

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS LOS MAKÁ DE ENCARNACIÓN (ITAPÚA, PARAGUAY)

Access to higher education in indigenous community natives.
The Maká of Encarnación (Itapúa, Paraguay)

Yennifer Alfonzo Löbel

Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

Amelia Beatriz Yackow de Lampika

Instituto Superior de Educación Divina Esperanza (Paraguay)

Matías Denis

Universidad Autónoma de Encarnación (Paraguay)

La educación es un derecho humano contemplado en la Constitución nacional. También es relevante para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. En ambos casos, su importancia radica en que por medio de esta se lograrán sociedades equitativas, inclusivas y sostenibles. Sin embargo, a pesar de las normativas existentes, las realidades entre países y comunidades dentro de cada país son variadas. En el caso de Paraguay, el acceso a la educación superior de jóvenes residentes en comunidades indígenas sigue una tendencia totalmente contraria a la democratización en el acceso a la educación superior y las tendencias de matrícula y egreso que este presenta. Por medio de entrevistas a jóvenes y adultos mayores de la comunidad maká de Encarnación, se indagó sobre los obstáculos en el acceso a la educación superior y la cosmovisión. Los resultados dan cuenta de que el acceso a la educación superior está limitado por cuestiones económicas y discriminatorias, a pesar de la visión de importancia y la motivación que tienen para estudiar y mejorar sus condiciones de vida.

Palabras clave

Educación superior, Paraguay, indígenas, desigualdad, discriminación

Education is a human right under the National Constitution. It is also relevant to achieve the Sustainable Development Goals. In both cases, its importance lies in the fact that through it, equitable, inclusive and sustainable societies will be achieved. However, despite the existing regulations, the realities between countries and communities within each country vary. In the case of Paraguay, access to higher education for young people living in indigenous communities follows a trend totally contrary to the democratization of access to higher education and the enrollment and graduation trends it presents. Through interviews with young people and older adults from the Maká community of Encarnación, we inquired about the obstacles to access to Higher Education and their worldview. The results show that access to higher education is limited by economic and discriminatory issues, despite their vision of importance and motivation to study and improve their living conditions.

Keywords

Higher education, Paraguay, indigenous, inequality, discrimination

Introducción

El papel de la educación es fundamental para el desarrollo de la personalidad humana y de la sociedad, tal como da cuenta la Constitución nacional de Paraguay (1992). Este reconocimiento normativo da a entender que es un bien público y que los Estados han de garantizar su acceso, aprovechamiento y egreso en los niveles que correspondan sin que ningún factor negativo por condiciones socioeconómicas, de género o de etnia influya. Además, ha de ser una educación de calidad, equitativa e inclusiva, ya que de esa manera se podrán alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2019), entre ellos el acceso a un trabajo digno (Irizar, González y Noguera, 2010).

Sin embargo, los sistemas de enseñanza no respetan las culturas de los pueblos indígenas, a lo que se suma la situación de pobreza, exclusión y aislamiento (ONU, 2019). Hay sistemas educativos que avanzan en la cuestión, pero en la gran mayoría aún se está pendiente de romper las desigualdades sociales, económicas y de discriminación (ONU, 2019).

En Paraguay, a pesar de que habitaban 117.150 personas indígenas pertenecientes a 19 pueblos y 493 comunidades indígenas (Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, 2012), se debe transitar hacia la ruptura de las barreras, aunque la labor se presenta ardua ante la negación de la existencia de estos pueblos (Talavera y Gaona, 2013).

A nivel nacional, existen políticas educativas para tratar los requerimientos de las comunidades étnicas y está establecida por la Ley 3231/07 («Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena») la garantía del derecho a una educación escolar indígena con currículos educativos diferenciados según el pueblo (MEC, 2007 y MEC, 2013). Esta cuestión, lejos de ser azarosa, tiene como antecedentes el Estatuto de las Comunidades Indígenas (Ley 904/81), la disposición de distintos artículos en la Ley 1264/98 General de Educación y predecesoras como la Ley 4251/14 de Lenguas y la Ley 5347/14 («Que dispone el libre acceso de postulantes indígenas a las carreras de nivel terciario habilitadas en universidades públicas y privadas»).

A pesar de los avances normativos, hay que tener en cuenta que el diseño del currículum requiere la participación de las propias comunidades por sus particularidades, pues el currículum referido a la «educación nacional» finalmente termina sin contemplar la educación indígena como tal (Melià, 2008, y Rehnfeldt, 2018) y se queda en una integración homogeneizante (Rama, 2005). El currículum educativo para las comunidades indígenas debe velar para que se preserve su identidad a partir de las pautas culturales propias, de lo contrario la situación de desigualdad y discriminación seguirá

latente, provocando que algunas etnias desaparezcan por la falta de atención a su idioma y su cultura (Quiñónez, 2012).

La desigualdad y la discriminación generada por el currículum educativo homogeneizante inciden en el desarrollo del capital humano, tanto *in situ* como *a posteriori*, pues se limita, entre otros aspectos, la formación para el trabajo, que es una de las finalidades de la educación (Messina, Pieck y Castañeda, 2008). En esta línea, la situación en Paraguay es alarmante, en tanto que existe una brecha significativa en todos los niveles educativos en cuanto al acceso, la permanencia y el egreso entre colectivos indígenas y no indígenas (Talavera y Gaona, 2013). Al respecto, el MEC (2013) detectó que en educación escolar básica de primer y segundo ciclo hay un acceso del 79 % de indígenas censados, mientras que en el tercer ciclo hay un descenso al 10 %, que se agrava con un 2 % en la educación media. En educación superior, según noticias en prensa, se están iniciando los procesos de sistematización de datos sobre acceso, permanencia y egreso.

Cabe destacar que la tendencia estadística referida a las comunidades indígenas no es aislada. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2020) –anteriormente Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos–, jóvenes de quince a diecinueve años dejan de asistir a instituciones de educación formal (colegios y universidades) por cuestiones económicas (un 47,2 %). Este dato alarmante en comunidades no indígenas se refleja más notoriamente en las comunidades indígenas.

Las particularidades de cada comunidad hacen que se deba conocer los orígenes. En el caso de la comunidad maká de Encarnación, llegaron provenientes del Chaco Paraguayo en 1985 ante la difícil situación para sobrevivir (Yackow y Medina, 2020). Inicialmente, se ubicaron al borde del arroyo Poti'ý y luego pasaron a la conocida como Zona Baja por ser el lugar cercano al puente San Roque González de Santa Cruz (Yackow y Medina, 2020), que une Encarnación (Paraguay) con Posadas (Argentina), zona caracterizada por el comercio formal e informal (Brites, Czeraniuk, Denis y Schaefer, 2021). Con los cambios del núcleo urbano de Encarnación a partir de las obras por la Represa Hidroeléctrica de Yacyretá, RHY (Brites, 2017, en Brites y Catullo, 2017), la comunidad se desplazó a Ita Paso, que se encuentra a unos seis kilómetros del núcleo urbano. Su desplazamiento fue incentivado con la construcción de casas para las familias (Yackow y Medina, 2020).

Los cambios de ubicación incidieron en las formas de vida y subsistencia (Brites y Catullo, 2017). Mientras inicialmente se basaban en la caza, la pesca y la recolección de miel, en la actualidad se basan en la elaboración de artesanías, como los ponchos, las carteras y las hamacas. También, deben hacer

Los jóvenes entrevistados manifiestan interés por formar parte del sistema educativo, pues lo ven como una oportunidad de superación personal que puede repercutir en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad

una inversión continua para desplazarse a las zonas de venta de sus productos para subsistir (Yackow y Medina, 2020). En materia educativa, cuentan con una institución educativa de dos aulas: la Escuela Básica núm. 7580 Comunidad Indígena Maká. La escuela está destinada para educación escolar básica del primer al sexto grado, con dos profesoras, una de las cuales es parte de la comunidad. La modalidad de enseñanza es plurigrado y se sigue lo dispuesto en el currículum del MEC, aplicando adecuaciones según el contexto y requerimientos de la cultura maká (Yackow y Medina, 2020).

Ante la situación detectada, se identificaron los problemas que manifiestan los jóvenes de la comunidad maká en sus trayectorias educativas y la cosmovisión de los adultos mayores de dicha comunidad al respecto de la educación formal.

Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cuatro jóvenes y cuatro adultos mayores de la comunidad maká de Ita Paso. Las entrevistas se realizaron en momentos diferentes y separados según colectivo (joven-adulto mayor). Las entrevistas sirvieron para indagar:

- Situación de estudios formales en la actualidad.
- Obstáculos presentados ante el estudio.
- Razones para asistir a una institución educativa y motivaciones.
- Experiencias educativas dentro y fuera de la comunidad.
- Aspiraciones a futuro.
- Para el análisis, se llevó a cabo la aproximación fenomenológica.

Resultados y discusiones

Situación de estudios formales en la actualidad

En las entrevistas a los jóvenes de la comunidad con edades comprendidas entre los catorce y veintiún años, manifestaron que no asistían a ninguna institución educativa. Los casos de los menores de die-

ciocho corresponderían a la escolaridad obligatoria, mientras que los mayores de dieciocho corresponderían a la educación postobligatoria. Por tanto, la formación académica es limitada y se detecta la brecha para el acceso, permanencia y egreso en todos los niveles educativos (Talavera y Gaona, 2013 y MEC, 2013). En el caso de la comunidad maká, cabe destacar la disponibilidad de una institución educativa en el espacio donde habitan, pero esta alcanza hasta sexto de educación escolar básica.

Obstáculos presentados ante el estudio

En todos los casos de los entrevistados, jóvenes y adultos señalan que uno de los obstáculos es la situación económica debilitada, que influye en el pago del medio de transporte para trasladarse a las instituciones educativas que les corresponden según la edad, ya que en su comunidad solo cuentan con posibilidad de estudiar hasta sexto de educación escolar básica, que corresponde a los diez y once años. Como se adelantaba, la comunidad se encuentra alejada del núcleo urbano unos seis kilómetros, lo cual antes de las obras de la Represa Hidroeléctrica de Yacyretá no ocurría y está generando estragos en las formas de vivir y de subsistir (Brites y Catullo, 2017). Además, no parece que la situación económica sea exclusiva de la comunidad indígena, sino que en gran medida es lo manifestado por jóvenes de quince a diecinueve años (INE, 2020). Al respecto, se debe tener en cuenta, por ejemplo, que el sistema universitario de Paraguay es predominantemente privado, con 46 universidades privadas y 9 públicas (Álvarez y Conci, 2019).

Otro de los obstáculos expresados en las entrevistas a jóvenes y adultos refiere a la discriminación étnica y racial (ONU, 2019). Manifiestan dificultades para comprender y expresarse en castellano y guaraní durante las clases e incomodidad al usar la lengua fuera de su comunidad, lo que provoca la exposición a burlas, desmotivación e incomodidad para continuar con los estudios, a pesar de normativas como la Ley 4251 de Lenguas, la cual dispone que «ninguna persona ni comunidad lingüística será discriminada ni menoscabada por causa del idioma que utiliza».

Razones para asistir a una institución educativa y motivaciones

Los jóvenes entrevistados manifiestan interés por formar parte del sistema educativo, pues lo ven como una oportunidad de superación personal que puede repercutir en la mejora de las condiciones de vida de la comunidad. La decisión de ir no viene dada por obligaciones de las familias o

por tendencia de sus amistades. Consideran que la educación les permitirá acceder a un puesto laboral digno, con un salario que les posibilite mejorar su calidad de vida. Por tanto, le dan importancia a la educación para formarse de cara al primer empleo (Messina, Pieck y Castañeda, 2008), aunque los datos analizados dan cuenta de que se encuentran en una situación de desigualdad en el acceso tras la EEB, lo que genera exclusión social, marginalidad y agrandamiento de la brecha social que pone en jaque la sostenibilidad (Rivas, 2008).

Experiencias educativas dentro y fuera de la comunidad

Las experiencias educativas que más resaltan dentro de la comunidad son las clases en la escuela y la visita de «blancos», tanto profesores como estudiantes, que les enseñaban a leer libros, dibujaban, plantaron verduras, cocinaban y jugaban. Fuera de la comunidad, destacaron la participación en la Libroferia Encarnación. Sobre esta, cabe destacar que, en el 2019, la Libroferia Encarnación, bajo el lema «Todos los libros, todas las voces», estuvo orientada a la valorización de las lenguas indígenas en consonancia con la declaración del Año Internacional de las Lenguas Indígenas de la ONU (Czeraniuk, 2019). Tras participar en esta, los jóvenes y adultos de la comunidad resaltaron que fue una experiencia educativa donde interactuaron con personas que no pertenecen a su comunidad, se sintieron apreciados y valorados. Por tanto, emerge que la necesidad de la comunidad es mucho más que la incidencia en su contexto particular, también hay que propiciar la inclusión en espacios sociales comunitarios situados en el núcleo de la ciudad, ya que desde la educación se podrá atender la interculturalidad para valorar positivamente la interacción entre las culturas en la sociedad paraguaya (Quiñónez, 2012) y, con más énfasis, en la sociedad encarnacena, la cual cuenta con más de quince culturas diferentes (Zuiderwyk, 2018).

Aspiraciones a futuro

Los jóvenes de la comunidad manifiestan el deseo de vivir la experiencia de cursar y culminar una carrera universitaria con la finalidad de tener una profesión que les permita vivir dignamente en la sociedad. En esta línea, manifiestan como prioritario acceder a cursos de informática, de idiomas y de manualidades, que resaltan que «es más importante que una carrera universitaria». No consideran que sea prioritario formar una familia ni viajar fuera del país.

El discurso de los adultos de la comunidad se puede relacionar con lo manifestado por los jóvenes. Los

adultos ven la educación como «necesaria para la comunidad». Los adultos ven a los niños como un tesoro de la comunidad (Yackow y Medina, 2020), razón por la cual quieren que estudien para crecer y que puedan buscar nuevas oportunidades económicas.

Sin embargo, más allá de las visitas puntuales y la participación en la Libroferia, que se ejecutan como actividades de extensión universitaria, ambos grupos manifiestan que no han recibido información sobre cómo acceder a becas de estudio, por lo que el cumplimiento de las normativas está en duda y las instituciones educativas deberían asumir un rol activo en la captación de estudiantes de estos colectivos indígenas, ya que es una demanda social y ninguna institución educativa está aislada de esta (Chávez, 2008).

Conclusiones

Si bien hay una predisposición muy favorable al aprendizaje, ya que jóvenes y adultos lo consideran de utilidad y necesario, así como existen normativas que promulgan acciones en favor de la inclusión de los colectivos indígenas, los resultados dan cuenta de que la comunidad maká de Encarnación (Itapúa, Paraguay) se encuentra en un estado de desigualdad en cuanto al acceso, permanencia y egreso en los distintos niveles educativos que superan el sexto de la educación escolar básica (EEB). Esto no solo incide a corto plazo en las trayectorias de vida personales, sino que también incide en el desarrollo económico y social de toda la comunidad e, inclusive, de toda la sociedad.

En países vecinos, como Argentina y Brasil, se están aplicando distintas medidas para facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas basadas en proyectos de extensión y transferencia universitaria (Ossola, 2020), como también la formación de maestros indígenas bajo la modalidad de licenciaturas interculturales y programas de apoyo económico (Paladino, 2010).

En Paraguay, a la fecha solo se conoce un caso en que la Universidad Autónoma de Encarnación otorgó una beca completa a una persona de una comunidad indígena para el estudio de la licenciatura en Educación Escolar Básica (EEB) en el Instituto Superior Divina Esperanza (ISEDE), es decir, Formación Docente.

Por tanto, siguen presentes las brechas en materia de inclusión y equidad en educación y se pueden romper barreras como las preconcepciones que aluden a una falta de interés, falta de habilidades o tradiciones culturales relacionadas con la procreación. Los resultados de esta investigación dan cuenta de que el origen étnico y sus ideales no son un motivo determinante para el éxito escolar, porque la trayectoria de vida que quieren llevar adelante des-

de la comunidad sí es de inclusión y de desarrollo personal y social. Para ello, es imprescindible ejecutar acciones de carácter inclusivo y constructivo, además de dejar de lado acciones asistencialistas que más bien diferencian a «unos de otros», los «de la comunidad» de «los blancos».

Fuentes y bibliografía

- Álvarez, M. F., y Conci, M. C. (2019): *Caracterización y democratización de la educación superior en Mercosur ampliado*. Universidad Nacional de Villa María.
- Brites, W. F., y Catullo, M. R. (2017): *Ciudades, desarrollo y consecuencias sociales de grandes proyectos. Experiencias regionales en análisis*. Centro de Investigación y Documentación de la Universidad Autónoma de Encarnación.
- Brites, W. F.; Czeraniuk, N.; Denis, M.; y Schaefer, H. (2021): «Barriadas desplazadas y programas de renovación urbana: un análisis del nuevo frente costero de Encarnación, Paraguay», en *Notas de Población*, núm. 112, pp. 191-206.
- Chávez Arellano, M. E. (2008): «Ser indígena en la educación superior: ¿desventajas reales o asignadas?», en *Revista de la Educación Superior*, 37 (148), pp. 31-55.
- Constitución nacional de Paraguay (1992): obtenido de https://www.oas.org/juridico/spanish/par_res3.htm
- Czeraniuk, N. (2019): *Libroferia Encarnación. Una experiencia de alfabetización cultural*. Divesper.
- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (2012): *Datos sobre los indígenas en el Paraguay*. Obtenido de <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=320>
- INE, Instituto Nacional de Estadística (2020): *Estadística sociodemográfica: educación*. Obtenido de <https://www.ine.gov.py/default.php?publicacion=6>
- Irizar, L. B.; González Camargo, J. N.; y Noguera Pardo, C. (2010): «Educación y desarrollo humano: una propuesta de educación humanista para Latinoamérica», en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (15), pp. 147-176.
- MEC, Ministerio de Educación y Ciencias (2007): *Antecedentes de la Ley de Educación Escolar Indígena*. Obtenido de <https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/ley-3231-de-educacion-escolar-indigena.pdf>
- MEC, Ministerio de Educación y Ciencias (2013): obtenido de Escuelas de Comunidades Indígenas en Paraguay: análisis de datos 2006-2011, http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/id/20170405051946/pdf_784.pdf
- Melià, B (2008): *Educación indígena y alfabetización*. Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.
- Messina, G.; Pieck, E.; y Castañeda, E. (2008): *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Obtenido de https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/docs/innovemos.pdf
- ONU (2019): *Objetivos de desarrollo sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ossola, M. (2020): «Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria», en *Desidades* (26), pp. 39-51.
- Paladino, M. (2010): «Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones», en *Desacatos* (33), pp. 67-84.
- Quiñónez, C. (2012): «Diversidad cultural e interculturalidad en el marco de la educación formal en Paraguay», en *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 8, pp. 7-23.
- Rama, C. (2005): «La política de educación superior en América Latina y el Caribe», en *Rev. Educ. Sup.*, pp. 47-62.
- Rehnfeldt, M. (2018): *Cosmovisión de los pueblos indígenas*. Obtenido de <https://mec.gov.py/talento/cms/wp-content/uploads/2018/04/Cosmovision-de-los-pueblos-indigenas.pdf>
- Rivas, R. (2008): «Pobreza y derecho a la educación», en *Revista IIDH*, 48, pp. 135-153.
- Talavera, C., y Gaona, I. (2013): *Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay*. CLACSO.
- Yackow, A., y Medina, V. (2020): *Comunidades mbyá y maká en Itapúa*. Encarnación: Divesper.
- Zuiderwyk, E. (2018): *Encarnación. Identidad e interculturalidad*. Divesper.