, una capacitación, para que se explique cómo ingresar, y qué se puede hacer el día de mañana con eso. Para que haya una motivación” (joven indígena)

Además de la oferta objetiva, demandan también instancias de acompañamiento, necesarias no sólo para motivar, o para facilitar la preparación de solicitudes o documentación, sino, dadas las circunstancias, también para informar suficiente y adecuadamente, de los retrasos, complicaciones, obstáculos. Que no sea el joven quien deba acudir innumerables veces a las instituciones a exigir respuestas concretas y resoluciones en el tiempo comprometido, con los costos y desgastes que ello conlleva. En el caso de que se presente algún problema, por ejemplo presupuestario -en general se muestran siempre comprensivos-, sea el propio Estado quien se los comunique y se interese en resolverlo cuanto antes. Los adultos indígenas que son parte de la estructura estatal, reconocen también las enormes deficiencias y necesidades respecto a la información y gestión de la oferta de becas.

“Y seguimos igual, como al principio. Los jóvenes no saben, no saben donde recurrir, no saben qué documento y si saben tampoco no se puede, no pueden completar todos los documentos seguramente muchas veces porque no interpretamos bien lo que nos piden, verdad. Eso muchas veces hace que no tengamos acceso a las becas [...] Yo sé que hay becas pero tengo que preguntarle a alguien, qué necesito, cómo puedo mandar, si puedo mandar por encomienda, y

que te puedan volver a llamar y a llamar, todo el día, toda una semana hasta completar su carpeta...” (representante institucional, indígena).

La preparación para entrar a la universidad, que en definitiva implica participar de la vida académica con probabilidades de lograr los objetivos, es una solicitud también insistente. Para una de las representantes de organizaciones indígenas, "la universidad tal como está planteada, supone una interrupción y cambio en los tiempos de los miembros de Pueblos Indígenas. Están forzados a otra lógica de conocimiento y a otra lógica temporal", interponiéndose así el bagaje cultural, la visión de la vida, del tiempo, de los compromisos. A los indígenas a menudo se los tilda de irresponsables por las dificultades para asistir regularmente a clases, o de incapaces, por los obstáculos para adecuar su modo de pensar y elaborar sus ideas en el marco académico. Los jóvenes son conscientes de la existencia de esos códigos académicos que desconocen, y no se sienten incompetentes para adquirirlos, pero saben que al momento de iniciar los estudios, y en los primeros años de carrera, no cuentan con esas capacidades que pueden ser determinantes en su continuidad. En este aspecto, incluso el idioma es nuevamente referido, puesto que aunque llegaran a la universidad con conocimientos suficientes para el relacionamiento en castellano –situación infrecuente-, la lectura y escritura académica implica otras características del idioma, y añade un nivel de exigencia que no han incorporado previamente, aunque es preciso reconocer que esta dificultad es compartida con la mayor parte del alumnado universitario paraguayo. Como se ha mencionado también, los grados de desarrollo alcanzados en el bachillerato en ciertas áreas del conocimiento son una fuente constante de dificultad.

“Hay una gran necesidad dentro del sector de los estudiantes indígenas. El chico viene y trata de entrar en el nivel superior como es la universidad, que es una cultura totalmente distinta, y se encuentra con que su formación y capacitación es muy baja [...] Y como es un mundo totalmente distinto que pertenece a una clase social diferente, entonces no pueden desarrollarse bien, algunos rompen la barrera, quedan, van cursando y pasando. Pero otros no, tratan todo un año, pero no pasan el curso. Ese es un problema [...] Con uno hablé personalmente porque estaba siguiendo la carrera de Agronomía, y le fue muy difícil la parte de matemática, física, química y la interpretación de lectura comprensiva en castellano. Ellos no pudieron, y volvieron todos [...] lo ideal es que todos los que intentan ingresar o seguir la carrera puedan pasar, tener esas capacidades desarrolladas. Todos tenemos capacidad, pero no se desarrolló en los colegios. Sobre todo en el bachillerato” (representante institucional).

Incluso en los casos en que el becario acceda a las prestaciones económicas, suponiendo que haya contado con información suficiente y lograra así completar los requisitos, el inicio de la carrera y su experiencia en el mundo académico, determinará la trayectoria.

“...costó mucho que esta becaria se habitúe a que cada día tenía que irse a clase, y tenía que quedarse hasta el final. Salía y no volvía más. Me fui a su comunidad. No es que venía del campo, ya vivía en Cerro Poty, le acompañábamos, nos íbamos a su casa, dale. Y llegó un momento quizá no por no poder con la carrera, sino por los tiempos, los modos, el estilo económico, de cómo me voy vestida, de cómo le veo a mis compañeros, como me tratan, como me miran, detalles que parecen insignificantes pero que marcan [...] Esta chica dejó sus estudios [...] No era económico, de distancia, sino de cómo llegaba a un lugar tan diferente. Y ahí a nuestro sistema universitario no les interesa, así nomás es. Te vas, rendís, pasas.

No hay ese cuidado hacia esos detalles. Le interesa otra cosa a la universidad. Y no te estoy hablando de las privadas, sino de la nacional” (representante institucional).

A través de distintos medios, algunos de los testimonios refieren a experiencias educativas estimulantes en universidades interculturales, o cuanto menos, en países distintos. Y consideran necesario ampliar dichas experiencias para los jóvenes indígenas. Conocen a otros indígenas que están estudiando o han estudiado fuera del país, con becas otorgadas principalmente por Cuba, Venezuela y Bolivia, y se entusiasman con la ampliación de esa perspectiva.

“Me gustaría estudiar fuera, en cualquier lugar nomás [...] vi que una chica no sé de qué parcialidad se fue a Cuba. Estaba estudiando medicina. Me hallé porque se fue una de nosotros” (joven indígena)

Han escuchado también acerca de las Universidades Indígenas disponibles en otros países, y mencionan ambas alternativas con ilusión, como oportunidades altamente valoradas para sí mismos y para otros jóvenes de sus comunidades. La formación del profesorado indígena es una de las necesidades que visualizan como posible y necesaria desde instituciones propias. Pero también, les gustaría acceder a una institución que incorpore sus identidades, conocimientos y perspectivas acerca de la vida, y que los empodere en relación a sus derechos.

“...a mi me va a gustar muchísimo una Universidad Indígena. Creo que de esa forma van a haber muchos más profesionales indígenas [...] yo creo que nos faltan profesores porque son demasiados los blancos en la escuela indígena (joven indígena).

“...cada región tiene su realidad, en la región oriental es diferente al Chaco. Para mí una formación diferente hace falta. Porque si venís acá [a la capital] y estudiás medicina solo eso sabés o ingeniería agrónoma, eso nomás. Yo pienso que la universidad indígena si se consigue tiene que ser diferente, amplia, abierta. Si alguien estudia agronomía igual tiene que conocer sus derechos, cuál es el derecho ambiental, qué esté atenta a la naturaleza, cuál es el peligro con los indígenas, tiene que ser amplio, eso lo que falta”.

Hemos recogido la perspectiva de la Red Juvenil Indígena, organización que no depende el Estado. Está organizada en zonas, con responsables respectivos, quienes al enterarse de las becas, se lo comunican a los líderes de cada comunidad. Pero el impacto e incidencia de dicha información está condicionada a la voluntad de cada responsable. Recientemente, participaron de un proceso de elaboración de propuestas de política pública a través del PNUD. En tales procesos, las comunidades demandan becas para la Educación Superior, pero también para el acceso, permanencia y culminación de la Educación Secundaria, requisito fundamental para plantearse posteriores objetivos. Uno de los miembros entrevistados, reconoce que existe preocupación por los escasos índices de cobertura y acceso entre la población indígena a la Educación, así como por la calidad de la misma. En la Red plantean la necesidad de un organismo específico que se ocupe de la oferta y seguimiento de becas educativas para la población indígena.

Entre los jóvenes se valoran los espacios de reflexión, denuncia, desarrollo de pensamiento y producción de discurso, y se ilusionan con participar de ellos si estuvieran disponibles con más frecuencia. Todos y todas consideran que es fundamental la organización comunitaria para defender el derecho a la Educación desde

los niveles básicos, y fortalecer la lucha para lograr finalmente el acceso a la universidad de todos los que lo deseen.

“Tanto el Estado como las ONGs tienen que hacer el estudio de los proyectos que tienen los pueblos indígenas, escuchar, y que sean consultados los propios indígenas, que participen los mismos indígenas en la elaboración de un proyecto para estos fines (...) Muchas veces el Estado nos pide, nosotros entregamos, y después no nos tienen en cuenta otra vez. Priorizan otras cosas, o nos dan poquito, nos prometen, termina en *opa rei*⁶, y nada, nos quedamos otra vez con las manos vacías. Lo importante es hacer el seguimiento a cada proyecto, y que el Estado realmente asuma cumplir la propuesta que hacen los pueblos indígenas” (representante de organización indígena).

Finalmente, siguiendo la iniciativa de este trabajo, los actores se muestran muy interesados en que se produzca información acerca de las necesidades indígenas, y que ésta trascienda las buenas intenciones políticas.

“Hace falta que se financie un estudio [...] donde se tengan definidas las necesidades de los pueblos indígenas, y la forma de encarar, las herramientas a utilizar, y las políticas para encarar esa “problemática” [...] en la discusión está la intención, las buenas intenciones, pero no hay una política clara en cuanto a eso” (representante de organización indígena)

“Primeramente que el MEC debe tomar la posta, y realizar un trabajo de investigación, quizás con la STP para que se pueda establecer políticas a nivel nacional respecto a los pueblos originarios [...] falta ese trabajo de investigación [...] donde se vea la problemática indígena, donde se les escuche, donde se tenga un documento rector. Y en base a eso elaborar las políticas educativas a nivel nacional. Creo que deberían aliarse el MEC y la STP. Tener presupuestada esa investigación, porque el problema es que no hay presupuesto pese a las buenas intenciones, pero se puede buscar fondos a nivel internacional para eso. Creo que con el nuevo gobierno debería empezar así. Tener el estudio, identificar problemáticas, elaborar las propuestas políticas” (representante institucional).

“Y es necesario hacer un estudio. Supongamos que en estos 10 años, ¿cuántos indígenas lo que se beneficiaron de becas del MEC o de becas de otra entidad? ¿Cuántos tuvieron un buen resultado en este proceso, cuántos terminaron, cuántos llevaron ese conocimiento a su comunidad o a otras? Eso nosotros no sabemos. Y si es pertinente lo que recibieron para apoyar a sus pueblos, o más bien para contextos urbanos” (representante de organización indígena).

Podríamos añadir también la necesidad de contar con un relevamiento de las expectativas familiares y necesidades comunitarias respecto a la Educación de las y los jóvenes, pues se ha constatado la incidencia de unos sobre las decisiones de los otros, así como la confusión y desinformación. Carecen de información suficiente respecto a la amplitud de la oferta universitaria, así como a las posibilidades laborales que implica cada carrera, o incluso, a las competencias exigidas o desarrolladas en cada área de estudio. Será necesario contextualizar éstas expectativas y necesidades en un marco mucho más amplio cual es el de los cambios en el mundo del trabajo a nivel global, y las condiciones económicas y de desarrollo, que se despliegan en Paraguay, con toda una red específica de oportunidades y alternativas vinculadas al territorio, pero también a la clase social y al proceso educativo previo. En este sentido, en la elección de carrera

⁶ Expresión en guaraní que significa que algo se acaba, se desvanece, queda en la nada.

predominan las opciones de Enfermería y Ciencias de la Educación, ambas, profesiones de ayuda. Como otros miembros de las comunidades han estudiado previamente dichas carreras, son modelos y referentes para los que los siguen. Pero sobre todo, inciden en ello las necesidades percibidas en las comunidades de origen, en las que consideran que serán útiles y valorados tanto para las escuelas indígenas, como para los puestos de salud. El hecho de identificar un futuro laboral relativamente concreto, facilita la elección.

“...el que es profesional en algo, por ejemplo la parte de salud, se va a ir a su comunidad y le va a pedir al líder que le haga aunque sea una casita para ser el enfermero, pedirle a la gobernación para que tengan ahí la parte de salud, para que haya remedios, todo eso, y que tengan ya mejor atención ahí nomas. Muchas veces no hay medios para salir e irnos al hospital. Y así, ahí nomas ya se puede hacer una mejor atención” (joven indígena)

Lo innegable es que todos los testimonios develan una voluntad conmovedora, inquebrantable en muchos casos, desde las y los jóvenes indígenas por acceder a la Educación Superior, y lograr con ello, oportunidades de mejora de la calidad de vida, tanto para sí y sus nuevas familias, como para sus comunidades. “Ser alguien”, o “construirme un futuro” son algunas de las metas. Esa voluntad, tropieza con obstáculos históricos y decididamente vigentes, pese a lo cual confían en lograr sus propósitos, aunque no está claro que el Estado sea un apoyo para ello. Porque si se piensa en la reivindicación de Derechos de los Pueblos Indígenas durante los últimos años, los testimonios advierten que el esfuerzo no ha sido estatal, o institucional, sino de los Pueblos Indígenas que lucharon y se hicieron escuchar, visibilizando y defendiendo en mayor medida sus demandas y necesidades. Creen que en el periodo 2003-2008 se acentuaron las luchas indígenas, quizás con un gobierno, el de Nicanor Duarte, en el que se empezó a utilizar un discurso más progresista. Y que luego, en palabras de uno de los entrevistados, “Fernando Lugo fue vivo”, e incorporó como “uno de sus caballitos de batalla” al colectivo indígena. En cualquier caso, se revela la necesidad de pensar iniciativas que permitan fortalecer las organizaciones indígenas, favoreciendo y permitiendo la voz, así como la capacidad de incidencia. En ambos periodos ha habido avances formales, pero no se han alcanzado condiciones de igualdad material y estructural. Se reconocen avances en el acceso a la información, en especial sobre derechos, pero de manera muy circunscripta a los representantes. Además, entre la información y el empoderamiento que permita una incidencia real, existe un trecho aún extenso.

IV. EL ESTADO ANTE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN PARAGUAY

“Quizá detener procesos que ya están en marcha sería más difícil que tratar de hacer los nuevos sobre otras bases. Empezar a construir distinto para poder a la vez ir de-construyendo parecería lo más sensato” (Ceceña, 2013).

¿De qué Estado hablamos? ¿De qué Educación? ¿De qué universidad? Incluso, ¿de qué concepción de política, de democracia, de ciudadanía, de derechos? Todo ello nos hemos planteado de forma subyacente a esta investigación, porque no podemos rehuir la necesidad de plantear otro mundo, ese mundo en el que quepan todos los mundos defendido también por indígenas, uno en el que pensemos al Estado nacional y liberal, a la Educación Escolar, a la Universidad occidental solo como realidades posibles entre otras múltiples. Política, democracia, ciudadanía o derechos son concepciones alejadas ¿todavía? de la perspectiva de los jóvenes indígenas paraguayos. Muchos de ellos y ellas solo son capaces de insistir en sus deseos, y lamentar su falta de oportunidades. No están seguros de que el Estado, o alguien, deban ofrecerles algo mejor de aquello a lo que acceden. El Estado no está, y ya casi, ni se le espera. Sobre todo si el Estado es ese que dice que hará algo que nunca hace. ¿Por qué confiar en que puede ser distinto?

“Con los derechos indígenas veo mucha dejadez. No hay realmente ese apoyo que los indígenas deberían tener (...) El gobierno en ese sentido les abandona, esa es la palabra para mi, nos abandona, esa es la palabra para mi” (joven indígena)

“Suelo escuchar que los pueblos indígenas tienen más privilegios porque son los pueblos originarios. Pero eso no ocurre en la realidad, no pasa nada...” (joven indígena).

Si aspiramos a estimular desde estas páginas un aprendizaje para todas las partes, es necesario abrir el horizonte, y plantear el escenario desde dos perspectivas. Una, la del Estado realmente existente, con sus leyes, sus instituciones, su historia de acuerdos y desacuerdos con la población indígena, su particular construcción de democracia y derechos. En esta mirada, Paraguay representa para sí mismo, y para toda la región, una emergencia crítica y a la vez crónica, sin visos de transformación inmediata, o, a corto plazo, pero aún así, con la responsabilidad de intentarlo.

“Yo hice un análisis, de que al estado no le conviene luego que los indígenas tengan aparte su educación, su sistema de salud, si tuvieran todo el acceso para desarrollarse ellos mismos, al estado no le va a convenir, porque va a ser contra este sistema, este sistema que atenta contra la naturaleza, más que los indígenas mismos no tienen esa mentalidad de acumular riquezas masivamente, sino que es algo colectivo, entre todos. No hay eso de que yo produzco para mí solo, sino que ese producto mismo es para todos [...] Supuestamente nos prendemos siempre del Estado, por eso hacen esto, nos dan un poquito más para depender de eso, pero si presionamos para conseguir más el Estado mismo nos ataca, hace un programa para atajarnos” (joven indígena).

Pero también es necesaria otra mirada a mediano y largo plazo, necesaria para imaginar otro Paraguay posible, otro Estado, otra Educación, otro lugar para las minorías, para la pluralidad, y particularmente para la muy desamparada población indígena. El acceso a la universidad es solo un pretexto para empezar a mirar también

desde ese otro lugar posible, que reivindicamos desde una perspectiva decolonial, pluralista, de democracia radical.

Nos hemos detenido en el acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas, no porque creamos que la universidad *per se* mejorará sus perspectivas, no porque creamos que la Educación tal como la conocemos supondrá un valor añadido en sus vidas, no porque confiemos en que el conocimiento que allí les ofrecemos sea de alguna relevancia civilizacional, no porque sepamos que a partir de unas oportunidades se abrirán otras igualmente o más válidas, mucho menos si esas son las oportunidades laborales que se reflejan en sus expectativas. Miramos a las y los jóvenes indígenas que padecen al Estado y la sociedad paraguaya, tanto desde sus instituciones como desde sus representaciones, y los miramos desde su acceso a la universidad porque es una manera de verlos a ellos, y de mirarnos nosotros, “los paraguayos”, con todas nuestras ideas de democracia, de derechos, con todo nuestro conocimiento occidental, convertidos en papel mojado, mientras en la cotidianeidad se siguen desconociendo activamente, y promoviendo, activamente también, ideas y valores decididamente contrarios a los asumidos constitucionalmente, y a los defendidos culturalmente.

La búsqueda estatal de reconocimiento y reivindicación de los pueblos originarios en Paraguay, es demasiado precaria, con notables marchas y contramarchas, con leyes que no se cumplen, discursos que distorsionan o ignoran la realidad, situaciones que se desconocen, concepciones de mundo y formas de vida que se excluyen. El tímido ensayo de inclusión se ha hecho de un modo tan informal, impreciso, descuidado, sin relevamiento de necesidades y demandas, incumpliendo lo ofrecido, ofreciendo lo que no alcanza, que lo que se logra es a menudo acentuar la insatisfacción y frustración, cuando no, una profunda percepción de estafa. La corrupción sobresale una vez más como elemento vergonzoso de obstrucción de oportunidades en Paraguay, ¿hará algo alguna vez este país al respecto?

Cabe además interrogarse sobre, ¿qué necesidad es la que realmente se propone atender el Estado? ¿Se busca que los indígenas accedan a la Educación Universitaria, desde una posición de igualdad de oportunidades, ignorando el proceso y los resultados? ¿Se busca movilizar a un colectivo para construir junto a ellos opciones válidas de Educación acorde a las necesidades y expectativas diferenciadas? En definitiva, pensemos juntos la situación actual y asumamos la diversidad de retos implicados.

“Como dicen muchos antropólogos, los Pueblos Indígenas están en un momento de proceso de cambio, tanto económico, cultural, social. Cultural hablaríamos de que el indígena no está más cerrado en su territorio, estamos haciendo contacto, salimos afuera. En lo social nos relacionamos, nos vestimos como ustedes, buscamos la manera de cómo alimentarnos, porque en los bosques ya no hay más alimento. Y lingüísticamente también estamos haciendo el proceso de cambio, de usar un poco la lengua de ustedes, de intercambiar la comunicación, entonces todo está otra vez relacionado a que tiene que ser un Estado Intercultural, y eso tiene que garantizar el Estado. Y para eso, necesitamos las herramientas para que nuestros niños y jóvenes, puedan adaptarse al cambio que se está haciendo, las transformaciones dentro de los Pueblos Indígenas” (representante de organización indígena)

“Entre las prioridades del Estado figuran los Pueblos Indígenas, que debe atender las necesidades básicas, en lo económico, social y cultural. Pero hasta ahora vemos poca acción de cada gobierno, y es débil, y no avanza su proyecto, su política de trabajo hacia los Pueblos Indígenas. Aunque en todas las leyes nacionales e internacionales figura que el Estado debe garantizar a los Pueblos Indígenas el acceso, tanto a la Educación, como a otras prioridades básicas. La

atención de la niñez, la salud, la educación, la agricultura, pero hasta ahora no hay una voluntad plena del Estado hacia los Pueblos Indígenas. En Educación también vemos un pequeño avance de la ley que se creó en el 2007 hasta ahora, se está avanzando, pero de a poco, pero falta” (representante de organización indígena)

“...creo que no hay, ni política pública, ni ley. Yo entiendo que política pública es cuando hay un proceso planificado de crecimiento de los que se van a insertar a nivel superior, y ese crecimiento tiene que estar acompañado por un presupuesto. O sea si en un año terminaron cincuenta o cien alumnos de Educación Media que quieren entrar en Educación Superior, pero al año siguiente eso varía, aumenta, y eso requiere un presupuesto diferenciado anual. Si existe esa planificación, esa sería una política pública. Pero eso yo no veo, no hay” (representante institucional indígena) .

Los propios jóvenes y representantes indígenas, incluyen a los otros, al nosotros en su discurso. Reconocen que las posibilidades de acceso a la Educación Básica y Media, el acceso a la universidad, el acceso a oportunidades dignas de trabajo, y otras oportunidades vinculadas a derechos que deberían ser irrenunciables, están también obstaculizadas para jóvenes no indígenas. La pobreza aparece entonces como elemento unificador, como núcleo común asociado a la privación de derechos y oportunidades. Y la ciudadanía queda sumida así en retórica hueca, que solo deja algún resquicio para imaginar derechos, mientras todos los siguientes pasos que permitirían finalmente el ejercicio de los mismos, se ven obstaculizados.

“El Estado tiene que ayudar a los jóvenes, no solo a los indígenas, también a los no indígenas, para que ellos puedan acceder a la universidad, y tener trabajo. Yo entiendo que quieren estudiar, pero no tienen ayuda [...] Para todos creo que es igual, porque hay muchos también no indígenas que son pobres, que necesitan mucho la ayuda del gobierno” (joven indígena).

“Sabemos que tienen el mismo derecho, de recibir una educación de calidad e incluso diferenciada. Pero esa educación no existe, ni siquiera entre la gente blanca existe eso. Menos con el indígena. Entonces yo creo que va a pasar un largo trecho para acomodarnos a eso. También a medida que la gente se va formando, hay más profesionales indígenas, y van a exigir sus derechos” (representante organización indígena).

Ciertamente, la profundización en el estudio de la problemática, y la deseable universalización de políticas de acceso a la universidad para jóvenes indígenas, requerirá multiplicar las voces y ampliar la mirada, a partir del relevamiento sistemático de necesidades y expectativas de los diversos pueblos indígenas situados en distintos territorios, alejados a veces unos de otros, con realidades políticas regionales y locales particulares, con emergencias específicas contextuales y temporales. No obstante, consideramos que las realidades generales y particulares quedan adecuadamente reflejadas en los datos recogidos a partir de este estudio, cuyos resultados coinciden en muchos aspectos con estudios previos y recientes; por ejemplo, el de IPE-UNESCO sobre Tendencias Sociales y Educativas entre Pueblos Indígenas (y afro-descendientes) del año 2012, o el de PNUD sobre Juventud del Mercosur y Desarrollo Humano, publicado en el año 2009. Una mirada cualitativa como ésta no agota la diversidad de situaciones posibles que se encontrarían ampliando la exploración a todas o la mayoría de las comunidades indígenas del Paraguay. Pero es posible que algunas de las situaciones no incluidas o contempladas en esta investigación por limitaciones muestrales y temporales, no hagan más que acrecentar la magnitud de la demanda de

políticas públicas en el sector objeto de estudio, y evidenciar la privación de derechos que aparece como incontestable. Dado que los propios representantes del Estado han reconocido las carencias generales, y los representantes de organizaciones indígenas se han mostrado igualmente preocupados por las necesidades, la situación puede ser aún más severa y crítica de lo reflejado.

Creemos que urge que el Estado enuncie y asuma a los miembros de Pueblos Indígenas como un sector de la población de atención prioritaria en la toma de decisiones de políticas públicas, transversal a todos los niveles y áreas de gobierno. Retomamos así la necesidad de acciones afirmativas, que como señalaba Hermida (2007) no sustituyan al sustancial debate de la exclusión, pero como asentaba Santos (2005), sean al menos parte de un tiempo transicional. Los jóvenes consideran que todo aquel que quiera estudiar, debe acceder a una beca, es decir, que el acceso a la Educación Superior debe universalizarse, cuanto menos para las poblaciones indígenas. El acceso a la universidad de los Pueblos Indígenas no puede ser un proceso selectivo ni excluyente. Y sobre todo, debe fundarse en la igualdad material y estructural que refleje el principio de no discriminación, flagrantemente infringido en la cotidianeidad.

Esperamos que este documento sea un aporte fundamental para destacar el tema, incidir en la visibilidad, facilitar la apertura de discusiones y acciones transformadoras. Sobre la temática aquí planteada, presentamos algunas propuestas para la toma de decisiones de política pública en sus diversos niveles. Las políticas públicas existentes, deben ser revisadas, ampliadas y sometidas a procesos mucho más amplios de deliberación y consenso, si realmente deseamos que respondan a las necesidades y mitiguen las problemáticas. Porque urge reavivar los procesos de democratización, ampliar la deliberación y participación del conjunto de la población, y fortalecer solidaridades a partir de criterios de justicia. Pero es necesario admitir que tal como ha expresado uno de los jóvenes entrevistados, “no es de recomendar, está todo escrito...”; lo que refleja claramente que la situación del Estado ante los Pueblos Indígenas y sus derechos requiere un reposicionamiento radical para recuperar la confianza, ateniéndose como mínimo, a los convenios y acuerdos existentes, incumplidos sistemáticamente. En estas líneas, creemos haber contribuido a orientar el mejor cumplimiento de los mismos, mostrando cuanto nos fue posible, los modos en que se desatienden o transgreden, y la necesidad de reafirmarlos y restituirlos.

V. HACIA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE Y PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Las problemáticas emergentes en los casos estudiados, trascienden con mucho la cuestión del acceso a la Educación, por lo que no pueden agotarse aquí las propuestas para responder a las distintas necesidades y posibilidades vinculadas a la garantía de derechos. Aún así, es necesario contemplar las distintas instancias de actuación que urge que el Estado ponga en marcha, entre ellas, cuestiones referentes a: -la expansión de la oferta universitaria que responda a las necesidades y demandas indígenas, -la oferta de becas cuya población objetivo sea prioritariamente indígena, -las condiciones de partida para el acceso, permanencia y egreso de la universidad; y de modo complementario, o quizás transversal, -la articulación sistemática de las instancias estatales con las organizaciones y representantes de todos los pueblos indígenas, estableciendo canales suficientes de escucha y participación para profundizar sobre realidades que no son necesariamente idénticas, sino por el contrario, exigen respuestas pertinentes y ajustadas.

Si nos circunscribimos a la política pública, tanto la formulación, como la implementación y evaluación en sus distintas etapas, requieren nuevas modalidades. En cada una de las etapas del proceso será necesaria la participación efectiva y suficiente de los miembros de un sector de la población nacional con quienes la deuda es ya incalculable, y sigue creciendo. Es distinto plantear el ajuste o mejora de alguna política existente, o dar el paso más profundo que implica el reconocimiento de que la universalización de derechos supone otras políticas, diferentes de las existentes en su visión, planteamiento y alcance. Nos centraremos en las propuestas vinculadas a las políticas públicas que promuevan, faciliten y mejoren el acceso a la Educación Superior de las y los jóvenes indígenas. Pero es ineludible insistir en la necesidad de fortalecer toda la trayectoria de derechos, tanto en lo que hace al Derecho a la Educación, como al resto de derechos vinculados, y como se ha visto, habitualmente quebrantados. Todas las propuestas aquí incluidas han sido mencionadas por los entrevistados, tanto las y los jóvenes, como también los representantes institucionales, éstos últimos, especialmente vinculados a colectivos y organizaciones indígenas. Se agregan o precisan algunas otras sugerencias, derivadas sin embargo de las inquietudes y problemáticas emergentes en la investigación.

Legislación y normativa en Educación Superior

- Participación e inclusión efectiva de representantes de organizaciones y pueblos indígenas en los actuales debates y procesos de toma de decisiones de la Ley de Becas aprobada en marzo de 2013 –y del resto de la legislación recientemente aprobada o propuesta respecto a la Educación Superior-, si fuera necesario, con carácter retroactivo, revisando aquello que ya se ha establecido, de tal modo que se ajuste a las condiciones óptimas de igualdad y equidad respecto a la población indígena.
- Articulación entre el Ministerio de Educación y las organizaciones y pueblos indígenas, a mediano plazo, de un proceso de revisión y modificación de la ley de Educación Indígena, que permita los ajustes que quedaron pendientes en su momento, actualizándolos según desarrollos vigentes, e incorporando a la Educación Superior que había sido excluida involuntariamente. Ç

Expansión territorial de la Universidad e igualdad de oportunidades

- Ampliar la oferta educativa pública y de calidad para la Educación Superior, atendiendo a las demandas territoriales y a la necesidad de responder al compromiso de igualdad de oportunidades, a partir de un relevamiento de las necesidades de los Pueblos Originarios, disponiendo con urgencia de distintas modalidades de llegada, tales como la utilización de infraestructura ya disponible, procesos intensivos de duración restringida, combinados con formatos semi-presenciales o a distancia, financiación del Estado para el traslado del profesorado hasta las poblaciones respectivas, y políticas específicas de formación del profesorado universitario orientado a las características y necesidades indígenas.
- Estudio y proyección para la apertura de Universidades Indígenas, vinculando el proyecto a otras experiencias regionales, y articulando esfuerzos de organizaciones indígenas con el Ministerio de Educación, tanto desde la Dirección General de Educación Escolar Indígena, como desde la Vice-ministerio de Educación Superior; e incluso desde el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que por ahora, parece ajeno a la realidad intercultural y sus exigencias. Utilizar para ello, las propuestas al respecto que ya están siendo debatidas y preparadas al interior de las organizaciones indígenas.
- Investigación y desarrollo de normativa para la incorporación del componente cultural de la universidad, en donde el conocimiento es descontextualizado, y la relación entre los aprendizajes y las necesidades o realidades comunitarias no se propicia en ningún momento, circunscribiendo el tiempo al aula y a los dispositivos académicos tradicionales, sin considerar la diversidad y pluralismo.
- Regulación y acuerdos con Universidades Privadas para la gestión de plazas, gastos, oferta y atención a la demanda de los Pueblos Indígenas, especialmente, mientras sean privadas y no públicas las universidades disponibles en distintos puntos territoriales.

Becas universitarias y Pueblos Indígenas como población-objetivo

- Las y los jóvenes indígenas deben constituir una población-objetivo prioritaria de cualquier política pública de acceso a la Educación Superior, ampliando progresivamente sus beneficios, y estableciendo compensaciones tendientes a garantizar la justicia social. Para ello, tanto en la formulación de la política, como en los niveles de implementación y evaluación, debe propiciarse la participación articulada y comprometida desde las instancias del Ministerio de Educación vinculadas al tema. Actualmente, la Dirección General de Educación Escolar Indígena (que debe establecer un nexo entre la Educación Media y la Educación Superior), el Vice-ministerio de Educación Superior, y la Dirección General de Becas, de reciente creación.
- Una vez establecidas las condiciones igualitarias de partida en cuanto al acceso, urge resolver las acuciantes deficiencias en lo referido al acceso a la información. La radio, el periódico o la plataforma virtual no son medios adecuados para alcanzar una comunicación efectiva y masiva en condiciones igualitarias. Será necesario un relevamiento de los canales más apropiados en cada localidad y región, en donde *a priori* destaca la efectividad de las radios comunitarias. Es prioritario garantizar el acceso a la información a través de líderes comunitarios, y especialmente, miembros de la Comunidad Educativa, -profesores, orientadores, directores-, que cuenten no solamente con información precisa, sino que además, sirvan de intermediarios y apoyen a los jóvenes según sus expectativas, y puedan

asistirlos en la aclaración de trámites, datos y requisitos varios. La supervisión como figura que intermedia entre la estructura administrativa del Ministerio de Educación y las instituciones educativas, no aparece como efectiva ni deseable para esta tarea.

- En cuanto a los requisitos de acceso a las becas, destacan varios aspectos. Uno de ellos es la edad, que al igual que en otros países, es condicionante para las becas que exigen haber concluido en los dos años inmediatos anteriores los estudios secundarios. Los indígenas, al igual que otros muchos jóvenes paraguayos, concluyen la Educación Media cuando pueden, frecuentemente con aquello que denominamos sobre-edad. En ello inciden factores culturales y familiares, pero no podemos negar que incide también la oferta educativa a la que pueden acceder. Si el Estado consolida su oferta educativa en el nivel secundario (se ha aprobado recientemente la ley de obligatoriedad del nivel), es posible suponer que disminuiría considerablemente la edad de finalización de la Educación Media, sin olvidar que también dependerá de la evolución de las condiciones económicas de las familias indígenas que requieran o no de sus hijos e hijas para trabajar. La universalización del acceso de los postulantes indígenas descartaría esta problemática.
- Justamente las familias de los jóvenes, suponen otro de los desafíos, para ellos mismos pero también para el Estado. Sin una beca suficiente para cubrir el alojamiento, la alimentación, el transporte y los gastos académicos varios, aquellos que cuentan con una pareja e hijos no podrán siquiera plantearse. Es necesario asegurar una prestación económica suficiente para contemplar estas condiciones que son mayoritarias entre la población indígena.

Pueblos Indígenas y condiciones educativas en la Universidad

- Las políticas públicas de acceso deben estar orientadas también a la permanencia, admitiendo el necesario proceso de adaptación que debe atravesar cualquier joven en la transición de esta etapa, y de manera significativa, los jóvenes indígenas con frágiles bases pedagógicas, diferentes perfiles sociales, proveniencias territoriales frecuentemente rurales. La preparación para la universidad desde la Educación Escolar es la única alternativa sostenible. Mientras se dispongan las acciones para ello, sería necesario pensar en un proceso de nivelación académica, y orientación psicosocial, la que por cierto, tampoco han recibido casi en ningún caso durante la Educación obligatoria. Facilitar convenios de cooperación de instituciones no estatales para acompañar el periodo de articulación entre el colegio y la universidad, garantizando la disponibilidad del apoyo, y sobre todo, la información y acceso de todos los interesados en recibirla. Facilitar desde la universidad la inserción y atención a la diversidad a través de programas de mentoría, extensión universitaria u otros oportunamente planificados.
- Además de asignaturas como castellano, matemática, metodología u otras igualmente complejas por su lógica occidental, el idioma representa una barrera concreta que hace desistir a algunos jóvenes antes de intentarlo. El bilingüismo constitucional es sólo teórico en el espacio universitario. Incluso el idioma guaraní requiere una mirada diferencial, pues puede constituirse en un elemento de discriminación positiva o negativa según la procedencia del alumnado indígena. En este y otros aspectos, sería pertinente el acompañamiento con presupuesto y programas complementarios a los de becas, en los que pueden participar la

cooperación internacional, el sector privado no lucrativo, y otros grupos de la sociedad.

Estado y organizaciones indígenas: articulación para las Políticas Públicas

- Fortalecer estrategias colaborativas y deliberativas para el consenso entre el Estado y las organizaciones indígenas, particularmente en el sector de la Educación, a través de mesas de diálogo, con representación equitativa de cada pueblo, e indicadores concretos de seguimiento y objetivos temporales. Afianzar liderazgos y organizaciones que fortalezcan la labor del Estado y optimicen el alcance de las políticas públicas, así como su ajuste y pertinencia es evidentemente una base común de trabajo.
- Propiciar la consolidación de la Red Juvenil Indígena como interlocutor de los beneficiarios ante el Estado, e impulsar iniciativas de los jóvenes entre las que se cuentan la creación de una organización de estudiantes universitarios indígenas.
- Relevar y sistematizar las propuestas de organizaciones y pueblos indígenas actualmente disponibles, a fin de incorporarlas en los ajustes o nuevas formulaciones de políticas públicas, en particular para el acceso a la Educación Superior.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Arango, F. (2012). Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa: la encrucijada de la diversidad cultural. En N. López (coord.). *Equidad Educativa y Diversidad Cultural en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 29-70.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Ceceña, E. (2013). *La madre tierra como sujeto de la historia*. Revista ALASRU. Disponible en: <http://alainet.org/active/67009>
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (2012). *Yvypóra Derecho Paraguáipe –Derechos Humanos en Paraguay 2012*. Asunción: CODEHUPY.
- Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (2013). *Derechos Humanos en Paraguay 2013. Con justicia social, sin retrocesos*. Asunción: CODEHUPY.
- Croso, C. (2011). Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos. En N. López (coord.). *Escuela, identidad y discriminación*, pp. 287-316. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- DGEEC (2013). III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2012. Pueblos Indígenas en el Paraguay. Resultados Preliminares 2012. Asunción: Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos. Disponible en: <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo%20indigena%202012/Presentacion%20resultados%2019%2007%2013.pdf>
- Gaona, I. (2013). *Educación y exclusión de la diversidad*. En prensa.
- GT Universidad y Sociedad (2010). Consideraciones del GT (Grupo de Trabajo) de CLACSO Universidad y Sociedad para la reforma radical de las universidades. En R. Leher (comp.) *Por una reforma radical de la universidad*, pp. 367-376. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Hermida, J. (2007). Acciones afirmativas e inclusión educacional en Brasil. En F. López Segregra (coord.). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, pp. 192-228. Buenos Aires: CLACSO.
- López, N. (coord.) (2012) *La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Panorama de tendencias sociales y educativas 2011*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Mato, D. (2008). La universidad y su legado colonial. *Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano*, 13. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/cuadernos/reforma/reforma.pdf>
- Mato, D. (2012). Presentación. En D. Mato (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MEC (2009). *II Congreso Nacional de Educación Indígena. Principales conclusiones*. Asunción: MEC-DGEEI
- Melià, B. (2011). Los pueblos indígenas: una colonización ininterrumpida. En B. Melià (coord.). *Otras historias de la independencia*, pp. 79-103. Asunción: Taurus
- Pautassi, L. (2011). Igualdad y no discriminación. Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación. En N. López (coord.). *Escuela, identidad y discriminación*, pp. 317-359. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- PNUD (2009). *Innovar para incluir. Jóvenes y Desarrollo Humano: Informe sobre desarrollo humano para Mercosur*. Buenos Aires: Libros del Zorzal / PNUD.
- Ramírez, A. (2010). *Manual de investigación intercultural*. Asunción: MEC-UNICEF.

- Santos, B. (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales*, 15. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- Santos, B. (2007). La reinención del Estado y el Estado plurinacional. *OSAL*, VIII, 22. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/D22SousaSantos.pdf>
- Santos, B. (2010). *La refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Santos, B. (2011). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta/ILSA.
- Tapia, L. (2002). *La velocidad del pluralismo. Ensayo sobre tiempo y democracia*. La Paz: Muela del diablo.
- Tapia, L. (2006). *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. La Paz: Muela del Diablo.
- Thwaites, M. (2013). *El Estado en América Latina: logros y fatigas de los procesos políticos en el nuevo siglo*. Grupo de Trabajo. Documento interno.
- Vizcaíno, M. (2007). La educación superior en América Latina, ¿democracia o plutocracia? En F. López Segregra (coord.). *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, pp. 253-254. Buenos Aires: CLACSO.
- Walsh (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y descolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Weise, C. (2010). Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana. En R. Leher (comp.) *Por una reforma radical de la universidad*, pp. 235-264. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Acrónimos y siglas

ASDI	Agencia Sueca de Desarrollo Internacional
CDIA	Coordinadora de Derechos de la Infancia y la Adolescencia
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAMURI	Confederación Nacional de mujeres rurales e indígenas
CONAPI	Consejo Nacional de Pueblos Indígenas
CME	Campaña Mundial por la Educación
DESC	Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DGEEI	Dirección General de Educación Escolar Indígena
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IPE	Instituto Internacional de Planeamiento Educativo
INDI	Instituto Nacional del Indígena
MEC	Ministerio de Educación
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONGS	Organizaciones no gubernamentales
ONU	Organización de Naciones Unidas
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SITEAL	Sistema de Tendencias Sociales y Educativas de América Latina
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
STP	Secretaría técnica de planificación
VAP	Vicariato Apostólico del Paraguay

Autoras

CLAUDIA TALAVERA REYES (autora)

Candidata a Doctora en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona. Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Investiga sobre agenda y políticas educativas en Paraguay, en perspectiva comparada regional. Investigadora asociada del Centro de Estudios Rurales Interdisciplinarios (CERI). Miembro del grupo de Trabajo CLACSO “El Estado en América Latina. Logros y fatigas de los procesos políticos en el nuevo siglo”. Miembro del grupo de investigación *Globalisation, Education & Social Policies* (GEPS-UAB). En los últimos años participa de estudios vinculados a los Pueblos Indígenas en Paraguay, especialmente en el área de Educación y Derechos. Ha ejercido la docencia universitaria en diversas instituciones de Paraguay, especialmente en el área de Educación.

IVONNE GAONA LÓPEZ (colaboradora)

Socióloga por la Universidad Católica de Asunción. Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad Nacional de Asunción. Ha cursado estudios de antropología, y de desarrollo sostenible en la Educación Indígena. Ejerció la docencia universitaria en la cátedra de sociolingüística en la Universidad Evangélica del Paraguay. Participa de diversos proyectos y equipos de investigación vinculados a los Pueblos Indígenas en Paraguay, con particular énfasis en el área de Educación, infancia y adolescencia, así como en lo relativo a la alfabetización de jóvenes y adultos. Ha participado de la elaboración de diversos materiales didácticos para la Educación Indígena, y recientemente ha publicado artículos y capítulos de libros sobre educación y exclusión.