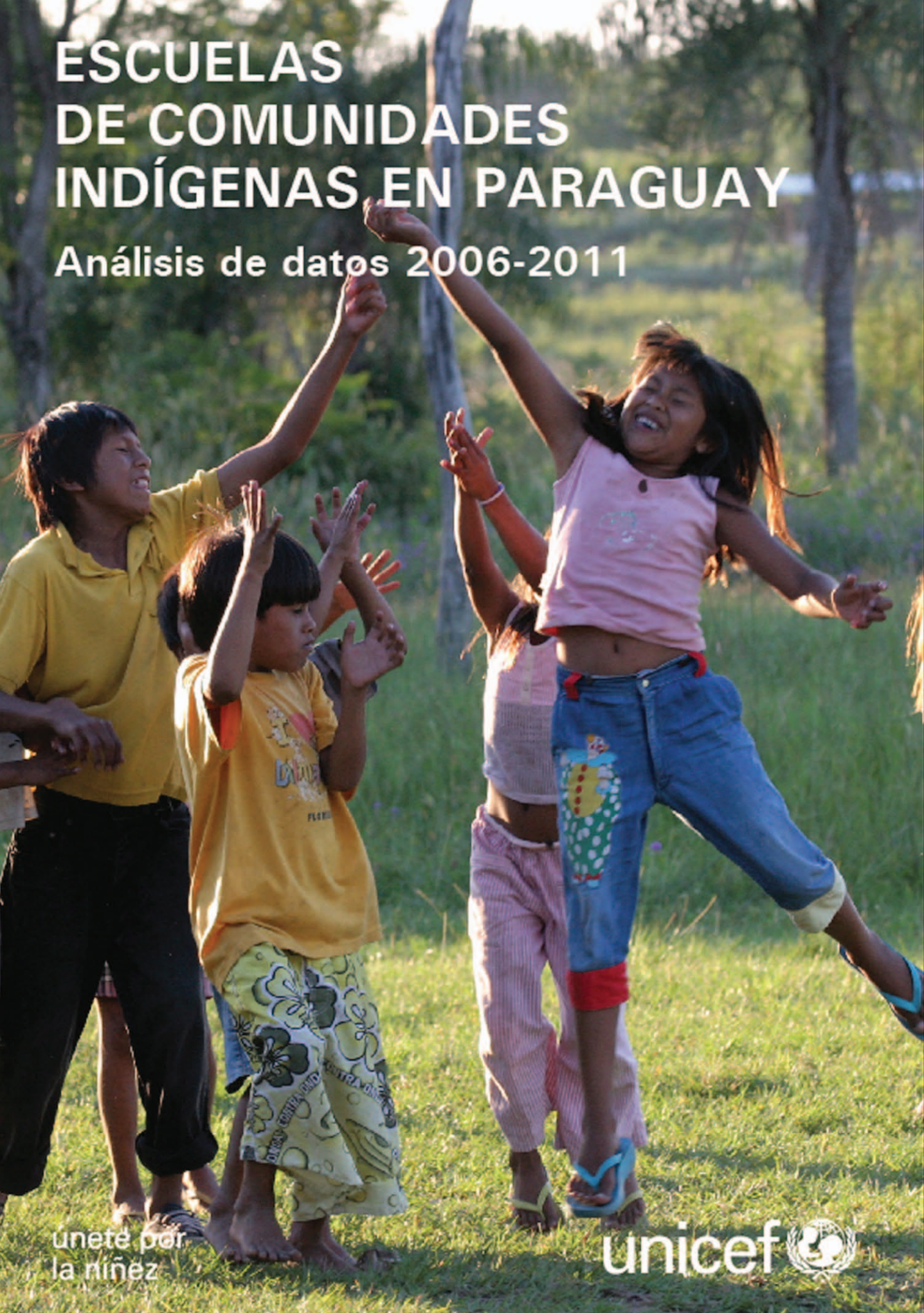
ESCUELAS DE COMUNIDADES INDÍGENAS EN PARAGUAY

Análisis de datos 2006-2011



únete por la niñez

unicef

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Niños y niñas del pueblo Toba qom,
Chaco paraguayo.

Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay.

Análisis de datos 2006-2011

INSTITUTO Desarrollo
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
unicef

Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay - Análisis de datos 2006-2011

Esta investigación se realizó en el marco del convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y Unicef para el fortalecimiento de la educación de niños, niñas y adolescentes indígenas en Paraguay.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).
Asunción-Paraguay
Noviembre de 2013

Coordinación del Programa Derechos de la Niñez Indígena de Unicef:
- Ana Margarita Ramos, Asistente Sr. de Programas. Pueblos Indígenas y Afro descendientes
- Elsie Butterworth Kennedy, Oficial de Programa. Educación y Desarrollo Infantil

Equipo de Investigación: Instituto Desarrollo
- Rodolfo Elías, Coordinador
- Nelly Briet, Investigadora principal
- Claudia Spinzi, Asistente de investigación
- Nelly Briet, Néstor Peralta, Procesamiento de datos

Colaboraciones:
Dirección General de Planificación Educativa (MEC)
- Dalila Zarza, Encargada de despacho de la Dirección General de Planificación Educativa (DGPE)
- Alice Escobar, Encargada de despacho de la Dirección de Estadística Educativa (DIEE)
- Mariela Mendieta, Encargada de despacho del Departamento de Estadística Educativa (DIEE)

Dirección General de Educación Escolar Indígena (MEC)
- César González, Director general
- Marilyn Rehnfeldt, Asesora antropológica

Fotografías:
- Alexandra Dos Santos
- Ana Margarita Ramos
- Luis Vera
- Martín Crespo
- Archivo de Unicef

Fotografía de tapa: Niños y niñas del pueblo Toba qom, Chaco paraguayo.

Corrección: Activamente SRL

Diseño: Sabrina Acuña Lledó

ISBN: 978-99953-847-8-4

Contenido

Presentación 6
Introducción 8
I. Antecedentes de la Educación Escolar Indígena en Paraguay 11
II. Características de la Población Indígena 18
III. Cobertura 24
IV. Cantidad y Perfil de Docentes 39
V. Características de los locales e instituciones 48
VI. Principales Resultados 58
VII. Recomendaciones 62
Bibliografía 65
Lista de cuadros y gráficos 66
Siglas y acrónimos 69
Agradecimientos 70

Presentación

Unicef

La educación de calidad es un derecho fundamental de todas las personas, de todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus características étnicas, condición o contexto geográfico. Garantizarlo es obligación del Estado y una responsabilidad de toda la sociedad.

Los Pueblos Indígenas reivindican el derecho de los niños, niñas y jóvenes a la educación, una educación familiar y comunitaria propia, y una educación escolar pertinente y de calidad.

Contar con un marco legal específico, la creación del Consejo Nacional de Educación Indígena como instancia rectora y la Dirección General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación y Cultura como órgano ejecutor de las políticas educativas dirigidas a los Pueblos Indígenas son pasos importantes en el proceso de institucionalización de la educación escolar indígena.

Son los primeros resultados del incansable esfuerzo realizado por los Pueblos Indígenas y aliados para visibilizar a los niños, niñas y adolescentes indígenas en el contexto nacional y lograr su inclusión en las políticas educativas.

"Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay. Análisis de datos 2006-2011" expone una aproximación cuantitativa a la situación educativa de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas de comunidades indígenas, en esta etapa inicial de institucionalización. Esperamos que el estudio sea una herramienta para profundizar el diálogo, generar preguntas y plantear nuevas propuestas acerca de cómo conocer mejor la situación y cómo apoyar efectivamente los procesos locales e identificar caminos para un avance positivo y sostenido. Valoramos el aporte técnico del Instituto Desarrollo para la elaboración de este estudio, que se realizó en el marco de la Cooperación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia con el Ministerio de Educación y con la sociedad civil organizada, para el Fortalecimiento de la Educación de la Niñez Indígena en Paraguay.

La Educación Escolar Indígena, construida desde y con los Pueblos Indígenas, es un derecho en sí mismo, y permitirá que la educación escolar sea un instrumento de acción afirmativa y contribuya a reducir las brechas de inequidad y aumentar la igualdad de oportunidades para los niños, niñas indígenas y sus pueblos.

Todas estas acciones orientadas a la equidad deben irradiar hacia el sistema educativo nacional y la sociedad, propiciando que todos los niños, niñas y adolescentes del país tengan acceso a la riqueza lingüística, científica y cultural de los Pueblos Indígenas. y comprometiéndonos a Todos y todas podemos aportar trabajando en favor de la diversidad y en contra de toda forma de discriminación.

Rosa Elcarte
Representante

Ministerio de Educación y Cultura

La tasa de analfabetismo en las poblaciones indígenas supera al 40%, mientras que el promedio nacional es de aproximadamente 5%. La población joven y adulta alcanza sólo tres años de estudio en promedio, cuando se considera que lo mínimo requerido para obtener con más probabilidad un empleo que permita evitar la pobreza, es de doce años.

El bajo acceso al sistema educativo, la permanencia de pocos años y los niveles de escolaridad alcanzados evidencian que la educación forma parte de la inequidad social que excluye de este derecho humano fundamental a los Pueblos Indígenas.

Esta situación ha llevado en estos últimos años a un proceso de reflexión, revisión y desarrollo de nuevas propuestas y perspectivas teóricas y prácticas acerca del rol de la escuela, su organización, sus responsables y sus contenidos.
Un avance importante ha sido la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena, cuya Ley fue promulgada en 2007 e implementada a partir del año 2008. Un antecedente fue el "Proyecto de Mejoramiento de la Educación Indígena", realizado en el marco del Programa Escuela Viva Hekokatuva a partir del año 2000, buscando valorar la diversidad y la riqueza cultural de los Pueblos Indígenas.

La Dirección General de Educación Escolar Indígena ha reconocido los procesos educativos y de transmisión de conocimiento en las comunidades indígenas, y la necesidad de articular dos Sistemas de Enseñanza: los Sistemas Educativos Indígena y Nacional; ha promovido la creación de un Consejo Nacional de Educación Indígena y de una Comisión de los Pueblos Indígenas; así como la realización del IIº Congreso Nacional de Educación Indígena, con la intención de construir de manera participativa una concepción y una práctica escolar pertinente y de calidad.

El presente informe "Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay. Análisis de datos 2006-2011", realizado por UNICEF con los datos de la Dirección de Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, llega en un momento oportuno, en el que se está discutiendo una agenda para las políticas educativas nacionales. En este sentido, los datos, análisis y recomendaciones realizadas en el documento, constituirán un insumo importante para la formulación de las políticas educativas dirigidas a los Pueblos Indígenas y para dar un mayor impulso a las acciones destinadas a superar las grandes brechas que aún persisten en el sistema educativo y en la sociedad paraguaya.

Por último, cabe destacar que educar a los niños y niñas indígenas en su lengua materna y promover el diálogo intercultural con total respeto a la cosmovisión de los pueblos originarios es nuestro primordial compromiso, y todos nuestros emprendimientos son llevados a cabo teniendo esta premisa muy en alto.

Marta Lafuente
Ministra

Introducción

En el año 2007, se aprueba la Ley 3231/ 07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena" en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el Paraguay. Dicha Dirección se implementó en agosto 2008, lo cual representó un paso significativo en términos de derechos fundamentales de los Pueblos Indígenas y de políticas públicas y educativas en el país. El reto planteado por la Ley reside en garantizar una educación para todos y todas en Educación Inicial, Escolar Básica y Media que respete y considere tanto las formas de ser y aprender como los códigos socioculturales y lingüísticos de los Pueblos Indígenas, con el fin de contribuir a su fortalecimiento y desarrollo cultural, así como favorecer el diálogo intercultural en un país multicultural y multilingüe como es el Paraguay.

En este contexto, el objetivo del presente informe se centra en analizar los datos cuantitativos oficiales del MEC acerca de las escuelas indígenas con el fin de identificar la influencia de la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI) en el cambio de un conjunto de indicadores (cobertura, docentes, etc.). Asimismo, propone estudiar el periodo de 2006 a 2011 buscando registrar los logros y las barreras persistentes antes y después de la implementación de la DGEEI en el MEC.

Para llevar a cabo este análisis se utilizaron los datos oficiales del Sistema de Información de Estadística Continua (SIEC) del MEC de los años 2006 al 2011 y de la Encuesta de Hogares Indígenas (EHI) realizada en el 2008 por la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). Además, se incluyeron datos de las Planillas de Infraestructura Escolar del MEC (PIE, 2008). Por otra parte, se hizo referencia a algunos datos provenientes del Censo de Instituciones Indígenas realizado por la DGEEI en el año 2008. Finalmente, se organizaron reuniones con el equipo de la DGEEI, técnicos, docentes y miembros del Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena (GSEI) a fin de revisar los resultados preliminares del presente estudio y analizar sus implicancias. Las contribuciones de estos encuentros ayudaron a la interpretación de la información y fueron también incorporadas al informe.

Cabe resaltar que la Dirección General de Planificación Educativa[1] (DGPE) publicó en 2009 un informe titulado "Población Indígena: Situación Educativa" a partir de datos del SIEC hasta el 2007, el cual proveyó de insumos para el presente trabajo.

Este informe busca aportar una visión sobre la educación indígena y, específicamente, sobre la situación de las escuelas indígenas, en términos de cobertura, eficiencia interna (repitencia, salidos, aprobados), perfil docente (formación académica, años de expe-

1 En 2009, la DGPE actual se denominaba "Dirección General de Información, Monitoreo, Planificación y Calidad Educativa" (DGIMPCE).

riencias) e infraestructura. Sin embargo, esta información no abarca aspectos relativos a la pertinencia y la calidad de la oferta educativa que podrían ser analizados desde un abordaje étnico-antropológico, necesarios para tener una lectura más integral de la problemática educativa de la población indígena en Paraguay[2].

Este documento se organiza en siete secciones: I) Antecedentes de la educación escolar indígena en Paraguay; II) Características de la Población Indígena; III) Cobertura; IV) Perfil de docentes, V) Características de los locales e instituciones; VI) Principales resultados, y VII) Recomendaciones.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Chamacoco Tamaraho – Alto Paraguay.

2 Véase, por ejemplo: Zanardini, J. (2004), Educación Indígena. Asunción, CONEC; Glauser, M. (2005), La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central; Demelenne, D. y Gaona, I (2011). Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom. Sistematización. Asunción: MEC.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Niña de pueblo Aché.

I. Antecedentes de la Educación Indígena en Paraguay[3]

A partir del inicio de los años 80, surge en América Latina el concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que traspasa la dimensión del bilingüismo en la educación indígena buscando incorporar un enfoque cultural indígena en los programas educativos con la finalidad de favorecer el diálogo intercultural (L. E. López, W. Küper, 1999).

En este contexto, durante estas dos últimas décadas se han desarrollado varios marcos jurídicos nacionales e internacionales para mejorar la situación educativa de los Pueblos Indígenas, no solo con vistas a ampliar la cobertura escolar, sino también para valorar y atender la diversidad cultural y lingüística de cada pueblo dentro del sistema educativo.

En el caso de Paraguay, los aspectos relacionados a la realidad multicultural y multilingüística no fueron tenidos en cuenta por el Estado desde la Colonia hasta los años 1970[4], dado que las políticas educativas, de carácter más asimilacionista, buscaban someter a los pueblos indígenas a la cultura nacional (GSEI, CONAPI, 2009). A partir de la caída de la dictadura y en el marco de la reforma educativa iniciada en 1989, se plantea la necesidad de considerar un sistema educativo específico y de calidad para los pueblos indígenas. Estos avances conceptuales se materializan a través de la **Constitución Nacional** (junio de 1992). En su Capítulo V, "De los Pueblos indígenas", la Constitución reconoce la existencia legal de los pueblos indígenas dentro del territorio paraguayo, así como el desarrollo de su identidad étnica. Algunos artículos están relacionados específicamente a la educación de los Pueblos Indígenas. A modo de ejemplo[5], se establece que el Estado Paraguayo deberá considerar "las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente

3 Esta sección recurrió al informe elaborado por Marilín Rehnfeldt Spaini, primera directora de la DGEEI, para UNICEF sobre la Educación Indígena en Paraguay (2012).

4 El Informe de la GSEI, CONAPI (2009), señala que el encuentro de Educación Indígena en Mariscal Estigarribia (1974) constituyó un hito importante en el proceso de escolarización Indígena.

5 El presente capítulo destaca algunos hitos importantes de la Educación Indígena. Para más información acerca de la legislación de la educación escolar indígena y el marco normativo nacional e internacional, se recomienda consultar: GSEI, CONAPI (2009), Educación Indígena, Antecedentes y Alcances de la Ley 3231/07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena".

en lo relativo a la educación formal" (Art. 66), el derecho a una educación integral y permanente que respete el contexto cultural de los pueblos indígenas, así como la alfabetización y formación profesional de los mismos (Art. 73), la enseñanza en lengua materna de la comunidad en los inicios de la escolaridad, así como la promoción de una instrucción bilingüe, en los idiomas oficiales de la República"[6] (Artículo 77). Como lo subraya Glauser (2005), "aunque estos artículos no hablan todavía de sistemas educativos propios, se reconocen las formas culturales propias y específicas de cada grupo que no coinciden con el sistema nacional educativo que es presentado con carácter obligatorio".

El **Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)**, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por Paraguay en febrero 1994, constituyó también un hito importante hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y la participación de estos, entre otros aspectos, en la construcción de instituciones escolares propias y la ejecución de planes y currículos educativos. Subraya a su vez la necesidad de tener en cuenta las especificidades de un Estado multicultural, multilingüístico y pluriétnico y de ampliar la cobertura a todos los niveles para garantizar la equidad de acceso al sistema educativo a los Pueblos Indígenas.

No obstante, si bien se intenta hacer visibles esfuerzos, la **Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH)** señala en 1999 que las medidas adoptadas por el Estado Paraguayo son insuficientes para llevar a cabo una educación formal indígena de calidad y respetuosa de las especificidades culturales de los distintos pueblos indígenas:

> *"El sistema educativo nacional no tiene en cuenta, hasta hoy, la especificidad cultural de las etnias indígenas en el Paraguay. La estructura del Ministerio de Educación es inadecuada para implementar este tipo de educación escolar indígena, por lo que la omisión o inacción en materia de enseñanza escolar de parte de los organismos del Estado está violando derechos étnicos consagrados en la Constitución Nacional (…)."*[7]

El Programa **Escuela Viva Hekokatúva** del MEC, que apunta al fortalecimiento de la Reforma Educativa en la Educación Escolar Básica, inicia a partir del año 2000 un proyecto para el mejoramiento de la Educación Intercultural Bilingüe. Parte de un enfoque participativo con las comunidades indígenas a fin de asegurar su derecho a la educación y fomentar el desarrollo de sus culturas. Actualmente, el Programa se encuentra en su segunda fase, y apoya las acciones impulsadas por la DGEEI.

En este contexto, la promulgación de la **creación de la DGEEI a través de Ley 3231/07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena" (DGEEI)**, marca un paso importante en términos de políticas públicas y específicamente educativas. Recalca, en su Artículo 2, los textos en vigencia que contribuyeron al establecimiento de derechos de los pueblos indígenas y a una Educación indígena específica: "Todos los miembros de las comunidades indígenas gozan de sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, la Ley 234/93 que aprueba el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes', la Ley 904/81 Estatuto de las Comunidades Indígenas y la Ley 1264/98 General de Educación".

6 El artículo 77 especifica que "En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales".

7 http://www.cidh.org/countryrep/Paraguay01sp/cap.9.htm en Glauser M. (2005).

La Dirección General De Educación Escolar Indígena tiene como objeto asegurar a los pueblos indígenas[8]:

a) El respeto a los procesos educativos y de transmisión de conocimientos en las comunidades indígenas;

b) Una educación escolar específica y diferenciada, potenciando su identidad, respetando su cultura y normas comunitarias;

c) El reconocimiento explícito de que la escolarización de los pueblos indígenas debe ser una articulación de los dos sistemas de enseñanza: el sistema indígena y el sistema de la sociedad nacional, fortaleciendo los valores de cada cultura;

d) Los conocimientos necesarios de la sociedad nacional y su funcionamiento para asegurar la defensa de sus intereses y la participación en la vida nacional, en igualdad de condiciones en cuanto grupos de culturas anteriores a la formación y constitución del Estado paraguayo, tal como lo establece el Artículo 62 de la Constitución Nacional; y,

e) El funcionamiento de los niveles de Educación Inicial, Escolar Básica y Media del sistema educativo nacional y la utilización de sus lenguas y procesos propios en el aprendizaje de la enseñanza escolar.

En esta misma perspectiva, la DGEEI, implementada en agosto de 2008, elabora un Plan Estratégico 2009-2013 y lidera una mesa de diálogo con los diferentes actores e instituciones que colaboran con la DGEEI (CONAPI, GSEI, UNICEF, CEADUC, CONOSER, Buscando la Vida y otros). En este marco, es importante subrayar el apoyo específico de UNICEF para el fortalecimiento de la DGEEI desde su creación.

De forma más específica, la DGEEI define los siguientes objetivos[9]:

> Facilitar, fortalecer y asegurar los procesos educativos y la transmisión de los conocimientos propios, incluyendo en los currículos los programas y materiales didácticos, los saberes, visiones, derechos territoriales, historias y proyectos de vida de los Pueblos Indígenas.

> Fortalecer una educación escolar específica y diferenciada, potenciando su identidad, respetando su cultura y normas comunitarias en lo que se refiere a:

- contenidos curriculares, calendarios, pedagogías y evaluación adecuada a la realidad socio-cultural de cada pueblo;
- materiales didácticos para la enseñanza bilingüe y/o multilingüe, elaborados en la propia comunidad indígena con contenidos pertinentes a las especificidades socioculturales de los diferentes pueblos;
- considerar los ciclos productivos y las expresiones socioculturales de los distintos pueblos;

8 Extraídos de: GSEI, CONAPI (2009), Educación Indígena, Antecedentes y Alcances de la Ley 3231/07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena".

9 Objetivos extraídos del Informe "Educación Indígena en Paraguay", elaborado por Marilín Rehnfeldt Spaini para UNICEF (2012).

@Unicef - Alex Dos Santos/Paraguay

II Congreso Nacional de Educación Indígena, Presidente Hayes, 2009.

- la construcción de espacios educativos con características de cada pueblo indígena;

> Establecer normativas para la construcción de espacios escolares en tierras indígenas.

> Articular los dos sistemas de enseñanza, nacional e indígena, cada uno con sus lógicas específicas, operativas, políticas, pedagógicas y lingüísticas, fomentando la interculturalidad.

> Garantizar a los pueblos indígenas el acceso a los conocimientos y normas de funcionamiento de la sociedad nacional, para la defensa de sus intereses y la participación plena en la sociedad nacional, en igualdad de condiciones en cuanto a pueblos con diferentes culturas.

> Asegurar el funcionamiento en las instituciones educativas de los niveles de educación Inicial, Escolar Básica y Media con contenidos y pedagogías propias, así como el uso de la lengua materna.

> Impulsar que en todas las instituciones educativas indígenas la enseñanza se inicie en lengua materna, continúe en los grados y cursos superiores, y, como segunda lengua, se elegirá una de las dos oficiales, que se incorporará a partir del grado que las comunidades indígenas decidan.

Las acciones de la DGEEI se enmarcan también en el Plan 2024 (2009) del MEC, cuyo objetivo es "Garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público". Asimismo, el plan define para unos de sus ejes estratégicos, que se refiere a la igualdad de oportunidades de todas y todos los estudiantes de los diferentes niveles educativos, acciones específi-

cas dirigidas a los Pueblos Indígenas tal como el "diseño, expansión y consolidación de ofertas educativas diferenciadas" y la elaboración de "materiales educativos en lengua indígena y no indígena, que contengan conocimientos étnicos y culturales propios de la tradición oral" (MEC, 2009).

Finalmente, cabe destacar que en agosto del 2009 se llevó a cabo el II Congreso Nacional de Educación Indígena[10], organizado por la DGEEI, con el apoyo de UNICEF, el Grupo de Seguimiento de Educación Indígena (GSEI) y la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI). Este espacio, del cual participaron educadores y educadoras indígenas, tuvo como objetivo "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".

Se abordaron los siguientes temas: Práctica, formación y capacitación de maestros y maestras de Educación Indígena; Contenidos y metodologías de la Educación Indígena; Elaboración, uso y evaluación de materiales educativos; Gestión educativa y participación. Al respecto, se formularon una serie de recomendaciones, dirigidas al MEC y la DGEEI, acerca de los temas tratados durante el congreso[11]:

Recomendaciones al Ministerio de Educación y Cultura

> Apoyar la conformación de la estructura de la Dirección General de Educación Indígena (DGEEI) de acuerdo a lo estipulado en el Capítulo V de la Ley Nº 3231/07, la formación del capital humano, la seguridad laboral, las construcciones escolares y la implementación de mecanismos de monitoreo y evaluación.

> Respaldar la conformación del Consejo Nacional Indígena.

> Reconocer y apoyar a las comisiones locales y departamentales para fortalecer y promover la Educación Indígena.

> Fomentar el intercambio de experiencias educativas entre pueblos indígenas para facilitar el proceso de construcción de los modelos educativos que orienten la elaboración de currículo de cada pueblo.

> Otorgar becas para que los docentes puedan capacitarse (en especial, capacitación para enseñar en niveles medio y superior).

> Facilitar seguridad laboral, salarios y jubilación para los docentes indígenas, sin diferenciación ni discriminación. Rubros equitativos.

> Construir espacios educativos indígenas interculturales.

> Instalar supervisiones (Administrativa y Pedagógica), como dependencias de la DGEEI.

> Apoyar la realización de Congresos lingüísticos de los pueblos indígenas con el objeto de unificar grafías.

FUENTE: II Congreso Nacional de Educación Indígena.

10 El primer Congreso Nacional de Educación Indígena organizado por el MEC se realizó en el año 2001.

11 Recomendaciones extraídas del informe: MEC (2009), II Congreso Nacional de Educación Indígena, Principales Conclusiones.

Recomendaciones a la Dirección General de Educación Escolar Indígena

> Buscar los mecanismos operativos que permitan la aplicación del la Ley de Educación Indígena; la coordinación adecuada entre los pueblos indígenas y el Estado; la construcción de un seguimiento de evaluación; producción de materiales y formación docente.

> Hacer el seguimiento a la implementación de Ley de Educación Indígena, desde la DGEEI. Apoyar la conformación de la estructura, tal como establece la Ley N 3231/07, aportando recursos financieros y humanos, para conformar y fortalecer el funcionamiento de la Asamblea Comunitaria y el Consejo del Área Departamental.

> Que los indígenas puedan ocupar cargos en esta Dirección, para contribuir con la sabiduría de pueblo, y que cada departamento cuente con Coordinación de Educación Indígena, como una figura institucional que impida que se centralicen las funciones en la capital, a fin de tener un alcance a nivel comunitario. Promover el reconocimiento del MEC a los líderes religiosos como agentes educativos.

> Visitar y no perder el contacto con las comunidades y defender sus propuestas y desarrollar evaluaciones en las propias comunidades.

> Contar con un equipo de apoyo para la elaboración y acreditación de los materiales didácticos y dotar a las comunidades de los recursos necesarios para elaborar estos materiales.

> Crear una secretaría de gestión dentro de la DGEEI para velar por el cumplimiento de los derechos de los docentes.

> Contar con un sistema de informaciones permanente de los avances y las decisiones tomadas por la DGEEI con respecto a las comunidades indígenas.

FUENTE: II Congreso Nacional de Educación Indígena.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

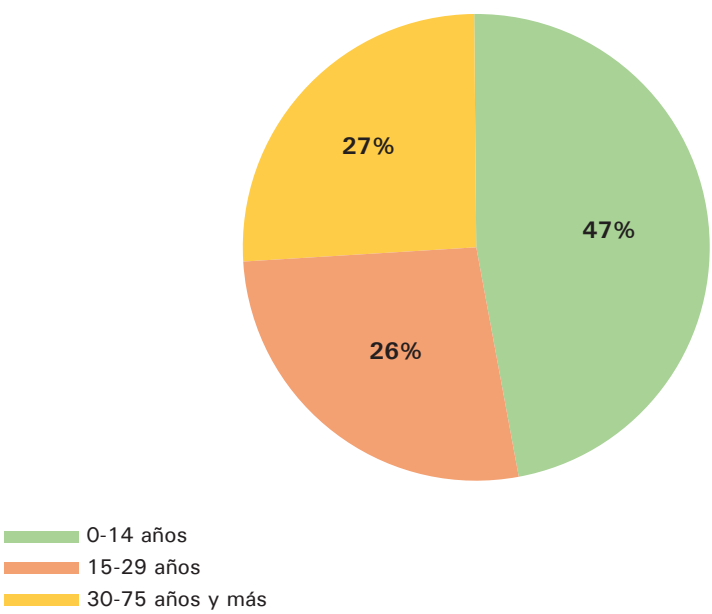
Comunidad Sombrero Pirí del pueblo Enxet Sur, Presidente Hayes, Chaco paraguayo.

II. Características de la Población Indígena

Según los datos de la EPI (2008), la población indígena se estima en 108.308 personas, es decir, el 1,7% de la población total. El MEC señala al respecto: "La población indígena está constituida por las personas que se declaran pertenecientes a una etnia o pueblo originario y se manifiestan miembros de una comunidad, núcleo de familias o barrio indígena, independientemente de que siga hablando o no la lengua de origen" (MEC, DGPE, 2009).

La estructura poblacional de la población indígena es eminentemente joven, ya que el 46% tiene entre 0 y 14 años, y el 26%, entre 15 y 29 años. El grupo de 30 años y más representa solo el 27% (EHI, 2008). La edad oficial de la Educación Inicial y Escolar Básica en el Paraguay corresponde al grupo etario más representado en la población indígena, lo que significaría que existe una demanda potencial más elevada hacia estos niveles educativos (Gráfico 1).

Gráfico 1
Distribución de la población indígena por grupos de edad

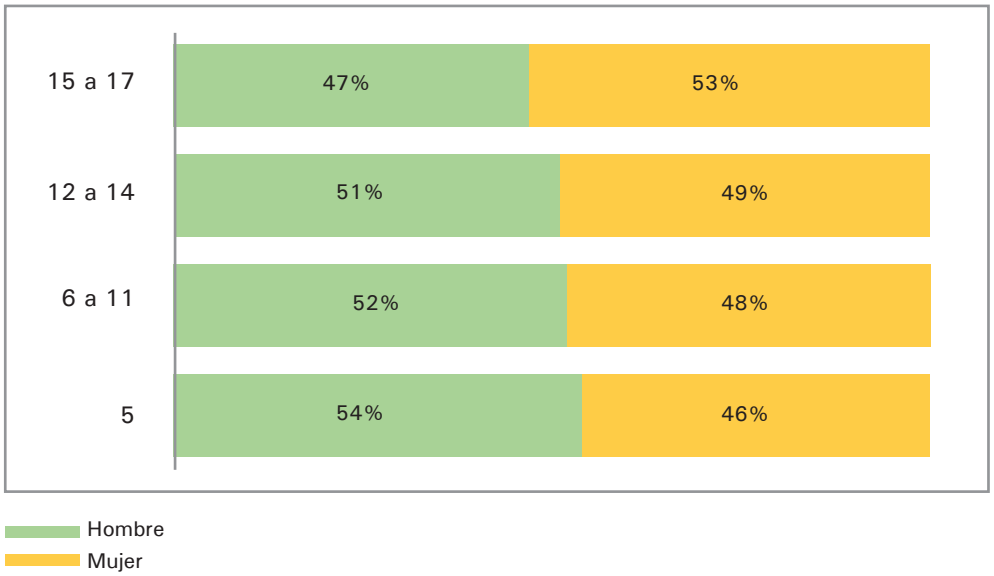


Fuente: MEC, DIEE a partir de los datos de la DGEEC, EHI (2008)

Sobre el total de la población, la distribución por sexo muestra un porcentaje sensiblemente más alto a favor de los hombres (50,8%).

Con el fin de determinar si existen brechas entre mujeres y varones en el acceso a la educación, el Gráfico 2 presenta a continuación la distribución de la población indígena por sexo según rango de edad de los 5 a 17 años, es decir, considerando la edad escolar obligatoria[12] de la Educación Inicial hasta la Educación Media. Posteriormente, en el informe, estos datos servirán de referencia para los análisis correspondientes a la evolución de la cantidad de matriculados por sexo y por niveles educativos.

Gráfico 2
Distribución en porcentaje de la población indígena por sexo según rango de edad
-Edad Escolar Obligatoria de 5 a 17 años-



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la STP-DGEEC. EHI (2008).

12 A partir del año 2010, con la Ley 40808/2010 -Decreto 6162-, la escolaridad obligatoria se extiende de la Educación Inicial hasta la Educación Media, es decir, de los 5 a 17 años.

La población indígena comprende 20 pueblos indígenas, pertenecientes a 5 familias lingüísticas (Cuadro 1). Este dato evidencia el gran desafío que tiene que enfrentar el sistema educativo paraguayo en términos de interculturalidad. Plantea la necesidad de atender la cosmovisión de cada uno de los pueblos indígenas en los programas en función del contexto educativo.

Cuadro 1
Población indígena: Familias Lingüísticas y Pueblos

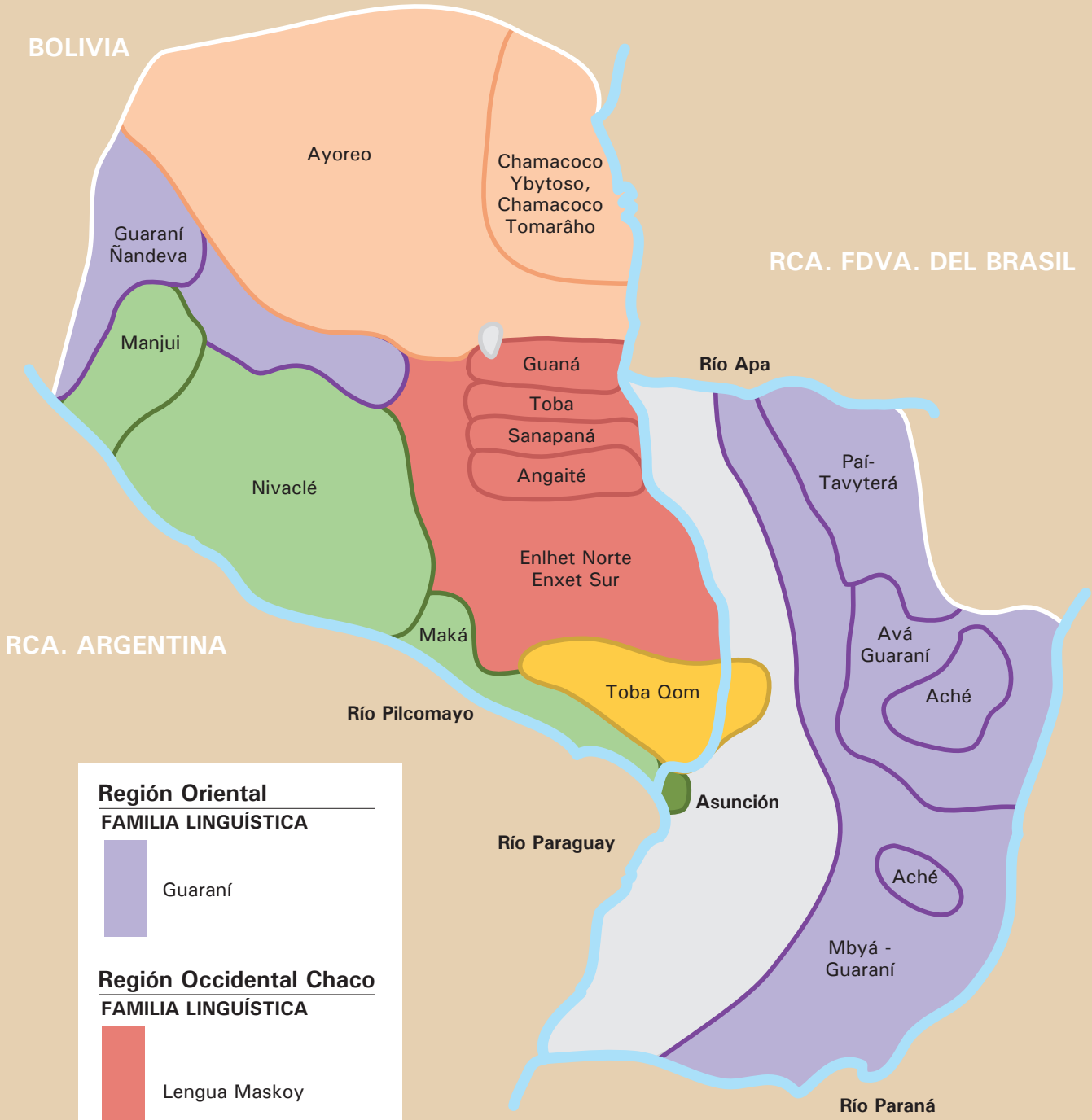
1. GUARANÍ	Guaraní Occidental, Aché, Ava Guaraní, Mbyá, Paî Tavyterã, Guaraní Ñandéva
2. LENGUA MASKOY	Toba Maskoy, Lengua Enlhet Norte, Lengua Enxet Sur, Sanapaná, Toba, Angaité, Guaná
3. MATACO MATAGUAYO	Nivaclé, Maká, Manjui
4. ZAMUCO	Ayoreo, Chamacoco Ybytoso, Chamacoco Tomarâho
5. GUAICURÚ	Toba Qom

Fuente: STP-DGEEC. EHI 2008

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Pueblo Aché.

Familias Lingüísticas de los Pueblos Indígenas en Paraguay - Ubicación Histórica



Región Oriental

FAMILIA LINGUÍSTICA

- Guaraní

Región Occidental Chaco

FAMILIA LINGUÍSTICA

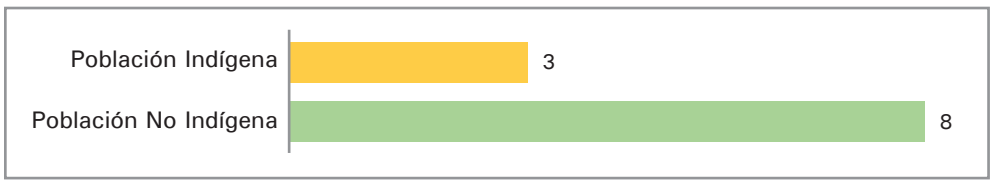
- Lengua Maskoy
- Mataco
- Zamuco
- Guaraní
- Guaicurú

Este mapa esquematiza la diversidad lingüística desde una perspectiva histórica. En la actualidad se dan contextos plurilingües por la migración y el intercambio entre los pueblos en cabeceras distritales, especialmente en cabeceras departamentales y área metropolitana.

Según los últimos datos disponibles (EHI, 2008), existe un contraste muy pronunciado entre el promedio de estudio de la población indígena (3 años) y la población nacional en su conjunto (8 años) (Gráfico 3). Asimismo, y como se detallará más adelante, la cobertura educativa de la población indígena es muy baja a partir del 3er. ciclo.

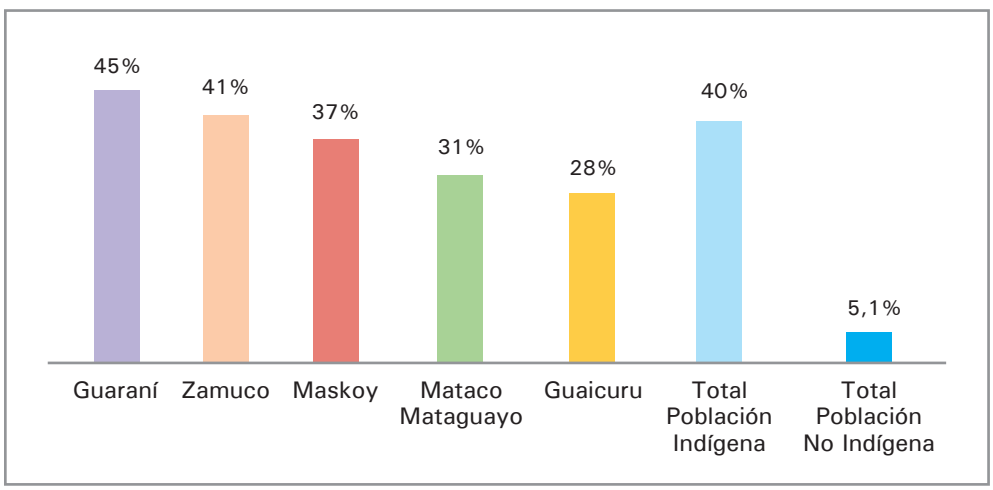
Por otra parte, la tasa de analfabetismo[13] de la población total indígena es del 40% (EPI, 2008) (Gráfico 4). Se observa que la tasa varía según la familia lingüística: 28% en Guaicurú y 45% en Guaraní, pero en todos los casos sigue siendo mucho mayor a la tasa nacional, estimada al 5,1% (EPH, 2008), lo cual refleja la situación educativa crítica y desventajosa que afecta con mayor fuerza a la población indígena. Cabe destacar que se encuentra mayor cantidad de personas analfabetas indígenas en las áreas rurales que urbanas (DGEEC, 2002), más mujeres que varones, tendencia que también se observa en los datos de analfabetismo a nivel nacional.

Gráfico 3
Promedio de años de estudio de la población indígena y no indígena de 15 y más años de edad



Fuente: DGEEC, EHI 2008

Gráfico 4
Tasa de analfabetismo de la población indígena según familia lingüística y de la población no indígena



Fuente: DGEEC, EHI 2008 y EPH 2011.

13 La definición operacional de este indicador se basa en el nivel de escolaridad de las personas, y son consideradas como analfabetas a las personas que declaran no haber aprobado el segundo grado de la educación primaria o programas equivalentes y que tienen 15 años y más de edad.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Pueblo Ayoreo, Alto Paraguay.

III. Cobertura

1. Evolución y Distribución de la Matrícula por Nivel Educativo

La cantidad de matrículas ha aumentado de forma sostenida en todos los niveles educativos de 2006 a 2011, a excepción de Educación Inicial (Cuadro 2).

Teniendo en cuenta la cantidad total de matrículas de todos los niveles, se observa que el mayor porcentaje de matrícula (cerca del 80%) se concentra en los ciclos 1º y 2º de Educación Escolar Básica (EEB) (Gráfico 5).

Resulta interesante comparar estos datos con los de educación no indígena, ya que permiten evidenciar las brechas existentes entre las escuelas indígenas y no indígenas en términos de cobertura, en los distintos niveles educativos.

Asimismo, el porcentaje de matrículas en el 3er. ciclo ha crecido levemente del año 2006 al 2011, y representa el 10% de la matrícula total de alumnos de instituciones indígenas en el 2011 (Gráfico 5). Sin embargo esta proporción sigue siendo muy inferior y aún más crítica en comparación con la cantidad que se registra en las instituciones no indígenas donde 22% de los matriculados se encuentra en el 3er. Ciclo (Gráfico 6). La misma tendencia se observa en la Educación Media: la cantidad de matriculados en instituciones indígenas ha aumentado de forma sostenida pero representa solo el 2% de la matrícula total a lo largo del periodo estudiado. En cambio, los matriculados en EM de las instituciones no indígenas constituyen el 16% de la matrícula total.

Miembros del GSEI señalan que varias instituciones indígenas reciben a niños y niñas no indígenas que viven en áreas cercanas a las comunidades. Esta situación se observa esencialmente a partir del 3er. ciclo de la EEB. Para los niños, niñas y adolescentes no indígenas representa una oportunidad de continuar sus estudios y también permite mantener secciones abiertas en esos niveles, ante la escasa matriculación de los estudiantes indígenas.

De la misma manera, en algunos casos las instituciones no indígenas reciben a su vez a niños y niñas indígenas. Sin embargo, cabe destacar que en la actualidad, el MEC no dispone de datos que permitan distinguir el origen étnico de los estudiantes.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Niños y niñas del pueblo Chamacoco Tomaraho, Alto Paraguay, Chaco Paraguayo.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

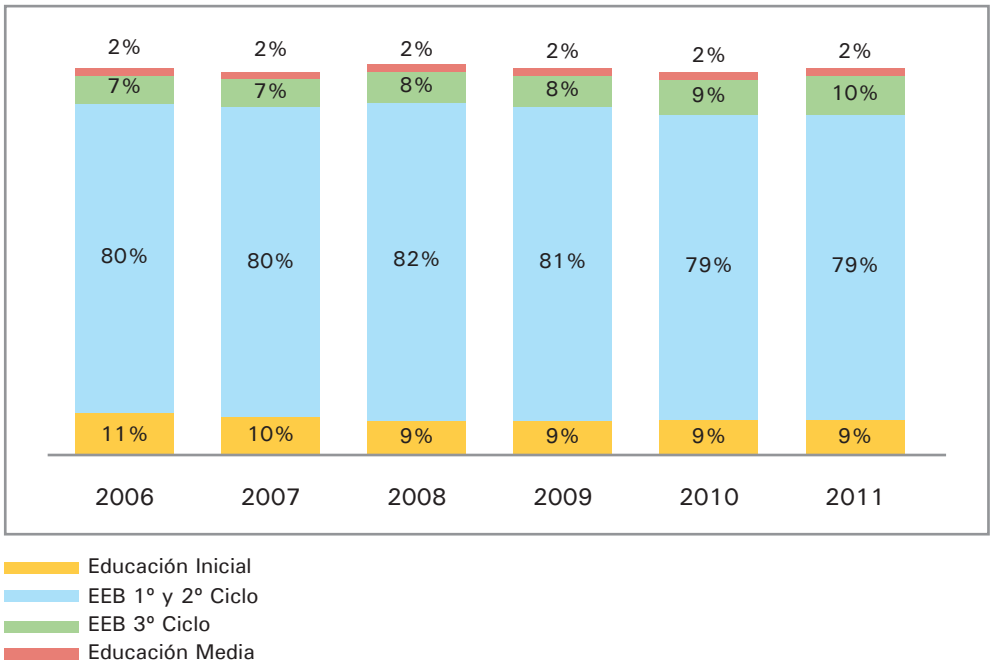
Niños del pueblo Enxet Sur, Bajo Chaco.

Cuadro 2:
Educación Inicial, Escolar Básica y Media. Periodo 2006-2011. Matrícula Educación Indígena según nivel/ ciclo. Periodo 2006-2011

Nivel/Ciclo	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Ed. Inicial	2.286	2.238	2.024	2.057	2.348	2.246
EEB 1º y 2º ciclos	16.959	17.753	18.616	19.326	19.655	19.868
EEB 3er. ciclo	1.518	1.629	1.768	1.974	2.234	2.582
Ed. Media	380	434	408	475	567	606

Nota: Los datos se refieren a las instituciones educativas que presentaron planilla estadística en el año de referencia Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 5
Distribución en porcentaje de la matrícula indígena por nivel y año



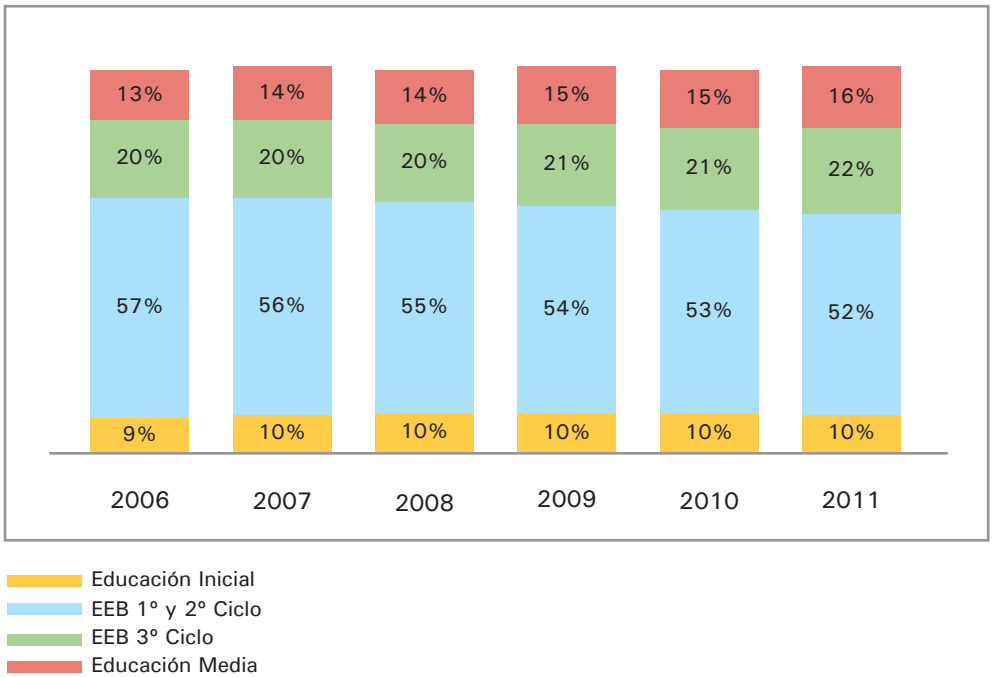
Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Cuadro 3:
Educación Inicial, Escolar Básica y Media. Periodo 2006-2011. Matrícula Educación No Indígena según nivel/ciclo. Periodo 2006-2011

Nivel/ciclo	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Educación Inicial	147.649	149.300	155.054	152.606	153.092	150.943
EEB 1º y 2º ciclos	896.097	875.260	852.645	831.247	813.832	794.783
EEB 3er. ciclo	315.612	313.297	317.084	319.564	327.048	331.590
Educación Media	210.243	214.863	221.971	225.435	228.504	241.622

Nota: Los datos se refieren a las instituciones educativas que presentaron planilla estadística en el año de referencia Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011.

Gráfico 6
Distribución en porcentaje de la matrícula no indígena por nivel y por año



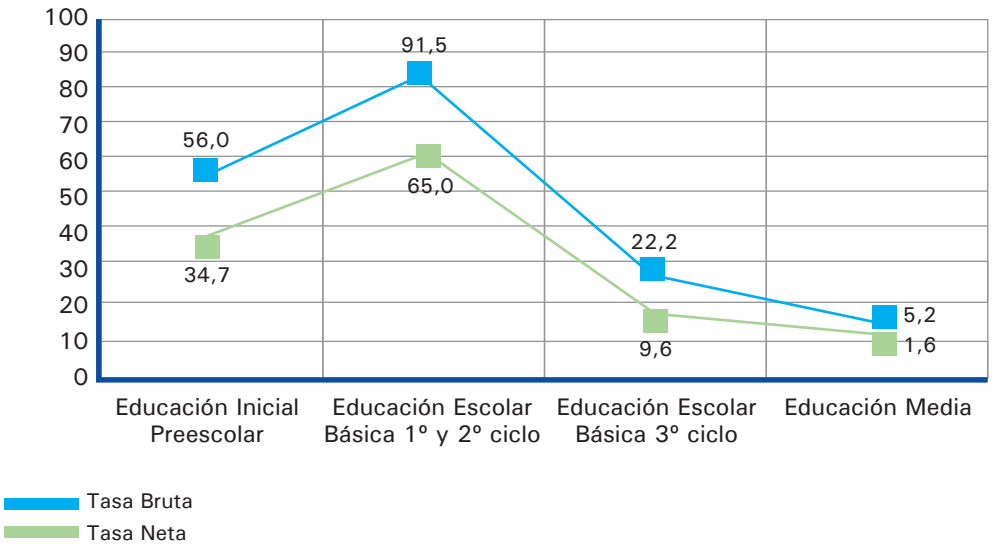
Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

En el Gráfico 7 se pueden observar las tasas bruta y neta de escolaridad según nivel y ciclo en el año 2008[14].

Los datos muestran una brecha importante entre las tasas netas y bruta en todos los niveles educativos, lo que indica la presencia de un alto porcentaje de niños y niñas con sobreedad[15] que podría estar explicado por el ingreso tardío y la repitencia escolar, entre otros factores (MEC, 2009). Asimismo, observamos que en el 1º y 2º ciclos de la EEB, en particular, la tasa bruta supera en más de 25 puntos a la tasa neta de escolaridad.

Aún teniendo en cuenta solamente la tasa bruta de escolaridad, la comparación de los datos entre educación indígena y no indígena alerta de una cobertura particularmente baja en el 3er. ciclo: 22,2% en Educación Indígena contra 54,7[16] en Educación no Indígena, y en Educación Media: 5,2% en Educación Indígena contra 37,9% en Educación No Indígena.

Gráfico 7
Educación Indígena. Tasa Bruta y Neta de Escolaridad, según nivel/ciclo (en porcentaje). 2008



Fuente: MEC-DGPE. SIEC 2008. STP-DGEEC. Encuesta de Hogares Indígenas 2008

14 La tasa bruta de escolaridad "es el cociente entre la matrícula total de un determinado nivel o ciclo de enseñanza (sin tomar en consideración la edad) y la población de ese mismo año que, según las normas oficiales nacionales, debería estar inscripta en ese nivel".

La tasa neta de escolaridad "es el cociente entre la matrícula total de un determinado nivel o ciclo de enseñanza (teniendo en consideración la edad) y la población de ese mismo año que, según las normas oficiales nacionales, debería estar inscripta en ese nivel". (MEC, DGPE, 2010, Estadística Educativa. Datos e indicadores de la Educación. Glosario).

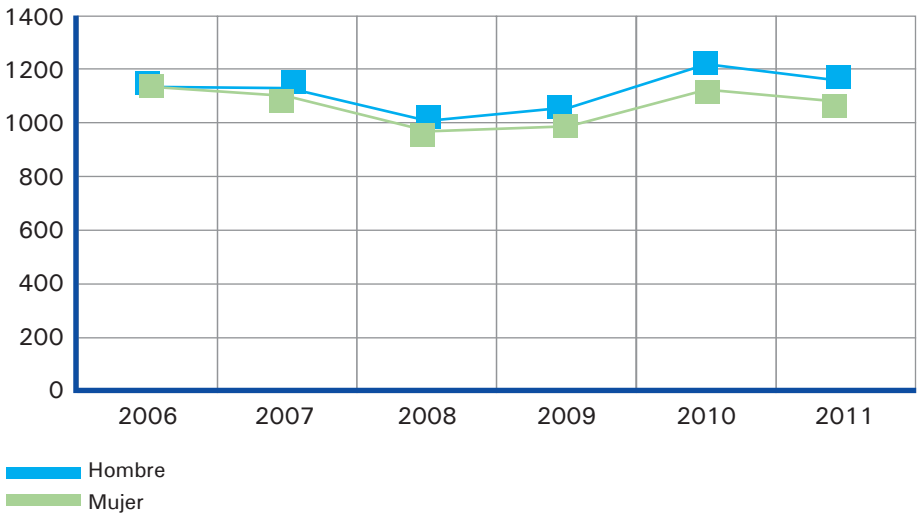
15 El MEC define el porcentaje de sobreedad como: el porcentaje de alumnos de la matrícula inicial que tienen 2 años o más de la edad establecida oficialmente para el grado/curso correspondiente (MEC, DGPE, 2010, Estadística Educativa. Datos e indicadores de la Educación. Glosario).

16 Datos de educación no indígenas extraídos del Informe del Instituto Desarrollo y programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2013).

1.1. EDUCACIÓN INICIAL (EI)

En 2011, la matrícula de niños y niñas en Educación Inicial es levemente inferior a la del año 2006. La matrícula tiende a bajar del 2006 al 2008, crece entre los años 2009 y 2010, y disminuye nuevamente en el 2011. Se registra un número mayor de niños en todos los años (Gráfico 8), representando cerca del 50,5% en 2008 y 51,5% en 2011, lo que es consistente con la distribución porcentual de la población indígena por sexo según rango de edad (ver Gráfico 2).

Gráfico 8
Cantidad de matriculados en Educación Inicial por sexo y por año



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hombres	1136	1131	1023	1060	1216	1156
Mujeres	1150	1107	1001	997	1132	1090
Total	2286	2238	2024	2057	2348	2246

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Miembros del GSEI[17] señalan que el nivel inicial no se ofrece en todas las instituciones de los distintos departamentos y que no se abre necesariamente un nuevo nivel de un año para otro. Sin embargo, veremos que el número de instituciones[18] en Educación Inicial ha ido aumentado desde el año 2008.

Por otra parte, destacan la necesidad de tener en cuenta los códigos culturales de las comunidades indígenas para la interpretación de estos datos, dado que las pautas y prácticas de crianza son distintas, específicamente en la edad que corresponde a la Educación Inicial. En efecto, en general, la educación de los niños y niñas en los primeros años de vida está a cargo de la familia extensa:

> *"En muchas culturas indígenas, en los primeros años, la educación está en la familia, depende del pueblo". (GS [19])*

En otros términos, la apertura de secciones de Educación Inicial no corresponde necesariamente a una demanda de las familias indígenas, que pueden incluso, en algunos casos, mostrar una cierta resistencia para escolarizar a sus hijos. Una docente declara al respecto:

"La comunidad Mbyá por cultura ha tenido mucho miedo a la cultura escolarizada como una forma de atropellar a su cultura y de anular su identidad". "Ellos miran la escuela con mucha sospecha". (GS)

1.2. EDUCACIÓN ESCOLAR BÁSICA (EEB)

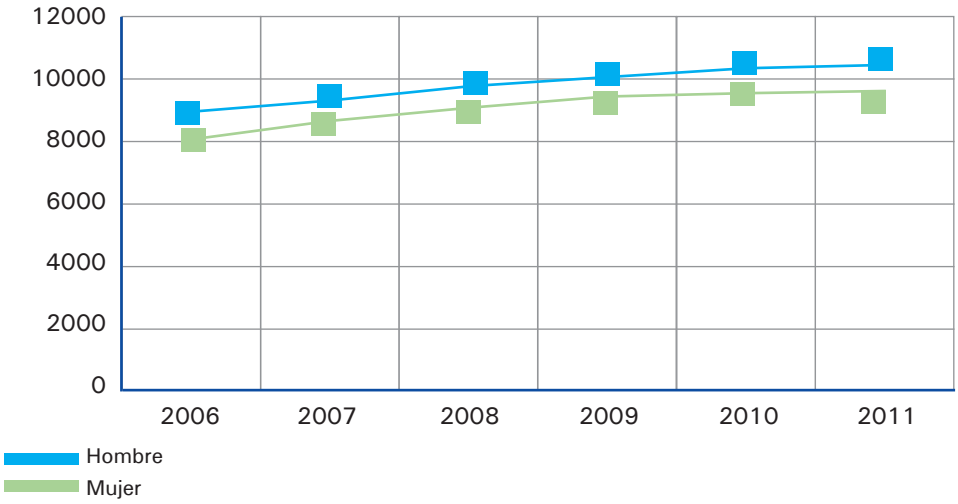
Se observa un aumento importante de la matrícula en EEB entre los años 2006 y 2009 y un crecimiento sostenido hasta el 2011 tanto en el 1º y 2º ciclos como en el 3er. ciclo. En este último nivel, la tendencia al crecimiento es aún más acentuada.

La distribución de matrículas en 1º y 2º ciclos de EEB por sexo muestra un mayor porcentaje de hombres (52%) matriculados que de mujeres (48%) a lo largo del periodo estudiado (Gráfico 9), lo que no constituye una brecha entre sexos si nos referimos al Gráfico 2 del Informe: "Distribución por sexo según rango de edad".

En cambio, en el caso del 3er. ciclo se observa, del año 2006 a 2008, una situación desventajosa para las mujeres, ya que solo el 45% de ellas están matriculadas, mientras representan el 49% de la población en el rango de edad de 12 a 14 años (EHI, 2008). Esta brecha ha ido disminuyendo desde el 2009 (Gráfico 10), ya que las mujeres llegan a constituir aproximativamente el 48% de los matriculados en este ciclo.

17 GSEI, 2013.
18 Ver Capítulo V. CARACTERÍSTICAS DE LOS LOCALES E INSTITUCIONES, del presente informe.
19 GS: Grupo de Discusión del taller realizado con el GSEI el 3/05/2013.

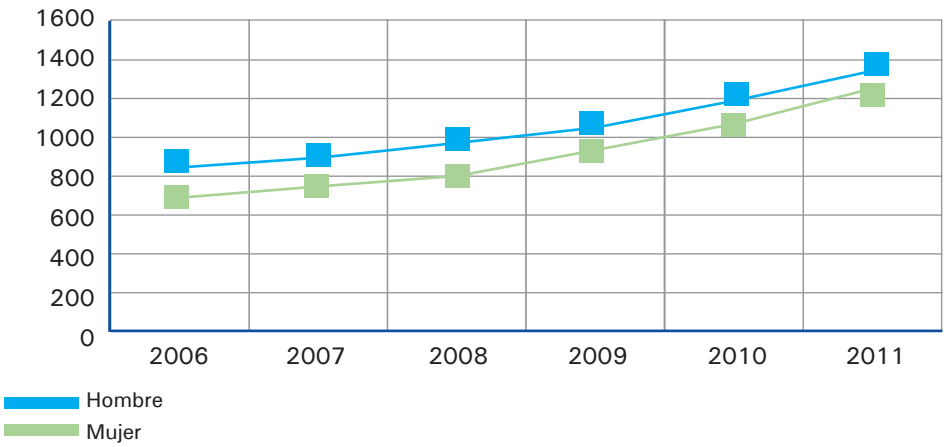
Gráfico 9
Cantidad de matriculados en 1º y 2º ciclos de EEB por sexo y por año



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hombres	8902	9213	9629	9996	10191	10339
Mujeres	8057	8540	8987	9330	9464	9529
Total	16959	17753	18616	19326	19655	19868

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 10
Cantidad de matriculados en 3er. ciclo de EEB por sexo y por año



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hombres	835	893	970	1.044	1.180	1.339
Mujeres	683	736	798	930	1.054	1.243
Total	1.518	1.629	1.768	1.974	2.234	2.582

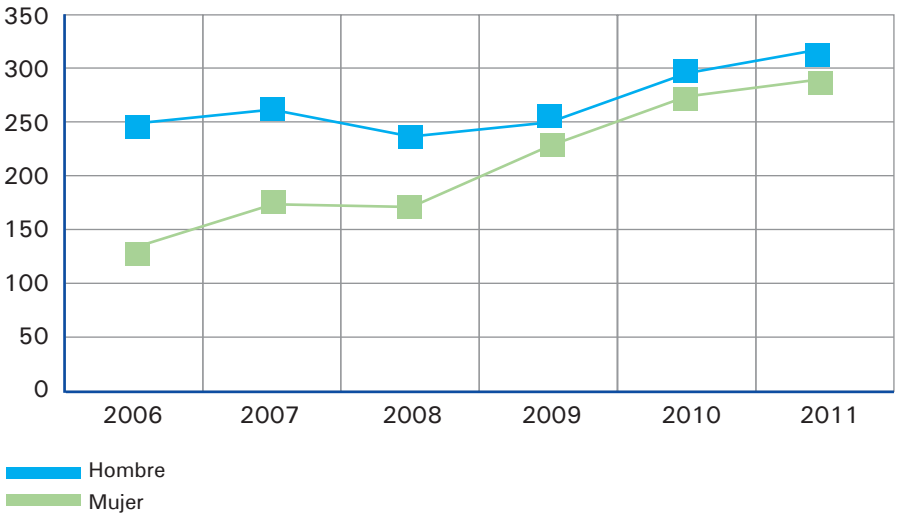
Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

1.3. EDUCACIÓN MEDIA (EM)

A partir del año 2009, se observa un crecimiento sostenido de la matrícula, así como una reducción muy marcada de la brecha entre mujeres y hombres en este nivel educativo. En efecto, en los años 2006 y 2008, el porcentaje de mujeres matriculadas representaba respectivamente el 35% y 42%. A partir del 2009, los datos indican una mejor paridad en el acceso a la educación, ya que el 48% de los matriculados son mujeres (Gráfico 11).

Es de notar que el nivel de Educación Media ofrece dos tipos de modalidades: la Educación Media "regular" y la Educación Media Abierta[20] para jóvenes que, por situaciones laborales o geográficas, no pueden asistir a clase. Algunos educadores[21] señalan que los contenidos desarrollados en esta última modalidad –por módulos– no están acordes a las necesidades de los pueblos indígenas, lo que podría constituir un factor a considerar a la hora de interpretar los porcentajes de salidos o de repetidos en este nivel.

Gráfico 11
Cantidad de matriculados en Educación Media por sexo y por año



	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Hombres	247	262	237	249	294	317
Mujeres	133	172	171	226	273	289
Total	380	434	408	475	567	606

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

20 En este informe no se presentan datos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), por lo cual no se hace mención a la modalidad de Educación Media a Distancia.

21 GSEI, 2013.

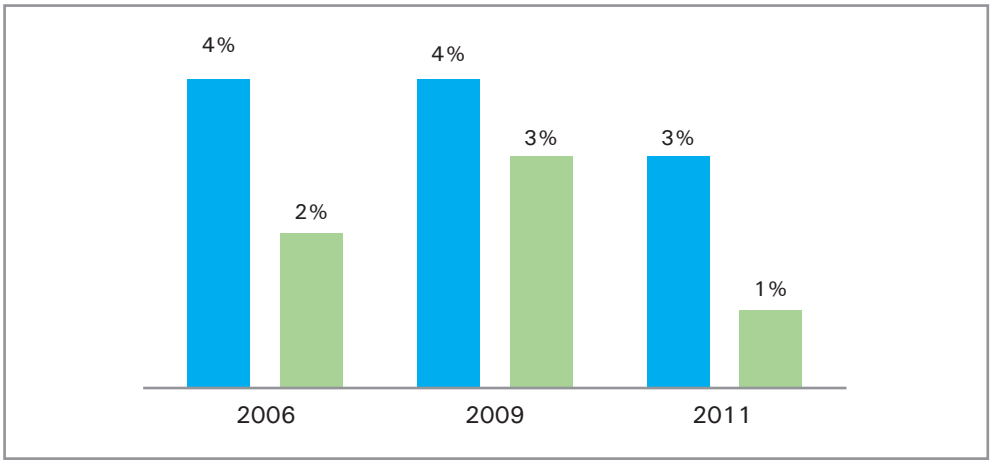
2. Evolución y Distribución de los repitentes, salidos y aprobados, por Nivel Educativo

Los repitentes corresponden a los alumnos que ya cursaron un grado o un curso y que no completaron los requisitos académicos para promoverse al siguiente grado.

El porcentaje de repitentes en EEB no muestra diferencias llamativas en los 3 periodos estudiados, aunque se puede notar una disminución en todos los ciclos del porcentaje de repitentes en el año 2011 (Gráfico 12).

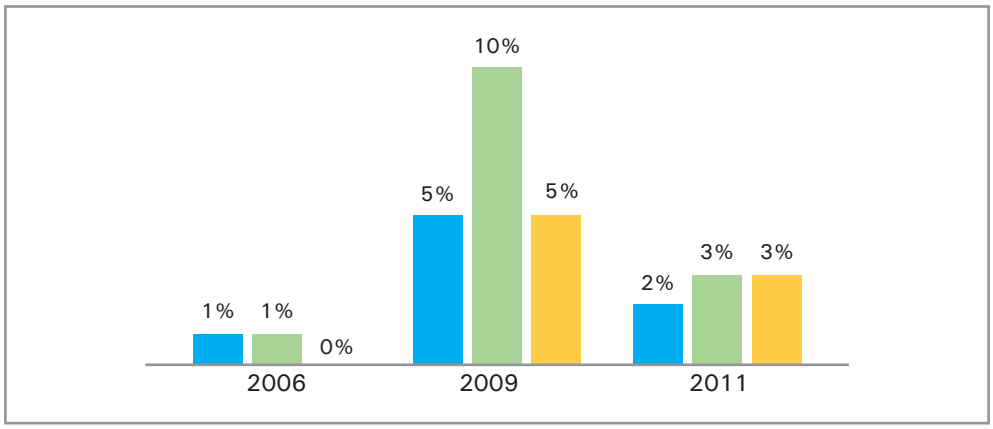
En cambio, se observa una diferencia marcada entre el alto porcentaje de repitencia en los distintos cursos de la Educación Media en el año 2009 –específicamente en el 2ºcurso (10%), y los porcentajes bajos del año 2006 y 2011 (oscilan entre el 2 y el 3%) (Gráfico 13). Los bajos porcentajes de repitencia del año 2006 podrían explicarse en parte por la apertura reciente de secciones en este nivel en las instituciones educativas indígenas, lo que implicaría que pocos de los matriculados estén repitiendo el curso. Por otra parte, se registran altos niveles de salidos por abandono. Otro factor que pudo haber influido en la fluctuación de estos porcentajes son los posibles cambios de los criterios del MEC y de la DGEEI en lo que respeta a la evaluación y promoción de los grados y cursos.

Gráfico 12
Porcentaje de repitentes por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 13
Porcentaje de repitentes por curso en EM en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia en base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

La cantidad de salidos se registra al final del año escolar. Contabiliza a los alumnos que abandonaron la escuela y a los que se trasladaron.

Se observa un aumento del porcentaje de salidos en el 3er. grado de EEB, mientras que los porcentajes del 1º y 2º ciclos de EEB han bajado en los 3 años observados (Gráfico 14).

En el caso de la Educación Media, se observa que el porcentaje de salidos ha bajado sustancialmente en el 1º y 2º cursos en el 2011 en comparación con el año 2009, mientras el porcentaje de salidos en el 3er. ciclo ha ido aumentado en los 3 años estudiados. Sin embargo, de forma general, el porcentaje de salidos sigue siendo alto y alerta de que existe una cantidad importante de niños, niñas y adolescentes indígenas que han abandonado la escuela antes de culminar el año lectivo en algún grado de la EEB o curso de la Media. Este factor agrava la situación educativa de la población indígena que, como se ha subrayado anteriormente, registra los más bajos niveles de escolarización y de analfabetismo de la población.

Los miembros del GSEI[22] aclaran que es preciso repensar el concepto de "salidos" en el contexto cultural indígena para entender los otros factores que pueden estar relacionados con el "abandono". Al respecto, señalan que en las comunidades indígenas los jóvenes se casan y tienen hijos en edad temprana, lo que les obliga en muchos casos a salir temporalmente del sistema educativo.

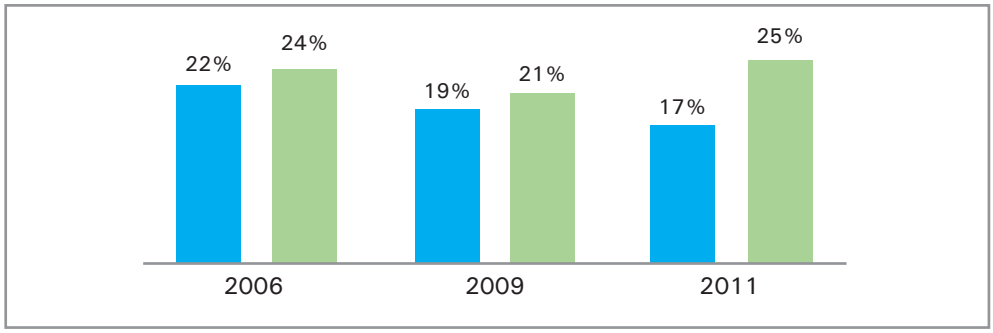
Asimismo, mencionan que la cantidad de salidos en el 3er. ciclo y en la Educación Media podría también estar vinculada a la desmotivación de los educandos en reacción con el cambio curricular y metodológico que se da a partir del 3er. ciclo de la EEB. La incorporación de muchas nuevas materias del currículo nacional, entre las cuales una lengua extranjera suplementaria, en desmedro de la enseñanza de la lengua materna nativa (nivaclé, ayoreo, etc.) se considera inadaptada al contexto cultural indígena, por lo que puede ser desmovilizadora para los alumnos y alumnas:
"¿Cómo asegurar por lo menos la lengua materna en el currículum nacional?, pero no se hace valorar la ley". (GS)

22 Ver Capítulo V del presente informe: "CARACTERÍSTICAS DE LOS LOCALES E INSTITUCIONES"

Además, señalan que a partir del 3er. ciclo de la EEB no se ofrece merienda escolar, ni almuerzo, ni uniforme, lo que puede también constituir un factor de desmotivación para los estudiantes: *"¿Quién aguanta sin comer? No hay motivación suficiente para la educación Media" (GS)*, aunque también precisa que ante esta realidad las escuelas indígenas optan por compartir, entre todos los niveles, los alimentos disponibles: *"La educación indígena es diferente porque es comunitaria; si hay comida, se comparte. ¿Cómo no se va a compartir la merienda escolar con los de la media?". (GSEI)*

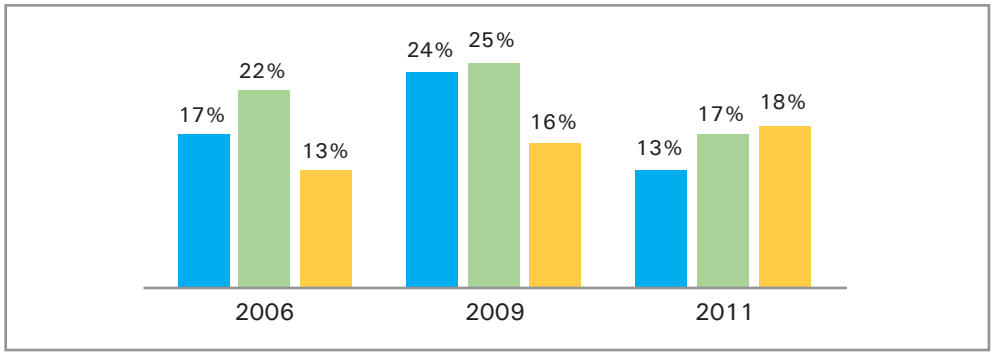
Finalmente, los miembros del GSEI resaltan que otro motivo que podría estar relacionado con el porcentaje de salidos en la Educación Media es la falta de expectativa de oportunidades educativas de los educandos después del 3er. curso: *"Unos alumnos dicen: ¿para qué voy a estudiar tanto si después no voy a poder acceder a la universidad?".*

Gráfico 14
Porcentaje de salidos por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

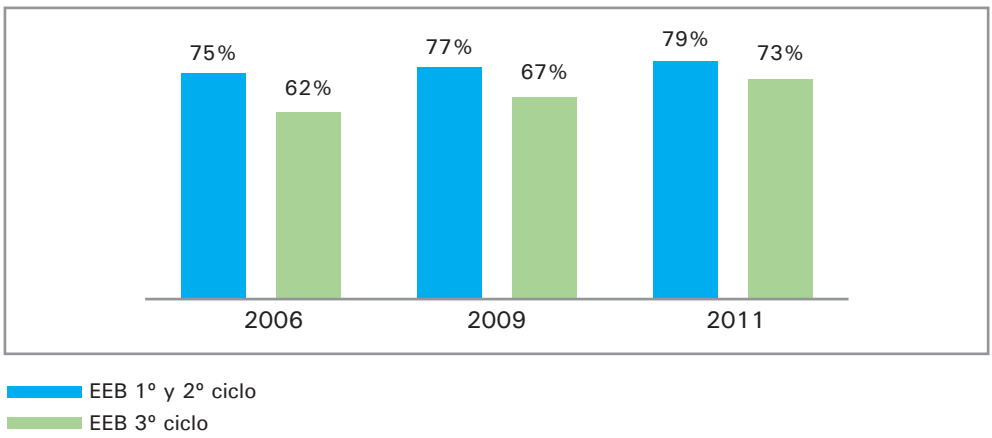
Gráfico 15
Porcentaje de salidos por curso en EM en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

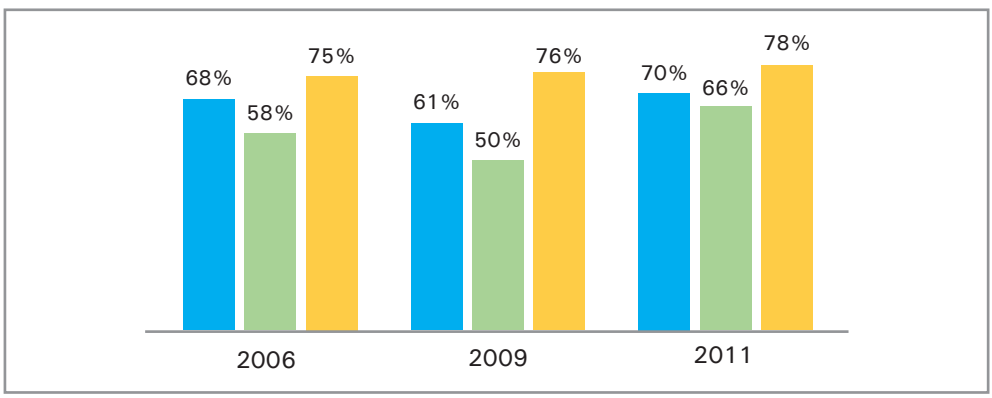
El porcentaje de aprobados de los distintos niveles educativos muestra una tendencia al aumento en los 3 años observados en la EEB (Gráfico 16), así como en los 3 cursos de la EM (Gráfico 17). Miembros del GSEI[23] hacen hincapié en la necesidad de contextualizar el concepto de "aprobados" considerando que no se dispone aún de un currículum propio en educación indígena y que los niños y niñas están evaluados sobre los contenidos de programas nacionales. Asimismo, y aunque el porcentaje de aprobados presentado en este informe no se refiere a las pruebas aplicadas a nivel nacional por la Dirección de Evaluación y Calidad Educativa, la evaluación de los contenidos de educación indígena (por ejemplo, cómo se evalúa la competencia lingüística en lengua materna) sigue representando un verdadero desafío para la DGEEI y el MEC.

Gráfico 16
Porcentaje de aprobados por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 17
Porcentaje de aprobados por curso en EM en 2006, 2009 y 2011



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

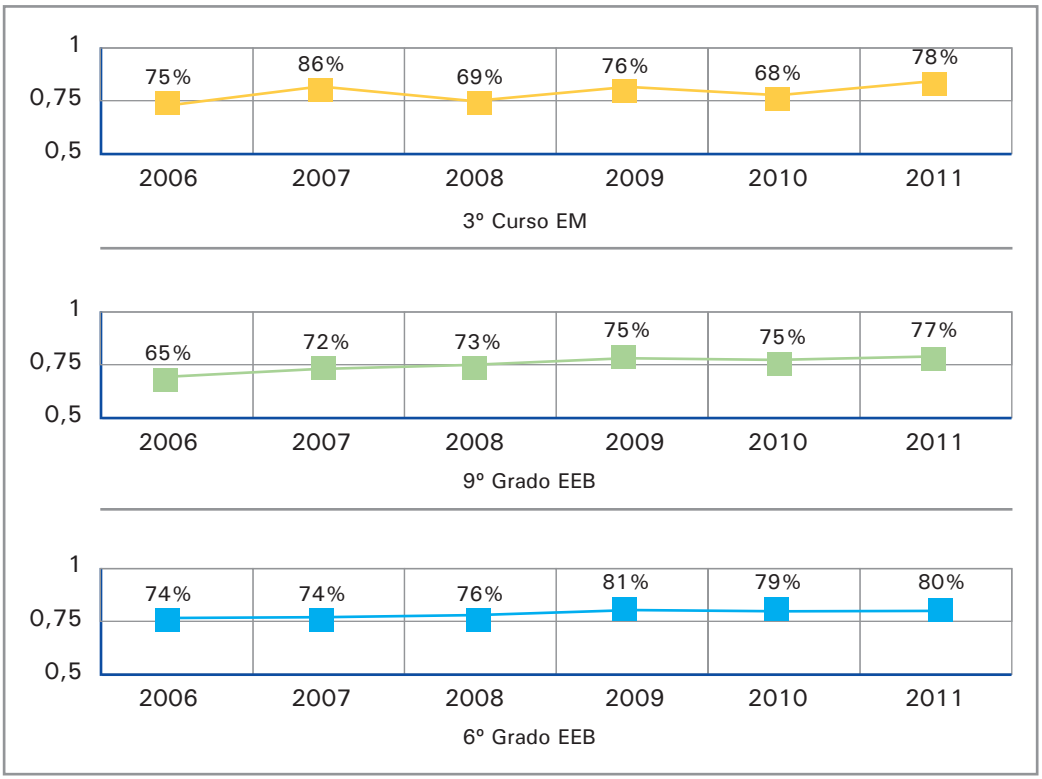
23 GSEI, 2013

En cuanto al **porcentaje de egresados** (Gráfico 18), se observa un aumento de 6 puntos en el 6º grado de la EEB sobre la totalidad del periodo estudiado; sin embargo, resulta interesante destacar que este crecimiento se dio específicamente del año 2008 al 2009, pasando del 76% al 81% (5 puntos).

Respecto al 9º grado, se ha dado un aumento sostenido pero importante del porcentaje de egresados del 2006 al 2011 (12 puntos), para llegar al 77% en 2011.

En cambio, se nota una evolución bastante fluctuante de un año para otro del porcentaje de egresados en el 3er. curso de la EM, que alcanzó el 78% en el 2011. Esta fluctuación puede deberse a que se analiza un número muy reducido de matriculados en este nivel.

Gráfico 18
Porcentaje de Egresados en 6º y 9º grados EEB y 3er. curso EM según año



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Escuela del pueblo Chamacoco Tomaraho

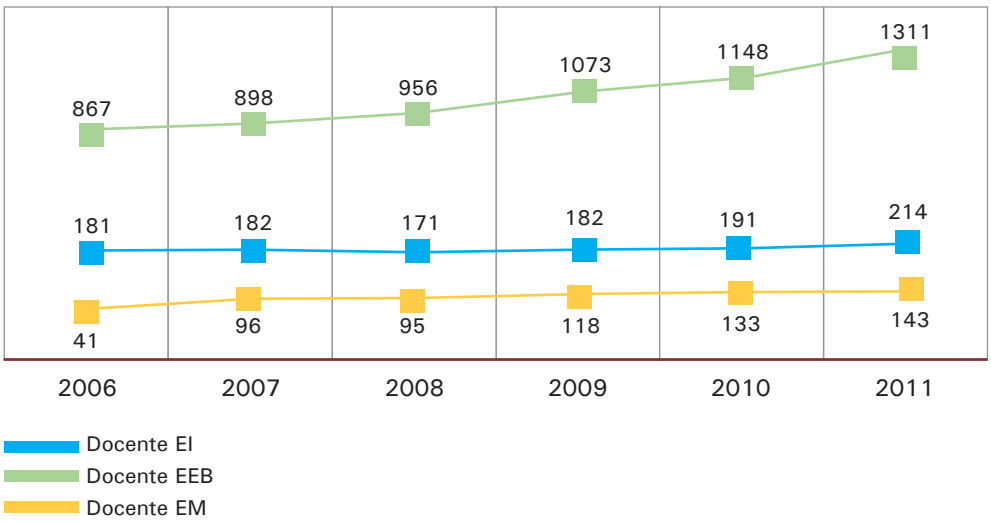
IV. Cantidad y Perfil de Docentes

En la actualidad, el SIEC no dispone de datos sobre el origen étnico del docente. Sin embargo, los datos del Censo realizado en las instituciones educativas indígenas en el año 2008 por la DGEEI señalan que en total se contabilizan 1.019 docentes asignados, de los cuales el 60% son indígenas y el 40% no indígenas[24].

Cantidad de docentes

El Gráfico 19 muestra un aumento sostenido de la cantidad de docentes en los distintos niveles educativos. En el periodo 2006 al 2011, se observa que la cantidad de docentes aumentó del casi 20% en EI y del 50% en EEB, y de aproximadamente 250% en Educación Media. No obstante, hay que interpretar este dato con cautela y diferenciar los conceptos de "docente" y "cargo docente". En efecto, tanto en la Educación Escolar Básica 3er. ciclo como en la Educación Media, los docentes ejercen por horas cátedra –en función de las especialidades que desarrollan–, lo que significa que un docente no equivale necesariamente a un cargo completo. Esto explica que el crecimiento de cantidad de docentes no es proporcional al aumento de la cantidad de matriculados en este periodo.

Gráfico 19
Cantidad de docentes en Educación Inicial, EEB y EM por año



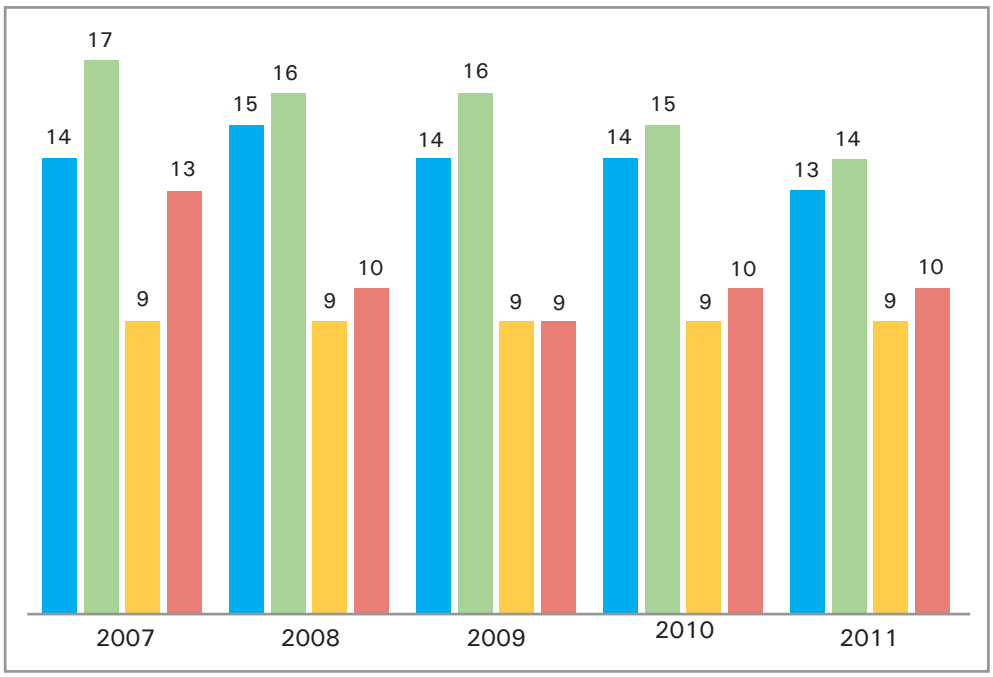
Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

24 Dato extraído de GSEI, CONAPI (2009), Educación Indígena: Antecedentes y Alcances de la Ley 3231/07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena". Notamos una pequeña inconsistencia entre la cantidad de docentes recogida por la DGEEI en 2008 (1019) y por el SIEC (1222). Los datos del SIEC incluyen todos los niveles: EI, EEB y EM.

Por este motivo, para calcular el promedio de alumnos por docente se utilizó el criterio de "full time equivalente", que considera la carga horaria de cada docente. La normativa establece que un docente de primaria que da 4 horas de enseñanza (turno de mañana o de tarde) o un docente de EEB 3er. ciclo o de la EM que da 130 horas cátedra mensuales equivale a un "full time equivalente", es decir, un cargo docente[25].

Se puede observar en el siguiente Gráfico (Gráfico 20) que el promedio de alumnos por docentes en los distintos niveles no ha mostrado variaciones significativas a lo largo del periodo estudiado. No obstante, podemos destacar que el promedio de alumnos en EEB 3er. ciclo, así como en EM, es relativamente bajo (entre 9 y 10 alumnos/docente). Este dato es de considerar para la elaboración y planificación de políticas educativas en las instituciones indígenas: ¿Cómo optimizar el número de alumnos por sección? y ¿la oferta y el modelo pedagógico actual son pertinentes y eficaces, teniendo en cuenta el contexto socioeducativo de las instituciones indígenas?

Gráfico 20
Promedio de alumnos por docente por nivel y por año



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

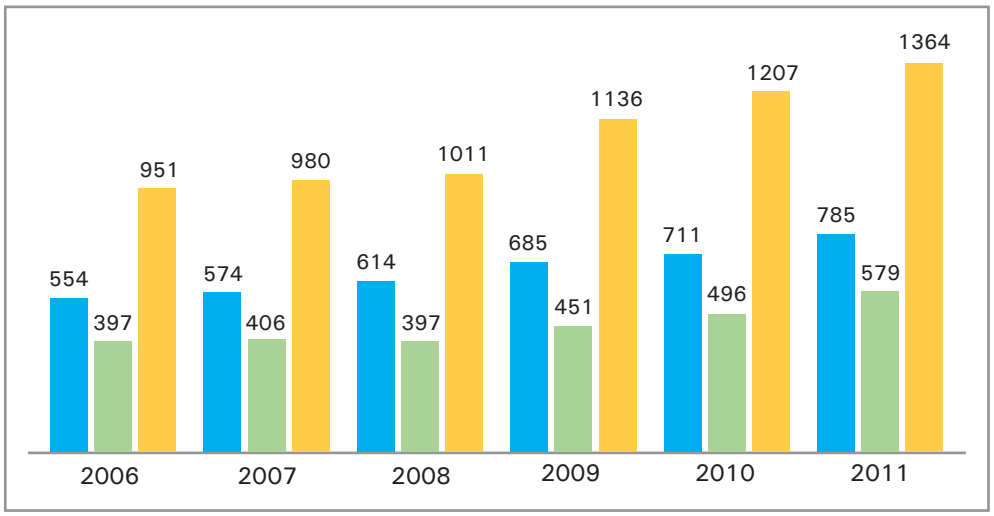
25 La base de datos recoge los rubros de cada docente de EEB 1° y 2° ciclos y la carga horaria de cada docente de EEB 3er. ciclo y EM. Para calcular un cargo docente de EEB 3er. ciclo o EM se suma por sistema la carga horaria de cada docente y se divide por 130 horas (denominador). Si un docente tiene más de 130 horas cátedra al mes, equivale a más de un cargo docente. De la misma manera, si un docente de primaria ejerce como docente en 2 turnos, equivale a 2 cargos docentes.

Docentes por sexo

Se observa un número mayor de docentes varones en EI y EEB, y una cantidad mayor de mujeres en Educación Media (Gráfico 21 y Gráfico 22).

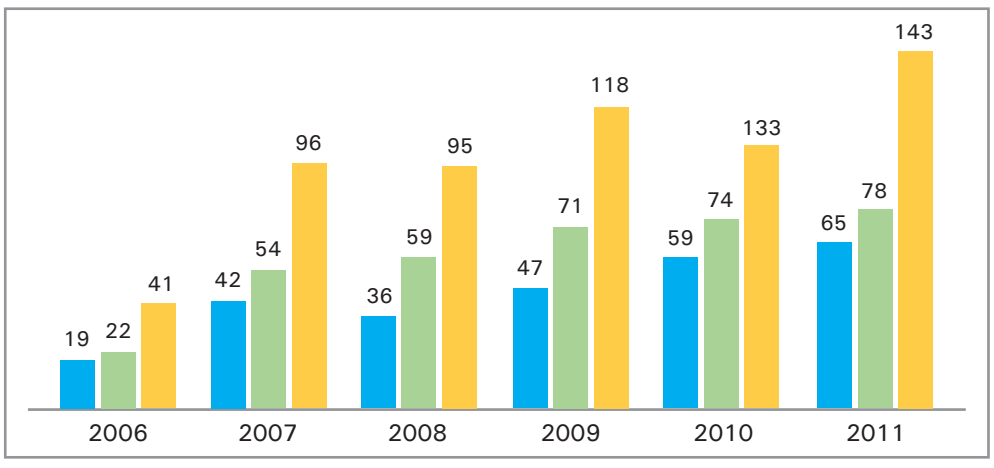
Si consideramos todos los niveles, notamos que el porcentaje de docentes mujeres creció del año 2006 al 2011, siendo del 42% en el año 2006, y del 48% en el 2011.

Gráfico 21
Cantidad de docentes Educación Inicial y Educación Escolar Básica por sexo y por año



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 22
Cantidad de docentes en Educación Media por año y por sexo

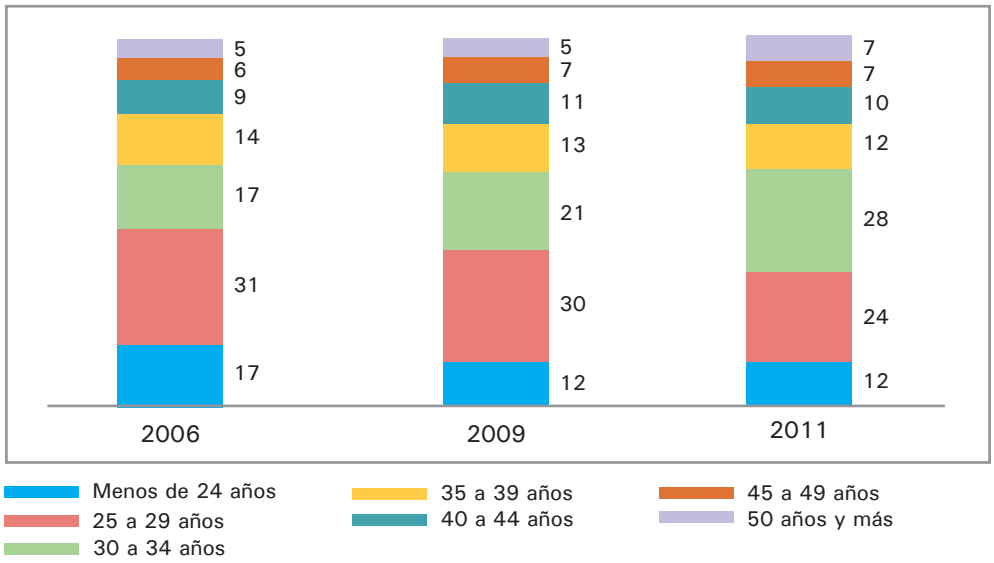


Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Docentes por edad

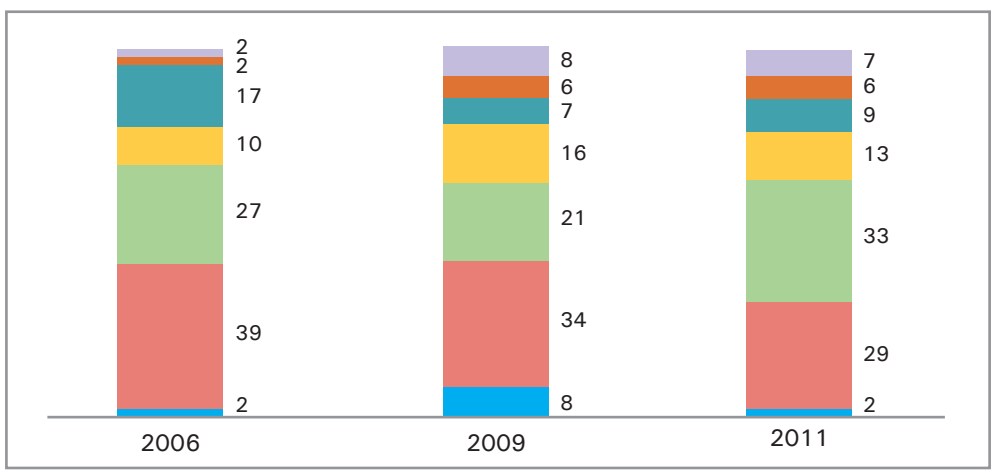
En la EI y la EEB, el perfil de edad docente no mostró grandes variaciones en el periodo estudiado. Podemos subrayar que el cuerpo docente se caracteriza por ser relativamente joven, ya que cerca del 65% tiene entre menos de 24 y 34 años (Gráfico 23). La misma tendencia se observa para la Educación Media: este rango de edad representaba casi el 70% en el 2006 y el 64% en el 2011 (Gráfico 24).

Gráfico 23
Edad de los docentes en EI y EEB en 2006, 2009 y 2011 (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 24
Edad de los docentes en Educación Media en 2006, 2009 y 2011 (en %)



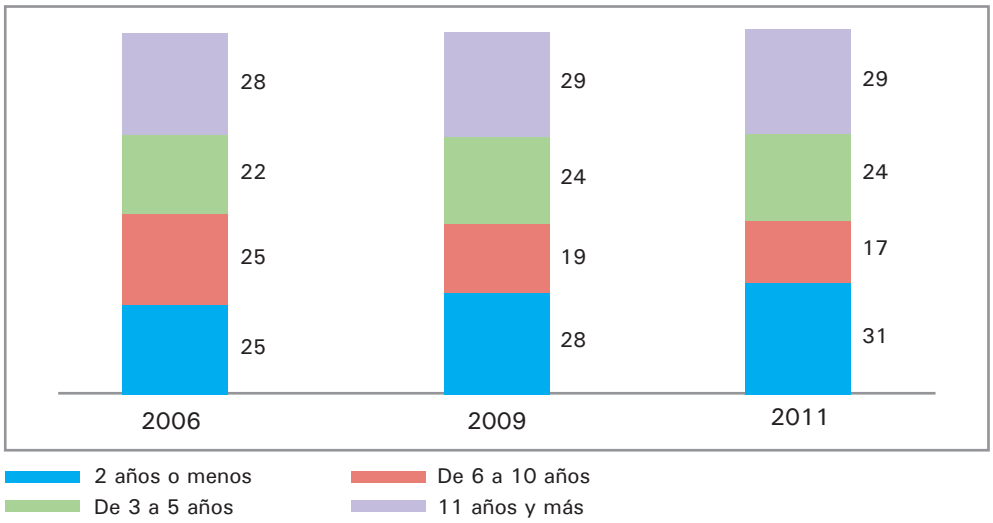
Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Docentes por años de experiencia

Con el Gráfico 25 se observa que un tercio de los docentes posee poca experiencia laboral en servicios públicos (2 años o menos) en EI y EEB. Este dato indicaría la importancia de implementar un acompañamiento y monitoreo pedagógico, específicamente para los docentes noveles.

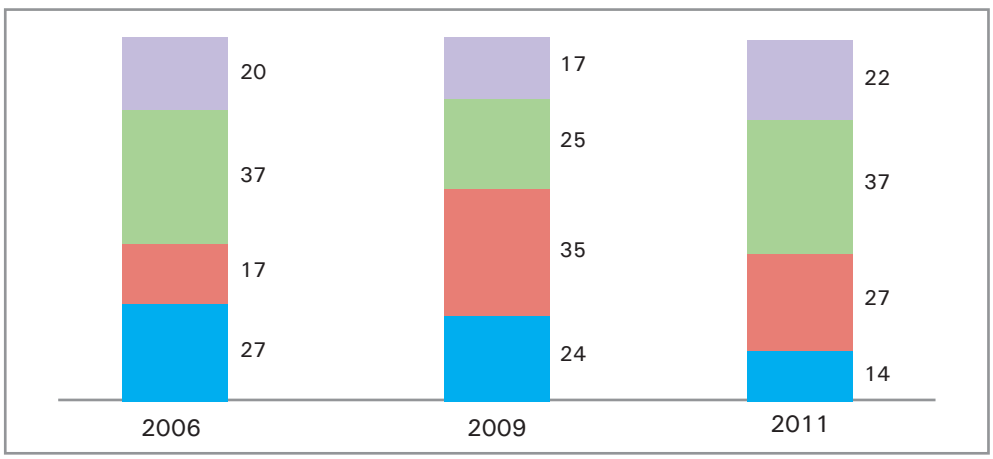
En EM, el porcentaje de docentes con poca experiencia ha ido disminuyendo, y en el 2011 representó solo el 14% de la cantidad total de docentes en este nivel (Gráfico 26).

Gráfico 25
Años de experiencia de docentes en EI y EEB en servicios públicos (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Gráfico 26
Años de experiencia de docentes en EM en servicios públicos (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Aula plurigrado pueblo Enxet Sur, Bajo Chaco.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Mujer ayorea hilando fibras de Caraguata, Alto Paraguay, Chaco.

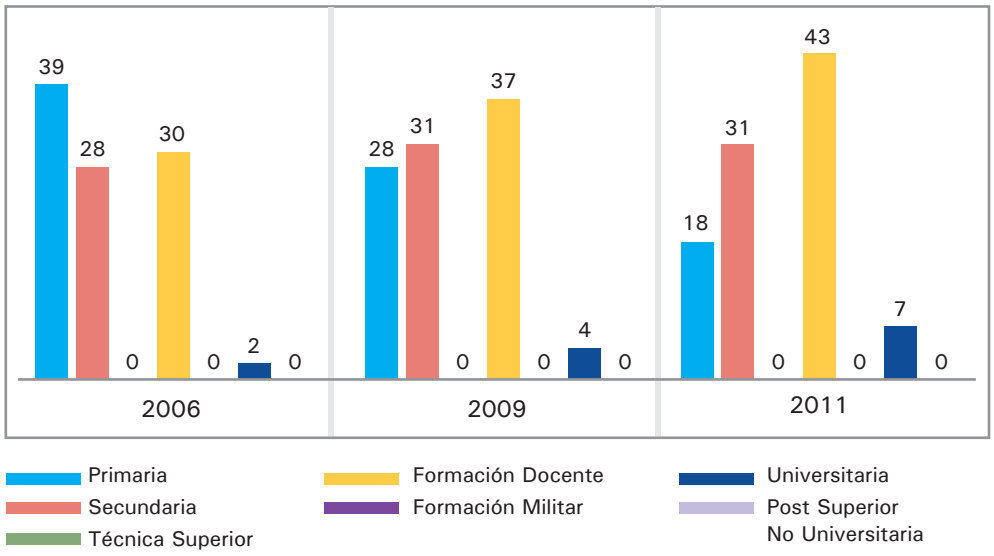
Docentes por máximo nivel educativo alcanzado

Se puede notar un aumento de la cantidad de educadores egresados de institutos de formación docente en EI y EEB (30% en 2006 a 43% en el 2011), así como una disminución importante de educadores que solo culminaron la educación primaria (39% en 2006 y 18% en el 2011). Este dato muestra que las exigencias de nivel de formación de los docentes han incrementado, indicador a priori positivo para incidir en la calidad educativa y rendimiento académico de los estudiantes (Gráfico 27).

Sin embargo, el aumento de docentes titulados no constituye un indicador suficiente para afirmar que cuentan con la formación adecuada y necesaria para encarar un proceso de educación en contexto indígena.

Por último, los datos indican que ningún docente en ejercicio en 2006, 2009 y 2011 ha completado Técnica Superior, Formación Militar, o un nivel Post Superior no universitaria.

Gráfico 27
Máximo nivel de estudio alcanzado por docentes de EI y EEB (en %)

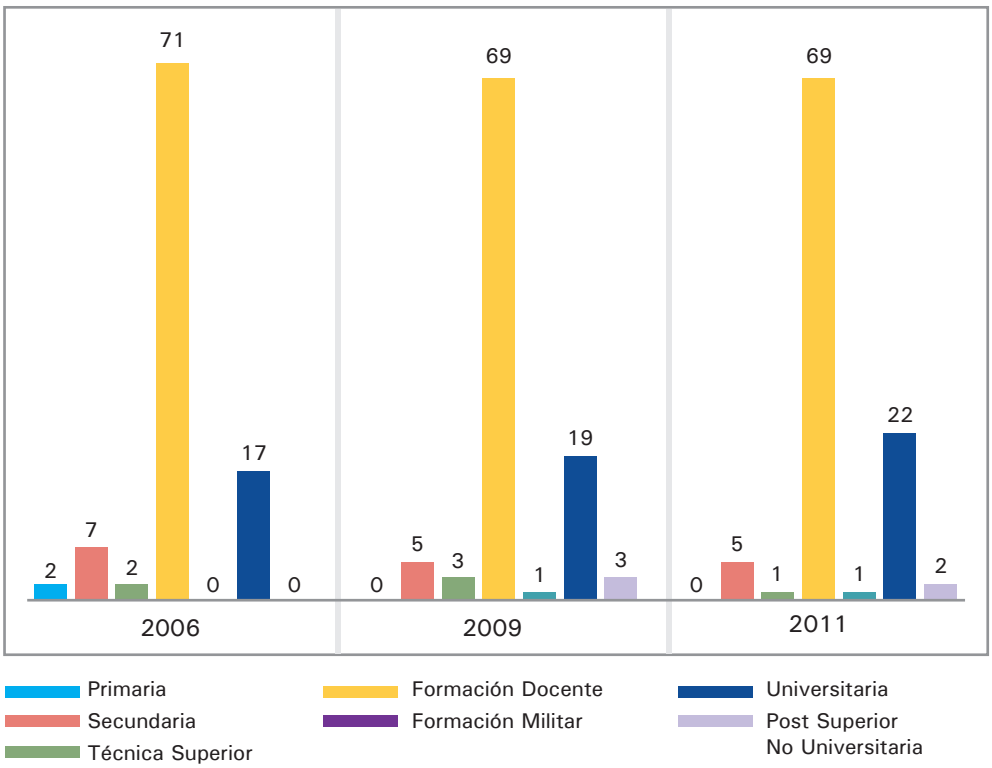


Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

En cuanto a docentes de Educación Media (Gráfico 28), se observa un número mayor de ellos ingresado de Formación docente (cerca del 70%) y de la Universidad (17% en 2006 y 22% en el 2011). Sin embargo, es llamativo constatar que aproximadamente el 5% alcanzó solo la secundaria.

Es importante considerar este aspecto para evaluar las necesidades educativas de los docentes e implementar planes de terminación de estudios para ellos. Al respecto, docentes y directores de Educación Indígena[26] señalan que en la actualidad existen pocos docentes indígenas calificados para enseñar en la Educación Media. Por otra parte, resaltan que los Institutos de Formación Docente no ofrecen especialidades de educación indígena. Asimismo, considerando los marcos jurídicos nacionales e internacionales relativos a la educación de los Pueblos Indígenas, así como los objetivos del MEC y de la DGEEI, la formación docente sigue constituyendo un gran desafío para las políticas públicas educativas, ya que debe proporcionar herramientas didácticas para responder a las necesidades de los educandos indígenas desde un abordaje intercultural.

Gráfico 28
Máximo nivel de estudio alcanzado por docentes de EM (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

26 GSEI, 2013.

©Unicef - Ana Margarita Ramos/Paraguay

Niño del Pueblo Mbya en Caaguazú.

V. Características de los locales e instituciones

El glosario de la Dirección de Estadística Educativa (2010) proporciona las siguientes definiciones de "local escolar" e "institución educativa":

- **Institución educativa:** Unidad escolar donde concurre un grupo de alumnos/as (estudian tes) de uno o varios años de estudios, organizados/as para recibir enseñanza de determinado tipo, grado y curso, dictada por uno/a o varios/as docentes o profesores/as, bajo la autoridad de un/a director/a.
- **Local escolar:** es la construcción existente dentro de un predio (terreno) y que se emplea para la enseñanza, donde puede funcionar uno o más instituciones con sus correspondientes niveles o modalidades de educación.

Al respecto, es necesario destacar que son consideradas indígenas aquellas instituciones que se declaran como tal.

Cantidad de locales e instituciones

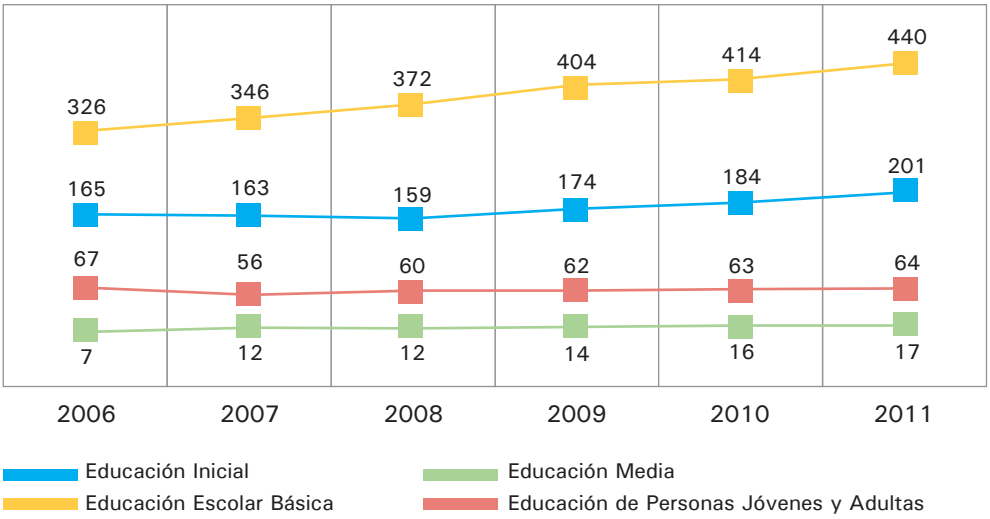
Se observa un crecimiento sostenido de la cantidad de locales en el periodo 2006-2011. El número de locales aumentó 35% del 2006 al 2011 (Gráfico 29).

Gráfico 29
Evolución de cantidad de locales por año (2006-2011)

Fuente: Elaboración propia con base en del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

En cuanto a instituciones escolares, se registra un aumento mayor de cantidad de instituciones de EEB, nivel que concentra el mayor número de matriculados, y un leve crecimiento para los otros niveles, a excepción de las instituciones EPJA, cuya cantidad de instituciones disminuyó (Gráfico 30).

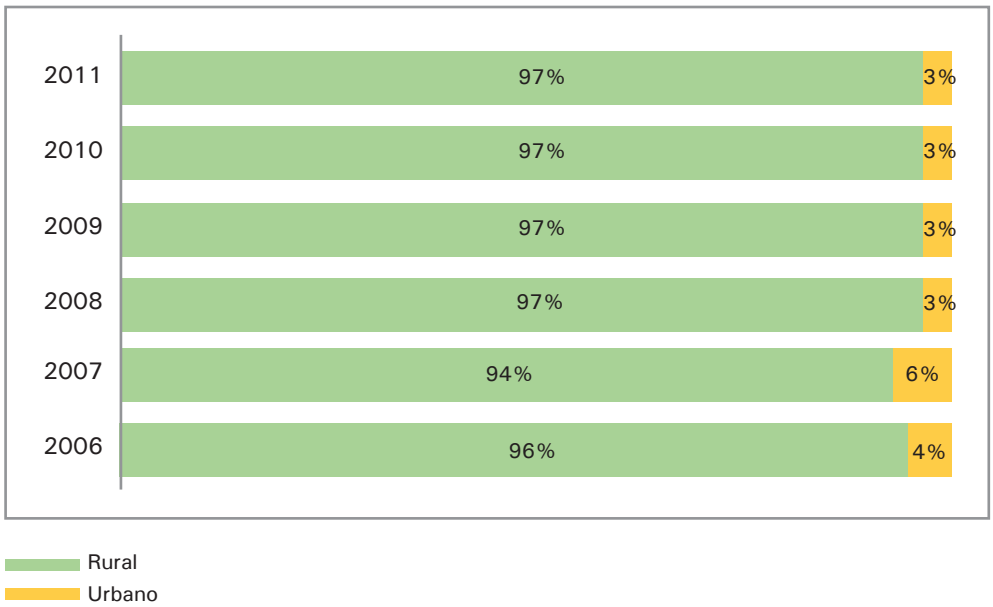
Gráfico 30
Cantidad de instituciones escolares por nivel educativo y por año (2006-2011)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Como se observa en el Gráfico 31, se registran muy pocos locales de educación indígena en el área urbana (aproximadamente 3%). La mayor parte de las instituciones se encuentra en la zona rural, en comunidades más retiradas.

Gráfico 31
Porcentaje de locales escolares por área urbana/rural y por año (2006-2011)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Los departamentos de Boquerón y Canindeyú registran el mayor aumento de locales educativos. El 80% de las infraestructuras escolares indígenas se encuentran en los 6 departamentos del país, donde se concentra mayor porcentaje de la población indígena: "Tan solo Boquerón y Presidente Hayes concentran a más del 20% cada uno, y junto a Alto Paraguay, la restante división político-administrativa chaqueña, albergan a casi la mitad de indígenas del país. En Amambay, Canindeyú, Caaguazú y Alto Paraná reside el 36% de los indígenas censados, segundo porcentaje importante de aglutinación" (Informe Censo 2002, DGEEC).

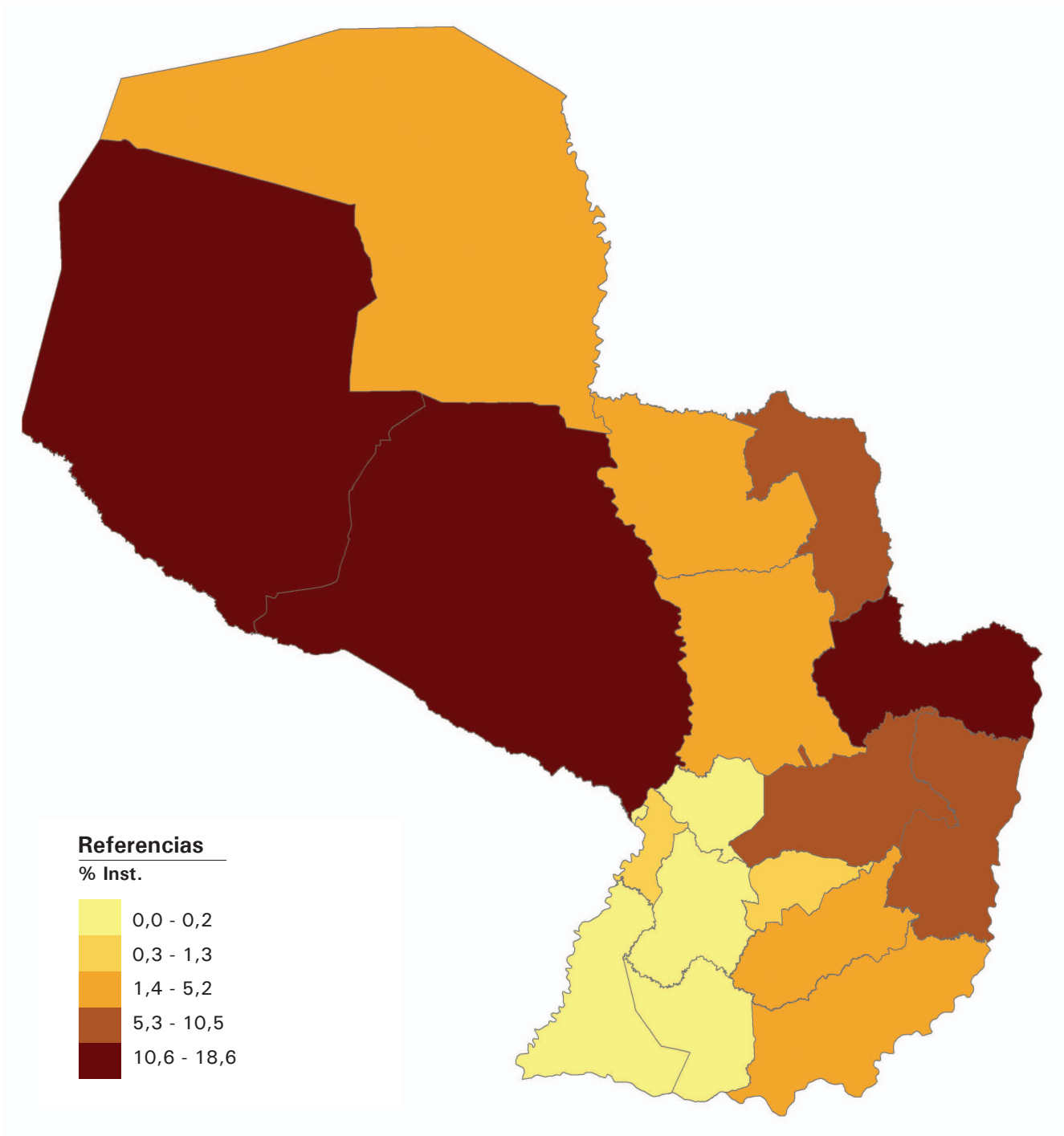
No aumentó el número de locales en los departamentos de Asunción y Central (respectivamente, 1 y 3 instituciones en el 2011), aunque constituyen zonas de recepción importantes de migración indígena. Al respecto, cabe preguntarse: ¿hacia qué instituciones educativas se dirigen los niños indígenas?, así como: ¿dónde se encuentran los niños indígenas en edad escolar? (Cuadro 4). Sin embargo, resulta difícil contestar estas interrogantes ya que, como se mencionó anteriormente, no se dispone de datos sobre el origen étnico de los matriculados tanto en las instituciones indígenas como no indígenas.

Cuadro 4
Cantidad de locales escolares por departamento y por año (2006-2011)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	% Total País 2011
Asunción	1	1	1	1	1	1	0,2%
Concepción	13	13	12	14	14	14	3,1%
San Pedro	19	20	17	22	22	23	5,2%
Guairá	6	6	6	6	6	6	1,3%
Caaguazú	37	39	41	43	43	47	10,5%
Caazapá	7	9	9	11	12	16	3,6%
Itapúa	6	7	10	14	14	18	4,0%
Alto Paraná	21	22	22	26	33	37	8,3%
Central	2	2	2	2	2	3	0,7%
Amambay	22	24	25	27	34	35	7,8%
Canindeyú	61	66	73	79	78	83	18,6%
Pdte. Hayes	68	70	83	83	77	74	16,6%
Boquerón	57	61	62	68	70	73	16,4%
Alto Paraguay	11	11	14	14	15	16	3,6%
Total	331	351	377	410	421	446	100%

Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2006-2011

Locales Escolares Indígenas por departamento (en %)



Infraestructura escolar

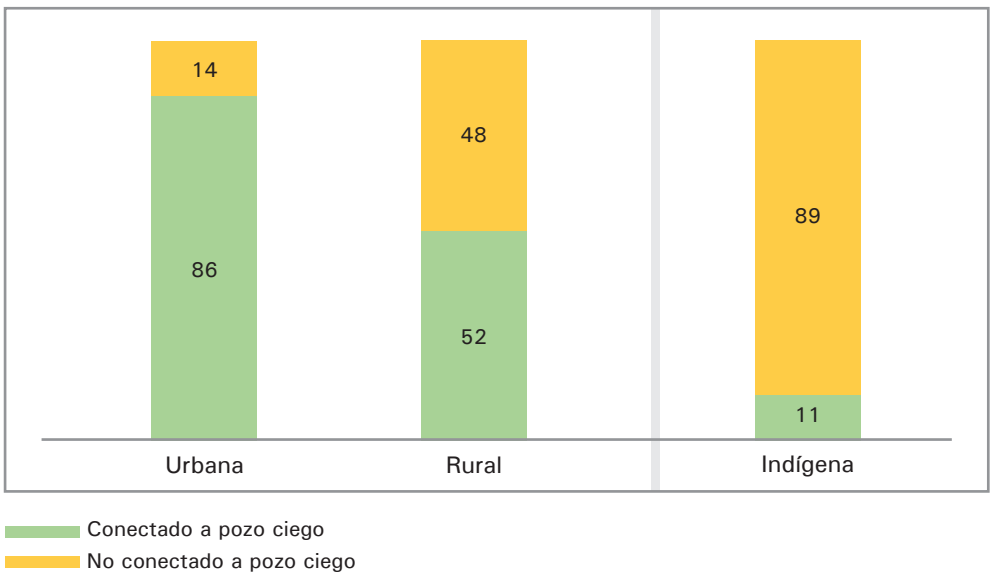
Los datos sobre instalaciones escolares presentados en este apartado corresponden a las instituciones oficiales de los niveles EEB y EM, provenientes de las Planillas de Infraestructuras Escolares (PIE, 2008) y producidos por el Sistema de Estadística Continua (SIEC) del MEC. Hay que destacar que la información fue recogida en el año 2008, motivo por el cual no se puede evaluar la incidencia de la creación de la DGEEI sobre el mejoramiento de la situación de las condiciones de las infraestructuras.

Esta sección propone comparar el estado de las infraestructuras escolares indígenas con las rurales y urbanas del país en el 2008[27], a fin de poner de realce las condiciones de las instituciones escolares indígenas y sus déficits, considerando que este aspecto constituye un factor asociado a la calidad de la educación.

Condiciones sanitarias de la infraestructura escolar

Los datos acerca de las condiciones sanitarias de los locales son preocupantes: ninguna de las 284 escuelas públicas indígenas está conectada a la red pública. Solamente el 10,6% tiene pozo ciego contra 86% de las instituciones educativas no indígenas en zonas urbanas y 52% en zonas rurales (Gráfico 32). Los datos muestran condiciones totalmente asimétricas entre las infraestructuras de educación indígenas y las no indígenas situadas en zonas urbanas: 86% de las infraestructuras educativas indígenas utilizan letrina común, y solo el 7% en zonas urbanas (Gráfico 33).

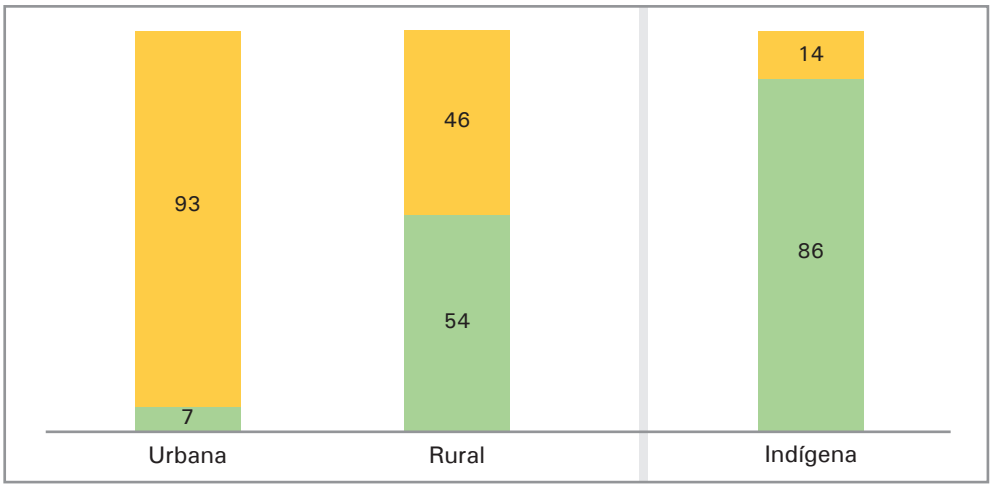
Gráfico 32
Infraestructura escolar con WC conectado a pozo ciego (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

27 Los datos de infraestructura escolar de las áreas "rurales" y "urbanas" incluyen también los locales escolares indígenas, que representan un porcentaje mínimo sobre el total país. Se propone en los siguientes gráficos destacar en un grupo aparte los datos correspondientes a los locales indígenas.

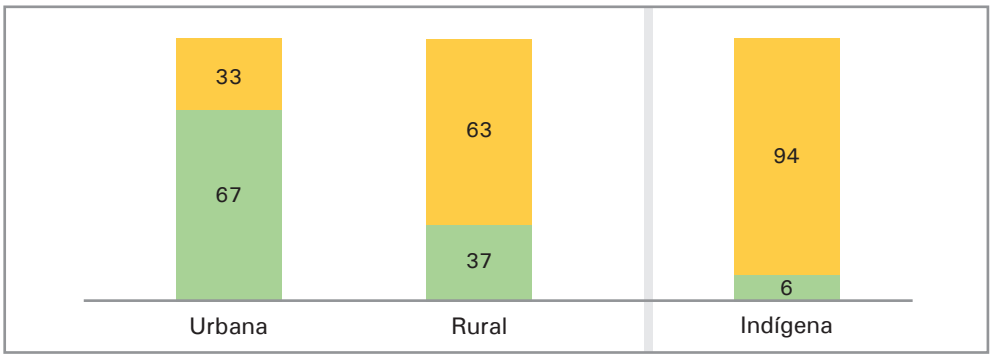
Gráfico 33
Infraestructura escolar con letrina común (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en a datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

En 2008, solo el 6% de las infraestructuras indígenas cuentan con acceso a agua corriente (contra el 67% en zonas urbanas y 37% en zonas rurales) (Gráfico 34). De la misma manera, si bien el 100% de las infraestructuras educativas no indígenas de las zonas urbanas cuentan con luz eléctrica, y un poco más de la mitad en zonas rurales, la situación de las instituciones indígenas es mucho más preocupante ya que solo el 16,5% tiene luz eléctrica (Gráfico 35). En estas condiciones, el acceso a las TIC es inviable en las infraestructuras indígenas: solo el 4% cuenta con computadoras y apenas el 0,5% con internet[28].

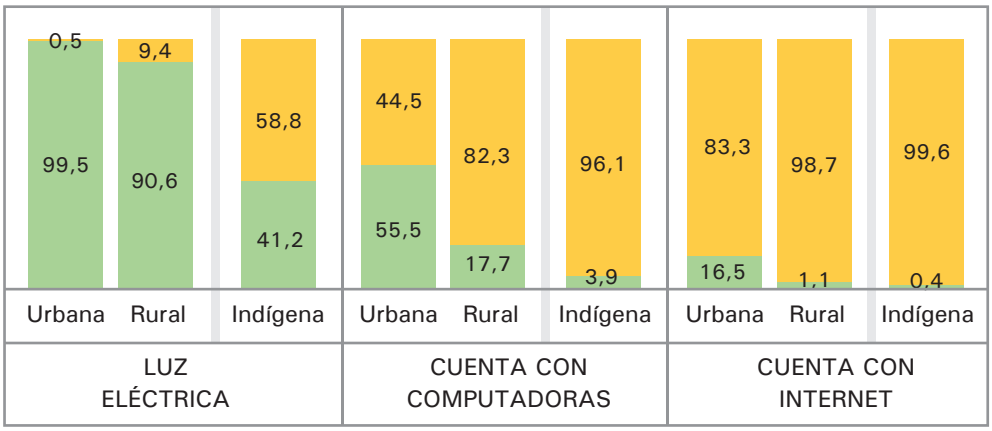
Gráfico 34
Infraestructura escolar con agua corriente (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

28 Miembros del GSEI (GSEI, 2013) señalan que varias instituciones fueron dotadas de equipos informáticos en estos 5 últimos años. Sin embargo, en la actualidad no se disponen de datos oficiales al respecto.

Gráfico 35
Acceso a luz eléctrica y tecnología de la información por zona (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

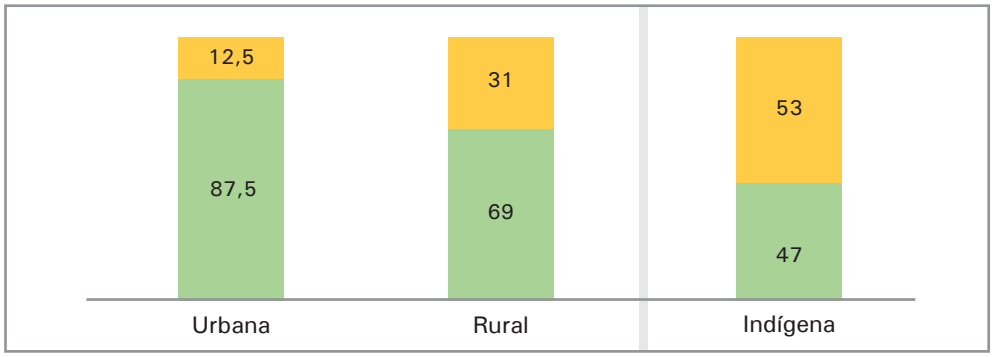
Estado de la infraestructura

Las categorías de estado de conservación de las infraestructuras, aulas y dependencias utilizadas en la Planilla de Infraestructura Educativa (PIE) se clasifican de la siguiente manera:

- **Bueno:** se considerará a aquellas dependencias en muy buen estado y también si solo necesitan trabajos de refacción menores; por ejemplo: reposición de vidrios, pintura en mal estado, canales de aguas taponados, etc.
- **Regular:** si el deterioro de la dependencia considerada es recuperable a través de reparaciones; por ejemplo: cambio parcial de piso, cambio total o parcial de puertas y ventanas, cambio parcial de techo, cambio parcial o total de revoque, etc.
- **Malo:** si el deterioro de la dependencia considerada es irrecuperable por tener serios daños en la estructura de paredes, techos, pisos, etc.

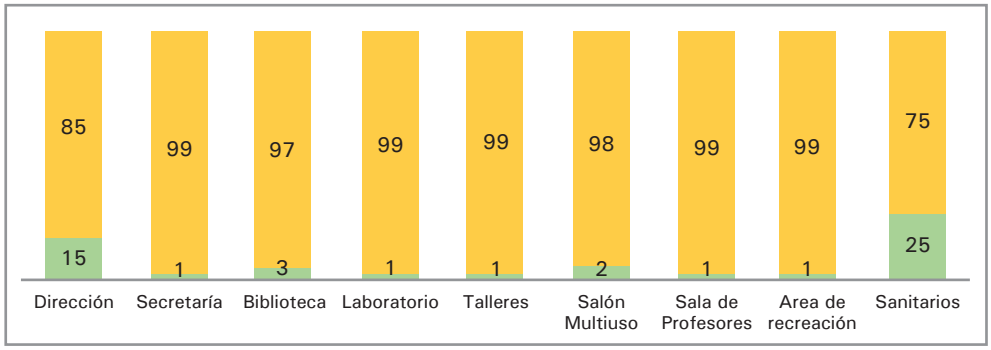
En lo que se refiere a la conservación de las aulas, se observa que la mayoría se encuentra en malas condiciones (Gráfico 36); incluso muchos locales no cuentan con dependencias escolares o, si no, están en malas condiciones (Gráfico 37).

Gráfico 36
Estado de las aulas de infraestructura escolar por zona (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

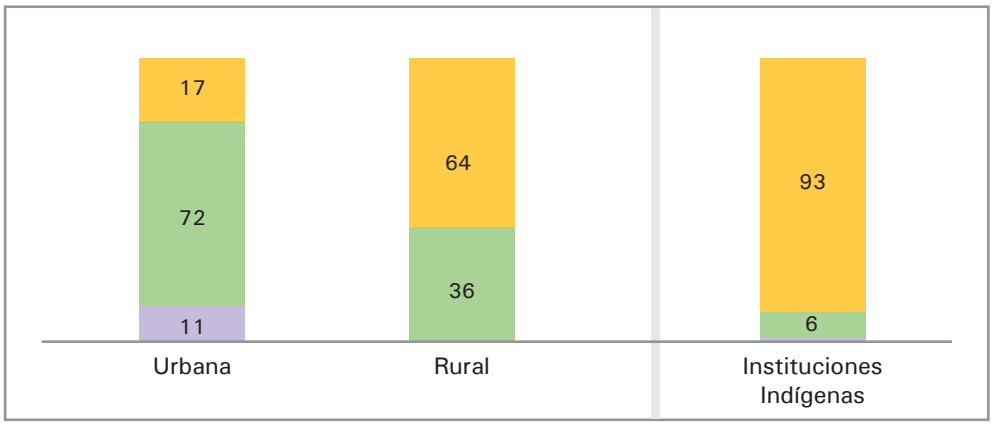
Gráfico 37
Disponibilidad de dependencias escolares (en %)



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

Un informe del Banco Mundial sobre Infraestructuras y materiales educativos de la escuela paraguaya propone un índice de infraestructuras escolares[29] que incluye las siguientes variables: agua corriente, cuenta con WC conectado a red pública o pozo ciego, tiene sanitarios, aulas en buen estado o regular, tiene biblioteca, tiene laboratorio, tiene talleres, tiene salón multiuso, tiene sala de profesores, tiene área de recreación, tiene dirección, tiene secretaría, disponibilidad de luz eléctrica, cuenta con computadoras, cuenta con internet. Con fines de comparabilidad, se utilizó el mismo índice para identificar la distribución de las condiciones de la infraestructura escolar indígena, aspecto a ser considerado en cuanto a su implicancia en términos de equidad educativa. Asimismo, se observa que, si bien de forma general, predominan condiciones regulares y malas en las infraestructuras de todo el país, la casi totalidad de los locales indígenas (93%) se encuentran en malas condiciones (Gráfico 38).

Gráfico 38
Índice de estado de infraestructuras escolares por zona urbana/rural/indígena



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MEC, DGPE, SIEC 2008

29 Véase: Banco Mundial, La infraestructura y los materiales educativos de la escuela paraguaya y su incidencia en la enseñanza. Informe Preliminar. Asunción, 2013.

@Unicef - Martín Crespo/Paraguay

Comunidad Yakye axa, pueblo Enxet sur, Bajo Chaco.

VI. Principales Resultados

Los principales resultados que emergen del análisis de la estadística educativa en escuelas indígenas son los siguientes:

Cobertura

> La cantidad de estudiantes matriculados ha aumentado de manera sostenida en todos los niveles educativos entre los años 2006 y 2011, a excepción de Educación Inicial, en que la cobertura se mantiene baja. El mayor crecimiento se registra en el primer y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica.

> La cobertura de matriculados en el 3er. ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media indígena es mucho más baja que la cobertura en los mismos niveles del sistema educativo no indígena. Este dato indica que una gran cantidad de niños y niñas indígenas se encuentra fuera del sistema educativo después del 2º ciclo de la EEB, por distintos motivos a ser analizados (motivos económicos y socioculturales en la demanda; barreras materiales y pedagógicas reflejadas en la oferta y contenidos escolares, así como aspectos financieros y técnicos de la oferta del sistema educativo, etc.).

> La brecha importante entre tasa bruta y neta de escolaridad indígena indica una alta cantidad de niños y niñas con sobreedad[30] en todos los niveles. Por otra parte, alertan de una cobertura particularmente baja en 3er. ciclo y Educación Media comparativamente con el sistema educativo no indígena. La brecha entre la tasa bruta de educación indígena y no indígena evidencia una inequidad de oportunidades aún mayor para los Pueblos Indígenas.

> En la Educación Media se observa un crecimiento sostenido de la matrícula a partir del 2009, así como una reducción de la brecha entre mujeres y hombres en este nivel educativo, lo cual indica una mejor paridad en el acceso a la educación.

> Se observa una disminución del porcentaje de repitentes en todos los ciclos entre el año 2009 y el 2011.

> Se registra una disminución del porcentaje de estudiantes del 1º y 2º ciclos de la EEB y de la EM que salieron de la escuela, aunque ha aumentado el porcentaje de los estudiantes del 3er. ciclo de la EEB que abandonan antes de completar el año escolar.

Cantidad y perfil docente

> Se observa un aumento sostenido de la cantidad de docentes en todos los niveles educativos, pero no de los "cargos" docentes. Asimismo, el promedio de alumnos por docente en los distintos niveles no ha

30 El concepto de sobre edad merece ser indagado desde un análisis cultural para disponer de una interpretación más completa de este hecho en el contexto de las escuelas indígenas y abrir una reflexión al respecto.

@Unicef - Luis Vera/Paraguay

Escuela del pueblo Mbya.

mostrado variaciones significativas a lo largo del periodo estudiado.

> El promedio de alumnos por docente en EEB 3er. ciclo, así como en EM, es relativamente bajo (entre 9 y 10 alumnos/docente), lo que puede poner en riesgo la permanencia de estas secciones en algunas instituciones[31].

> Se observa un número mayor de docentes varones en EI y EEB, y una cantidad mayor de mujeres en Educación Media.

> El cuerpo docente se caracteriza por ser relativamente joven, ya que cerca del 65% tiene entre 24 años -o menos- y 34 años, lo que indicaría que existe una necesidad en términos de acompañamiento y seguimiento pedagógico. Por otro lado, podría constituir también una oportunidad de contar, a mediano plazo, con docentes mejor preparados para trabajar en estos contextos.

> Los docentes han elevado su nivel académico: se cuenta con mayor cantidad de educadores egresados de los IFD y han disminuido los docentes que solo realizaron la educación primaria en el caso de la EEB. Sin embargo, el aumento de la cantidad de titulados no significa que la formación recibida sea suficiente y adecuada a los retos que plantean los contextos educativos interculturales.

31 Resolución Nº16092 del 19/11/2003 por lo cual se establece criterios y procedimientos para la habilitación, desdoblamiento, fusión y cierre de secciones en Instituciones Educativas del sector oficial de los niveles de Educación Inicial, Educación Escolar Básica y Educación Media. La norma para la EEB y EM establece: Zonas urbanas: 30 alumnos/sección como mínimo; Zonas rurales 25 alumnos/secciones como mínimo; Zonas rurales con población muy dispersa y asentamientos: 15 alumnos/sección como mínimo.

Características de los locales e instituciones

> Ha aumentado la cantidad de locales escolares en todos los niveles, con un crecimiento mayor de cantidad de instituciones de EEB, que concentra el mayor número de matriculados.

> El 80% de las infraestructuras escolares indígenas se encuentra en los 6 departamentos del país, donde se concentra el mayor porcentaje de la población indígena. En Asunción y Central, zonas receptoras de migración indígena, solo 3 instituciones indígenas están registradas, lo que indicaría que niños y niñas indígenas no asisten a la escuela o que en algunos casos podrían acudir a instituciones educativas no indígenas.

> Según datos del año 2008, la mayoría de los locales se encuentran en condiciones precarias en lo que respecta a servicios sanitarios, al estado de conservación de las aulas, a la disponibilidad de dependencias escolares, al acceso a luz eléctrica, computadoras e internet.

> Considerando la tasa de analfabetismo registrada en las comunidades indígenas, existe un importante desafío en el ámbito de la alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas, atendiendo a sus características culturales y lingüísticas.

En síntesis, los datos disponibles muestran una tendencia positiva y un mejoramiento de las escuelas indígenas en cuanto a la matrícula de estudiantes, a la reducción de la brecha entre mujeres y varones, y a la cantidad de locales escolares y de docentes.

Sin embargo, al comparar los datos de tasa de escolaridad del sistema educativo no indígena e indígena, se destaca un porcentaje mucho más importante de niños y niñas indígenas con sobreedad en todos los niveles, así como una cobertura particularmente baja en preescolar, 3er. ciclo y Educación Media.

En lo que respecta a la eficiencia interna, la evolución de los porcentajes de repitencia, abandono y estudiantes aprobados indicaría una tendencia positiva. Respecto al nivel académico de los docentes, si bien ha mejorado el nivel de titulación de los educadores, este indicador no resulta suficiente para afirmar que cuentan con la formación adecuada para encarar un proceso de educación en contexto indígena. Por otra parte, los datos sobre infraestructura escolar ponen en evidencia las condiciones extremas de precariedad en las cuales se encuentra la gran mayoría de las escuelas indígenas. Teniendo en cuenta que la información disponible al respecto es previa a la creación y funcionamiento de la Dirección de Educación Indígena, no se puede inferir si se han logrado mejorar las condiciones de los locales desde el año 2008. Asimismo, los resultados muestran que, si bien se han dado avances, persisten barreras en el sistema educativo para niños y niñas indígenas debido a limitaciones en términos financieros, de gestión, de formación de los educadores, de disponibilidad de materiales adecuados y pertinentes a la realidad de los Pueblos Indígenas, entre otras.

@Unicef - Ana Margarita Ramos/Paraguay

Pueblo Mbya en Caaguazú.

VII. Recomendaciones

A partir de los resultados de este informe, surgen algunas recomendaciones que deberían atenderse en el marco de las políticas de educación escolar indígena en Paraguay con vistas a definir nuevas líneas de investigación para la identificación de estrategias de acción:

Superación del rezago escolar e indagación para la superación de la exclusión escolar

> Indagar acerca de los motivos de la baja cobertura en educación inicial y de las barreras de acceso en este nivel educativo con el fin de promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

> Realizar análisis de cohortes de la EEB y de la EM, a través de las tasas de egreso y de retención escolar, para medir la eficiencia interna del sistema educativo en contexto indígena.

> Identificar los departamentos, distritos y escuelas con mayores déficits en materia de educación (tasa neta de cobertura, indicadores de eficiencia interna, sobreedad por grado y curso, infraestructura y otros indicadores) y desarrollar investigaciones a fin de determinar las barreras y líneas de acciones prioritarias atendiendo las necesidades específicas del contexto.

Propuesta educativa acorde a la diversidad

> Llevar a cabo investigaciones sobre aspectos relativos a la pertinencia y la calidad de la propuesta educativa (currículum, materiales, contenidos, turnos, edad oficial, etc.), que incluya un abordaje étnico-antropológico para tener una lectura integral de la problemática educativa de la población indígena en Paraguay. Estas indagaciones permitirían disponer de nuevos elementos para la elaboración de un currículum propio que responda a las características culturales y lingüísticas de cada pueblo, en cumplimiento de la Ley 3231/07.

> Desarrollar investigaciones sobre la relación comunidad-familia-escuela en contexto indígena que arrojen algunos conocimientos sobre las expectativas educativas, prácticas de crianza, relaciones de pareja (maternidad, paternidad), entre otros.

Evaluación de los aprendizajes

> Revisar el sistema de evaluación de aprendizajes de educación indígena y su pertinencia respeto a los contenidos y desarrollar indicadores propios que den cuenta del progreso educativo de estudiantes indígenas.

Formación docente y apoyo a la docencia

> Investigar los contenidos específicos de educación indígena presentes en los Institutos de Formación Docente de manera que favorezcan el desarrollo de abordajes conceptuales y metodológicos adecuados a la problemática intercultural y multilingüe, e incluir módulos o cursos en la formación docente relativos a la Educación Indígena.

> Implementar un sistema de seguimiento y acompañamiento pedagógico específicamente para los docentes noveles.

> Crear centros de formación docente en zonas geográficas o étnicas indígenas de acuerdo a lo formulado en la Ley 3231/07 (capítulo IV).

Educación de personas jóvenes y adultas de pueblos indígenas

> Promover programas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas específicos para Pueblos Indígenas considerando los pocos años de escolaridad de la población indígena mayor de 15 años. Al respecto, es recomendable tener en cuenta las experiencias recientes, llevadas a cabo por la DGEP y la DGEEI en forma conjunta[32], en comunidades indígenas.

> Generar datos sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas de comunidades indígenas y fortalecer la articulación entre la DGEP, la DGEEI y la DIEE para la implementación de un sistema de seguimiento y monitoreo.

Apoyo a la planificación educativa y al sistema de información y monitoreo

> Trabajar de forma articulada entre la DGEEI y la DGPE para la consolidación de un sistema de recolección de datos que provea información para el seguimiento y la evaluación de las políticas educativas indígenas.

> Indagar sobre la trayectoria de niños y niñas indígenas inscriptos en las instituciones indígena y no indígena y crear un registro fiable para contar con una estimación de la población en edad escolar que se encuentra en las escuelas indígenas y no indígenas.

> Considerar el número promedio de alumnos por docente en el 3er. ciclo de la EEB y Educación Media para la planificación e implementación de políticas educativas indígenas y elaborar estrategias a fin de optimizar el número de alumnos por sección.

Mejoramiento de las condiciones básicas para el aprendizaje

> Promover una mayor inversión del Estado en el mejoramiento de la infraestructura escolar y servicios básicos como luz eléctrica, agua corriente y otros.

> Actualizar los datos de infraestructura escolar a fin de que se pueda evaluar el estado actual de las escuelas indígenas y las necesidades de inversión en infraestructura y equipamiento escolar. La información disponible actualmente es previa a la creación de la DGEEI (2008). ▪

32 Véase: Demelenne, D. y Gaona, I (2011). Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom. Sistematización. Asunción: MEC.

@Unicef / Ana Margarita Ramos/Paraguay

Pueblos Nivaclé y Manjui, Comunidad Mistolar, Chaco Paraguayo.

BIBLIOGRAFÍA

- Demelenne, D. y Gaona, I (2011). Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom. Sistematización. Asunción: MEC.

- Glauser, M. (2005), La educación en el contexto de una comunidad indígena del Chaco Central. Asunción, Paraguay. (Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación).

- GSEI, CONAPI, (2009), Antecedentes y Alcances de la Ley 3231/07, "Que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena". Asunción, Paraguay.

- Instituto Desarrollo y programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (2013). Informe de Progreso Educativo: El Desafío es la equidad. Asunción: Instituto Desarrollo, PREAL.

- L. E. López, W. Küper (2000), La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. Documento de trabajo.

- Ministerio de Educación y Cultura (2009), II Congreso Nacional de Educación Indígena, Principales Conclusiones. Asunción, Paraguay, MEC.

- Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Planificación Educativa (2009), Población Indígena: Situación Educativa, Asunción, Paraguay, MEC.

- Ministerio de Educación y Cultura (2011), La Nueva Escuela Pública Paraguaya y la construcción de una política educativa desde y con los Pueblos Indígenas del Paraguay. Colección CIEE Nº 20. Asunción, Paraguay, MEC.

- Rehnfeldt Spaini, M. (2012), Educación Indígena en Paraguay. Documento de trabajo interno para UNICEF. Asunción, Paraguay.

- Zanardini, J. (2004), Educación Indígena. Asunción, CONEC.

LISTA DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro 1.
Población indígena: Familias lingüísticas y etnias

Cuadro 2.
Educación Inicial, Escolar Básica y Media. Periodo 2006-2011. Matrícula Educación Indígena según nivel/ciclo. Periodo 2006-2011

Cuadro 3.
Educación Inicial, Escolar Básica y Media. Periodo 2006- 2011. Matrícula Educación No Indígena según nivel/ ciclo. Periodo 2006-2011

Cuadro 4.
Cantidad de locales escolares por departamento y por año (2006-2011)

Gráfico 1.
Distribución de la población indígena por grupos de edad

Gráfico 2.
Distribución en porcentaje de la población indígena por sexo según rango de edad

Gráfico 3.
Promedio de años de estudio de la población indígena y no indígena de 15 y más años de edad

Gráfico 4.
Tasa de analfabetismo de la población indígena según familia lingüística y de la población no indígena

Gráfico 5.
Distribución en porcentaje de la matrícula indígena por nivel y año

Gráfico 6.
Distribución en porcentaje de la matrícula no indígena por nivel y por año

Gráfico 7.
Educación Indígena. Tasa Bruta y Neta de Escolaridad, según nivel/ciclo (en porcentaje). 2008

Gráfico 8.
Cantidad de matriculados en Educación Inicial por sexo y por año

Gráfico 9.
Cantidad de matriculados en 1o y 2o ciclos de EEB por sexo y por año

Gráfico 10.
Cantidad de matriculados en 3er. ciclo de EEB por sexo y por año

Gráfico 11.
Cantidad de matriculados en Educación Media por sexo y por año

Gráfico 12.
Porcentaje de repitentes por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 13.
Porcentaje de repitentes por curso en EM en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 14.
Porcentaje de salidos por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 15.
Porcentaje de salidos por curso en EM en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 16.
Porcentaje de aprobados por ciclo en EEB en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 17.
Porcentaje de aprobados por curso en EM en 2006, 2009 y 2011

Gráfico 18.
Porcentaje de Egresados en 6º y 9º grados EEB y 3er. curso EM según año

Gráfico 19.
Cantidad de docentes en Educación Inicial, EEB y EM por año

Gráfico 20.
Promedio de alumnos por docente por nivel y por año

Gráfico 21.
Cantidad de docentes Educación Inicial y Educación Escolar Básica por sexo y por año

Gráfico 22.
Cantidad de docentes en Educación Media por año y por sexo

Gráfico 23.
Edad de los docentes en EI y EEB en 2006, 2009 y 2011 (en %)

Gráfico 24.
Edad de los docentes en Educación Media en 2006, 2009 y 2011 (en %)

Gráfico 25.
Años de experiencia de docentes en EI y EEB en servicios públicos (en %)

Gráfico 26.
Años de experiencia de docentes en EM en servicios públicos (en %)

Gráfico 27.
Máximo nivel de estudio alcanzado por docentes de EI y EEB (en %)

Gráfico 28.
Máximo nivel de estudio alcanzado por docentes de EM (en %)

Gráfico 29.
Evolución de cantidad de locales por año (2006-2011)

Gráfico 30.
Cantidad de instituciones escolares por nivel educativo y por año (2006-2011)

Gráfico 31.
Porcentaje de locales escolares por área urbana/rural y por año (2006-2011)

Gráfico 32.
Infraestructura escolar con WC conectado a pozo ciego (en %)

Gráfico 33.
Infraestructura escolar con letrina común (en %)

Gráfico 34.
Infraestructura escolar con agua corriente (en %)

Gráfico 35.
Acceso a luz eléctrica y tecnología de la información por zona (en %)

Gráfico 36.
Estado de las aulas de infraestructura escolar por zona (en %)

Gráfico 37.
Disponibilidad de dependencias escolares (en %)

Gráfico 38.
Índice de estado de infraestructuras escolares por zona urbana/rural/indígena

@Unicef - Ana Margarita Ramos/Paraguay

Niña del pueblo Mbya en Caaguazú.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos

CONAPI: Coordinación Nacional de Pastoral Indígena

DGEEC: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos

DGEEI: Dirección General de Educación Escolar Indígena

DGPE: Dirección General de Planificación Educativa

DIEE: Dirección de Estadística Educativa

EEB: Educación Escolar Básica

EHI: Encuesta de Hogares Indígena

EI: Educación Inicial

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

EM: Educación Media

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

GSEI: Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PIE: Planillas de Infraestructura Escolar

PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

SIEC: Sistema de Información de Estadística Continua

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

AGRADECIMIENTOS

A la Dirección General de Planificación Educativa (DGPE) y específicamente a la Dirección de Estadística Educativa (DIEE) por haber brindado y procesado los datos oficiales solicitados.

A la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI),

A la Coordinación Nacional de Pastoral Indígena (CONAPI) , y

A los miembros del Grupo de Seguimiento a la Educación Indígena (GSEI), por sus valiosas contribuciones al presente estudio.

Agradecemos a la Agencia de Cooperación Española para el Desarrollo (AECID) por su apoyo a esta iniciativa que contribuye a la defensa y protección de los niños, niñas indígenas del Paraguay.

Niña del pueblo Chamacoco Yvytoso, Alto Paraguay, Chaco.

unicef

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
Mariscal López y Saraví
Tels.: (595-21) 611 007/8
Fax: (595-21) 611 015
Asunción, Paraguay
informacionpy@unicef.org
www.unicef.org/paraguay
/UNICEFParaguay
@UNICEFParaguay

Noviembre de 2013.