



**Universidad
IBEROAMERICANA**

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

**UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

TÍTULO

**"Experiencias Interculturales de Estudiantes Indígenas en la Educación Superior:
Desafíos Lingüísticos y Culturales, en un Instituto de Educación Superior de la ciudad
de Asunción en el año 2025"**

AUTORA:

ZENEIDA BEATRIZ QUIÑONEZ ORTEGA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2026



Universidad
IBEROAMERICANA

UNA MENTALIDAD NUEVA PARA UN MUNDO MEJOR

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO

**"Experiencias Interculturales de Estudiantes Indígenas en la Educación Superior:
Desafíos Lingüísticos y Culturales, en un Instituto de Educación Superior de la ciudad
de Asunción en el año 2025"**

AUTORA:

ZENEIDA BEATRIZ QUIÑONEZ ORTEGA

TUTOR:

RODOLFO JOSE ELIAS ACOSTA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2026

Lic. Zeneida Beatriz Quiñonez Ortega

*Experiencias Interculturales de Estudiantes Indígenas en la Educación
Superior: Desafíos Lingüísticos y Culturales, en un Instituto de Educación
Superior de la ciudad de Asunción en el año 2025*

Total de páginas: 136

Tutor: Rodolfo José Elías Acosta

**Defensa de tesis para la Maestría en Metodología de la Investigación
Científica**

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2026

Línea de investigación: Educación inclusiva e interculturalidad

Código de biblioteca:.....

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
FACULTAD DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

**"Experiencias Interculturales de Estudiantes Indígenas en la Educación Superior:
Desafíos Lingüísticos y Culturales, en un Instituto de Educación Superior de la ciudad
de Asunción en el año 2025"**

Autora: Zeneida Beatriz Quiñonez Ortega

Tutor: Rodolfo José Elías Acosta

**Tesis presentada y defendida para acceder al título de
Magister en Metodología de la Investigación Científica**

Examinador 1

Examinador 2

Aprobado en Fecha:/...../....

Calificación: _____ (_____)

Dedicatoria

A mi amado hijo Alfonso Nicolás: que la culminación de esta investigación sea para ti un ejemplo de vida y un faro de conocimiento. Que te demuestre que todo es alcanzable cuando se avanza con determinación, constancia y la fe puesta en Dios, aun en medio de las dificultades y del paso del tiempo, porque nunca es tarde para formarse. Nuestra vida es un aprendizaje continuo que va forjando quiénes somos, y si con este pequeño aporte podemos contribuir a mejorar la vida de los demás, habrá valido cada esfuerzo.

Agradecimiento

Agradezco en primer lugar a Dios, por concederme la salud y la sabiduría necesarias para llegar hasta aquí y culminar esta etapa tan significativa en mi vida.

Mi profundo agradecimiento al programa BECAL, por haberme brindado la invaluable oportunidad de cumplir un sueño largamente anhelado.

A mi directora Rossana Bogado por impulsarme a la inscripción al programa BECAL.

A las señoras Ladislaa Alcaraz de Silvero, María De las Nieves Montiel Domínguez y Sonia Ávalos por su valiosa colaboración en la validación de los instrumentos de recolección de datos para esta investigación.

A mi tutor Rodolfo José Elías Acosta por su guía y asesoramiento muy oportunos.

A mi hijo Alfonso Nicolás, a mis padres quienes me inspiran con su fortaleza, su valioso apoyo y a todos los amigos que me acompañaron con materiales, consejos y palabras de aliento: gracias por ser parte de este camino.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del Problema	2
1.2. Principales Antecedentes.....	4
1.3. Preguntas de Investigación	7
1.3.1. Pregunta General	7
1.3.2. Preguntas Específicas	7
1.4. Objetivos.....	7
1.4.1. Objetivo General.....	7
1.4.2. Objetivos Específicos	7
1.5. Hipótesis de Trabajo	8
1.6. Justificación	8
1.7. Alcances y Limitaciones	10
1.7.1. Alcances.....	10
1.7.2. Limitaciones	11
CAPÍTULO II.....	14
2. MARCO TEÓRICO	14
2.1. Contexto histórico y situación actual de los pueblos indígenas en Paraguay.....	14
2.2. Las realidades sociales y educativas de los pueblos indígenas	17
2.2.1. Desigualdades Educativas Persistentes	18
2.3. Marco legal Internacional y Nacional	22
2.3.1. Marco Legal Internacional.....	23
2.3.2. Marco Legal Nacional	24
2.4. Marco conceptual sobre interculturalidad en la educación superior	26
2.4.1. Definición y dimensiones de la interculturalidad.....	26
2.4.2. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: una distinción necesaria ..	28
2.5. Educación inclusiva e intercultural en instituciones de educación superior	29
2.6. Bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo e interacciones lingüísticas en contextos académicos.....	31
2.6.1. El plurilingüismo paraguayo y su complejidad	31
2.6.2. Retos lingüísticos en la educación superior.....	32
2.6.3. Impacto del bilingüismo en el aprendizaje y la adaptación académica.....	33
2.7. Experiencias educativas de estudiantes indígenas.....	34
2.7.1. Experiencias en América Latina.....	34
2.7.2. Experiencias en Paraguay	35
2.8. Políticas de inclusión y permanencia en la educación superior	36

2.8.1. El debate latinoamericano: de las acciones afirmativas a las políticas integrales ..	36
2.8.2. Beca y Subsidio del INDI para Estudiantes Indígenas	38
2.9. Identidad cultural y lingüística en la formación docente indígena	39
2.9.1. La identidad cultural como categoría analítica.....	39
2.9.2. Resignificación identitaria y agencia en la educación superior.....	40
2.9.3. La identidad lingüística como dimensión específica de la formación docente	41
2.9.4. Interseccionalidad e identidad indígena en la educación superior	42
2.10. Epistemologías del Sur y el desafío de la decolonialidad pedagógica	42
2.11. Perfil sociolingüístico y territorial de la familia Maskoy	43
CAPÍTULO III	44
3. MARCO METODOLÓGICO	44
3.1. Tipo de Estudio.....	44
3.2. Población y Muestra	45
3.2.1. Sujetos de Estudio	45
3.2.2. Tipo de Muestra.....	46
3.2.3. Tamaño de la Muestra	47
3.2.4. Procedimientos para la Selección	47
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	47
3.3.1. Entrevista Semiestructurada	48
3.3.2. Historias de Vida	48
3.3.3. Observación Directa y Registro Etnográfico	49
3.3.4. Matriz de Operacionalización de Categorías de Análisis.....	49
3.4. Procedimientos de Recolección de Datos.....	52
3.5. Procesamiento y Análisis de Datos	53
3.6. Aspectos Éticos	54
3.7. Reflexividad de la investigadora	54
CAPÍTULO IV	56
4. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN y discusión DE RESULTADOS	56
4.1. Presentación de los participantes	56
4.2. La experiencia intercultural en el INAES: entre la pluriculturalidad y la interculturalidad transformadora	57
4.3. Entrevistas - Desafíos Lingüísticos	58
4.3.1. Uso y dominio de lenguas “Ñañeacostumbrái - No me acostumbro”	58
4.3.2. Experiencias con el castellano académico “Ocostaiterei chéve - Me cuesta demasiado”	61
4.3.3. Estrategias para superar las barreras lingüísticas “Guaraní che pytyvõve - El guaraní me ayuda más”.....	63

4.4. Entrevistas - Integración de Saberes Culturales y Académicos	65
4.4.1. Diferencias percibidas entre saberes comunitarios y académicos "Heta oĩ la diferencia - Hay mucha diferencia"	65
4.4.2. Oportunidades de compartir saberes tradicionales "Solamente la profesor oporandúa oréve - Solamente lo que el profesor pregunta"	67
4.4.3. Valoración institucional de los saberes tradicionales "Nahániri - Ninguno"	68
4.5. Entrevistas - Reconocimiento y Valoración de la Identidad	69
4.5.1. Actitudes de docentes y compañeros – "Nde diferencia hikuái con la mirada-Te diferencian con la mirada"	69
4.5.2. Reconocimiento institucional de la diversidad cultural "No, nahániri – No, ninguno"	71
4.6. Historias de Vida - Trayectorias Educativas y Decisión de Estudiar	73
4.6.1. Primeras experiencias educativas "Che ndaleekuaái - Yo no sabía leer"	73
4.6.2. Conciencia de identidad indígena "Peikuaava'erã pende derecho - Deben saber sus derechos"	76
4.6.3. Decisión de estudiar en el INAES "Las tres roelegi peteĩ carrera ha upe rire ikatúiti che acambia - Las tres elegimos una misma carrera y después yo puedo cambiar"	80
4.7. Historias de vida - Apoyo Familiar y Comunitario	83
4.7.1. Apoyo familiar "Ore familia siempre oreapoya - Nuestra familia siempre nos apoya"	83
4.7.2. Programas de apoyo y becas.....	85
4.8. Historias de vida - Adaptación al Contexto Urbano y Académico.....	88
4.8.1. Transición del entorno comunitario al urbano.....	88
4.8.2. Diferencias en sistemas educativos "Otro sistema oiporu hikuái - Usan otro sistema"	89
4.9. Historias de vida - Perspectivas Futuras y Retorno a la Comunidad	91
4.9.1. "Ambo'ese comunidad indígena-pe - Quiero enseñar en la comunidad indígena"	91
4.10. Análisis Transversal: Patrones y Tensiones	94
4.10.1. El triple desplazamiento lingüístico "Ahora crecimos y ya no nos acordamos"	94
4.10.2. La paradoja del guaraní como lengua refugio "Guaraní che lengua de intimidad"	96
4.10.3. Género, maternidad y oportunidades educativas "'Mi familia no me apoya, a mi hermana sí"	96
4.10.4. La brecha entre discurso intercultural y práctica institucional "Tenés que rehacer todo para que le guste a él"	97
4.10.5. Microagresiones y racismo cotidiano "Omaña vai nde rehe - Te miran mal"	98
4.10.6. Agencia, resistencia y proyectos de futuro "'Ko'ápe ndapytamo'ãi - Acá no me voy a quedar"	98
4.10.7. La Brecha del INDI "Nosotros nunca nos inscribimos"	99

4.10.8. Exclusión dentro de las propias comunidades “A mi hermana sí, a mí no”	100
4.11. Discusión	100
4.11.1. La interculturalidad crítica como horizonte no alcanzado.....	100
4.11.2. El triple desplazamiento lingüístico y la violencia epistémica silenciosa	101
4.11.3. Las microagresiones raciales como violencia institucional normalizada.....	103
4.11.4. Interseccionalidad, género y maternidad como factores acumulativos de exclusión	103
4.11.5. La agencia estudiantil como interculturalidad desde abajo	104
CAPÍTULO V	106
5. CONCLUSIONES.....	106
CAPÍTULO VI	109
6. RECOMENDACIONES	109
6.1. Recomendaciones	109
6.1.1. A las autoridades del INAES, como institución formadora de docentes, se recomienda:	109
6.2. Para futuras líneas de investigación	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS.....	124
Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada	124
Anexo B: Guía para historias de vida.....	127
Anexo C: Acta de consentimiento informado	130
Anexo D: Carta de solicitud de autorización al INAES	131
Anexo E: Libro de códigos.....	132
Anexo F: Diario de Campo (registro de observación directa).....	135

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Pueblos indígenas en el Paraguay agrupados por familia lingüística..... 15

Tabla 2. Jóvenes indígenas de 15 a 29 años con nivel superior no universitario/universitario,
por pueblo y sexo..... 19

Tabla 3. Caracterización de los sujetos de estudio46

Tabla 4. Matriz de Operacionalización de Categorías de Análisis 50

LISTA DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1. <i>El triple desplazamiento lingüístico intergeneracional</i>	95
--	----

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

Siglas	Significado
INAES	Instituto Nacional de Educación Superior “Dr. Raúl Peña”
SPL	Secretaría de Políticas Lingüísticas
INDI	Instituto Paraguayo del Indígena
INE	Instituto Nacional de Estadística
OIT	Organización Internacional del Trabajo
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias

Resumen

Esta investigación analiza las experiencias interculturales de estudiantes indígenas en el Instituto Nacional de Educación Superior "Dr. Raúl Peña" (INAES) de la ciudad de Asunción durante el año 2025, enfocándose en los desafíos lingüísticos y culturales que atraviesan en su formación profesional. El objetivo general consiste en analizar la influencia de las diferencias culturales y lingüísticas de estos estudiantes en sus procesos de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico. Metodológicamente, el estudio se inscribe en el paradigma fenomenológico-hermenéutico con un enfoque cualitativo, aplicado a la totalidad de la población indígena institucional (cinco estudiantes) perteneciente a los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, historias de vida y observación directa, cuya credibilidad se aseguró mediante juicio de expertos y la reflexividad sistemática de la investigadora, posicionada desde su experiencia profesional en la Secretaría de Políticas Lingüísticas. Los principales resultados revelan que los estudiantes han logrado sostenerse en el sistema a pesar de barreras estructurales persistentes —el dominio del castellano académico, la brecha tecnológica y formas de racismo cotidiano— en ausencia de políticas institucionales sistemáticas de acompañamiento. Este logro no responde a condiciones institucionales favorables, sino a la resiliencia construida a lo largo de trayectorias educativas marcadas por la exclusión, que les permite sostener su permanencia con agencia propia. Se destaca la función del guaraní como lengua de refugio, la importancia de las redes de apoyo familiar y la solidaridad intracomunitaria como estrategia de permanencia académica en un entorno urbano desconocido. El aporte principal del estudio reside en la visibilización de la subjetividad situada de los participantes, proponiendo una interculturalidad transformadora y mejoras institucionales concretas, como la creación de residencias universitarias, para que la inclusión no descansa exclusivamente en el sacrificio y la fortaleza individual de los estudiantes indígenas.

Palabras clave: educación superior, estudiantes indígenas, interculturalidad, permanencia académica, pueblos indígenas paraguayos.

ABSTRACT

This study analyzes the intercultural experiences of indigenous students at the “Dr. Raúl Peña” National Institute of Higher Education (INAES) in Asunción during the year 2025, focusing on the linguistic and cultural challenges they face in their professional training. The overall objective is to analyze the influence of the students’ cultural and linguistic differences on their adaptation, learning, and academic development processes. Methodologically, the study follows the hermeneutic-phenomenological paradigm with a qualitative approach, applied to the entire institutional indigenous population (five students) belonging to the Sanapaná, Guaná, and Angaité peoples. Data collection techniques included semi-structured interviews, life stories, and direct observation, with credibility of which was ensured through expert judgment and the researcher’s systematic reflexivity, grounded in her professional experience at the Secretariat of Language Policies. The main findings reveal that students have managed to persist in the system despite persistent structural barriers—proficiency in academic Spanish, the digital divide, and manifestations of everyday racism—in the absence of systematic institutional support policies. This achievement is not due to favorable institutional conditions, but rather to the resilience built up over educational trajectories marked by exclusion, which allows them to sustain their persistence through their own agency. The study highlights the role of Guaraní as a language of refuge, the importance of family support networks, and intra-community solidarity as a strategy for academic persistence in an unfamiliar urban environment. The study’s main contribution lies in highlighting the situated subjectivity of the participants, proposing transformative interculturality and concrete institutional improvements—such as the creation of university housing—so that inclusion does not rest exclusively on the sacrifice and individual resilience of Indigenous students.

Keywords: higher education, Indigenous students, interculturality, academic retention, Paraguayan Indigenous peoples.

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCIÓN

El Paraguay se define constitucionalmente como un país pluricultural y bilingüe, un reconocimiento que trasciende lo declarativo para situarse como un eje central de la identidad nacional. Este marco, respaldado por el Artículo 140 de la Constitución Nacional, establece al castellano y al guaraní como lenguas oficiales, otorgando además protección a las lenguas de los 19 pueblos indígenas que habitan el territorio (Constitución de la República del Paraguay, 1992). Sin embargo, dicho reconocimiento jurídico no se ha traducido en condiciones equitativas de acceso y permanencia en el sistema educativo para los pueblos originarios. La brecha persiste con mayor intensidad en el nivel de educación superior.

Esta investigación busca responder la siguiente pregunta central: ¿Cómo influyen las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en su proceso de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico en el Instituto Nacional de Educación Superior “Dr. Raúl Peña” (INAES)? Desde el enfoque fenomenológico-interpretativo, se procura comprender sus vivencias, estrategias de integración y percepciones sobre el reconocimiento institucional de su identidad cultural y lingüística. El propósito central es contribuir al desarrollo de políticas educativas más inclusivas y pertinentes para el contexto educativo paraguayo. La comprensión cabal de estas experiencias orienta cada una de las decisiones metodológicas del estudio.

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, sustentado en el paradigma fenomenológico-hermenéutico, que permite comprender el significado que los estudiantes indígenas atribuyen a sus experiencias en el INAES. El diseño metodológico, las técnicas de recolección de datos y los criterios de rigor que fundamentan esta decisión se desarrolla en el Capítulo III.

La educación superior en América Latina enfrenta desafíos profundos para incluir a los estudiantes de pueblos originarios, en un escenario donde la interculturalidad continúa siendo, para buena parte de las instituciones, un principio más declarativo que efectivo (López, 2001; Walsh, 2005). En Paraguay la brecha es particularmente marcada; según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), es muy escasa la proporción de jóvenes indígenas que acceden a la educación superior, siendo el pueblo Avá Guaraní el de mayor representación entre los ingresantes.

En nuestro país no se conocen, o al menos no se han publicado, estudios que exploren desde la propia voz de los estudiantes indígenas sus experiencias en instituciones de educación superior. El INAES, como institución formadora de docentes, constituye en este sentido un espacio estratégico y a la vez, un vacío de conocimiento empírico que esta investigación busca comenzar a documentar. El apartado de Antecedentes en la sección 1.2 y el Marco Teórico en el Capítulo II profundizan en la literatura internacional, regional y nacional que respalda este planteamiento.

El trabajo avanza en seis capítulos de forma progresiva. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, principales antecedentes, las preguntas de investigación, objetivo general y específicos, hipótesis, justificación, el alcance y las limitaciones. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico sobre interculturalidad, bilingüismo, experiencias educativas, políticas de inclusión y estado del arte. El tercer capítulo expone el marco metodológico con posicionamiento epistemológico, diseño del estudio, técnicas, criterios de rigor cualitativo y aspectos éticos. El cuarto capítulo presenta el análisis, la interpretación y discusión de resultados. Organizados en torno a las tres categorías centrales: los desafíos lingüísticos enfrentados por los estudiantes, las formas de integración intercultural de saberes y las percepciones sobre el reconocimiento de su identidad cultural, articulando en cada caso los testimonios de los participantes con el marco teórico construido. El capítulo quinto presenta las conclusiones y el sexto las recomendaciones y futuras líneas de investigación.

La relevancia del estudio se sostiene en tres dimensiones que se desarrollan en el apartado de Justificación: la primera responde al derecho de los pueblos indígenas a una educación con pertinencia cultural, la segunda corresponde a generar conocimiento empírico para orientar mejoras en el INAES y a la vez en las demás instituciones; la tercera es que aporta al debate regional sobre interculturalidad. La circunscripción a cinco estudiantes acota las posibilidades de generalización. Esta particularidad permite, con todo, una aproximación fenomenológica en profundidad con valor propio para el campo intercultural.

1.1. Planteamiento del Problema

A pesar de que el Artículo 140 de la Constitución Nacional de 1992 eleva el bilingüismo a rango oficial, existe una desconexión crítica entre este mandato legal y la realidad operativa de las instituciones de educación superior. Esta diversidad lingüística, lejos de ser integrada como un activo académico, suele manifestarse como una barrera para los estudiantes indígenas,

evidenciando que el reconocimiento jurídico no ha garantizado aún una verdadera equidad en el aula.

La literatura especializada identifica que los factores que alejan a los estudiantes indígenas de la educación superior son de naturaleza múltiple. En el plano socioeconómico, la precariedad de recursos para sostener matrícula, transporte y manutención opera como causa recurrente de interrupción académica (De Gracia Vega y Vega de Martínez, 2024; Hearn et al., 2019). A ello se suma la lejanía geográfica de los campus respecto a las comunidades de origen, que obliga a migraciones temporales o definitivas y aumenta la vulnerabilidad frente a la deserción (Patterson et al., 2015). En el plano institucional, Hearn et al. (2019) documentan que las brechas en la preparación académica previa, combinadas con demandas académicas no ajustadas a las trayectorias de los estudiantes indígenas, elevan el riesgo de abandono. Nirschl-Coats (2016) agregan que la ausencia de compromiso institucional y de redes de apoyo sostenidas por docentes y personal reduce las tasas de culminación, mientras que cuando existen apoyos formales, la permanencia mejora de manera comprobable.

Un factor de especial relevancia para esta investigación es el curricular. Fredericks et al. (2022) señalan que los programas de enseñanza y los diseños curriculares que no incorporan perspectivas culturales indígenas afectan la motivación de los estudiantes y la pertinencia percibida de sus estudios, generando una distancia entre lo que la institución ofrece y lo que el estudiante reconoce como propio. Meneses Jiménez (2007) refuerza este diagnóstico al identificar que la escasez de comunidades de aprendizaje orientadas a estudiantes indígenas debilita el sentido de pertenencia y, con ello, la retención. Estas conclusiones son coherentes con lo que Montiel Domínguez (2024) registra en Paraguay: las dificultades económicas, la brecha digital y las diferencias culturales y lingüísticas, en las cuales se centra esta investigación de lo que experimentan los estudiantes indígenas en el INAES.

Las decisiones de permanencia también están mediadas por la dimensión familiar y comunitaria. Campbell (2007) y Nirschl-Coats (2016) coinciden en que el vínculo con el territorio y la comunidad de origen puede tanto sostener como presionar la continuidad educativa: las obligaciones de cuidado, los compromisos comunitarios y la necesidad de retornar al territorio compiten con el tiempo y los recursos necesarios para estudiar. La carencia de redes sociales de apoyo dentro del entorno universitario agrava esta situación, dificultando la integración y aumentando la probabilidad de abandono (Campbell, 2007). A ello se suman factores personales como el bienestar físico y psicológico, que algunos estudios señalan como

razones directas de retiro (De Gracia Vega & Vega de Martínez, 2024) y la falta de estrategias de autorregulación del aprendizaje, que puede mitigarse con intervenciones formativas específicas (Meneses Pardo, 2011).

En este contexto, el INAES emerge como un espacio de análisis estratégico. Se trata de una institución formadora de docentes que, por la naturaleza de su misión, tiene una responsabilidad particular en la construcción de un sistema educativo inclusivo e interculturalmente pertinente. Según información proporcionada por la Coordinación General Académica del INAES (comunicación personal, 8 de octubre de 2025), la institución contaba con seis estudiantes indígenas activos al momento de este estudio.

Shield (2004) documenta que, de forma recurrente en América Latina y otras regiones, las iniciativas de inclusión en educación superior se concentran en facilitar el ingreso sin desarrollar estrategias sostenidas de acompañamiento para garantizar la permanencia, lo que históricamente ha limitado la graduación de estudiantes indígenas.

Efimoff (2022) refuerza este diagnóstico al señalar que incluso cuando las instituciones implementan medidas de inclusión, estas pueden resultar insuficientes o ambivalentes si no transforman las estructuras institucionales de fondo. Las vivencias concretas de los estudiantes indígenas del INAES, los desafíos lingüísticos que enfrentan, las formas en que integran sus conocimientos culturales con los saberes formales y sus percepciones sobre el reconocimiento de su identidad, permanecen sin documentar. Esta ausencia de conocimiento empírico situado constituye el vacío que esta investigación busca llenar, en consonancia con lo señalado por Mato (2020), quien afirma que las instituciones de educación superior no pueden cumplir su responsabilidad de crear espacios de diálogo intercultural sin comprender las realidades de quienes transitan esos espacios desde posiciones históricamente marginalizadas.

1.2. Principales Antecedentes

Las investigaciones sobre experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior conforman un campo en crecimiento que combina perspectivas sociológicas, pedagógicas y antropológicas. Los hallazgos disponibles muestran, de forma consistente, que el tránsito por la universidad implica para estos estudiantes una combinación de logros académicos, procesos de resiliencia y tensiones cotidianas vinculadas al racismo, la precariedad económica y la distancia entre la cultura institucional y sus propias trayectorias comunitarias.

Investigaciones recientes en el contexto latinoamericano han documentado que la inserción de estudiantes indígenas en la universidad suele estar marcada por una 'interculturalidad funcional'. Por ejemplo, autores como Sartorello et al. (2024) y Ventura-Ventura et al. (2023) coinciden en que, aunque las instituciones abren sus puertas, no transforman sus currículos ni sus prácticas lingüísticas, lo que obliga al estudiante a una asimilación cultural que invisibiliza sus saberes previos. Webb (2019) en un estudio cualitativo con estudiantes indígenas de primera generación en Chile, documentó que estos activan recursos personales y familiares de forma continua para acceder y permanecer en la universidad, realizando esfuerzos sostenidos que van mucho más allá del ámbito estrictamente académico y que frecuentemente entran en tensión con las expectativas institucionales.

Desde una perspectiva centrada en el bienestar y la experiencia cotidiana, Bailey (2016) documentó en universidades canadienses que las microagresiones y actitudes sutiles de racismo en el entorno universitario influyen de forma negativa en el desempeño y la salud emocional de los estudiantes indígenas. Este hallazgo es relevante para el presente estudio porque sitúa la experiencia intercultural no solo en el plano curricular o lingüístico, sino también en las interacciones cotidianas con docentes y compañeros, que constituyen precisamente una de las tres categorías de análisis de esta investigación. Efimoff (2022) por su parte, analizó en Canadá las experiencias de estudiantes indígenas con procesos de descolonización institucional, encontrando resultados ambivalentes: si bien la inclusión de espacios y contenidos indígenas generó oportunidades de pertenencia, también produjo agotamiento y demandas no remuneradas sobre los propios estudiantes, quienes debían actuar como representantes y portavoces de su cultura dentro de la institución. Este hallazgo alerta sobre los riesgos de una interculturalidad superficial que instrumentaliza la presencia indígena sin transformar las estructuras institucionales de fondo.

En cuanto a los factores que favorecen la permanencia, Kruk-Buchowska y Wood, (2019) identificaron en Australia que la existencia de centros indígenas dentro del campus fortalece el sentido de comunidad, el acompañamiento entre pares y la traducción de prácticas relacionales propias al entorno universitario, mejorando las tasas de retención. Shield (2004), en una revisión histórica sobre retención de estudiantes indígenas en la educación superior, documentó que los problemas estructurales y las políticas institucionales insuficientes han limitado de forma sostenida la graduación de estos estudiantes, y que las medidas más efectivas son aquellas que combinan apoyos económicos, representación curricular y formación

institucional para reducir el racismo cotidiano. Souza et al. (2024), en un estudio reciente con estudiantes indígenas universitarios en Brasil durante la pandemia, documentaron que estos desarrollaron estrategias individuales y colectivas de resiliencia frente a la incertidumbre, demostrando una capacidad de adaptación que, sin embargo, no debería sustituir la responsabilidad institucional de generar condiciones estructurales de apoyo.

En Paraguay, el antecedente más directo es la tesis de maestría de Montiel Domínguez, (2024), desarrollada en FLACSO Argentina, sobre el acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en la educación superior paraguaya. Es el estudio más reciente y contextualizado sobre el tema en el país, aunque no se enfoca en una institución específica ni explora las experiencias subjetivas desde un enfoque fenomenológico. Asimismo, Montiel (2022) aborda la preparación de educadores indígenas en un escenario de cambios en el sistema educativo, lo que permite observar al INAES como una entidad formadora que integra diversas categorías de enseñanza. Sus aportes sobre la relevancia de la interculturalidad refuerzan el planteamiento de esta tesis, la cual se centra en la experiencia de los estudiantes indígenas dentro de dicho espacio. La autora coincide en la necesidad de una educación que reconozca a cada sujeto en el aula, promoviendo capacidades que los conviertan en actores responsables de su propio destino y desarrollo. Cabrera (2025) en un estudio de caso sobre la Universidad Jesuita de Paraguay, documentó que las experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior revelan tanto oportunidades como tensiones en la interculturalidad universitaria, y que las instituciones que asumen un rol activo en el reconocimiento de saberes contribuyen a formar profesionales con mayor sensibilidad intercultural.

El análisis de los antecedentes expuestos permite comprender que el tránsito de los estudiantes indígenas por la educación superior constituye un proceso marcado por tensiones constantes entre la identidad cultural y las estructuras académicas. Si bien la literatura internacional y nacional provee marcos valiosos sobre modelos de gestión, barreras de acceso y estrategias de resiliencia, se observa un predominio de enfoques descriptivos o institucionales. En este escenario, la presente investigación se distancia de los estudios de corte general para situar el foco en la singularidad de una entidad formadora de docentes de carácter público. El aporte original radica en trascender el análisis de la permanencia académica para indagar en los significados profundos de la vivencia estudiantil. De este modo, el uso del enfoque fenomenológico permite recuperar la voz de los protagonistas y desentrañar las dimensiones lingüísticas e identitarias que configuran su realidad dentro de la institución.

1.3. Preguntas de Investigación

1.3.1. Pregunta General

¿Cómo influyen las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en su proceso de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico en el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) en la ciudad de Asunción en el año 2025?

1.3.2. Preguntas Específicas

¿Qué desafíos lingüísticos enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES al interactuar en contextos académicos donde predomina el español como lengua de instrucción?

¿De qué manera los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales impartidos en el INAES?

¿Cómo perciben los estudiantes indígenas el reconocimiento y valoración de su identidad cultural y lingüística por parte de docentes, compañeros y en las políticas institucionales del INAES?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar la influencia de las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en su proceso de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico en el INAES, en la ciudad de Asunción en el año 2025.

1.4.2. Objetivos Específicos

Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES al interactuar en contextos académicos donde predomina el español como lengua de instrucción.

Examinar las formas en que los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales impartidos en el INAES.

Explorar las percepciones de los estudiantes indígenas respecto al reconocimiento y la valoración de su identidad cultural y lingüística por parte de docentes, compañeros y en las políticas institucionales del INAES.

1.5. Hipótesis de Trabajo

En coherencia con el carácter cualitativo e interpretativo de esta investigación, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo de carácter orientador: los estudiantes indígenas del INAES experimentan formas de exclusión lingüística y cultural que dificultan su proceso de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico, y estas experiencias se ven agravadas por la ausencia de políticas institucionales que reconozcan y valoren su identidad cultural de manera sistemática.

Esta hipótesis no pretende ser verificada estadísticamente, sino orientar la recolección e interpretación de datos cualitativos, y puede ser revisada a medida que avance el trabajo de campo, en consonancia con los principios del paradigma fenomenológico-hermenéutico adoptado en este estudio.

1.6. Justificación

Esta investigación se justifica desde tres dimensiones complementarias. En primer lugar, responde a una prioridad de política pública nacional vinculada al derecho constitucional y legal de los pueblos indígenas a una educación con pertinencia cultural. El Convenio 169 de la OIT, ratificado por Paraguay mediante la Ley N.º 234/93, establece no solo el derecho a una educación que incorpore los conocimientos, sistemas de valores y aspiraciones sociales de los pueblos originarios, sino también la obligación del Estado de garantizar su participación efectiva en el diseño, implementación y evaluación de los programas educativos que les conciernen (Larsen & Gilbert, 2020).

Esta obligación incluye la consulta previa, libre e informada sobre toda medida que afecte a los pueblos indígenas, aunque Courtis (2009) advierte que en varios países latinoamericanos la consulta ha sido relativizada o sistemáticamente incumplida, lo que debilita la efectividad del derecho educativo intercultural en la práctica. La Ley 3231/07 de Educación Indígena complementa este marco nacional, pero la brecha entre el reconocimiento normativo y la realidad educativa concreta sigue siendo pronunciada.

Ushida (2025) a partir del análisis del IV Censo Nacional Indígena, aporta un diagnóstico actualizado que revela brechas persistentes en la implementación de políticas interculturales en Paraguay. Jiménez Morales (2025) señala además que las políticas públicas interculturales enfrentan dificultades concretas de articulación entre niveles educativos y de llegada real a las aulas, lo que limita sus resultados. Este conjunto de evidencias subraya que investigar las experiencias de estudiantes indígenas en una institución de educación superior no es solo académicamente relevante, sino políticamente urgente.

En segundo lugar, la investigación posee una justificación práctica e institucional que se vincula con las demandas actuales de la formación docente en Paraguay. El INAES, como institución estratégica en la preparación de los futuros educadores, enfrenta el desafío de trascender los modelos educativos monoculturales. De acuerdo con Medina Melgarejo et al. (2023), la formación de profesionales indígenas requiere un enfoque que reconozca la "subjetividad situada" de los estudiantes, evitando que el paso por la educación superior se convierta en un proceso de asimilación que erosione su identidad. En este sentido, comprender las experiencias de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en el INAES permite identificar los ajustes pedagógicos necesarios para que la institución no solo incluya, sino que valore genuinamente los saberes ancestrales en un diálogo de saberes constante.

Las tendencias contemporáneas en la investigación educativa sugieren un tránsito desde la simple "inclusión" hacia marcos decoloniales que priorizan la visibilización de las perspectivas locales. Bajo la propuesta de las Epistemologías del Sur de Sousa Santos (2011), se busca combatir el "epistemicidio" institucional mediante una ecología de saberes donde el conocimiento académico dialogue en igualdad con el conocimiento indígena. Esta perspectiva es plenamente coherente con la naturaleza fenomenológica de este estudio. Como plantea Creswell (2013) al colocar la voz y la experiencia vivida del sujeto en el centro del proceso, la investigación se orienta a comprender el significado profundo de las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven, trascendiendo la mera observación externa para producir conocimiento situado y contextualmente fundado. Este abordaje garantiza, en sintonía con Forni (2022) que los relatos biográficos se transformen en evidencia científica capaz de cuestionar las estructuras tradicionales y proponer una interculturalidad verdaderamente transformadora.

En tercer lugar, el estudio tiene una justificación teórica y académica de primer orden. En Paraguay no se ha constatado, o dado a conocer las investigaciones que aborden experiencias

de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior no indígenas desde un enfoque fenomenológico.

Esta investigación aporta evidencia empírica situada al debate regional sobre interculturalidad y educación superior, en un momento en que la comunidad académica latinoamericana reconoce la necesidad de trascender los enfoques declarativos hacia transformaciones institucionales reales (Duque Salazar et al., 2024; Krainer y Chaves, 2021). Este vacío empírico ya señalado en el planteamiento del problema, es lo que esta investigación busca comenzar a subsanar para el caso paraguayo.

Desde el punto de vista de la relevancia social, los resultados serán socializados con las autoridades del INAES, con docentes y con formuladores de la política educativa, contribuyendo al diseño de estrategias concretas de inclusión, acompañamiento y reconocimiento. Pavez-Soto et al. (2026) recomiendan que la evaluación del impacto de los programas interculturales se realice de forma longitudinal y documentada, para orientar mejoras continuas basadas en evidencia; esta investigación constituye un primer paso en esa dirección para el contexto específico del INAES.

1.7. Alcances y Limitaciones

1.7.1. Alcances

Esta investigación abarca el análisis de las experiencias interculturales de la totalidad de los estudiantes indígenas activos en el INAES durante el año 2025. El estudio se circunscribe al ámbito lingüístico, cultural e identitario de dichas experiencias, con cobertura geográfica limitada a la sede del INAES en Asunción, Paraguay, y un período de recolección de datos correspondiente al segundo semestre del año 2025.

La delimitación poblacional de este trabajo abarca al conjunto total de alumnos pertenecientes a pueblos originarios con actividad académica en el INAES. Esta delimitación poblacional permite una indagación profunda y exhaustiva, en coherencia con la perspectiva de Creswell (2013), quien destaca que el estudio de grupos vinculados a un entorno específico favorece una visión integral del fenómeno. Al integrar el universo completo de participantes, el estudio asegura la escucha de cada voz individual, facilitando que emerja lo que Medina Melgarejo et al. (2023) identifican como la subjetividad situada y las trayectorias de los sujetos en contextos de educación superior. Esta cobertura totalizadora en un escenario localizable garantiza, bajo los planteamientos de Forni (2022) que la recolección de información no omita

matices esenciales de la realidad social estudiada, priorizando la riqueza descriptiva de las vivencias sobre la búsqueda de representatividad en términos estadísticos.

La viabilidad de este diseño fenomenológico en el contexto paraguayo se sustenta en antecedentes metodológicos afines, cuyo detalle se desarrolla en el Capítulo III del Marco Metodológico.

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuye al campo de la educación superior intercultural en Paraguay aportando evidencia empírica situada en un contexto institucional específico y escasamente documentado. Sus hallazgos tienen capacidad de aplicación directa en el INAES y pueden orientar, de forma referencial, políticas de inclusión en otras instituciones de educación superior con estudiantes indígenas. Esta aplicabilidad referencial se entiende en los términos que Amin et al. (2020), describen como transferibilidad: no se trata de una generalización automática, sino de que el lector, a partir de la descripción densa del contexto y los participantes, pueda juzgar en qué medida los hallazgos son relevantes para su propio escenario.

1.7.2. Limitaciones

La principal limitación de este estudio ha sido la circunscripción a una sola institución y a una población de cinco estudiantes con inscripción vigente, lo que ha acotado las posibilidades de generalización estadística de los hallazgos. Esta característica es, sin embargo, inherente al diseño fenomenológico adoptado, que prioriza la profundidad interpretativa sobre la extensión muestral. Fuster Guillen et al. (2020), confirman que en la investigación fenomenológica la unidad de análisis es el relato y el significado individual, y que el resultado esperado son descripciones ricas y esencias del fenómeno, no estadísticas poblacionales. Esta delimitación no resta valor a los resultados, sino que define su naturaleza epistemológica.

Otra limitación se vincula a la posición de la investigadora en relación con el campo. En toda investigación cualitativa el investigador es el principal instrumento de recolección e interpretación de datos, lo que implica que sus supuestos, experiencias previas y perspectivas pueden influir en el proceso analítico. Cypress (2017) señala que esta subjetividad no puede eliminarse, pero puede gestionarse de forma transparente mediante el registro reflexivo sistemático de decisiones, reacciones y supuestos a lo largo del estudio. Para atender esta limitación se llevó un diario reflexivo durante todo el trabajo de campo y el análisis, en

coherencia con el criterio de confirmabilidad que exige que los hallazgos sean producto de los datos y no de los prejuicios o intereses del investigador (Amin et al., 2020).

La siguiente limitación fue la posibilidad de inhibición de los participantes al compartir experiencias de discriminación o exclusión en un entorno donde son conocidos. Para mitigarla, se garantizó la confidencialidad y el anonimato mediante el acta de consentimiento informado, y se aplicó la verificación por participantes como estrategia de credibilidad: las interpretaciones preliminares fueron devueltas a los propios estudiantes para que confirmen, clarifiquen o corrijan las conclusiones antes de su versión definitiva (Amin et al., 2020). Medina (2023) aplica esta misma estrategia en su estudio fenomenológico paraguayo, lo que confirma su pertinencia y viabilidad en contextos institucionales similares al del INAES.

Por otro lado, el estudio no ha contemplado la perspectiva de docentes ni de autoridades institucionales, lo que ha limitado la triangulación de fuentes. No obstante, Bakker y Boer (2021) señalan que la selección exhaustiva de los casos disponibles y la saturación del análisis dentro del grupo estudiado constituyen criterios de rigor válidos en diseños fenomenológicos con poblaciones acotadas, y este foco en la voz de los propios estudiantes es una decisión epistemológica coherente con los objetivos de la investigación y con el paradigma interpretativo que la sustenta.

Asimismo, el estudio enfrentó una limitación de orden operativo vinculada al acceso a los participantes. La institución no contaba con un registro actualizado de los estudiantes indígenas matriculados al momento del estudio, por lo que la identificación inicial se realizó a través de los coordinadores de carrera. Este procedimiento reveló inconsistencias en la información disponible: uno de los estudiantes registrados no había concretado su matrícula y algunos de los datos de contacto proporcionados no correspondían a los participantes. Esta situación refleja lo que Shield (2004) identifica como un patrón estructural recurrente en las instituciones de educación superior: la ausencia de sistemas de seguimiento sistemático de los estudiantes indígenas, que hace invisible su trayectoria dentro de la institución y dificulta tanto la investigación como el diseño de políticas de acompañamiento.

La localización de dos de los estudiantes requirió recurrir a redes de referencia comunitaria y a una de las hermanas, lo que implicó un proceso de búsqueda extendido previo al trabajo de campo propiamente dicho. Webb (2019) señala que los estudiantes indígenas de primera generación realizan esfuerzos continuos fuera del ámbito académico que con frecuencia

pasan desapercibidos para las instituciones, precisamente porque estas carecen de mecanismos de registro y seguimiento adecuados.

CAPÍTULO II

Este capítulo presenta el marco teórico y normativo que sostiene el análisis posterior. Se abordan el contexto histórico y sociolingüístico de los pueblos indígenas en Paraguay, el conjunto de instrumentos legales internacionales y nacionales que reconocen sus derechos educativos, y los conceptos centrales de la investigación: interculturalidad, bilingüismo, identidad cultural y colonialidad del saber. Su revisión es necesaria para interpretar con rigor las experiencias que los participantes describieron.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto histórico y situación actual de los pueblos indígenas en Paraguay

La situación sociocultural de Paraguay constituye el punto de partida necesario para comprender las condiciones en que los jóvenes indígenas construyen sus trayectorias educativas. Las desigualdades estructurales que afectan a los pueblos originarios, en términos territoriales, económicos y lingüísticos que inciden directamente en sus posibilidades de acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo formal (Mato, 2012).

El país, marcado por su diversidad cultural y lingüística, ofrece un escenario en el que las comunidades indígenas enfrentan realidades muy distintas a las de la población mayoritaria. Estas condiciones influyen directamente en cómo los jóvenes construyen sus proyectos de vida, en las oportunidades que encuentran para desarrollarse y en las tensiones que experimentan entre la preservación de sus raíces culturales y la necesidad de integrarse en un sistema educativo y social que muchas veces no contempla plenamente sus particularidades (Santana Colin, 2015).

El país se caracteriza por ser pluricultural y multilingüe, aunque en la Constitución se señale sólo que es bilingüe, con una riqueza que se expresa en la coexistencia de 19 pueblos indígenas, cada uno con sus propias lenguas, tradiciones y formas de organización social y política. Esta diversidad constituye un patrimonio invaluable, aunque muchas veces invisibilizado en el plano social y político (Zanardini & Biederman, 2001). El Paraguay cuenta con cinco grandes familias lingüísticas que agrupan a los distintos pueblos, como se muestra en la tabla siguiente (INE, 2022).

Tabla 1.**Pueblos indígenas en el Paraguay agrupados por familia lingüística**

Familia Lingüística	Pueblos Indígenas
Guaraní	Mbya Guaraní; Aché; Avá Guaraní; Paĩ Tavyterã; Guaraní (ex Guaraní Occidental); Guaraní Ñandéva
Mataco-Mataguayo	Manjui; Nivaçle; Maká
Zamuco	Ayoreo; Ybytóso; Tomaráho
Maskoy	Sanapaná; Guaná; Angaité; Toba Enenlhet (ex Toba Maskoy); Enxet Sur; Enlhet Norte
Guaicurú	Qom

Elaboración propia. Fuente (INE, 2022)

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), la población indígena asciende a 140.039 personas, constituyendo el 2,3% del total nacional. Aunque numéricamente minoritaria, su presencia es significativa en términos históricos y culturales, pues constituye la raíz viva de la identidad paraguaya.

Las comunidades indígenas se encuentran asentadas a lo largo del territorio, desde las zonas rurales más alejadas hasta áreas urbanas y periurbanas. Esta presencia no es homogénea; algunos pueblos mantienen una fuerte concentración territorial, mientras que otros se encuentran dispersos en comunidades compartidas o en barrios de las principales ciudades del área metropolitana. La heterogeneidad territorial exige precisar las categorías que estructuran esta distribución espacial. Las comunidades rurales se caracterizan por una baja densidad demográfica y por la prevalencia de actividades productivas tradicionales estrechamente articuladas a una cosmovisión vinculada con la tierra, enfrentando una vulnerabilidad estructural expresada en el acceso limitado a servicios básicos y en sistemas educativos que frecuentemente desatienden sus particularidades lingüísticas y culturales (Bustos et al., 2025).

Las comunidades urbanas, en cambio, constituyen centros de concentración demográfica e institucional donde imperan modelos educativos estandarizados que exigen al estudiante indígena una asimilación implícita como condición de éxito académico. Entre ambos polos se sitúan las comunidades periurbanas, conceptualizadas como zonas de transición y franjas de frontera urbana donde se reconfiguran las identidades étnicas en contextos de exclusión (Sánchez, 2009). Para el estudiante indígena que migra, este espacio transicional implica condiciones de precariedad habitacional, dificultades de movilidad y una tensión constante entre su identidad de origen y las demandas del entorno urbano.

La diversidad lingüística de estos pueblos enfrenta, sin embargo, una amenaza estructural que el organismo internacional de mayor autoridad en la materia ha reconocido formalmente. Según los criterios de vitalidad establecidos por la UNESCO (2003), seis lenguas indígenas del Paraguay se encuentran actualmente catalogadas en situación de peligro de extinción: el guaná, el sanapaná, el angaité, el tomárãho, el avá guaraní y el manjui. Esta condición no es producto de procesos naturales de cambio lingüístico, sino el resultado acumulado de factores históricos y sociales que incluyen el desplazamiento territorial forzado, el sometimiento al trabajo asalariado en empresas extractivas, la composición interétnica que instala lenguas de mayor prestigio social como vehículo de comunicación entre pueblos distintos, y lo que Kalisch (2005) denomina el "menosprecio de los indígenas" como eje transversal de las actitudes de la sociedad nacional hacia los pueblos originarios. La clasificación de la UNESCO explica, en buena medida, por qué varios de los participantes de esta investigación han llegado a la educación superior sin competencia activa en su lengua ancestral, pues la erosión no comenzó en su generación, sino varias décadas antes.

No obstante, las condiciones de vida de los pueblos indígenas difieren ampliamente de un pueblo a otro y se ven atravesadas por procesos de marginación, desplazamiento y desigualdad. Reconocer esta situación es clave para analizar cómo los jóvenes indígenas construyen sus proyectos de vida y sus expectativas educativas en un contexto donde la revitalización cultural y lingüística se vuelve un desafío urgente. Sin embargo, como advierte Gaska (2024), la falta de recursos financieros y humanos para la investigación y promoción de estas lenguas limita la capacidad institucional de cumplir con dichos mandatos.¹

¹ El alcance de esta normativa y su articulación con el sistema educativo formal se examinarán en detalle en la sección del marco legal

2.2. Las realidades sociales y educativas de los pueblos indígenas

Las comunidades indígenas en Paraguay no todas tienen acceso equitativo a los servicios básicos como agua potable, electricidad, salud, educación y vivienda digna. Esta desigualdad territorial y social genera condiciones de vida muy distintas entre los pueblos, lo que repercute directamente en sus posibilidades de desarrollo y bienestar.

En el ámbito educativo, las realidades también son diversas y desiguales. Las distancias entre comunidades y centros escolares, la falta de infraestructura adecuada y la escasa disponibilidad de profesionales capacitados al interior del pueblo inciden en la calidad y continuidad de la formación. Mientras algunos niños logran acceder a la educación primaria, muchos enfrentan dificultades para continuar en la secundaria, y solo un número muy reducido alcanza el nivel terciario o universitario.

Esta situación limita las oportunidades de los jóvenes indígenas para integrarse plenamente en la sociedad y ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Es precisamente en este contexto donde cobran relevancia las trayectorias de quienes, a pesar de las barreras descritas, han logrado acceder a la educación superior. Los jóvenes indígenas que alcanzan el nivel terciario no solo cargan con el peso de sus propias historias de vida, sino que representan también las expectativas y los sueños de sus comunidades de origen.

Ushida (2025) aporta evidencia concreta sobre estas barreras estructurales. En el nivel de educación media, los Avá Guaraní son el pueblo con mayor número de comunidades que cuentan con algún docente —26 en total—, seguidos por los Mbya Guaraní con 14 y los Pañ Tavyterã con 9, cifras que la propia autora califica como "extremadamente bajas" (Ushida, 2025, p.244) en relación con la población de cada pueblo. La precariedad de la infraestructura educativa media hace que el ingreso a la universidad sea un horizonte aún más distante para quienes no logran completar la secundaria, por lo que la autora concluye que formar profesionales dentro de las propias comunidades es condición esencial tanto para la preservación cultural como para el ejercicio efectivo de los derechos colectivos reconocidos por la legislación paraguaya.

El caso del pueblo Guaná ilustra con crudeza el punto terminal al que puede llegar este proceso. Un estudio sociolingüístico realizado por la Secretaría de Políticas Lingüísticas

(Montiel Domínguez & Ávalos Torres, 2016) en la Comunidad Río Apa, en el departamento de Concepción, constató que la lengua originaria *vana peema* era hablada en ese momento únicamente por cuatro ancianas, que actualmente ya son sólo tres. El sondeo reveló que en el ámbito familiar se había producido un abandono total del uso de la lengua por parte de padres y abuelos, y que en los espacios de recreación comunitaria su presencia era nula. El pueblo adoptó el guaraní paraguayo como lengua cotidiana, una variante que Kalisch (2005) describe como un guaraní con sustrato enlhet-enenlhet, con influencias fonológicas y morfológicas de la lengua originaria, pero que ya no es el *vana peema*. Las causas de este desplazamiento se remontan al período de las empresas tanineras de Puerto Casado, Puerto Pinasco y Puerto Sastre, que dispersaron las comunidades y les impusieron condiciones de vida radicalmente ajenas a su cultura, llevándolas a abandonar tanto la lengua como otras prácticas culturales propias del pueblo (Kalisch, 2005; Zanardini & Biederman, 2001).

La transmisión de conocimientos tradicionales se ve tensionada por las carencias materiales y educativas, y los jóvenes deben enfrentar el desafío de construir sus proyectos de vida en un contexto de desigualdad estructural. Comprender sus experiencias dentro de las instituciones de educación superior, los desafíos lingüísticos y culturales que enfrentan, las estrategias que desarrollan para permanecer y las percepciones sobre el reconocimiento de su identidad, constituye el punto de partida de esta investigación.

2.2.1. Desigualdades Educativas Persistentes

De la información del Cuadro P9 del IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas (INE, 2022) se han extraído con mayor precisión los datos agregados disponibles, a la distribución real del acceso a la educación superior entre los 19 pueblos indígenas del Paraguay, cómo se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Jóvenes indígenas de 15 a 29 años con nivel superior no universitario/universitario, por pueblo y sexo

Pueblo	Sexo	Rango etario	Nivel Superior no Universitario/Universitario
Aché	Varón	15-29	20
	Mujer	15-29	20
Avá Guaraní	Varón	15-29	179
	Mujer	15-29	173
Mbya Guaraní	Varón	15-29	54
	Mujer	15-29	29
Paĩ Tavyterã	Varón	15-29	25
	Mujer	15-29	43
Guaraní Occidental/P.Guaraní	Varón	15-29	36
	Mujer	15-29	73
Guaraní Ñandéva	Varón	15-29	5
	Mujer	15-29	12
Enlhet Norte	Varón	15-29	10
	Mujer	15-29	14
Enxet Sur	Varón	15-29	5
	Mujer	15-29	16
Sanapaná	Varón	15-29	8
	Mujer	15-29	11
Angaité	Varón	15-29	7
	Mujer	15-29	10
Guaná	Varón	15-29	6
	Mujer	15-29	6
Toba Maskoy/Toba Enenlhet	Varón	15-29	4
	Mujer	15-29	11
Nivaclé	Varón	15-29	39
	Mujer	15-29	51
Maká	Varón	15-29	---
	Mujer	15-29	---
Manjui	Varón	15-29	1
	Mujer	15-29	1
Ayoreo	Varón	15-29	1
	Mujer	15-29	1
Ybytóso	Varón	15-29	32
	Mujer	15-29	57
Tomárãho	Varón	15-29	1
	Mujer	15-29	---
Qom	Varón	15-29	9
	Mujer	15-29	19
TOTAL			989

Nota: elaboración propia. Fuente: INE, IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas 2022, Cuadro P9.

La tabla registra el total de jóvenes de entre 15 y 29 años que alcanzaron el nivel superior no universitario o universitario, por pueblo y sexo, evidenciando tanto la magnitud del acceso como las profundas asimetrías que lo caracterizan entre pueblos, familias lingüísticas y géneros. El total de jóvenes indígenas con estudios superiores asciende a 989 personas en todo el país. Puesta en relación con la población indígena total de 140.039 personas registrada en el mismo censo, esta cifra confirma la inequidad estructural ya señalada, que apenas el 0,7% de la población indígena de todas las edades ha alcanzado este nivel formativo, representando tan sólo el 0,016% de los habitantes del país, muy por debajo del 16,31% registrado para la población de estudiantes universitarios del Paraguay (INE, 2022).

La distribución entre pueblos es marcadamente desigual. El Avá Guaraní concentra el mayor número de jóvenes con estudios superiores, con 352 personas que equivalen al 35,6% del total nacional indígena en este nivel. Le siguen el Guaraní Occidental con 109 (11,0%), el Nivaê con 90 (9,1%) y el Ybytoso con 89 (9,0%). En el extremo opuesto, pueblos como el Tomaráho (1 persona), el Ayoreo (2), el Manjui (2) y el Maká (sin datos registrados) presentan una presencia testimonial o directamente nula en la educación superior, lo que indica que para estos pueblos el acceso a este nivel sigue siendo prácticamente inexistente.

Desde la perspectiva de las familias lingüísticas, la familia Guaraní concentra 669 jóvenes con estudios superiores, representando el 67,6% del total. La familia Maskoy registra 108 jóvenes (10,9%), seguida de las familias Zamuco y Mataco-Mataguayó con 92 cada una (9,3%), y la familia Guaicurú con 28 (2,8%). La preponderancia de la familia guaraní es esperable dada su mayor población, pero también refleja una trayectoria más prolongada de contacto con el sistema educativo formal en comparación con pueblos cuyo acceso a la educación media sigue siendo escaso o intermitente.

Un dato transversal de particular relevancia es la distribución por sexo: del total de 989 jóvenes con estudios superiores, 547 son mujeres (55,3%) y 442 son varones (44,7%). Esta mayoría femenina es consistente en 11 de los 19 pueblos registrados. Las diferencias más pronunciadas se observan en el Guaraní Occidental; donde las mujeres duplican a los varones (73 frente a 36), el Ybytoso (57 frente a 32) y el Paĩ Tavyterã (43 frente a 25). Este patrón debe leerse con cautela, ya que la mayor presencia femenina en la educación superior indígena puede

estar asociada a la preferencia por carreras de educación y enfermería, fundamentada por Montiel Domínguez (2024) las cuales son percibidas como compatibles con las responsabilidades de cuidado que las mujeres asumen en sus comunidades, antes que como expresión de una paridad de oportunidades plenamente garantizada.

En lo que respecta específicamente a la familia Maskoy, pueblos de donde provienen los estudiantes de esta investigación, los pueblos Sanapaná, Angaité y Guaná registran 19, 17 y 12 jóvenes con estudios superiores respectivamente, sumando 48 personas que representan tan sólo el 0,03% del total indígena en este nivel. Estos números ilustran con claridad la magnitud del desafío que enfrentan los pueblos de esta familia lingüística para acceder y sostenerse en la educación superior, y subrayan la importancia de documentar las experiencias de quienes logran transitarla.

Montiel Domínguez (2024) aporta evidencia empírica sobre la persistencia de estas desigualdades. Su estudio sobre jóvenes indígenas beneficiarios de subsidios estatales revela que la tasa de permanencia en la educación superior apenas alcanza el 10% entre quienes recibieron apoyo del INDI entre 2019 y 2023, con variaciones anuales entre el 5% y el 21%, con mayor presencia de mujeres tanto en el acceso como en la permanencia. Las carreras del área de educación y enfermería concentran la mayor matrícula, cursadas predominantemente en universidades privadas con modalidades semipresenciales, lo que permite a los estudiantes continuar viviendo en sus comunidades de origen.

Asimismo la autora documenta que la Universidad Metropolitana de Asunción es la institución más elegida por los estudiantes indígenas, en razón de su modalidad semipresencial con clases los días sábado, que les permite continuar residiendo en sus comunidades de origen pese a las grandes distancias que deben recorrer semanalmente. También hace mención de que las instituciones de educación superior públicas cuentan con cupos de acceso directo para estudiantes indígenas que los eximen del examen de admisión. Sin embargo, esta medida de acceso preferencial no va acompañada de políticas de acompañamiento posterior: una vez que el estudiante ingresa, la institución no aplica ningún sistema de seguimiento sistematizado ni mecanismos de apoyo diferenciados para atender las dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de la carrera, como es el caso de la institución de este estudio.

Las barreras económicas constituyen el principal obstáculo identificado. Los subsidios estatales no cubren la totalidad de los gastos reales como movilidad, materiales, equipos

tecnológicos, acceso a internet y, en muchos casos, vivienda, lo que expone a los estudiantes indígenas a una desigualdad estructural frente a sus pares no indígenas. Montiel Domínguez (2024) concluye que las acciones del Estado "no garantizan la culminación de una formación superior de los estudiantes indígenas" (p. 73) ni contribuyen a reducir la brecha de desigualdad frente a la población no indígena.

En una línea similar, De Gracia Vega & Vega de Martínez (2024) registran, en un contexto rural e indígena de Panamá, que los factores socioeconómicos y familiares son determinantes de la deserción universitaria y que la deserción no responde a una causa única, sino a una combinación de condiciones estructurales que demandan intervenciones integrales por parte de las instituciones educativas.

A nivel regional, Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024), en una revisión sistemática internacional, concluyen que las acciones afirmativas aisladas han contribuido apenas a un leve aumento en el acceso universitario, pero resultan insuficientes para garantizar la equidad y el éxito académico. Los autores señalan que la responsabilidad de elaborar políticas integrales que combinen acompañamiento académico, apoyo económico y adaptación psicosocial, recae en los entes gubernamentales, y que alcanzar una genuina interculturalidad universitaria y no solo ajustes superficiales en los mecanismos de acceso.

2.3. Marco legal Internacional y Nacional

El acceso a la educación superior de los pueblos indígenas está reconocido y protegido por un conjunto articulado de instrumentos internacionales y disposiciones nacionales que conforman el andamiaje normativo sobre el que se asienta esta investigación. Sin embargo, en Paraguay persiste una brecha significativa entre ese marco normativo y la realidad de inclusión, pertinencia cultural y disponibilidad de recursos (Cabello Alonso & Ayala Amarilla, 2024). El derecho universal a la educación, proclamado desde 1948 en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la obligación de los Estados de garantizar el acceso progresivo a la educación superior en condiciones de igualdad, consagrada en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) constituyen el piso mínimo sobre el cual se construyen los estándares específicos aplicables a los pueblos indígenas.

2.3.1. Marco Legal Internacional

El reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a una educación culturalmente pertinente no surge de la voluntad espontánea de los Estados, sino de un proceso histórico de lucha y reivindicación de los propios pueblos originarios que se tradujo progresivamente en instrumentos jurídicos de carácter obligatorio.

En el plano internacional, el hito fundacional es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), adoptado en 1989, que constituye el primer tratado internacional de carácter vinculante específicamente dedicado a los derechos de los pueblos indígenas y tribales. Su artículo 27 establece:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. (OIT, 2009, art.27)

El Convenio 169 no se limita a reconocer el derecho a la educación: obliga a los Estados a garantizar que los pueblos indígenas puedan acceder a todos los niveles de educación respetando sus valores culturales y lingüísticos (OIT, 2009, arts.26-31). Paraguay ratificó este Convenio mediante la Ley N° 234/1993, incorporándolo al ordenamiento jurídico nacional con rango supralegal. Larsen y Gilbert (2020) precisan que dicho instrumento impone al Estado la obligación activa de garantizar la participación efectiva de los pueblos indígenas en el diseño, la implementación y la evaluación de los programas educativos que les conciernen, incluyendo el mecanismo de consulta previa, libre e informada. No obstante, Courtis, (2009) advierte que en varios países latinoamericanos este mecanismo ha sido relativizado o sistemáticamente incumplido en la práctica.

En el plano del derecho internacional de los derechos humanos de alcance general, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) establece en su artículo 13 la obligación de los Estados de garantizar el acceso progresivo a la educación superior en condiciones de igualdad. Este estándar es particularmente relevante para los pueblos indígenas, cuyo acceso a la educación terciaria continúa siendo desigual respecto del resto de la población (Corte Suprema de Justicia-Dirección de Derechos Humanos, 2021).

Más recientemente, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), adoptada en 2007 y respaldada por Paraguay, establece que los pueblos indígenas tienen derecho a "establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes, que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje" (ONU, 2007, art.14). Este instrumento reconoce, además, el derecho a acceder a las instituciones estatales sin discriminación (ONU, 2007, art.15), elevando el estándar desde el mero acceso hacia el derecho al control y la autodeterminación educativa (Portal Educativo Meta, 2020).

Ushida (2025) confirma, a partir de los datos del IV Censo Nacional Indígena, que persisten brechas estructurales entre el reconocimiento normativo y la implementación efectiva de las políticas interculturales en Paraguay. La brecha entre el marco jurídico vigente, tanto a nivel nacional como internacional y la realidad educativa concreta constituye, en consecuencia, uno de los contextos estructurales que esta investigación busca comprender desde la experiencia vivida de los propios estudiantes indígenas del INAES.

2.3.2 Marco Legal Nacional

En materia legislativa, Paraguay cuenta con un marco normativo sólido que reconoce los derechos de los pueblos indígenas. Sin embargo, estas leyes no se reflejan plenamente en la vida cotidiana de las comunidades (Cabello Alonso & Ayala Amarilla, 2024; Corte Suprema de Justicia-Dirección de Derechos Humanos, 2021).

La Constitución Nacional de 1992 constituye el fundamento de todo el sistema. Su artículo 62 reconoce la existencia de los pueblos indígenas como anteriores al Estado paraguayo, otorgándoles una identidad jurídica propia que antecede a la organización estatal misma. El artículo 63 garantiza el respeto a sus formas de organización social, política y cultural, mientras que el artículo 66 estipula que "El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas, especialmente en lo relativo a la educación formal" (Constitución de la República del Paraguay, 1992, art.66). Este mandato implica que las instituciones educativas no solo deben tolerar la diferencia cultural, sino activamente adaptarse a ella. Sin embargo, el verbo "respetar" ha sido objeto de interpretaciones restrictivas que se han traducido en acciones meramente declarativas antes que en transformaciones estructurales reales. Gaska (2024) indicó que los recursos destinados a hacer efectivos estos mandatos han

resultado insuficientes. El artículo 140, por su parte, establece que las lenguas indígenas forman parte del patrimonio cultural de la Nación.

La Ley N.º 904/1981 sobre el “Estatuto de las Comunidades Indígenas” (Ley N.º 904/1981) regula los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluyendo el acceso a servicios educativos, constituyendo uno de los primeros antecedentes legislativos específicos en materia indígena en el país (Corte Suprema de Justicia-Dirección de Derechos Humanos, 2021).

La Ley 1264/1998 General de Educación establece que el sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República, reconociendo la diversidad cultural y lingüística del país. Su Título V, Capítulo II, dispone que la educación de los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales (art. 78). No obstante, su implementación en el nivel de educación superior resulta limitada (Portal Educativo Meta, 2020).

La Ley 4251/2010. Ley de Lenguas institucionalizó una política lingüística orientada a la valoración y preservación de todas las lenguas del país. Su artículo 12 reconoce la responsabilidad del Estado de apoyar la supervivencia y funcionalidad de las lenguas y culturas indígenas como medio para fortalecer su identidad étnica, y su artículo 26 establece que "los pueblos indígenas utilizarán en la etapa inicial de la educación escolarizada sus respectivas lenguas".

La Ley 4995/2013, Ley de Educación Superior complementa el marco normativo anterior. Su artículo 5º establece entre sus principios el respeto a la interculturalidad, la multiculturalidad y el pluralismo étnico y lingüístico de la nación paraguaya, constituyendo un mandato expreso dirigido a todas las instituciones de educación superior del país, incluido el INAES.

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Paraguay continúa siendo reducido, con barreras económicas, geográficas y culturales que dificultan su trayectoria académica. La mayoría de los programas universitarios no contemplan adecuadamente la interculturalidad ni la enseñanza en lenguas originarias (Cabello Alonso & Ayala Amarilla, 2024; Portal Educativo Meta, 2020). Sin embargo, las experiencias narradas por los cinco estudiantes indígenas que participaron en esta investigación permiten interrogar la distancia que

existe entre estos principios legalmente consagrados y las condiciones reales en que transcurre su trayectoria académica. La brecha entre el marco jurídico vigente y la realidad educativa concreta constituye uno de los contextos estructurales que esta investigación busca comprender.

2.4. Marco conceptual sobre interculturalidad en la educación superior

2.4.1. Definición y dimensiones de la interculturalidad

El término interculturalidad es de acuñación relativamente reciente. En América Latina, la interculturalidad apareció como discurso crítico a la educación oficial y como alternativa a la educación bilingüe bicultural a fines de los años sesenta, siendo en los años setenta cuando se comenzó a plantear por primera vez la necesidad de una propuesta educativa que reconociera la diversidad cultural de los pueblos indígenas del continente (Tubino, 2005). A diferencia de Europa, donde el discurso sobre la interculturalidad apareció ligado a los programas de educación alternativa para migrantes procedentes de las antiguas colonias, en América Latina surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente (Tubino, 2004). Esta distinción de origen no es un dato menor: determina el carácter político y descolonizador que el concepto adquirió en la región latinoamericana desde sus inicios.

En términos conceptuales, la interculturalidad refiere a procesos de relación, comunicación e intercambio entre personas o grupos con identidades culturales distintas, en condiciones de horizontalidad, donde ninguna cultura se sitúa por encima de otra. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino reforzarlas y enriquecerlas creativamente y solidariamente, incluyendo también las relaciones entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales y profesionales dentro de una misma comunidad (CVC Centro Virtual Cervantes, s. f.). La UNESCO (2022) por su parte, la define como la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas, subrayando su dimensión activa y propositiva frente a la mera coexistencia que describe la multiculturalidad o la pluriculturalidad.

Uno de los aportes más influyentes para comprender las dimensiones del concepto en el contexto latinoamericano es la distinción establecida por Tubino (2004) entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. La interculturalidad funcional busca promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural vigentes, no pone en duda

las reglas del juego y se asume como una estrategia que favorece la cohesión social en tanto asimila a las clases subalternas a la cultura hegemónica.

En contraste, la interculturalidad crítica parte del problema del poder, su estructura de racismo sistémico y la diferencia colonial construida en función de ello, buscando generar acciones destinadas a visibilizar y deconstruir las condiciones del no-diálogo para generar espacios de reconocimiento (Tubino, 2004). Esta distinción es fundamental para el presente estudio, ya que permite evaluar en qué medida las prácticas del INAES responden a una lógica de integración superficial o a una transformación institucional de fondo.

Walsh (2005) profundiza esta perspectiva crítica al señalar que “la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas” (p.4). Desde esta perspectiva, su construcción no puede reducirse a declaraciones formales ni a la folclorización de las diferencias culturales, sino que exige prácticas y acciones sociales concretas orientadas a transformar las relaciones asimétricas entre culturas. La autora precisa además que la interculturalidad crítica entendida en estos términos aún no existe como realidad plenamente lograda, sino como proceso por alcanzar por medio de acciones sociales conscientes orientadas hacia la equidad y la simetría.

López (2001) añade que la interculturalidad se construye siempre dentro de relaciones de poder, por lo que su verdadero sentido implica transformarlas en favor de los grupos históricamente excluidos, fomentando mayor equidad social, cultural y económica. Más allá de reconocer diferencias, se centra en visibilizar y enfrentar desigualdades estructurales, superando visiones pasadas de integración desigual. Aunque surgió en el campo de la educación bilingüe, el autor sostiene que debe extenderse a todos los ámbitos sociales, guiada por los derechos colectivos e individuales, con el objetivo de alcanzar formas de convivencia basadas en la justicia y la pertinencia social.

Dietz (2017) en una aproximación antropológica al concepto, propone clasificarlo en torno a tres ejes complementarios: la distinción entre interculturalidad como concepto descriptivo frente a uno prescriptivo; la asunción implícita de una noción de cultura estática frente a una dinámica; y la aplicación funcionalista del concepto para analizar el statu quo frente a su aplicación crítica y emancipadora para identificar los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria. Esta clasificación resulta útil para el análisis del presente estudio, en tanto permite identificar en qué dimensión operan las experiencias concretas de los estudiantes

indígenas del INAES: si como dato descriptivo de una convivencia que simplemente existe, o como proyecto transformador que aún está por construirse.

2.4.2. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: una distinción necesaria

Cuando se aborda la cuestión de la interculturalidad en el ámbito educativo, existe un equívoco frecuente que conviene despejar desde el inicio: considerar la multiculturalidad o la pluriculturalidad como si fuesen sinónimos de interculturalidad. Guerrero Arias (2007) advierte que esta confusión no es solo terminológica o semántica, sino que remite a proyectos políticos de vida, de sociedad y de civilización profundamente distintos, con relaciones igualmente distintas respecto a la colonialidad del poder y su ejercicio. Comprender esta diferencia es indispensable para analizar las experiencias de los estudiantes indígenas del INAES y para evaluar en qué medida la institución transita realmente hacia una práctica intercultural o se mantiene en un multiculturalismo de fachada.

La pluriculturalidad describe una realidad objetiva, innegable e históricamente constituida: la coexistencia de múltiples culturas con identidades propias y diferenciadas en un mismo espacio geográfico, social y político. Paraguay es, en este sentido, un país pluricultural por definición: diecinueve pueblos indígenas con lenguas, cosmovisiones y sistemas de conocimiento diferenciados conviven en su territorio junto a otras expresiones culturales diversas. Sin embargo, como señala Guerrero Arias (2007) el hecho de que distintas culturas co-existan en un mismo espacio no implica por sí solo que exista interculturalidad. La co-existencia no garantiza la equidad ni el diálogo; muy por el contrario, puede encubrir relaciones de dominación en las que una cultura ocupa el centro hegemónico mientras las demás quedan en la periferia, marginalizadas por el poder.

La multiculturalidad, por su parte, reconoce la existencia de esa diversidad, pero desde las demandas políticas se vuelve un relativismo instrumental que proclama el reconocimiento de la diversidad y la diferencia sin cuestionar las relaciones de poder y la hegemonía que en dichas relaciones se construyen, dejando así intactas las estructuras que reafirman y reproducen la desigualdad (Guerrero Arias, 2007). Desde las demandas políticas, la multiculturalidad se vuelve un relativismo instrumental que visibiliza la diversidad, pero la neutraliza, la despolitiza y la vacía de su potencial transformador. Walsh (2000), señala que la multiculturalidad se convierte así en una estrategia de doble juego: reconoce y tolera las diferencias étnico-culturales precisamente para desmovilizarlas y articularlas al orden dominante. En el ámbito educativo, esta lógica se expresa cuando una institución incorpora elementos simbólicos de las culturas

indígenas como fechas conmemorativas, expresiones artísticas, menciones en documentos institucionales, sin transformar las estructuras curriculares, pedagógicas y lingüísticas que siguen privilegiando un único modelo de conocimiento.

La interculturalidad, en cambio, exige ir mucho más lejos. Para Guerrero Arias (2007) constituye una propuesta civilizatoria que ha emergido de los procesos de resistencia e insurgencia de los pueblos indígenas y negros frente al patrón de dominación colonial, del saber y del ser. No se trata de reconocer la diversidad para administrarla, sino de construir relaciones genuinamente simétricas entre culturas, lo que implica cuestionar y transformar las estructuras de poder que históricamente han deslegitimado unos saberes en beneficio de otros. En el contexto de la educación superior paraguaya, esto significa que la interculturalidad no puede reducirse a políticas de acceso o cuotas de inclusión: requiere una transformación pedagógica profunda que reconozca los conocimientos, las lenguas y las cosmovisiones indígenas como parte legítima y constitutiva del proceso de producción de conocimiento académico.

Esta distinción es el lente interpretativo central de la presente investigación. Las experiencias narradas por los estudiantes indígenas del INAES permiten examinar en qué punto del continuo entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad se sitúa la práctica institucional concreta, y cuáles son los desafíos lingüísticos y culturales que emergen precisamente en la brecha entre el reconocimiento formal de la diversidad y su transformación real.

2.5. Educación inclusiva e intercultural en instituciones de educación superior

La educación inclusiva en el nivel superior supone algo más que garantizar el acceso de estudiantes de pueblos originarios: implica transformar las estructuras curriculares, pedagógicas e institucionales para que el conocimiento producido en las comunidades indígenas sea valorado como fuente legítima de saber. La UNESCO (2022) define la inclusión como un proceso permanente que reconoce el derecho de toda persona a una educación de calidad basada en el reconocimiento y la valoración de la diferencia y la diversidad, elementos clave para asegurar el acceso, la permanencia, la participación y la graduación oportuna de los estudiantes en todos los niveles educativos.

En el contexto latinoamericano, la II Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 ya advertía que "el reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural" (CRES, 2009). La

III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) ratificó esta orientación al establecer como meta el desarrollo de programas de innovación curricular, pedagógica e institucional que atiendan la diversidad sociocultural.

La UNESCO (2022) identifica que las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina han emergido como espacios de reivindicación de modelos educativos sustentados en el pensamiento intercultural, aunque también documenta la enorme heterogeneidad que presentan estas instituciones en la región.

Mato (2020) subraya que las instituciones de educación superior convencionales tienen la responsabilidad de crear espacios de diálogo intercultural que valoren los diversos sistemas de conocimiento, y que esa tarea no puede ejercerse sin comprender las realidades de quienes transitan esos espacios desde posiciones históricamente marginalizadas. Efimoff (2022) alerta sobre los riesgos de una interculturalidad superficial: sus hallazgos muestran que incluso cuando se implementan saberes ancestrales, estos pueden producir agotamiento y demandas no remuneradas sobre los propios estudiantes, sin que ello se traduzca en una transformación estructural de fondo.

Pavez-Soto et al. (2026) identifican que uno de los déficits más extendidos en la formación docente con enfoque intercultural es la escasa institucionalización de contenidos interculturales en los planes de estudio universitarios y la falta de articulación con comunidades y saberes locales.

Melia (2010) , la voz más reconocida de la lingüística paraguaya, formula una crítica directa a la implementación de la educación intercultural bilingüe en el país. Señala que esta modalidad opera en la práctica de manera unidireccional: se exige a los pueblos indígenas que asimilen los contenidos y valores de la sociedad nacional, mientras que dicha sociedad no muestra ninguna disposición real de conocer ni valorar las culturas originarias. A nivel del sistema educativo nacional, ninguna lengua indígena es contemplada de manera efectiva en los currículos, y su presencia en los programas escolares se reduce a referencias superficiales sin ningún tratamiento sistemático ni culturalmente pertinente.

Siguiendo la misma línea crítica, Villagómez Rodríguez (2021) advierte que los sistemas educativos oficiales suelen instrumentalizar una concepción de educación orientada al desarrollo de competencias individuales para el mercado laboral, bajo una lógica liberal-occidental poco compatible con las culturas indígenas, que enfatizan la vida colectiva y comunitaria por encima del beneficio individual. Al erosionar las formas colectivas de

organización, las políticas educativas de corte liberal afectan simultáneamente las prácticas culturales que las sostienen y las lenguas que las expresan, lo que puede operar como un mecanismo silencioso de desplazamiento cultural y lingüístico.

Este diagnóstico se confirma desde adentro del propio INAES. Un análisis del plan de estudios de la institución realizado en 2017; tomando como informante a una docente de la misma casa de estudios había revelado que la asignatura Antropología de la Educación fue incorporada recién en el plan 2014-2018, y exclusivamente en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, con una carga horaria de 60 horas. Las demás carreras no la incluyen, y la materia era dictada por profesionales de ciencias sociales, pero no por antropólogos, lo que limita el alcance formativo de su implementación. El análisis concluye que la incorporación de la antropología de la educación en la formación docente sigue siendo incipiente en Paraguay y que su cobertura debería extenderse a todas las áreas y no restringirse a una sola carrera de grado (Ávalos Torres, 2017).

2.6. Bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo e interacciones lingüísticas en contextos académicos

2.6.1. El plurilingüismo paraguayo y su complejidad

Paraguay presenta una situación sociolingüística singular a nivel mundial: es uno de los pocos países donde una lengua de procedencia indígena, el guaraní convive como lengua oficial junto al español, siendo hablada por aproximadamente el 67 % de la población no indígena (INE, 2022), a menudo se confunde el guaraní paraguayo con las lenguas indígenas de la familia lingüística guaraní.

Melià (1997) sostiene que "el Paraguay es bilingüe, pero pocos paraguayos son bilingües" (p.45), aludiendo al tipo de bilingüismo predominante en el país, que es social más que individual. Esta distinción es fundamental: a lo largo del territorio nacional coexisten dos lenguas de uso mayoritario manejadas con diferentes grados de competencia según el contexto, la situación o la función comunicativa. El autor precisa además que "el uso del español o del guaraní obedece a normas sociolingüísticas, de hecho discriminatorias; la lengua española adquiere los caracteres de la lengua de dominación, mientras que el guaraní aparece como la lengua del dominado"(Melià, 1997, p.45). Esta asimetría de poder entre lenguas tiene raíces coloniales y persiste hasta la actualidad en los espacios académicos, administrativos y profesionales.

En el nivel superior, en la administración pública y en los medios de comunicación, la diglosia sigue siendo perceptible, con el español dominando los campos técnicos, académicos y formales, mientras el guaraní queda confinado a los ámbitos coloquiales y domésticos (Alcaraz de Silvero, 2020). Para los estudiantes indígenas, esta situación adquiere una dimensión adicional de complejidad, ya que muchos provienen de comunidades donde el español es la tercera lengua de contacto, luego de su lengua indígena y del guaraní, lo que implica que deben operar en un entorno académico que presupone una competencia en español formal que no siempre se ha desarrollado en los mismos términos que en estudiantes de origen urbano.

El IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas (INE, 2022) revela que el 48% de la población indígena de 5 años y más utiliza el guaraní como primer idioma para comunicarse, mientras que el 42,6% se comunica en su lengua indígena propia, y el 9,4% restante habla otro idioma o no reportó la lengua que habla. Ushida (2025), en una reflexión crítica a partir de estos mismos datos, señala que a pesar de los avances legislativos y de los programas de educación intercultural bilingüe implementados en el país, los resultados del Censo 2022 evidencian que no ha habido avances significativos en la continuidad de estos programas, lo que revela una brecha estructural persistente entre las políticas lingüísticas formales y su impacto real en las comunidades indígenas.

Esta diversidad interna del multilingüismo indígena paraguayo, en donde los repertorios lingüísticos varían significativamente según el pueblo de pertenencia, la familia lingüística y el grado de contacto con la sociedad nacional, es frecuentemente ignorada por las instituciones de educación superior, que suelen tratar a los estudiantes indígenas como un grupo homogéneo, cuando en realidad sus trayectorias lingüísticas son profundamente distintas entre sí y condicionan de manera diferencial sus posibilidades de adaptación al entorno académico.

2.6.2. Retos lingüísticos en la educación superior

El uso del español académico como lengua exclusiva de instrucción en las instituciones de educación superior genera condiciones estructurales de desventaja para los estudiantes cuya lengua materna es una lengua indígena o el guaraní paraguayo, al igual que los demás estudiantes provenientes del interior del país. Sartorello et al. (2024) identifican que las tensiones más significativas se expresan en la dificultad para operar en entornos que privilegian el español formal, mientras que los saberes tradicionales quedan invisibilizados en los

currículos institucionales. Esta doble invisibilización —lingüística y epistémica— constituye una de las principales barreras para la integración plena de los estudiantes indígenas en el nivel superior. Montiel Dominguez (2024) avala que los estudiantes pertenecientes a la familia lingüística guaraní, mayoría entre los ingresantes indígenas en Paraguay, enfrentan serias dificultades para cumplir con los requisitos académicos en castellano, sin que las instituciones cuenten con mecanismos de inclusión lingüística que los acompañen.

Un fenómeno relevante que ocurre con las lenguas indígenas en contacto con el español es que presentan menos desplazamiento lingüístico y más preservación de la lengua propia en comparación con el guaraní, que desplaza en mayor grado a las lenguas indígenas. En todos los casos, estas lenguas son minoritarias y las posibilidades de acceso a oportunidades laborales o a la educación superior son mínimas, si no nulas (Alcaraz de Silvero, 2020). Esta observación revela que la barrera lingüística para los estudiantes indígenas no es solo el español, sino también el guaraní paraguayo, que opera como lengua intermedia de presión sobre las lenguas originarias.

2.6.3. Impacto del bilingüismo en el aprendizaje y la adaptación académica

Las barreras lingüísticas no operan de manera aislada, sino en interacción con factores culturales, institucionales y personales. Ventura-Ventura et al. (2023) atestiguan que dichas barreras afectan de forma directa la adaptación universitaria, el rendimiento académico y el sentido de pertenencia institucional de los estudiantes indígenas. Fredericks et al. (2022) señalan que los diseños curriculares que no incorporan perspectivas culturales indígenas afectan la motivación y la pertinencia percibida de los estudios, generando una distancia entre lo que la institución ofrece y lo que el estudiante reconoce como propio.

López (2001) subraya que la educación en áreas indígenas de América Latina enfrenta el desafío de construir propuestas pedagógicas que partan del reconocimiento de los repertorios lingüísticos reales de los estudiantes, y no de una lengua estándar idealizada que no corresponde a la práctica comunicativa cotidiana de ninguna comunidad. Este argumento es directamente aplicable al contexto del INAES, donde los estudiantes indígenas deben desenvolverse en un entorno que exige el dominio del español académico formal, lengua que muchos han aprendido como segunda lengua a lo largo de su trayectoria educativa. Comprender las estrategias que estos estudiantes desarrollan para navegar esta complejidad lingüística constituye uno de los objetivos centrales de esta investigación.

Una distinción conceptual de gran relevancia para el análisis de los retos lingüísticos en la educación superior es la que señala Villagómez Rodríguez (2021) entre el tratamiento de la lengua indígena como *objeto de estudio* y su uso como *vehículo de aprendizaje*. El primer enfoque, que es predominante en los currículos de educación intercultural bilingüe analizados por el autor, convierte a la lengua en un contenido más dentro de una asignatura específica, sin que su uso se extienda al resto de las áreas de conocimiento. Esta lógica constriñe a la lengua indígena al interior de sus propios límites curriculares y perpetúa la jerarquía lingüística que sitúa al español o al guaraní en el caso paraguayo, como el verdadero vehículo del saber académico. Para los estudiantes indígenas del INAES, esta configuración implica que el dominio formal de sus lenguas maternas no es reconocido ni valorado como competencia académica, sino apenas como un dato biográfico o cultural, lo que profundiza la distancia entre su identidad lingüística y su experiencia universitaria.

2.7. Experiencias educativas de estudiantes indígenas

2.7.1. Experiencias en América Latina

A nivel latinoamericano, Daniel Mato es el referente más citado en el campo, ha documentado más de 200 experiencias latinoamericanas de acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Mato (2012) concluye que, a pesar de los avances constitucionales y legislativos, los cambios en los sistemas educativos son aún insuficientes para garantizar la equidad, y que las modificaciones en los marcos normativos abren posibilidades, pero no se traducen automáticamente en transformaciones institucionales reales.

Santana Colin (2015) señala que es importante entender que el contacto con lo occidental y lo académico no es necesariamente negativo, ya que existen experiencias en las que estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación utilizando lo aprendido en los centros educativos convencionales, logrando un tipo de empoderamiento y emancipación que les ha permitido resignificar también su propia identidad cultural. Este hallazgo matiza la narrativa de la victimización de la experiencia universitaria indígena y abre espacio para comprender la agencia de los propios estudiantes en la construcción de sus trayectorias.

Flores de la Cruz et al. (2022) muestran que los estudiantes indígenas presentan un fuerte sentido de pertenencia hacia sus comunidades de origen, pero admiten que la migración

a zonas urbanas y las experiencias discriminatorias los llevan, en ocasiones, a dejar de utilizar su lengua materna y vestimenta tradicional, evidenciando los procesos de aculturación forzada que opera de manera sutil en los entornos universitarios.

Mendoza Zuany (2018) identifica que las dificultades de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades públicas no constituyen simplemente un problema académico individual, sino una construcción social que opera mediante clasificaciones institucionales con efectos concretos sobre las prácticas y percepciones de los distintos actores del sistema educativo. Sus hallazgos en la Universidad Veracruzana muestran que los estudiantes indígenas reclaman ser reconocidos más allá de un discurso institucional que los concibe como grupo deficitario a compensar, y que las políticas más efectivas son las que parten de sus propias voces y experiencias. Este argumento es directamente coherente con el enfoque fenomenológico adoptado en la presente investigación, que coloca la voz de los estudiantes indígenas del INAES en el centro del proceso de producción de conocimiento.

Ventura-Ventura et al. (2023) en un estudio con estudiantes del Norte Grande de Chile, documentan que las barreras lingüísticas y culturales impactan de forma directa en la adaptación universitaria, el rendimiento académico y el sentido de pertenencia institucional, subrayando la necesidad de que las instituciones desarrollen políticas activas de acompañamiento intercultural. Blanco Torres et al. (2024) señalan, en el caso costarricense, que el reconocimiento institucional de la identidad cultural opera como factor protector frente al abandono entre estudiantes indígenas bribis. Ambos estudios coinciden en que la permanencia depende, en gran medida, del grado de reconocimiento cultural que ofrecen las instituciones, y que las acciones centradas exclusivamente en el acceso resultan insuficientes sin estrategias sostenidas de acompañamiento.

2.7.2. Experiencias en Paraguay

Las investigaciones sobre experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior paraguaya son desconocidas, lo que en sí mismo constituye un dato revelador sobre la invisibilidad histórica de esta población en el sistema universitario nacional. A pesar de la existencia de programas de becas y subsidios para estudiantes indígenas en Paraguay, es evidente que se requieren esfuerzos adicionales para asegurar un acceso equitativo a la educación de calidad, y la ausencia de estadísticas desagregadas por pueblo dificulta la

evaluación del impacto real de estas medidas (Ferreira, 2025). Un dato elocuente ilustra la magnitud del problema, en el año 2022 la Universidad Nacional de Asunción reportó solo ocho egresados indígenas según el autor, cifra que contrasta con la presencia de 19 pueblos indígenas en el territorio nacional.

El antecedente más directo para este estudio es la tesis de maestría de Montiel Domínguez (2024), quien registra que los estudiantes indígenas paraguayos experimentan tensiones que operan simultáneamente en tres dimensiones: la adaptación a entornos culturalmente distantes de sus comunidades de origen; la invisibilización de sus conocimientos tradicionales en los currículos formales; y la dificultad para sostener vínculos comunitarios mientras avanzan en su formación académica. La autora aporta perspectiva específica sobre el INAES como institución formadora de docentes indígenas, señalando la tensión entre los formatos académicos institucionales y las formas propias de construcción del conocimiento de los pueblos originarios.

Cabrera (2025) en un estudio de caso sobre la Universidad Jesuita de Paraguay, documenta que las experiencias de estudiantes indígenas en la educación superior revelan tanto oportunidades como tensiones en la interculturalidad universitaria. Sus hallazgos muestran que las instituciones que asumen un rol activo en la visibilización de saberes contribuyen a formar profesionales con mayor sensibilidad intercultural, y que el reconocimiento institucional de la identidad cultural opera como factor protector frente al abandono. Este hallazgo es especialmente relevante para el INAES, cuya misión formadora le impone una responsabilidad singular en la construcción de un sistema educativo inclusivo y pertinente para los pueblos indígenas paraguayos.

2.8. Políticas de inclusión y permanencia en la educación superior

2.8.1. El debate latinoamericano: de las acciones afirmativas a las políticas integrales

Mato (2012) fue el primero en sistematizar, a escala regional, que los marcos normativos nacionales abren posibilidades pero no se traducen automáticamente en transformaciones institucionales reales, y que la brecha entre legislación y práctica sigue siendo el principal obstáculo estructural para la inclusión efectiva de estudiantes indígenas en la educación superior. Mato (2017) distingue con precisión analítica entre dos grandes orientaciones de política que han coexistido en América Latina: los programas de inclusión de individuos; comúnmente denominados acciones afirmativas y los proyectos de construcción de

instituciones interculturales o indígenas. Mato argumenta que ambas orientaciones son necesarias y complementarias, y que privilegiar exclusivamente el acceso sin transformar las condiciones institucionales perpetúa la lógica de la homogeneización cultural que históricamente ha operado en detrimento de los saberes y las identidades indígenas.

Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) identifican que las medidas aisladas resultan insuficientes cuando no se articulan con estrategias de acompañamiento pedagógico, psicosocial y económico sostenidas en el tiempo, y que los avances normativos más significativos se han producido en países donde las organizaciones indígenas han participado activamente en la formulación de las políticas.

El proceso de migración hacia centros urbanos no se reduce a un desplazamiento geográfico: implica una fractura socio-espacial que afecta la identidad y la memoria colectiva del estudiante indígena. Este fenómeno, conceptualizado como desarraigo, se manifiesta en la pérdida de las redes de apoyo comunitario y en la erosión progresiva del vínculo con el entorno natural y cultural de origen. Lejos de ser un evento puntual, el desarraigo opera como un proceso continuo que impacta en la resiliencia del estudiante, quien debe reconstruir su subjetividad en un entorno que frecuentemente le resulta ajeno (Bustos et al., 2025). La verdadera inclusión en la educación superior trasciende la mera diversificación de la matrícula. Implica una transición desde las políticas de acción afirmativa; que con frecuencia refuerzan estereotipos esencialistas al tratar la diferencia cultural como una carencia a compensar, hacia una concepción más profunda de justicia social reparadora. Desde esta perspectiva, instituciones como el INAES no solo deben facilitar el ingreso de estudiantes indígenas, sino también transformar sus estructuras pedagógicas para reconocer y valorar los saberes comunitarios, mitigando así la neutralidad descontextualizada que caracteriza a la mayoría de los currículos universitarios convencionales.

Villagómez Rodríguez (2021), identifica además un desplazamiento ideológico que merece atención: la tendencia a tratar la diferencia cultural o lingüística como una característica individual del estudiante a ser atendida en el aula, en lugar de reconocerla como un derecho de una comunidad o pueblo con cultura propia a recibir educación en su lengua. Este deslizamiento desde lo colectivo hacia lo individual implica una despolitización de la diversidad que la convierte en un problema de adaptación personal antes que en una exigencia de transformación institucional.

2.8.2. Beca y Subsidio del INDI para Estudiantes Indígenas

En la página web del El Instituto Paraguayo del Indígena (INDI, 2026), se pudo constatar que dispone de dos modalidades diferenciadas de apoyo económico para estudiantes indígenas en el nivel superior, cuya distinción es fundamental para comprender las posibilidades reales de acceso a estos beneficios.

La primera modalidad es el Convenio Específico Interinstitucional entre el INDI y la Universidad Nacional de Asunción (UNA), orientado al establecimiento de un régimen especial de plazas para estudiantes indígenas en las carreras que ofrece esa casa de estudios. A través de este mecanismo, el INDI gestiona directamente cupos en la UNA para jóvenes que reúnen los requisitos establecidos, quienes deben presentar ante el organismo un formulario de solicitud junto con fotocopia de cédula de identidad, carnet indígena y certificados de estudios. Este convenio constituye el único acuerdo interinstitucional formal que el INDI mantiene con una institución de educación superior.

La segunda modalidad es el “Subsidio Estudiantil”, regulado por la Resolución P/Nº 210/2019 y amparado en la Ley N.º 5347/2014. A diferencia del convenio con la UNA, este subsidio no está vinculado a ninguna institución específica: cualquier estudiante indígena matriculado en una universidad o instituto de educación superior del país público o privado puede solicitarlo, presentando ante el INDI el formulario correspondiente junto con fotocopia de cédula de identidad, carnet indígena, título de bachiller y constancia de matrícula. El subsidio consiste en un aporte mensual de 500.000 guaraníes, pagadero entre los meses de abril y noviembre de cada año académico. En el año 2025 el INDI otorgó aproximadamente 600 subsidios bajo esta modalidad.

La coexistencia de estas dos modalidades ; la beca por convenio, restringida a la UNA, y el subsidio de alcance general para cualquier IES, genera en la práctica una fuente de confusión significativa para los estudiantes que buscan apoyo. Quien acude al INDI solicitando "una beca" puede recibir una respuesta negativa si no está matriculado en la UNA, sin que necesariamente se le informe sobre la existencia del subsidio al que sí tendría derecho. Esta distinción entre dos instrumentos formalmente vigentes, pero escasamente difundidos en forma diferenciada evidencia que la brecha entre el apoyo disponible y el apoyo efectivamente accesible no es solo económica, sino también informacional, como la ausencia de orientación

clara en el primer punto de contacto con la institución puede dejar sin apoyo a estudiantes que ya cuentan con ese derecho reconocido por ley.

En términos de suficiencia, el monto del subsidio —500.000 guaraníes mensuales durante ocho meses al año— resulta insuficiente para cubrir los costos reales que implica cursar una carrera superior, especialmente para quienes deben desplazarse desde comunidades distantes: movilidad, materiales, equipos tecnológicos, acceso a internet y, en muchos casos, vivienda en la ciudad donde funciona la institución. Esta limitación ha sido visibilizada por Montiel Domínguez (2024) , quien concluye que los mecanismos de apoyo disponibles no logran garantizar la culminación de la formación superior de los estudiantes indígenas que los reciben.

2.9. Identidad cultural y lingüística en la formación docente indígena

2.9.1. La identidad cultural como categoría analítica

La identidad cultural constituye una de las categorías centrales de esta investigación, no solo como marco conceptual para interpretar las experiencias de los estudiantes indígenas del INAES, sino como dimensión política cuya afirmación o erosión tiene consecuencias directas sobre la permanencia y el sentido de pertenencia institucional. Siguiendo a Hall (2003) la identidad no es una esencia fija ni un dato preexistente, sino una construcción permanente, producida en la intersección entre la historia personal y los discursos culturales, sociales e institucionales que la interpelan. Esta concepción dinámica y relacional de la identidad resulta especialmente apropiada para comprender las experiencias de los estudiantes indígenas que transitan la educación superior, quienes no llevan su identidad como un rasgo inmutable sino como un proceso activo de negociación entre sus trayectorias comunitarias y los marcos institucionales que los acogen o los excluyen.

La conciencia identitaria de pertenencia a un pueblo indígena es algo muy relevante, teniendo en cuenta las profundas y vigentes huellas del colonialismo histórico y una narrativa por parte de los Estados que se construyó en base a la exclusión del componente indígena en sus identidades nacionales. Estas identidades fueron canalizadas por medio de las instituciones educativas, lugares por excelencia de la formación ciudadana de los sujetos, en donde no solo se omitieron los conocimientos de las poblaciones indígenas, sino que deliberadamente se tergiversó su propia historia y se practicó un integracionismo forzoso a las nuevas identidades

Esta lectura histórica resulta imprescindible para comprender por qué el ingreso a la educación superior puede representar para un estudiante indígena tanto una oportunidad de empoderamiento como una asimilación forzada que amenaza los vínculos con su comunidad, su lengua y sus formas propias de conocer el mundo.

Gallegos Martínez y Martínez Sánchez (2021), comentan que en universidades convencionales mexicanas los estudiantes indígenas enfrentan prácticas sistemáticas de no reconocimiento de su identidad étnica, que van desde la invisibilización en los currículos formales hasta formas cotidianas de discriminación simbólica. Sus hallazgos muestran que los estudiantes desarrollan estrategias de afrontamiento diversas: algunos optan por la disimulación identitaria —abandonando el uso de su lengua o su vestimenta— como mecanismo de adaptación, mientras que otros encuentran en la afirmación de su identidad una fuente de resistencia y cohesión.

Flores de la Cruz et al. (2022) confirman que la migración a zonas urbanas y las experiencias discriminatorias en el entorno universitario llevan a algunos estudiantes indígenas a abandonar progresivamente el uso de su lengua materna, evidenciando que la presión homogeneizadora no siempre opera de manera explícita sino a través de dinámicas institucionales sutiles que producen el mismo efecto.

2.9.2. Resignificación identitaria y agencia en la educación superior

Las investigaciones latinoamericanas más recientes han superado el enfoque de vulnerabilidad de la experiencia universitaria indígena para incorporar la dimensión de la agencia, reconociendo la capacidad de los propios estudiantes de resignificar su identidad y convertir el tránsito por la educación superior en un proceso de fortalecimiento cultural antes que de erosión. En este sentido, Sartorello et al. (2024) han documentado que las instituciones universitarias con enfoque intercultural o indígena contribuyen de manera positiva a los procesos de construcción identitaria de las juventudes indígenas, fortaleciendo tanto la conciencia étnica como la autopercepción que estos jóvenes tienen de sí mismos y de sus comunidades de origen.

Asimismo, estos autores muestran que incluso en contextos universitarios convencionales, los estudiantes indígenas desarrollan formas de agencia colectiva que les permiten crear espacios de afirmación identitaria dentro de la institución, recurriendo a redes

de apoyo entre pares, a la vinculación con organizaciones comunitarias externas y a la apropiación estratégica de los recursos académicos disponibles. Santana Colin (2015) argumenta que en muchas trayectorias de estudiantes indígenas el tránsito universitario no destruye la identidad cultural, sino que la reconfigura, habilitando formas de empoderamiento y emancipación que les permiten resignificar su pertenencia étnica desde una posición de mayor capacidad de acción sobre sus propias comunidades.

2.9.3. La identidad lingüística como dimensión específica de la formación docente

En el caso específico de los estudiantes que se forman como docentes en el INAES, la identidad lingüística adquiere una dimensión singular que supera lo meramente académico para inscribirse en el plano de la responsabilidad ética y política. Un docente indígena no es solo alguien que enseña desde una identidad cultural determinada, sino que es un agente de transmisión y revitalización o, por el contrario, de erosión de la lengua de su comunidad. Walsh (2005) señala que la interculturalidad crítica implica construir condiciones para que los pueblos puedan existir, pensar y actuar desde sus propias lenguas y cosmovisiones, y que la formación docente es uno de los espacios institucionales más estratégicos para que esa construcción sea posible o quede bloqueada. Este horizonte solo es alcanzable desde una interculturalidad crítica que transforme las estructuras institucionales y no meramente incorpore superficialmente elementos culturales indígenas en marcos que permanecen inalterados, construyendo así entornos de aprendizaje donde la identidad cultural no sea un obstáculo sino un recurso pedagógico.

Melià (1997) advierte que la lealtad lingüística de los pueblos indígenas del Paraguay no es un dato culturalista sino una decisión política y una forma de resistencia frente a siglos de presión unificadora. En ese sentido, la relación que los estudiantes del INAES establecen con sus lenguas propias durante el proceso de formación docente es un indicador directo de si la institución está contribuyendo a la reproducción o a la transformación del orden lingüístico que históricamente ha subordinado las lenguas indígenas.

Mendoza Zuany (2018) plantea que la atención institucional a estudiantes indígenas en la universidad no puede sostenerse sobre la premisa de compensar un déficit académico casi inherente a estos jóvenes, sino que requiere replantear la forma de concebirllos y actuar en torno a ellos tomando como punto de partida sus propias voces y experiencias, en un proceso orientado a transformar las culturas institucionales hacia el reconocimiento efectivo de la

diversidad. Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) confirman que esta transformación es una responsabilidad que recae directamente sobre las instituciones y los gobiernos, y que sin ella los entornos de aprendizaje continúan siendo espacios donde los estudiantes indígenas deben elegir entre su identidad cultural y su permanencia académica.

Un señalamiento especialmente relevante para el caso del INAES es el que formula Villagómez Rodríguez (2021) al identificar un equívoco recurrente en la formación de docentes indígenas: asumir que la suma de la formación pedagógica general más el dominio de una lengua indígena produce automáticamente un docente con competencias en educación bilingüe. Esta operación aritmética confunde el ser hablante con el ser formador lingüístico; ignora que la docencia en contextos bilingües requiere una preparación específica en didáctica de lenguas, gestión del código-alternado, desarrollo de la literacidad en la lengua de menor prestigio social y manejo pedagógico de la interferencia entre sistemas lingüísticos. La identidad lingüística del docente indígena no puede reducirse a su biografía como hablante: debe construirse también como competencia profesional sistemáticamente desarrollada durante la formación.

2.9.4. Interseccionalidad e identidad indígena en la educación superior

Para comprender en profundidad las trayectorias académicas de los estudiantes indígenas, resulta imprescindible adoptar un enfoque de interseccionalidad crítica. Este marco analítico reconoce que las barreras educativas no son unidimensionales, sino que la experiencia de un estudiante indígena, y de manera particular, la de una estudiante mujer, está atravesada simultáneamente por categorías como la etnia, el género, la clase social y la maternidad. Ignorar esta convergencia conduce a políticas de acción afirmativa que, aunque habilitan el acceso formal a la institución, no resuelven las desigualdades estructurales ni la violencia epistémica que subsiste en los espacios de formación superior. El enfoque transversal, en este sentido, no es un adorno teórico, sino una herramienta analítica que permite visibilizar las capas de exclusión que operan simultáneamente sobre el sujeto indígena en el ámbito universitario.

2.10. Epistemologías del Sur y el desafío de la decolonialidad pedagógica

La educación superior en Paraguay, y específicamente en instituciones de formación docente como el INAES, se encuentra ante el reto de transitar desde una interculturalidad funcional hacia una interculturalidad crítica. Siguiendo a Walsh (2005) esta última no busca simplemente la convivencia, sino el diálogo de saberes transformador. Las "Epistemologías del Sur", propuestas por de Sousa Santos (2011), ofrece un marco para comprender la "ecología de

saberes", donde el conocimiento académico no anula al ancestral, sino que establece un diálogo en condiciones de igualdad. En el contexto de los estudiantes indígenas del INAES, la invisibilización de sus cosmogonías en el aula constituye una forma de "epistemicidio" silencioso. Esta investigación busca evidenciar dicha problemática a través de los relatos de vida, permitiendo que la subjetividad situada de los sujetos, tal como lo plantean Medina Melgarejo et al. (2023), recupere su lugar en el espacio de la educación superior.

2.11. Perfil sociolingüístico y territorial de la familia Maskoy

Es imperativo profundizar en la realidad de la familia lingüística Maskoy, pueblos como los Sanapaná, Angaité y Enxet Sur, a los que pertenecen los estudiantes de esta investigación. Según informes de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), estas lenguas se encuentran en un estado de vulnerabilidad crítica debido a procesos históricos de desplazamiento territorial y sedentarización forzada en misiones o estancias del Chaco paraguayo. Esta ruptura del vínculo con el territorio ancestral ha fracturado también la transmisión intergeneracional de la lengua, posicionando al guaraní y al castellano como lenguas de supervivencia, pero dejando a los jóvenes en un limbo de identidad lingüística que se manifiesta con fuerza al ingresar al entorno académico urbano de Asunción.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, el cual, según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) permite explorar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural. Este abordaje es fundamental para capturar la riqueza interpretativa de las experiencias humanas, priorizando la profundidad de los significados sobre la generalización estadística.

Siguiendo a Rojas-Gutiérrez (2022), la investigación cualitativa se centra en la observación, descripción, exploración y comprensión de experiencias y perspectivas, tanto ajenas como propias. Esta metodología se caracteriza por su flexibilidad frente a escenarios emergentes, lo que la hace incompatible con el planteamiento de hipótesis numéricas. El enfoque surge del paradigma interpretativo, el cual busca profundizar en el proceso investigativo mediante diseños abiertos que consideran la realidad desde una perspectiva holística y contextualizada.

La investigación se clasifica como de tipo descriptiva, en tanto su propósito es comprender e interpretar la realidad tal como se manifiesta, para analizarla posteriormente y compararla con la teoría revisada en el marco conceptual (Rojas-Gutiérrez, 2022). En cuanto al alcance, el estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, dado que aborda un fenómeno no documentado en el contexto institucional específico del INAES.

El diseño adoptado es fenomenológico-hermenéutico, orientado a describir la esencia de las vivencias de los estudiantes indígenas del INAES, interpretando sus discursos como textos situados en una realidad histórica de resistencia. Como señala Creswell (2013) la fenomenología permite examinar y describir el significado de las experiencias de varias personas en relación con un fenómeno específico, en este caso, la experiencia intercultural en la educación superior. Finol de Franco y Acosta Faneite (2024) precisan, además, que este método se centra en la exploración, comprensión e interpretación de fenómenos desde la experiencia vivencial de los actores sociales, lo cual resulta coherente con el propósito de este estudio.

Desde la perspectiva de Forni (2022) este diseño se potencia al considerar que las historias de vida no son solo relatos individuales, sino una vía para comprender las estructuras

sociales y las tensiones culturales. Así, la metodología no solo describe hechos, sino que busca interpretar cómo las brechas lingüísticas y los traumas intergeneracionales se manifiestan en la trayectoria académica de los sujetos.

Un antecedente metodológico especialmente relevante para este estudio es el trabajo de Medina (2023), quien realizó una investigación fenomenológica con *Enfermeras de Atención Primaria de Salud en Paraguay* para explorar sus percepciones sobre hábitos adolescentes. Su estudio, desarrollado en un contexto institucional concreto y con una población delimitada, demuestra la viabilidad y el rigor del enfoque fenomenológico en Paraguay cuando se trabaja exhaustivamente con todos los sujetos disponibles en un ámbito específico. El autor aplica entrevistas semiestructuradas en profundidad como técnica principal, garantiza la credibilidad mediante la triangulación de datos y la verificación con los participantes, y sustenta la transferibilidad a través de una descripción densa del contexto. Este modelo metodológico es directamente aplicable al presente estudio, que adopta las mismas decisiones de diseño para explorar las experiencias de los estudiantes indígenas del INAES.

3.2. Población y Muestra

3.2.1. Sujetos de Estudio

Los participantes de esta investigación son estudiantes indígenas que cursaron estudios superiores en el Instituto Nacional de Educación Superior «Dr. Raúl Peña» (INAES) durante el año 2025. El INAES es una institución de nivel superior de gestión pública, con sede en Asunción, que forma docentes para el sistema educativo paraguayo. El interés por este contexto institucional se origina en la observación directa de la investigadora en su rol de técnica lingüista en la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL) del Paraguay, que le permitió constatar las condiciones de escolarización primaria en comunidades indígenas del interior del país y preguntarse cómo estos estudiantes lograban acceder y sostenerse en la educación superior.

Para participar en el estudio, los estudiantes debían reunir los siguientes criterios de inclusión:

- Autoidentificación como miembro de uno de los pueblos indígenas del Paraguay.
- Matrícula activa en cualquier carrera del INAES durante el año 2025.
- Disponibilidad y consentimiento voluntario para participar en la investigación.

Tabla 3.
Caracterización de los sujetos de estudio

Código	Pertenece a un pueblo indígena	Lengua(s) hablada(s)	Condición de ingreso
E1	Cuenta con carnet indígena	Guaraní, español, un poco de inglés	Activo 2025
E2	Cuenta con carnet indígena	Español	Activo 2025
E3	Cuenta con carnet indígena	Guaraní y español	Activo 2025
E4	Cuenta con carnet indígena	Guaraní y español	Activo 2025
E5	Cuenta con carnet indígena	Guaraní y español	Activo 2025

Nota. Elaboración propia

3.2.2. Tipo de Muestra

Se ha trabajado con el universo completo de los sujetos que cumplen con los criterios de inclusión definidos. Esta decisión metodológica responde a que los participantes representan la totalidad de la población indígena inscrita en el INAES durante el año 2025.

Este abordaje es plenamente congruente con el diseño fenomenológico adoptado. Como señala Creswell (2013), este tipo de investigación no busca la generalización estadística, sino la descripción densa y la comprensión de la "esencia" de una experiencia compartida, para lo cual se recomiendan muestras pequeñas que permitan una exploración profunda. Asimismo, se sustenta en la propuesta de Medina Melgarejo et al. (2023) sobre la comunalidad y la horizontalidad en la formación docente; trabajar con el universo total permite una profundidad dialógica que respeta las trayectorias colectivas de los estudiantes, fortaleciendo la autenticidad de los hallazgos en el contexto paraguayo.

3.2.3. Tamaño de la Muestra

La muestra está conformada por cinco (5) estudiantes pertenecientes a los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité, quienes han cumplido con los criterios de inclusión de la población indígena activa en la institución durante el período de estudio.

A pesar del número reducido de participantes, la investigación logra una generalización analítica y una profundidad total. Siguiendo a Forni (2022) el trabajo con estos casos específicos permite una aproximación multidimensional donde cada historia personal funciona como una "ventana" hacia la realidad macroestructural del sistema educativo. Para Forni, la relevancia del estudio no reside en la cantidad de casos, sino en cómo estos permiten identificar patrones de resiliencia y tensiones institucionales que reflejan la situación de los pueblos indígenas en la educación superior nacional.

3.2.4. Procedimientos para la Selección

Dado que se incluye a la totalidad de participantes del estudio, el procedimiento de selección consistió en la identificación y contacto con los estudiantes indígenas activos en el INAES. El acceso a los participantes se realizó mediante un contacto institucional formal con las autoridades del INAES, quienes confirmaron la cantidad y condición de los estudiantes indígenas activos. A partir de ello, se procedió a la presentación del proyecto de investigación, la explicación de los objetivos y la firma del consentimiento informado previo a cualquier instancia de recolección de datos.

El registro inicial proporcionado por la Coordinación General Académica del INAES (comunicación personal, 8 de octubre de 2025) reportó seis estudiantes indígenas matriculados. La verificación posterior con los coordinadores de las carreras correspondientes permitió constatar que uno de ellos había cursado únicamente el periodo probatorio y no continuó su matrícula, por lo que no cumplía con el criterio de matrícula activa establecido en los criterios de inclusión. En consecuencia, la muestra quedó conformada por los cinco estudiantes que reunían la totalidad de dichos criterios.

Los cinco participantes aceptaron voluntariamente integrarse al estudio, lo que habilitó el inicio del trabajo de campo con la totalidad de la población objeto de análisis.

3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para capturar la profundidad de las trayectorias estudiantiles en el INAES, se emplearon tres técnicas complementarias: la entrevista semiestructurada, las historias de vida y la observación directa con registro etnográfico. La combinación de estas herramientas responde a

la triangulación metodológica, la cual, según Creswell (2013) permite abordar el fenómeno desde múltiples ángulos para garantizar la riqueza del dato y la validación de la información. Esta estrategia asegura que el estudio no sea una mera descripción, sino una reconstrucción profunda de la "esencia" de la experiencia indígena en la educación superior.

3.3.1. Entrevista Semiestructurada

Como técnica principal se empleó la entrevista semiestructurada, la cual permitió un flujo conversacional flexible partiendo de un guion temático. En esta investigación, la entrevista se concibe bajo la lógica de la horizontalidad propuesta por Medina Melgarejo et al. (2023). No se trata de un interrogatorio técnico, sino de una mediación descolonizadora donde el investigador y el estudiante construyen el conocimiento de forma dialógica, permitiendo que emerjan categorías propias sobre el bilingüismo y la identidad sin las restricciones de una estructura rígida. El instrumento, cuyo proceso de validación por juicio de expertos se detalla en el apartado 3.4, se presenta en el Anexo A.

Desde la perspectiva de Forni (2022), esta técnica es fundamental para reconstruir la trayectoria de los actores en interacción con sus contextos. La entrevista permite que el estudiante relate cómo navega las tensiones de la institución universitaria, proporcionando lo que Creswell (2013) identifica como las "frases significativas" que revelan cómo se vive el fenómeno de ser indígena en un entorno académico mayoritariamente no indígena.

3.3.2. Historias de Vida

Se recurrió a las historias de vida de los cinco participantes para profundizar en su dimensión temporal y biográfica. Esta técnica es coherente con el concepto de comunalidad de Medina Melgarejo et al. (2023), quienes sostienen que la trayectoria de un individuo indígena porta la memoria y el saber colectivo de su pueblo. Por tanto, la historia de vida no solo documenta un camino personal, sino que visibiliza la resistencia y los saberes de los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité en el ámbito académico.

Metodológicamente, el uso de historias de vida permite alcanzar la descripción detallada del "contexto" que Creswell (2013) considera vital para cualquier estudio cualitativo. Asimismo, siguiendo a Forni (2022), estos relatos biográficos funcionan como una "ventana" analítica: a través de la historia particular de cada estudiante, es posible comprender las barreras y facilitadores sistémicos que marcan la educación superior en Paraguay. La pauta empleada, validada mediante el mismo procedimiento, se presenta en el Anexo B.

3.3.3. Observación Directa y Registro Etnográfico

La observación directa se fundamenta en la reflexividad de la investigadora, vinculada a su desempeño profesional en la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL). Esta técnica permitió contrastar los relatos obtenidos en las entrevistas con la realidad material observada en las comunidades de origen. El registro se realizó mediante un diario de campo que se puede visualizar en el Anexo F, que documentó fecha, contexto institucional y observaciones relevantes en cada visita.

Siguiendo a Forni (2022) la observación es la pieza que permite articular la realidad macroestructural (la precariedad y fragmentación del nivel primario en el interior del país) con la realidad micro (el éxito y permanencia de los estudiantes en el INAES). Esta observación situada dota a la investigación de un carácter crítico, permitiendo que se sumerja en el campo para entender, como sugiere Creswell (2013) las condiciones objetivas que rodean al fenómeno estudiado. De este modo, la observación valida el "disparador" de la investigación, conectando la formación inicial precaria con el desafío de la profesionalización docente.

3.3.4. Matriz de Operacionalización de Categorías de Análisis

En consonancia con el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico de esta investigación, no se procede a una operacionalización de variables en términos cuantitativos. En su lugar, se establecen categorías de análisis que actúan como ejes interpretativos para orientar la recolección y el análisis de la información. Según Creswell (2013), en la investigación cualitativa las categorías no son camisas de fuerza, sino conceptos abiertos y flexibles que emergen y se refinan en el diálogo constante entre el investigador y los participantes.

Esta distinción es clave: mientras que el paradigma cuantitativo busca medir indicadores cerrados, el abordaje adoptado aquí busca capturar la "esencia" del fenómeno. Para ello, las categorías se fundamentan en la propuesta de Medina Melgarejo et al. (2023) sobre la horizontalidad y la comunalidad. Esto implica que las categorías no son impuestas "desde arriba", sino que funcionan como mediaciones para que el saber indígena y las trayectorias de los estudiantes del INAES se expresen en toda su complejidad.

Desde la perspectiva de Forni (2022), esta estructura de categorías permite realizar una generalización analítica. Al organizar el estudio en torno a los desafíos lingüísticos, la integración de saberes y la identidad cultural, cada categoría permite conectar la historia de vida individual (nivel micro) con las tensiones del sistema educativo paraguayo (nivel macro). La

matriz, por tanto, no solo organiza datos, sino que visibiliza las trayectorias respetuosas con la vida y de resiliencia de los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité.

Un aspecto distintivo de esta matriz es la incorporación de la observación directa como técnica transversal. Esta decisión metodológica se sustenta en la reflexividad de la investigadora y su rol institucional en la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL). Según Creswell (2013) el investigador debe sumergirse en el contexto para comprender las condiciones objetivas que rodean al fenómeno. Esta observación situada, contrastada con los relatos biográficos, permite que la matriz funcione como un mapa vivo del territorio educativo y cultural donde se insertan los estudiantes.

La matriz que se presenta a continuación sintetiza la articulación entre objetivos, definiciones conceptuales, sub-categorías y las técnicas empleadas, bajo el rigor de la triangulación sugerida por Creswell (2013) y el enfoque de casos de Forni (2022):

Tabla 4.

Matriz de Operacionalización de Categorías de Análisis

Objetivos Específicos	Categorías de Análisis	Definición Conceptual	Sub-categorías de análisis	Técnicas e Instrumentos
Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES al interactuar en contextos académicos donde predomina el español como lengua de instrucción.	Desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES.	Obstáculos derivados del uso del español académico como lengua de instrucción, en un contexto donde los estudiantes provienen de comunidades con lenguas indígenas propias y del uso del guaraní paraguayo.	– Uso del español académico. – Barreras de comprensión y expresión oral o escrita. – Acceso desigual a materiales didácticos. – Sentimiento de exclusión lingüística. – Trayectoria histórica del bilingüismo o multilingüismo personal (a través de historias de vida).	• Entrevista semiestructurada • Historias de vida • Observación directa

			– Condiciones objetivas de escolarización primaria observadas en comunidades de origen (observación directa).	
Examinar las formas en que los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales impartidos en el INAES.	Integración intercultural de saberes que atraviesan los estudiantes indígenas en el INAES.	Proceso mediante el cual los estudiantes indígenas articulan sus conocimientos ancestrales con los contenidos curriculares y metodologías de la educación superior.	– Aplicación de saberes tradicionales en el ámbito académico. – Percepción sobre el valor de sus conocimientos. – Estrategias personales de adaptación e integración. – Evolución diacrónica de la relación con el conocimiento tradicional y académico (a través de historias de vida). – Prácticas pedagógicas observadas en contextos comunitarios que condicionan la articulación de saberes (observación directa).	• Entrevista semiestructurada • Historias de vida • Observación directa

Explorar las percepciones de los estudiantes indígenas respecto al reconocimiento y valoración de su identidad cultural y lingüística por parte de docentes, compañeros y en las políticas institucionales del INAES.	Reconocimiento y valoración de la identidad que perciben los estudiantes indígenas en el INAES.	Nivel en que la comunidad educativa e institucional reconoce y valida la identidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas.	– Percepciones sobre actitudes docentes. – Experiencias con compañeros. – Inclusión en normativas y políticas institucionales. – Representación cultural en el entorno educativo. – Construcción y transformación de la identidad cultural a lo largo de la trayectoria educativa (a través de historias de vida). – Dinámicas institucionales y relacionales observadas durante el trabajo de campo que evidencian el grado de reconocimiento identitario (observación directa).	• Entrevista semiestructurada • Historias de vida • Observación directa
---	---	---	--	---

Nota. Elaboración propia.

3.4. Procedimientos de Recolección de Datos

La recolección de información se organizó en cuatro fases secuenciales que garantizan la sistematicidad del proceso y su coherencia con el diseño fenomenológico. Bajo la perspectiva de Creswell (2013) este ordenamiento permite que la investigación transite desde la preparación

técnica hasta la inmersión profunda en el campo, asegurando el rigor en la captura del fenómeno.

Fase 1. Preparatoria y de validación: Comprendió las gestiones de acceso al INAES y la construcción de los instrumentos. En esta etapa, la guía de entrevista semiestructurada y la pauta para las historias de vida fueron sometidas a una validación por juicio de tres expertos en educación intercultural y metodología. Este arbitraje externo aseguró que las interrogantes fueran pertinentes para capturar la esencia de la experiencia y respetuosas con la sensibilidad cultural requerida.

Fase 2. Trabajo de campo: Se realizaron entrevistas individuales con los cinco participantes (E1 a E5) y sesiones de historias de vida. La aplicación de estas técnicas se orientó a identificar lo que Medina Melgarejo et al. (2023) denominan la "subjetividad situada", permitiendo que el relato biográfico actúe como vehículo de las trayectorias educativas y los significados culturales de los estudiantes.

Fase 3. Analítica: Tras la transcripción íntegra, se procedió a una codificación que integró categorías teóricas y emergentes. La información se organizó en matrices en torno a los ejes de desafíos lingüísticos, integración de saberes y reconocimiento identitario.

Fase 4. Informativa: Incluyó la redacción del informe y la previsión de una instancia de devolución de resultados a los participantes, cerrando el ciclo de investigación de forma ética y transparente.

3.5. Procesamiento y Análisis de Datos

El tratamiento de la información se sustenta en el análisis de contenido cualitativo, orientado a transformar los relatos en categorías de conocimiento científico. De acuerdo con Forni (2022) este procesamiento no se limita a una descripción superficial, sino que busca una triangulación que articule la teoría de la interculturalidad crítica con las vivencias narradas por los estudiantes.

El procesamiento se realizó de manera manual, sin apoyo de software especializado de análisis cualitativo. Tras la transcripción íntegra de las entrevistas y las historias de vida, se aplicó una codificación abierta que identificó los fragmentos relevantes, seguida de una codificación axial que los agrupó bajo las categorías y subcategorías de la Matriz de Operacionalización (Tabla 4). Los fragmentos codificados se volcaron en matrices temáticas

por participante, categoría y técnica de origen, lo cual permitió verificar la saturación teórica y triangular la información de las tres técnicas empleadas.

Este ejercicio de codificación permitió que el análisis trascendiera lo anecdótico para alcanzar una dimensión sociopedagógica. En sintonía con Forni (2022) y la mirada de Medina Melgarejo et al. (2023), el proceso interpretativo buscó convertir las historias de vida en evidencia científica, permitiendo cuestionar las estructuras monoculturales de la educación superior a partir de la riqueza de los testimonios biográficos.

3.6. Aspectos Éticos

La investigación se rige por principios éticos estrictos, fundamentales al trabajar con sujetos de pueblos indígenas y contextos de vulnerabilidad:

Consentimiento informado: Se garantizó la participación voluntaria y consciente de los sujetos de estudio con fines académicos, previa firma del consentimiento informado de cada uno de los estudiantes.

Anonimato y confidencialidad: Se utilizó una codificación técnica (E1-E5) para proteger la identidad de los estudiantes en todas las etapas.

Respeto intercultural: Se salvaguardaron las cosmovisiones y la propiedad intelectual de los saberes compartidos.

Validación con informantes: Como técnica de rigor, se previó que los participantes corroboraran si las interpretaciones de sus relatos reflejaban fielmente su realidad, asegurando la honestidad del análisis.

3.7. Reflexividad de la investigadora

En coherencia con el enfoque fenomenológico, la investigadora ha reconocido que su posición no es la de una observadora externa, sino la de una investigadora profundamente situada por su trayectoria profesional. Como funcionaria de la Secretaría de Políticas Lingüísticas, específicamente dentro de la Dirección de Lenguas Indígenas, su identidad está marcada por una inmersión directa en los territorios. Haber liderado la aplicación de instrumentos de diagnóstico sociolingüístico y recorrido la totalidad de las comunidades del

pueblo Sanapaná, la mayoría del pueblo Angaité y la comunidad del pueblo Guaná, le otorga una comprensión de primera mano sobre las asimetrías y los desafíos que enfrentan estos colectivos.

Como sugiere Creswell (2013), este nivel de cercanía con el campo exige un ejercicio riguroso de "puesta en paréntesis" (*epojé*)². En el caso de la autora, esto implicó despojarse momentáneamente del rol técnico-administrativo del Estado para permitir que las voces de los estudiantes indígenas en el INAES emergieran sin las mediaciones propias de un diagnóstico oficial. La reflexividad consistió en evitar que su experiencia previa en el Chaco preconfigurara las respuestas de los participantes, priorizando en cambio la apertura hacia sus vivencias actuales en la educación superior urbana.

Su rol fue el de una facilitadora de diálogos que, reconociendo su propia subjetividad, buscó equilibrar la asimetría de poder que Medina Melgarejo et al. (2023) identifican como inherente a la relación investigador-investigado. Su familiaridad con la realidad de los pueblos Sanapaná, Angaité y Guaná no se utilizó para imponer interpretaciones, sino para construir un clima de confianza y respeto intercultural donde el lenguaje y los silencios fueran comprendidos en su justo contexto histórico.

Esta reflexividad garantiza la calidad del análisis propuesto por Forni (2022) pues su mirada técnica en traducción y edición se puso al servicio de la transparencia de los relatos. Al reconocer sus sesgos y su posición como agente de políticas públicas, pudo transformar esa experiencia en una herramienta de rigor metodológico, asegurando que los resultados no fueran una extensión de la visión institucional, sino un reflejo fiel y crítico de las historias de vida de los estudiantes.

² El concepto de *epojé* (o *bracketing*) es definido por Creswell (2013) como el proceso en el cual el investigador "suspende sus propias experiencias y prejuicios sobre el fenómeno estudiado para lograr una comprensión fresca y libre de juicios previos de las vivencias de los participantes" (p. 78).

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Presentación de los participantes

La presente investigación se llevó a cabo con cinco estudiantes indígenas del INAES pertenecientes a los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité. Se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron construir las historias de vida de estos estudiantes; con el objetivo de analizar las trayectorias académicas y personales. El estudio examina cómo las diferencias culturales y lingüísticas influyen en los procesos de adaptación y aprendizaje de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, quienes han sido codificados de E1 a E5 para garantizar su confidencialidad. Sus trayectorias representan perfiles sociolingüísticos, familiares y educativos profundamente heterogéneos que desafían cualquier concepción uniforme del estudiante indígena como categoría homogénea.

A través de este análisis, se evidencia que la interculturalidad en la educación superior no es un concepto uniforme, sino un fenómeno atravesado por historias familiares de resistencia, traumas intergeneracionales y una constante negociación entre la identidad propia y las exigencias del entorno académico español hablante.

Para caracterizar a los estudiantes indígenas, se han creado códigos, para preservar su identidad. E1 es de un pueblo cuya lengua se encuentra en riesgo de extinción y ha vivido con su madre en un contexto urbano, aunque siempre ha visitado su comunidad. Él es mestizo, de padre paraguayo y madre indígena. Antes de ingresar al INAES, culminó la carrera de Derecho y tanto él como su progenitora son funcionarios públicos. Cabe destacar que es multilingüe, habla guaraní, el español, un poco de inglés y en la actualidad está aprendiendo su lengua.

E2 también pertenece a un pueblo cuya lengua se encuentra amenazada, vive en contexto urbano, sus padres son de unión interétnica y no le han transmitido la lengua propia por desconocimiento. Tampoco le enseñaron el guaraní por haber sufrido discriminación en la infancia. Ella comenta que ha viajado al interior varias veces para reuniones de los líderes indígenas del Chaco, cuando era niña. Tiene interés en aprender su lengua, pero no tiene el contacto con las personas del pueblo de su padre, ya que ella se siente más allegada a él, por los viajes que realizaba con la familia y una tía, de parte de su papá.

E3, E4 y E5 viven ahora en una ciudad urbana un poco alejada del INAES, desde donde se trasladan hasta Asunción todos los días. La lengua ancestral de su pueblo de origen, está dentro de la misma categoría que las anteriores, sus padres son de la misma etnia. El papá es el líder de la comunidad de donde provienen. En dicho lugar han estado viviendo hasta hace poco, antes de que vinieran a estudiar en el INAES y tuvieron un cambio drástico del contexto rural al urbano. Las estudiantes han manifestado que no es fácil adaptarse al nuevo entorno. Sin embargo, tienen un fuerte apoyo familiar para proseguir sus estudios.

La transcripción de las entrevistas realizadas a los jóvenes se llevó a cabo de manera textual. Dando prioridad a las voces de los propios estudiantes, para visibilizar sus realidades, desafíos y resistencias en la educación superior. De esta manera poder contribuir a la documentación de las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan estos estudiantes.

Los datos del Censo 2022 presentados en la Tabla 2 de la sección de desigualdades educativas persistentes, permiten dimensionar el lugar que estas trayectorias ocupan en el panorama nacional. Los pueblos Sanapaná, Angaité y Guaná, pueblos a los que pertenecen los cinco participantes de esta investigación. Los estudiantes registran en conjunto apenas 48 jóvenes de 15 a 29 años con estudios superiores en todo el país. Que tres de ellos sean hermanas de una misma familia, que estudian la misma carrera en la misma institución, no es una coincidencia: es el reflejo concreto de la escasez estructural que ese número expresa. Sus trayectorias no son individuales en el sentido estricto; son, también, la historia de lo que significa para un pueblo entero que alguno de los suyos llegue a este nivel.

4.2. La experiencia intercultural en el INAES: entre la pluriculturalidad y la interculturalidad transformadora

Los relatos de E1 a E5 permiten situar la experiencia del INAES en la distinción que Guerrero Arias (2007) establece entre pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. Si la pluriculturalidad describe la mera coexistencia de culturas en un mismo espacio, y la multiculturalidad su reconocimiento formal sin transformación de las relaciones de poder, los testimonios de los participantes revelan que la institución transita predominantemente entre estos dos primeros niveles, sin haber alcanzado aún la interculturalidad transformadora que el marco normativo vigente, tanto la Ley N.º 1264/1998 como la Ley N.º 4995/2013 le exige como horizonte.

Las experiencias que los participantes describen no constituyen tropiezos puntuales atribuibles a limitaciones personales. Son manifestaciones concretas de la colonialidad del saber que Guerrero Arias (2007) examina, trasladada al espacio académico. El español formal opera en el INAES como código exclusivo de producción y evaluación del conocimiento, y esa exclusividad sitúa a los estudiantes indígenas en una posición de desventaja que no deriva de sus capacidades sino del diseño institucional que los recibe. La invisibilización de los saberes ancestrales en el currículo prolonga esa misma lógica: el conocimiento occidental se erige como la única fuente dotada de agencia epistémica válida, en tanto los saberes indígenas son tolerados, cuando lo son, como patrimonio cultural de valor decorativo, nunca como conocimiento con peso académico propio.

Frente a este diagnóstico, las trayectorias de los cinco estudiantes evidencian, sin embargo, lo que Guerrero Arias (2007) denomina el potencial insurgente de las diversidades: su presencia misma en el INAES, su resistencia cotidiana a la homogenización cultural y su capacidad de articular saberes comunitarios con exigencias académicas constituyen formas concretas de interculturalizar la vida desde adentro de la institución, aun cuando esta no haya transformado sus estructuras para recibirlos en condiciones de plena igualdad. Es desde esta tensión; entre el mandato legal de la interculturalidad y la realidad de una práctica que no siempre la materializa, que se organiza el análisis de los resultados que se presentan a continuación.

4.3. Entrevistas - Desafíos Lingüísticos

4.3.1. Uso y dominio de lenguas “Ñañeacostumbrái - No me acostumbro”

El subtítulo de esta sección es una palabra recurrente de dos de las cinco personas entrevistadas, haciendo referencia a su relación con el español. Esta frase en guaraní captura con total exactitud la resistencia, la dificultad y la falta de adaptación lingüística que experimentan en el contexto académico.

Es importante tener en cuenta que estas lenguas están catalogadas, según los criterios de la UNESCO, en peligro de desaparecer, por la escasa cantidad de hablantes, interrumpiendo la transmisión intergeneracional de las mismas. Esto se constata con los datos del INE (2022) donde se reveló que solo el 42,6% de la población indígena paraguaya se comunica en su propio idioma.

En efecto, las lenguas de los pueblos a los que pertenecen los participantes de esta investigación forman parte de las seis catalogadas por la UNESCO como lenguas en peligro de extinción en Paraguay. Esta situación no es casual ni uniforme entre comunidades. En el caso específico de una de las comunidades; la historia territorial incidió directamente en las posibilidades de transmisión de la lengua: la lucha prolongada por la titulación de sus tierras implicó que durante años la comunidad no contara con instituciones escolares propias ni con maestros indígenas, dado que el Estado condicionaba la construcción de infraestructura a la existencia de títulos formales. En ausencia de escolarización en lengua propia, el guaraní paraguayo se instaló como lengua de uso habitual tanto en el hogar como en los demás ámbitos comunitarios.

La heterogeneidad interna de la comunidad, que alberga familias de origen sanapaná, angaité y enxet sur, aunque con autoidentificación mayoritariamente sanapaná, contribuyó adicionalmente al retroceso de la lengua ancestral, ya que el guaraní funciona como código de comunicación interétnica al interior del propio territorio. El grado de vitalidad del sanapaná es actualmente muy bajo, con presencia casi exclusiva entre hablantes ancianos, en contraste con otras comunidades de la misma familia lingüística como Anaconda y La Esperanza, donde el uso de la lengua propia se mantiene con mayor vigor.³

Los hallazgos revelan una marcada pérdida progresiva de las lenguas maternas indígenas y se constata que dichas lenguas se encuentran en serio riesgo.

La persona entrevistada E1, presenta un perfil multilingüe interesante. Maneja el español, el guaraní, está aprendiendo su lengua y además estudió inglés. En el INAES utiliza de forma primordial lo que él llama "jopara", mezclando español con palabras en guaraní.

Sin embargo, en el caso de E2, sus padres evitaron enseñarle el guaraní para protegerla de la discriminación sufrida por ellos en el pasado, como ella misma cuenta:

"mis padres no me quisieron inculcar el idioma guaraní porque ellos sufrieron mucha violencia cuando eran más chicos, sus compañeros le trataban mal cuando hablaban en guaraní" (E2).

³ Informe preliminar (Secretaría de Políticas Lingüísticas, en prensa)

Esta decisión se corresponde con lo identificado por Flores de la Cruz et al. (2022) quienes documentaron que la presión unificadora opera de manera intergeneracional, llevando a las familias a interrumpir la transmisión de la lengua como estrategia de protección ante el racismo.

Mientras que los demás casos hablan el guaraní y el castellano, prefiriendo usar el guaraní. Sin embargo, sus idiomas propios no fueron transmitidos por sus padres, sino sólo por sus abuelos quienes les enseñaron algunas palabras sueltas, como por ejemplo el nombre de los animales, los cuales ya han quedado en el olvido, por no utilizarla. Los sanapaná habitaban el lugar con otros pueblos, donde la mayoría se autoidentificaban sanapaná.

Los testimonios reflejan cómo la falta de una educación bilingüe efectiva y la nula enseñanza de su idioma propio durante la infancia, generó barreras de comunicación profundas, ejemplificadas en la vivencia de las personas entrevistadas, quienes relatan:

"Aháro guare Río Verde-pe atende kuri castellano, pero nañe'ẽkuaái, peteĩ profesora argentina, internado-pe oporandu chéve mávapa oĩ oképe ha che ndaikuaái mba'êichapa ha'éta chupe: nada o nadie, nada o nadie ha upéi ha'e nada (Cuando fui a Río Verde, entendía el castellano, pero no sabía hablar, una profesora argentina en el internado me preguntó quién estaba en la puerta y yo no sabía cómo iba a decir: nada o nadie, nada o nadie y después dije nada)" (E4).

"Un año-pe a'aprende la castellano internado-pe, a'entendéma la oje'éva chéve pero aña'ẽ haña ocostáiti chéve (En un año aprendí el castellano en el internado, entendía lo que me decían, pero para hablar todavía me costaba)" (E5).

Esta experiencia de exclusión no solo afectó el desempeño académico inicial, sino que consolidó una resistencia hacia el castellano, prefiriendo el guaraní como un refugio de comodidad y seguridad emocional frente a un sistema que percibían como ajeno.

El análisis sugiere que la transmisión cultural se encuentra en un estado de fragilidad extrema, incluso en familias donde el abuelo era multilingüe. La experiencia de las hermanas del pueblo Sanapaná demuestra que, sin un refuerzo institucional continuo, el conocimiento de la lengua nativa se diluye en una sola generación, quedando reducido a recuerdos fragmentados de la infancia. Este proceso es coherente con lo documentado por Melia (2010) sobre la erosión

generacional de las lenguas indígenas en Paraguay, y se refuerza con el diagnóstico de Ushida (2025) quien evidenció que no ha habido avances significativos en la continuidad de los programas de educación intercultural bilingüe en el país.

4.3.2. Experiencias con el castellano académico “Ocostaiterei chéve - Me cuesta demasiado”

Una expresión textual en guaraní de E5 que captura la dificultad que experimentan las estudiantes con el castellano académico. Esta frase transmite no solo la dificultad sino la intensidad del esfuerzo requerido "demasiado". Esto constata con lo señalado por Sartorello et al. (2024) quienes identificaron que las tensiones más significativas para estudiantes indígenas se expresan en la dificultad para operar en contextos que privilegian el español formal, lo que Montiel Dominguez (2024) documentó en el contexto paraguayo.

La relación con el español académico varía de manera significativa según el contexto previo de cada estudiante:

La persona entrevistada E1, que viene de un colegio asunceno, no tuvo mayores dificultades con el español académico. De hecho, menciona que le parece "un poco básico" el nivel del INAES comparado con su formación previa de la carrera de Derecho.

Por otro lado, los demás estudiantes reportan algunas dificultades específicas. La estudiante E3 explica que hablar con fluidez le cuesta porque está más acostumbrada al guaraní, aunque reconoce que muchos docentes y compañeros entienden bien esta lengua. También señala que las materias más técnicas, como Tecnología y Metodología, presentan mayores desafíos por el vocabulario especializado y los términos en inglés.

La persona estudiante E4 comparte experiencias similares, pero más marcadas. Aprendió castellano en el internado adventista donde expresa:

"Upépe oñeñe'ẽ castellano-nte, extranjero memete oĩ upépe (solo se hablaba en castellano, todos extranjeros eran los profesores)" (E4).

Y fue una profesora peruana quien la ayudó con mayor dedicación, enseñándole por las noches cuando ella ya estaba desganada y quería dejar de estudiar. A pesar de haber aprendido castellano, mantiene una fuerte preferencia por el guaraní.

Respecto al INAES, E4 señala que entiende bien todas las clases que le dan. Sin embargo, lo que más le cuesta es expresarse, como ella misma lo indica:

"Hasyvéva chéve aje'expresa haña. Algunas veces exposición aja ocostaiterei chéve aña'ẽ haña porque che ajepokuaaiterei guaraníme (Lo que es más difícil para mí es expresarme, algunas veces durante las exposiciones, me cuesta demasiado hablar porque yo me acostumbro demasiado en guaraní)" (E4).

Las materias que más dificultades le presentan son Tecnología, porque maneja muy poco, y Pedagogía, por los términos especializados. Esto se refuerza con lo documentado por Ventura-Ventura et al. (2023) quienes señalaron que las barreras lingüísticas impactan en forma directa en el rendimiento académico y la participación en el aula, afectando la visibilidad de los estudiantes en los espacios de aprendizaje.

La estudiante E5 presenta un patrón similar a sus hermanas, con un desafío adicional:

"Si a'entendepaite pero como che la nañeacostumbrái aña'ẽ español-pe, o sea ocostairei chéve por ejemplo oja póro chéve pregunta aresponde haña español-pe, ocostáiti chéve ko'áña peve nañeacostumbrái (Si entiendo todo, pero como yo no me acostumbro a hablar en español o sea me cuesta demasiado, por ejemplo, cuando me hacen preguntas para responder en español me cuesta todavía hasta ahora, no me acostumbro)" (E5).

"Eh, o sea, ko'ágagua, dificultad ko'ágaita Tecnología Educativa porque uno che namaneháí computadora o sea upéa ofalta chéve, kuehe rorendi ha ahasa segunda instancia porque hasy chéve, upéante la ocosta chéve.(O sea, lo de ahora, la dificultad ahora mismo en Tecnología Educativa, porque primero yo no manejo la computadora o sea eso me falta, ayer rendí y pasé a segunda instancia porque es difícil para mí, solo eso me cuesta)" (E5).

Estos testimonios revelan un patrón crítico: mientras la comprensión pasiva del castellano no representa una barrera insuperable para las estudiantes indígenas, la producción oral en contextos formales como exposiciones se convierte en un obstáculo significativo. Esta situación afecta su desempeño académico y visibilidad en el aula. La frase repetida "ko'áña peve nañeacostumbrái" (hasta ahora no me acostumbro) evidencia que esta dificultad no es transitoria sino persistente, sugiriendo que la imposición del castellano como única lengua

legítima en el ámbito académico genera una violencia epistémica continua. Más aún, la intersección entre barreras lingüísticas y brechas tecnológicas, como manifiesta E5, multiplica las dificultades, creando capas acumulativas de exclusión que una institución con una interculturalidad crítica debería abordar de manera integral y no fragmentada.

4.3.3. Estrategias para superar las barreras lingüísticas “Guaraní che pytyvõve - El guaraní me ayuda más”

El guaraní me ayuda más, una expresión directa de E5 que encapsula su estrategia principal para superar las barreras lingüísticas: recurrir al guaraní como lengua de apoyo y comprensión.

Los estudiantes desarrollan diversas estrategias cuando no comprenden algo, como por ejemplo todos mencionan que acuden a los docentes cuando tienen dudas, aunque con diferentes niveles de confianza:

“Y bueno, para mí no es ni fácil ni difícil, entiendo. Eh, porque ya es algo habitué en mí. O sea, ya me curé de eso iniciando la carrera de derecho, entonces me es un poco más amigable” (E1).

“Y siempre trato de preguntarle más a los profesores. A los compañeros no, no, me integro mucho con ellos” (E2).

“Aporandu avei profesorkuéra por mensaje ha ikalida ha oresponde hikuái (también le pregunto a los profesores y me contestan por mensaje, son formidables)” (E3).

Además, los estudiantes E3, E4 y E5 comentan que buscan información en línea cuando no entienden algo:

“Ainvestiga internet-pe (investigo en internet)” (E3).

“Algunas veces aporandu che compañero oentendevéape o aheka internet-pe mba'épa he'ise (Algunas veces le pregunto a mi compañero que más entiende o busco por internet que quiere decir)” (E4).

“Aheka información internet-pe ha péa che acomprende naentendéi akue, naporanduséi che compañero-kuérape. (Busco información en internet y eso yo comprendo lo que no entendía, no quiero preguntar a mis compañeros)” (E5).

Una de las estudiantes destaca de manera particular en el apoyo entre pares:

"Pero siempre aporanduve che compañero-kuérape naentendéirõ. Porque algunos profesorma voi ha oentendeve (pero siempre le pregunto más a mis compañeros si no entiendo, porque algunos ya son profesores y entienden más)" (E4).

También menciona que entre compañeros se contribuye con las fotocopias, lo que facilita su aprendizaje. Sin embargo, una de ellas muestra un patrón diferente al expresar lo siguiente:

"Naporanduséi che compañero-kuérape (No quiero preguntar a mis compañeros)" (E5).

La misma prefiere la búsqueda independiente en internet, lo que indica una personalidad introvertida, como ella misma lo expresó en la entrevista:

"Ha ajeadapta de a poco o sea che personalmente ndaha'úi tan sociable, o sea che añesenti porãve aimérõ che hermana-ndi (Y me adapto de a poco o sea yo por ejemplo no soy tan sociable, yo me siento mejor cuando estoy con mi hermana)" (E5).

Una de las estudiantes describe una estrategia interesante de comunicación, que demuestra su capacidad de comprensión bilingüe, aunque prefiera expresarse en guaraní:

"Ha'ekuéra oñe'ẽ chéve castellano-pe ha che aresponde guaraníme (Ellos me hablan en castellano y yo respondo en guaraní)" (E4).

Menciona también que realiza un esfuerzo consciente por practicar el castellano y de esa forma adaptarse:

"Algunas veces roñe'ẽ ore compañera-kuéra ndi rojepokuaa hañua hese (Algunas veces hablamos con nuestros compañeros para acostumbrarnos)" (E4).

Las estrategias varían según la experiencia previa de cada estudiante. E1 consulta a docentes con confianza gracias a su formación académica anterior, mientras E2 evita relacionarse con compañeros mostrando inseguridad. Las hermanas Sanapaná presentan enfoques distintos; buscando información en internet, pregunta a profesores, solicitando ayuda a compañeros y E5 investiga sola por su carácter reservado. Estas acciones revelan

desigualdades entre los estudiantes español hablantes que se enfocan en aprender contenidos, mientras los indígenas además traducen, cambian entre idiomas y crean soluciones.

Esto se refuerza con lo señalado por López (2001) quien precisó que las lenguas operan como campo de disputa en el que se expresan las asimetrías de poder entre grupos, que Melià (1997) describió al documentar que el español adquiere los caracteres de lengua de dominación mientras que el guaraní aparece como la lengua del dominado.

4.4. Entrevistas - Integración de Saberes Culturales y Académicos

4.4.1. Diferencias percibidas entre saberes comunitarios y académicos "Heta oĩ la diferencia - Hay mucha diferencia"

"Heta oĩ la diferencia"; una expresión directa y contundente en guaraní que capta la percepción de E5 sobre las múltiples diferencias entre lo que aprendió en su comunidad y lo que se enseña en el INAES.

Los cinco estudiantes identifican diferencias importantes entre lo que aprendieron en sus comunidades y lo que se enseña en el INAES.

La persona estudiante E1 hace una comparación reveladora sobre los métodos de enseñanza:

"Como en mi comunidad. A vos te gusta una manera, vos realiza de esa manera, ponele una labor o un trabajo. En este caso, al profesor no le gusta la manera como vos hiciste, tenés que rehacer todo para que le guste a él" (E1).

Esta rigidez metodológica contrasta con la flexibilidad y el respeto por las formas individuales de hacer las cosas que él vivió en su comunidad. Esto se constata por lo propuesto por Dietz (2017) quien señaló que la distinción entre una aplicación crítica de la interculturalidad permite evaluar si las prácticas institucionales constituyen integración superficial o transformación de fondo.

También menciona que sus profesores tradicionales (su abuela, por ejemplo) lo trataban "como su igual" y le transmitían conocimientos con "sentimentalismo por la afinidad", mientras que en el INAES algunos docentes "entran en el aula con una perspectiva amenazadora", lo cual resulta de lo más difícil para estudiantes indígenas.

Una de las estudiantes nota que hay mucha más preparación para niños en edad escolar que para la primera infancia en las comunidades, lo que la motivó a elegir su carrera en educación inicial.

“Es la razón por la cual escogí luego mi carrera porque me da la impresión de que los niños, o sea, que no están tan enfocado en la primera infancia, están más preparados para escolar básica” (E2).

Otras estudiantes identifican diferencias en las creencias espirituales y tradicionales.

“Eh, de la lluvia. La oreaguelokuéra yma he’i la ha’ekuéra opurahéi oreko peteĩ planta ha seca-pe hikuái oho opurahéi pe plantape oky hañgua ha oky (De la lluvia. Nuestros abuelos decían que ellos cantaban, tenían una planta que cuando había sequía, le cantaban para que llueva y llovía)” (E3).

“Sí, algunas veces es diferente en Filosofía, lo que damos ahora y nuestra creencia, algunos profesores dicen que no existen los chamanes, pero para nosotros sí existe” (E4).

“Filosofía puede ser que oreko ipunto de vista profesor ha ore roreko ore punto de vista sobre religión, o sea che particularmente ndarekói religión, la aguerovíava chamán porque avivi ha ahecha algunas cosas oja póa upéa (Filosofía puede ser que tenga su punto de vista sobre religión, o sea yo particularmente no tengo religión, mi creencia es sobre los chamanes, porque viví y ví algunas cosas que hacían)” (E5).

Describe cómo los chamanes "curaban a la gente" y "protegían a su familia de las enfermedades", añadiendo: "eso decía que sucedía". Esta vivencia directa del chamanismo como sistema de salud y protección comunitaria representa un conocimiento experiencial que con dificultad encuentra espacio de validación en el currículo académico formal. Cuando se le pregunta si ha encontrado contradicciones entre saberes académicos y tradicionales, responde de forma tajante: "Sí, las creencias de la religión". Esto concuerda con lo precisado por Tubino (2004) quien definió la interculturalidad funcional como aquella que promueve el diálogo sin cuestionar las asimetrías de poder ni la jerarquía entre sistemas de conocimiento, y se refuerza con Walsh (2005) quien señaló que la interculturalidad crítica apunta a reconocer el derecho de los pueblos a existir, pensar y conocer desde sus propias cosmovisiones.

La estudiante E5 aporta otra dimensión a este análisis cuando señala:

"Heta oĩ la diferencia porque alguna materia noñeme'ẽi amoite o sea por ejemplo probatorio-pe roguerekokuri matemática lógica ha péa nunca norome'ẽi (Hay mucha diferencia porque algunas materias no se dan allá, o sea por ejemplo en el probatorio tuvimos matemática lógica y eso nunca dimos)" (E5).

Esta observación destaca las brechas curriculares entre la educación en comunidades indígenas y la formación requerida para el nivel superior. Sin embargo, también menciona que superó estas materias difíciles (Física y Química) gracias a la explicación de la directora del colegio de Benjamín Aceval, demostrando que con apoyo adecuado estas brechas pueden cerrarse. Esto corresponde con lo señalado por Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) quienes documentaron que con acompañamiento pedagógico adecuado las brechas curriculares entre la educación comunitaria y el nivel superior pueden reducirse de manera significativa.

4.4.2. Oportunidades de compartir saberes tradicionales "Solamente la profesor oporandúa oréve - Solamente lo que el profesor pregunta"

"Solamente lo que el profesor pregunta"; expresión de E5 que resume la limitación de las oportunidades para compartir saberes. Sólo ocurre cuando el docente toma la iniciativa de preguntar, no hay espacios sistemáticos.

Las oportunidades formales para compartir conocimientos culturales en el INAES son muy limitadas:

Los estudiantes reportan haber tenido la oportunidad de compartir sobre su cultura en varias ocasiones, sobre todo cuando los profesores preguntan sobre sus pueblos de origen. Sin embargo, estas oportunidades parecen ser más bien anecdóticas y no estructuradas dentro del currículo.

Los estudiantes mencionan lo siguiente en cuanto a compartir sus conocimientos culturales:

"Tuve la oportunidad, como ya mencioné anteriormente, tuve la oportunidad de compartir con mi profesora de castellano, quien fue una de las que más le interesó y que me dio incluso la oportunidad de armar una charla lingüística con relación a la lengua castellana y lo que es mi idioma y de esa manera difundir" (E1).

“Una vez con la profe de matemáticas lo que sí, pero fue algo de pasada nomás porque estábamos escuchando música y pusieron el baile que solemos bailar” (E2).

“Sí, roreko kuri materia guaraní ha upépe roreko exposición ha actuación kuri. Avei ore profesor Antropología gua oporandu avei oréve ha romombe’u chupe. (Sí en la materia guaraní ahí tuvimos exposición y actuación. También nuestro profesor de Antropología, nos preguntó también y le contamos)” (E3).

“No, neiraitĩ osea ni una vez. (No, todavía o sea ni una vez)” (E4).

“No, pero oĩ peteĩ profesor Pedagogía ombo’e ha algunas veces oporandu oréve, moõguápa ore, oikuaa haña umi otro, mba’épa la ore, mba’e pueblo pa oikuaa haña ore compañero-kuéra (No, pero hay un profesor, él enseña Pedagogía y algunas veces nos preguntan, de dónde somos, para que sepan los demás, quienes somos, de qué pueblo, para que sepan nuestros compañeros)” (E5).

Esta descripción revela que el intercambio cultural depende ante todo de la iniciativa individual de ciertos profesores sensibles al tema, no de una política institucional sistemática. Cuando se le pregunta qué valor tienen sus conocimientos tradicionales en su formación profesional, E5 responde de forma contundente: "Ninguno". Esta percepción de que sus saberes ancestrales no tienen valor académico refleja la falla institucional en integrar de manera genuina la interculturalidad. Esto concuerda con la responsabilidad que Mato (2020) atribuye a las instituciones de educación superior de crear espacios activos de diálogo intercultural, y con lo identificado por Pavez-Soto et al. (2026) quienes señalaron que la escasa institucionalización de contenidos interculturales en los planes de estudio es uno de los déficits más extendidos en la formación docente latinoamericana.

4.4.3. Valoración institucional de los saberes tradicionales "Nahániri - Ninguno"

La percepción de los estudiantes sobre cuánto valora el INAES sus conocimientos tradicionales es variada:

“No hace. Realmente no reconoce la diversidad cultural” (E1).

Este déficit institucional es coherente con lo planteado por Tubino (2004), para quien el interculturalismo funcional no cuestiona el sistema vigente ni las condiciones que hacen

inviabile el diálogo intercultural auténtico, limitándose a promover la tolerancia sin transformar las causas estructurales de la asimetría cultural. A continuación, lo expresado por los demás estudiantes:

“Creo que en las redes suelen publicar. Y cada vez que alguien se gradúa y que de la comunidad indígena también suelen publicar en las redes. Hasta ahí nomás” (E2).

“Oreconoce la ore cultura. Tanto indígena umía, pero ndaipóri guasúi la indígena oestudiava, sa’i oĩ pero siempre oincludi porque algunas veces oiko péicha capacitación de oñeinclui hañua jóvenes indígenas o brasilero (Sí reconocen nuestra cultura, a los indígenas, pero no hay muchos indígenas que estudian, hay pocos, pero siempre nos incluyen porque algunas veces se hace capacitación para que se incluyan jóvenes indígenas o brasileiros)” (E3).

“Ko’ápe INAES-pe chéve ñuarã orrekonose porque chéve ñuarã oĩ ápe indígena, umi otro país pega umi koreano, oincludi upeichagua diferente cultura. (Acá en el INAES para mí que sí reconocen, hay acá indígenas y de otro país los coreanos, incluyen así de culturas diferentes)” (E4).

La percepción del reconocimiento resulta en verdad muy superficial, solo a través de las redes sociales o algunas capacitaciones generales donde incluyen también a estudiantes extranjeros.

Esto concuerda con lo propuesto por Mato (2017) quien señaló que privilegiar exclusivamente la inclusión formal sin transformar las condiciones institucionales perpetúa la lógica asimilativa y se refuerza con lo advertido por Efimoff (2022) quien señaló que incluso cuando se implementan procesos de descolonización, estos pueden resultar superficiales si no se traducen en transformación estructural de fondo.

4.5. Entrevistas - Reconocimiento y Valoración de la Identidad

4.5.1. Actitudes de docentes y compañeros – “Nde diferencia hikuái con la mirada-Te diferencian con la mirada”

Las experiencias con docentes y compañeros en el INAES revelan una realidad generalmente buena con la interacción entre pares y docentes. La mayoría de estudiantes reporta

que los profesores los tratan con respeto y equidad, valorando incluso ciertos esfuerzos de adaptación pedagógica:

“Positiva porque oretrata iguales entre compañeros (Positiva porque nos tratan como iguales los compañeros)” (E5).

“Una experiencia buena tengo de que me hacen consulta e intentan adecuar la metodología de enseñanza, de su enseñanza para conmigo” (E1).

“No me quejo de ninguno, no tuve problema con ninguno. Hubo profesores que me ayudaron más” (E2).

Respecto a las interacciones con compañeros, las hermanas Sanapaná destacan experiencias de solidaridad estudiantil de lo más significativas:

“Ore trata porã hikuái porque siempre oreintegra ha siempre oreapoya avei ore noroentendéirõ, ha’ekuéra o-explica jey oréve. (Nos tratan bien porque siempre nos integran y nos apoyan también si nosotras no entendemos, ellos nos vuelven a explicar” (E5).

Esta experiencia de solidaridad estudiantil es importante, sobre todo considerando que E5 y sus hermanas forman un grupo de apoyo mutuo dentro del INAES.

Sin embargo, bajo esta aparente cordialidad emergen formas insidiosas de exclusión que operan mediante códigos no verbales y dinámicas grupales excluyentes. La experiencia de E2 en el INAES revela cómo estas microagresiones pueden manifestarse en contextos de trabajo colaborativo:

“Ese grupo fue el que más sufrí porque sí me desincluían demasiado. Y justo esa compañera que inventó eso fue la compañera que me siempre me trataba mal. Y no me dejaba eh, o sea, era trabajo grupal” (E2).

Este testimonio evidencia que la exclusión puede institucionalizarse incluso en espacios académicos colaborativos donde se supone que prima el trabajo colectivo. Las dinámicas grupales que marginan a estudiantes indígenas constituyen formas de racismo cotidiano difíciles de denunciar de forma oficial, pero que impactan en lo más hondo en el sentido de pertenencia y bienestar emocional. Lo relatado por E2 sobre la discriminación que sufrió en el

grupo para el trabajo que debían presentar, el docente sólo le sugirió que cambiara de turno, sin que interpelara a las compañeras que la marginaban.

Vale destacar que estas formas de discriminación no son exclusivas del INAES. E5 relata experiencias similares vividas en instituciones educativas previas:

“Sí en algún momento ahasa dificultad porque, ndaha’úi la nde discriminaba, pero sí che siempre apilla la nde diferenciaba hikuái con la mirada, omaña vai nde rehe ha oñe’ẽ ñemi upéicha (Sí, en algún momento pasé por dificultades porque, no es que te discriminaban, pero sí siempre me daba cuenta que te diferencian con la mirada, te miraban mal y hablaban a escondidas, así)” (E5).

Esta descripción captura las micro agresiones raciales: formas de discriminación que no son explícitas pero que se manifiestan en gestos, miradas y comentarios velados que marcan la diferencia y generan exclusión. Si bien el INAES muestra avances en términos de políticas de inclusión y actitudes docentes más sensibles. Las dinámicas entre pares, como evidencia el caso de E2 demuestran que queda mucho camino por recorrer para construir espacios de auténtica interculturalidad donde la diferencia no sea motivo de exclusión sino de enriquecimiento colectivo.

4.5.2. Reconocimiento institucional de la diversidad cultural “No, nahániri – No, ninguno”

Cuando se indaga sobre reconocimiento institucional específico hacia la diversidad cultural, las respuestas revelan percepciones divergentes que oscilan entre la exclusión total y el reconocimiento parcial de algunas iniciativas. Esta heterogeneidad en las experiencias sugiere que el INAES carece de una política clara, sistemática y comunicada de forma efectiva sobre diversidad cultural.

E5 es categórica al afirmar que no ha recibido ningún reconocimiento institucional:

"No, nahániri (No, ninguno)" (E5).

Esta percepción de ausencia total contrasta con la visión crítica pero más matizada de E1, quien reconoce que la institución no aprovecha oportunidades evidentes para visibilizar la diversidad cultural:

“No hace. Realmente no reconoce la diversidad cultural. Eh, me gustaría haber visto más, por ejemplo, acabamos de pasar el día del indio americano y un montón de otras fechas importantes. El día de la mujer indígena, hay mujeres indígenas dentro del INAES “(E1).

Esta observación señala una paradoja institucional: existen estudiantes indígenas en el INAES, pero su presencia no se traduce en acciones institucionales que sean reconocidos, celebren o reflexionen sobre la diversidad cultural, incluso en fechas conmemorativas específicas.

Las hermanas Sanapaná presentan una perspectiva distinta, identificando algunas iniciativas institucionales de inclusión, aunque no siempre orientadas de manera exclusiva a estudiantes indígenas:

“Eh, oreconoce la ore cultura. Tanto indígena umía, pero ndaipóri guasúi la indígena oestudiava, sa’i oĩ pero siempre oincludi porque algunas veces oiko péicha capacitación de oñeincludi haña jóvenes indígenas o brasilero, casi siempre una vez en un mes, upéicha oíke haña brasilero, otra universidad péicha ou intercambio brasilero (Sí reconocen nuestra cultura, a los indígenas, pero no hay muchos indígenas que estudian, hay pocos, pero siempre nos incluyen porque algunas veces se hace capacitación para que se incluyan jóvenes indígenas o brasileños, casi siempre una vez al mes, así para que entren brasileños de otras universidades, así vienen en intercambio los brasileños)” (E3).

“Ko’ápe INAES-pe chéve ñuarã orrekonoise porque chéve ñuarã oĩ ápe indígena, umi otro país pegua umi coreano, oincludi upeichagua diferente cultura (Acá en el INAES para mí que sí reconocen, hay acá indígenas y de otro país los coreanos, incluyen así de culturas diferentes)” (E4).

Estas percepciones sugieren que E3 y E4 interpretan la presencia de estudiantes de diversos orígenes (indígenas, brasileños, coreanos) como una forma de reconocimiento a la diversidad, junto con algunas capacitaciones o intercambios esporádicos. Sin embargo, es notable que estas iniciativas no parecen ser políticas de carácter sistemático con un diseño propio para estudiantes indígenas, sino más bien programas generales de internacionalización o inclusión amplia.

Esta percepción de reconocimiento parcial o ausente encuentra respaldo en la observación directa realizada durante el trabajo de campo. El INAES exhibe cartelera institucional bilingüe en guaraní y español en sus espacios comunes, lo que evidencia cierto reconocimiento de la lengua mayoritaria del país. Sin embargo, no se registró ningún cartel, señalización o material visual alusivo a las lenguas indígenas propiamente dichas, ni dentro de las aulas elementos que distingan a los 19 pueblos indígenas del Paraguay y sus respectivas familias lingüísticas. Esta ausencia visual refuerza la falta de visibilización institucional señalada por los propios estudiantes.

La divergencia en las percepciones, desde la negación total (E5, E1) hasta el reconocimiento parcial (E3, E4), revela que el INAES no cuenta con una política institucional clara, visible y comunicada sobre diversidad cultural e inclusión indígena. Las iniciativas existentes parecen ser aisladas, informales o poco publicitadas, dependiendo más de la sensibilidad de docentes particulares que de estructuras institucionales permanentes. Esta ambigüedad permite que algunos estudiantes perciban cierto reconocimiento mientras otros experimentan invisibilización total, evidenciando la necesidad urgente de políticas explícitas, sistemáticas y comunicadas en debida forma sobre interculturalidad en el INAES.

Esto es coherente con lo planteado por Walsh (2005), para quien la interculturalidad no puede limitarse a la incorporación simbólica de elementos culturales indígenas sin transformar las estructuras institucionales que determinan qué conocimientos son reconocidos como legítimos y cuáles quedan relegados a una función meramente folclórica.

4.6. Historias de Vida - Trayectorias Educativas y Decisión de Estudiar

4.6.1. Primeras experiencias educativas “Che ndaleekuaái - Yo no sabía leer”

Las primeras experiencias educativas de los estudiantes indígenas revelan trayectorias fragmentadas, marcadas por interrupciones institucionales, cambios abruptos de escuela, desafíos lingüísticos no atendidos y sistemas educativos que de manera continua los colocan en situación de fracaso antes de comenzar. Estas narrativas evidencian cómo la educación formal, lejos de constituir un derecho garantizado, se convierte en un campo de batalla donde niños indígenas deben sortear obstáculos que sus pares no indígenas nunca enfrentan.

E1 relata su ingreso al sistema educativo como guaraní parlante, enfrentando un entorno monolingüe castellano sin apoyos pedagógicos adecuados:

“O sea, como te mencioné, llegué a guaraní parlante y a mí me dificultó muchísimo el primer el primer grado. Yo era patito, no salía del pato. Entonces, me fui adaptando poco a poco” (E1).

La expresión "no salía del pato" simboliza el estancamiento académico causado por barreras lingüísticas sin carácter institucional. La adaptación no fue resultado de políticas educativas interculturales sino de la resiliencia individual del niño. Esto se corresponde con lo documentado por Ushida (2025) que señaló que las brechas persistentes en la educación básica indígena en Paraguay dejan a muchas comunidades sin posibilidades reales de continuidad educativa.

E2 presenta una experiencia inversa, pero con la misma fuerza excluyente: siendo castellano hablante, el guaraní le resultó difícil, pero más grave aún fue la pedagogía selectiva que experimentó:

“A mí en la escuela siempre me dificultó el guaraní. Siempre me costó eso. Eh, estuve bien con el castellano en que veo también que las profesoras hacen más caso al que aprende más rápido que al que le cuesta mucho. Le deja de lado y solamente está con los alumnos que aprenden rápido” (E2).

Este testimonio denuncia una educación individualista competitiva que abandona a quienes más necesitan apoyo, perpetuando desigualdades en lugar de corregirlas.

E3 describe la precariedad educativa en su comunidad y los esfuerzos comunitarios por crear alternativas ante la ausencia estatal:

“Ha anteve la ore gentekuéra oike escuela paraguay apytépe, comunidad-pe ndaipórikuri la escuela ymave che hermano la oike hasta tercer, cuarto grado peve la mayor ha uperirénte oĩ la comunidaditépe la escuela porque ndaipóri profesor ha oimérõ la comunidad oipota la profesor indígena ha upéicha mokõi mitãrusu oñe enviakuri oestudia pe Cerrito’pe oĩ peteĩ colegio técnico, upépe otermina hikuái, hasta 6to curso otermina ha upéi ome’ẽ hikuái chupe la oportunidad ombo’e haña la mitãnguéra comunidaditépe sin que la isueldo ha upéi ore roike comunidad-pe ha upéi ha’ekuéra ojecapacita ha upéi profesorma.(Y antes nuestra gente entraba en la escuela entre paraguayos, antes no había escuela en nuestra comunidad, mi hermano mayor fue tercer

hasta cuarto grado y después recién hubo en la comunidad la escuela porque no había profesor y si la comunidad quería profesor indígena y así ellos enviaron a dos muchachos a estudiar en Cerrito hay un colegio técnico, ahí ellos terminaron hasta el 6to curso y después les dieron la oportunidad para enseñar a los niños en la comunidad sin cobrar sueldo y después nosotros entramos en la comunidad y después ellos se capacitaron hasta que ya son profesores)” (E3).

Esta narrativa encuentra correlato en la observación directa realizada por la investigadora durante su desempeño en la Secretaría de Políticas Lingüísticas, que documentó de manera reiterada la ausencia de infraestructura educativa básica y de docentes en comunidades del interior del país, condición que antecede y explica buena parte de las trayectorias escolares fragmentadas relatadas por los participantes. La autogestión comunitaria como respuesta a la ausencia estatal: jóvenes formados de manera precaria que regresan a enseñar de manera voluntaria porque el Estado no garantiza docentes. La educación indígena en ciertas situaciones queda así relegada al voluntarismo comunitario.

E4 relata su escolarización inicial en escuelas con presencia paraguaya y extranjera, donde alguna que otra vez aparecía algún docente indígena:

“Eh primero a segundo grado escuela pe oĩhame umi paraguay kuéra umía ombo’e extranjero tercero umia si arekóma che profesor indígena eh che primo ha’e o sea ore primo ore comunidad pe ha’e voi ombo’e umi animal réra, cosa la ore idioma.(Eh primero y segundo grado en la escuela donde estaban los paraguayos, enseñaban extranjeros, en el tercer grado sí tuve un profesor indígena, mi primo, o sea nuestro primo, el luego nos enseñaba en idioma los nombres de los animales y las cosas, pero solo palabras sueltas en nuestro idioma)” (E4).

El primo, quien ha sido el profesor representa un intento de transmisión lingüística dentro del sistema escolar, aunque limitado a "palabras sueltas", insuficiente para revertir el desplazamiento de la lengua sanapaná.

La experiencia de E5 condensa múltiples violencias del sistema educativo hacia niños indígenas:

“Primer grado-pe, che edad avansádoma che comunidad-pe aimérõ guare aikéma tercer grádope, upe 25 de Febrero-pe, ojeipurukánte oréve la yvy upépe, ha che ndaleekuaái ha tercer grado-ma aime, ha añemondo pe escuela Reach-pe ha upépe chemboguejy jey porque che ndaleekuaái ha directo aha primer grado-pe ha péa la chemandu’a (En el primer grado ya tenía una edad avanzada, cuando estaba en mi comunidad ya estaba en el tercer grado, ahí en 25 de Febrero, nos prestaron nomás la tierra ahí, y yo no sabía leer y en tercer grado ya estaba (risas) y me enviaron luego a la escuela Reach y ahí me bajaron de grado porque no sabía leer y me enviaron directo al primer grado y eso lo que me acuerdo)” (E5).

Esta trayectoria revela: ingreso tardío por edad "edad avanzada", escolarización en tierras "prestadas" que subrayan la precariedad territorial, avance automático sin aprendizaje real (tercer grado sin saber leer), lo que culminó en ser "bajada de grado". Esto se constata con lo identificado por Shield (2004) quien documentó la ausencia de sistemas de seguimiento sistemático de los estudiantes indígenas como patrón estructural recurrente en las instituciones educativas.

Estas primeras experiencias educativas revelan un sistema excluyente. La recurrencia de barreras lingüísticas no atendidas, pedagogías selectivas, infraestructura precaria y evaluaciones que castigan en lugar de diagnosticar. Demuestra que el fracaso escolar de niños indígenas no resulta de déficits individuales sino de un diseño institucional que nunca los contempló como sujetos legítimos de derecho educativo. Que estos cinco estudiantes hayan llegado al nivel superior no valida el sistema, sino que evidencia su resiliencia excepcional al sortear obstáculos que nunca debieron existir. La frase "che ndaleekuaái" (yo no sabía leer) no describe una carencia personal sino una deuda histórica del Estado paraguayo con sus pueblos indígenas.

Esto concuerda con lo señalado por Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) quienes documentaron que sin una transformación estructural que garantice condiciones de permanencia desde los primeros niveles del sistema educativo, las acciones afirmativas aisladas resultan insuficientes.

4.6.2. Conciencia de identidad indígena "Peikuaava'erã pende derecho - Deben saber sus derechos"

La construcción de la conciencia identitaria indígena entre los estudiantes entrevistados no sigue trayectorias lineales. Sino que emerge a través de procesos complejos atravesados por experiencias de racismo, figuras familiares que transmiten orgullo cultural, encuentros con espacios discriminatorios y, en algunos casos, la pedagogía política de líderes comunitarios que enseñan sobre derechos colectivos. Estas narrativas revelan que la identidad indígena no es fruto exclusivo de la herencia. Sino a menudo negociada en contextos hostiles que obligan a niños y jóvenes a decidir entre la negación dolorosa o la afirmación orgullosa de quiénes son.

E1 relata una transformación radical en su relación con su identidad, pasando del rechazo infantil a la defensa militante:

“Eh, yo siempre supe que era indígena, desde siempre. Tomo conciencia de mi condición cuando empezó la primera pelea. ¿Que yo pensaba? renegaba. Porque yo le decía a mi mamá, "¿Por qué me tratan así?" Yo no quiero ser. No quiero, mamá. No quiero ser. Y llegué al punto de renegar, pero era una criatura. Eh, cambio mi mentalidad al entrar en séptimo grado. Cambio completamente 180 grados. Eh, de donde estaba del punto cero y empecé a defender mi cultura. ¿Por qué? Porque como ya te conté tuve pilares muy grandes en mi vida, mi abuela, mi tía, mi mamá y el sentir la lucha de mi mamá en la calle” (E1).

Este testimonio captura el dolor de un niño que internaliza el racismo hasta desear dejar de ser quien es, pero también la potencia transformadora de referentes familiares fuertes que modelan resistencia y orgullo. El "cambio de 180 grados" no fue espontáneo sino resultado de acompañamiento afectivo y político.

Esto se refuerza con lo señalado por Hall (2003) quien precisó que la identidad es una construcción permanente producida en la intersección entre la historia personal y los discursos que la interpelan, y se constata con lo documentado por Gallegos Martínez y Martínez Sánchez, (2021), quienes identificaron que algunos estudiantes encuentran en la afirmación de su identidad una fuente de resistencia y cohesión frente a la presión de aculturación.

E2 manifiesta haber sostenido orgullo constante de su identidad angaité, aunque esta afirmación orgullosa no la protegió de exclusiones familiares dolorosas:

“Yo siempre sentí orgullo, nunca negué que venía de la de la comunidad indígena, hasta que salgo de ahí y de que soy angaité, siempre mencioné, pero si hasta a mí siempre me llenó de orgullo, pero me dolió cuando mi tía no nos empezó a tener en cuenta a nosotros” (E2).

El orgullo identitario coexiste aquí con el dolor del rechazo intrafamiliar, mostrando que las comunidades indígenas no siempre son espacios de solidaridad homogénea.

E3 vincula su experiencia identitaria a espacios religiosos cristianos donde encontró un trato igualitario que contrastaba con la discriminación vivida con anterioridad:

“Ha che ha’éta ndéve la orgullosaha, orgullosa la aforma parte de la religión porque anteve roikorõguare ore comunidad-pe umi paraguayo umía nde apo’i ha ore mitãnguérape indio umía he’i ha rohorõguare la Río Verde-pe era distinto upépe ndorohoséi guasu kuri, pero era distinto porque cristiano, ñande trata igual ha ndaipóri discriminación umía ha siempre he’i oréve que la ore hesekuérguante avei ha che siempre la agradecéa Ñandejárape porque nunca ko’ağa peve ndahasái la discriminación (Y yo te voy a decir que soy orgullosa, orgullosa también por formar parte de la religión porque antes cuando vivíamos en la comunidad esos paraguayos te achicaban a nosotros los niños nos decían indios y cuando fuimos a Río Verde era distinto, ahí no queríamos ir tanto, pero era distinto porque eran cristianos, nos trataba igual y no había discriminación y siempre nos decían que nosotros éramos iguales a ellos también y yo siempre le agradezco al Señor porque hasta ahora nunca pasé discriminación)” (E3).

Este relato muestra cómo algunos espacios religiosos funcionan como refugios ante el racismo cotidiano, aunque también plantea interrogantes sobre el costo identitario de esa inclusión condicional.

E4 desarrolló conciencia identitaria desde temprana edad, pero fue la experiencia de exclusión sistemática en otra institución universitaria lo que reforzó su sentido de pertenencia y le permitió valorar diferencias institucionales:

“Che michĩ guive aikuaa che indígenaha ha asentí orgullo por sobre todas las cosas, porque algunas veces indígena hague, ha’ekuera nde apo’ise , che aike akue otro

universidad-pe Villa Hayes-pe, enfermería aestudia dos años ha aheja jey, ndaigustoi chéve porque ha'ekuéra orekopa voi igrupo ha naneinclui hikuái upépe, entre ha'ekuérante oñeñe'ẽ, oforma igrupo kuéra ha naneinclui. Ko'ápe INAES-pe ndaha'úi upéicha. (Desde muy pequeña supe que yo era indígena y siento orgullo por sobre todas las cosas, porque algunas veces por ser indígena te quieren achicar, yo entré en otra universidad en Villa Hayes, estudié enfermería dos años y dejé otra vez, no me gustaba porque ellos tenían sus propios grupos y no te incluían ahí, entre ellos nomás se hablaban, formaban su grupo de trabajo y no te incluía. Acá en el INAES no es así" (E4).

La exclusión vivida en Villa Hayes no quebró su orgullo, sino que fortaleció su criterio para distinguir espacios más o menos hostiles, valorando el INAES como un entorno que destaca por su inclusión.

E5 representa un caso distintivo: su conciencia identitaria fue cultivada de manera consciente por su padre líder comunitario, quien convirtió el conocimiento de derechos colectivos en pedagogía cotidiana:

“Siempre, che túa, ha'e líder ha siempre oikuaa la leikuéra omanehamba, he'i oréve peẽ peikuaava'erã pende derecho (Siempre, mi papá él es líder y siempre sabe las leyes, el maneja todo, nos dice: ustedes deben saber sus derechos)” (E5).

Esta transmisión no solo construyó identidad sino conciencia política, equipando a E5 con herramientas para enfrentar discriminación desde marcos de derechos. Esto concuerda con lo señalado por Walsh (2005) quien precisó que la interculturalidad crítica se construye desde la subalternidad como herramienta y proyecto político, requiriendo transmisión generacional de conciencia sobre derechos colectivos.

Sin embargo, cuando se le pregunta si siente orgullo o si ser indígena es una dificultad, E5 responde con ambivalencia:

“Sí en algún momento ahasa dificultad porque, ndaha'úi la nde discriminaba, pero sí che siempre apilla la nde diferenciaba hikuái con la mirada, omaña vai nde rehe ha oñe'ẽ ñemi upéicha (Sí, en algún momento pasé por dificultades porque, no es que te

discriminaban, pero sí siempre me daba cuenta que te diferencian con la mirada, te miraban mal y hablaban a escondidas, así)” (E5).

Esta experiencia de discriminación velada, las miradas de diferenciación y los comentarios a escondidas, complejiza su relación con su identidad: el orgullo inculcado por su padre coexiste con el dolor de la exclusión social.

La diversidad de estas trayectorias, desde la negación infantil hasta el orgullo temprano, desde el refugio religioso hasta la pedagogía de derechos. Demuestra que la conciencia identitaria indígena se forja en términos relacionales en tensión con contextos racistas. No basta con "ser" indígena; es necesario decidir de manera continua cómo serlo en espacios que invisibilizan o condicionan esa identidad.

4.6.3. Decisión de estudiar en el INAES “Las tres roelegi peteĩ carrera ha upe rire ikatúiti che acambia - Las tres elegimos una misma carrera y después yo puedo cambiar”

Las decisiones de estudiar en el INAES no responden a elecciones vocacionales libres y autónomas, sino que están condicionadas por limitaciones económicas, barreras de acceso a la información, desconocimiento del entorno urbano y la necesidad de construir redes de apoyo para sortear un sistema que no fue diseñado pensando en estudiantes rurales e indígenas. Las trayectorias hacia el nivel superior están marcadas por interrupciones prolongadas, dependencia de intermediarios y renunciadas a vocaciones personales en favor de estrategias colectivas de supervivencia académica.

E1 articula una motivación muy afectiva vinculada al legado materno y al deseo de continuidad familiar en la profesión docente:

“Por mi mamá, y ahora en el INAES es verme como mi mamá porque ella es docente. Eh, por lo menos para que el día que ella ya no esté digan: "Ah, mira, siguió la docencia como su mamá. O eso quiero llegar a escuchar” (E1).

Esta decisión trasciende el proyecto individual para convertirse en homenaje y continuidad generacional, vinculando educación superior con memoria familiar y reconocimiento comunitario.

Las hermanas Sanapaná presentan un caso paradigmático de cómo las barreras estructurales condicionan no solo el acceso sino también las elecciones académicas. E3 describe la odisea logística de inscribirse sin conocer la ciudad:

“Roju roñeinscribi ha oreguiakuri abogada Tierra Viva gua omba’apóva avei pueblo indígenare ndaorerejái nunca abandonado siempre oĩ orendie ha roju Bolt-pe casi dos semanakuéra roju Bolt-pe porque ndoroikuaái la roju hañgua ndoropillái ha upéi roporandu taxista-pe ha he’i oréve péa pe colectivo pejararra ha upéi orevakeánoma ha heta rogasta bolt-pe roasegura hañgua ha roguahe voi (Vinimos a inscribirnos y nos guio la abogada de Tierra Viva que trabaja también por los pueblos indígenas, no nos abandonó siempre estuvo con nosotras, y vinimos en bolt casi dos semanas porque no sabíamos cómo llegar no pillamos y después preguntamos a un taxista y nos dijo ese colectivo agarren y después ya conocimos y mucho gastamos en bolt para asegurar y llegar temprano)” (E3).

Esta narrativa revela múltiples capas de exclusión: dependencia de intermediarios (la abogada de Tierra Viva), desconocimiento del transporte público, gasto económico significativo en taxis durante semanas, y necesidad de construir de forma progresiva un mapa mental de una ciudad bastante ajena. Lo que para estudiantes urbanos es trivial (saber qué colectivo tomar), para ellas constituyó una barrera casi insuperable.

E5 añade dimensiones cruciales sobre la interrupción educativa forzada y la decisión familiar colectiva:

“Che aestudiapa rire secundaria apyta ógape tres años, porque ndoroguerekói la roestudia hañgua ha upéi papá he’i oréve la roestudiasépa rocontinuátapa ha ore ro’e sí ha upe rirénte roju. Ore roju ko’ápe ha heta oĩ la carrera ro elegi hañgua, solo que roju roguare ápe Araceli Tierra Viva gua oregueru ápe ha ha’e ndoikuaái voi ko’ápe ore Bolt-pente voi roguahe ha roñe-inscribi hañgua (Cuando estudié toda la secundaria, me quedé en mi casa tres años, porque no teníamos para estudiar, y después mi papá nos dijo que, si queríamos estudiar, le dijimos que sí y después de eso recién vinimos. Vinimos acá y había muchas carreras para elegir, solo que cuando vinimos acá nos trajo Araceli la abogada de Tierra Viva y ella no sabía luego llegar acá, nosotras llegábamos en bolt nomas luego para inscribirnos)” (E5).

Tres años de espera entre terminar la secundaria e ingresar al nivel superior no fueron una pausa reflexiva vocacional sino producto de la imposibilidad económica. La decisión de estudiar no fue individual sino familiar, mediada por la autorización y apoyo paterno.

El momento más revelador ocurre cuando E5 describe la renuncia colectiva a vocaciones individuales por necesidad de seguridad grupal:

“Ijetu’u porque heta oĩ la gente, pero he’i oréve oĩtaha ore lugar rã ha los tres roelegi la Licenciatura en Ciencias de la Educación , o sea che a elegi ramo’ã la carrera che che gustába la Nivel Inicial ha che hermana oikemo’ã la Escolar Básica - pe solo que ndaorevakeáno roguahe haña ko’ápe ha pyhareve alguno oike ha los tres roju haña oreño heta hendápe rojeperdéta, ha upe haguére los tres ro elegi peteĩ carrera ha upe rire ikatúiti che acambia Inicial-pe ahecháta (Era complicado porque había mucha gente y nos dijeron que iba haber para nuestro lugar y las tres nos inscribimos en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, o sea si yo elegía la carrera que me gusta, iba elegir Nivel Inicial y mi hermana iba entrar en Escolar Básica, solo que no sabíamos cómo llegar acá y había por la mañana y otro horario, y para que las tres vengamos solas iba ser difícil, nos íbamos a perder y por eso las tres elegimos una misma carrera y después yo puedo cambiar a Inicial, voy a ver)” (E5).

Esto se constata con lo documentado por De Gracia Vega y Vega de Martínez (2024) quienes señalaron que las decisiones educativas no responden a una causa única sino a factores estructurales acumulados entre los que el desconocimiento del entorno y la necesidad de redes de apoyo juegan un papel determinante.

Estas trayectorias hacia el INAES evidencian que el acceso a educación superior para estudiantes indígenas está condicionado por barreras económicas, geográficas, informativas y afectivas que el sistema no reconoce ni atiende. La necesidad de intermediarios, los costos adicionales de transporte, el desconocimiento urbano y la renuncia a vocaciones por seguridad grupal no son anécdotas sino evidencias de un diseño institucional excluyente que coloca obstáculos desproporcionados a quienes ya parten de posiciones desventajadas en el plano estructural.

Esto se refuerza con lo señalado por Montiel Dominguez (2024) quien documentó que los costos adicionales asociados al acceso a la educación superior constituyen una barrera estructural persistente para los estudiantes indígenas paraguayos.

4.7. Historias de vida - Apoyo Familiar y Comunitario

4.7.1. Apoyo familiar "Ore familia siempre oreapoya - Nuestra familia siempre nos apoya"

El apoyo familiar emerge como factor determinante para la permanencia en educación superior, aunque su naturaleza, intensidad y condiciones varían de modo dramático entre los estudiantes, revelando desde solidaridades incondicionales hasta abandonos dolorosos que coinciden justo con momentos de mayor vulnerabilidad. Estas experiencias contrastan de forma radical: mientras algunos estudiantes cuentan con redes familiares que sacrifican recursos económicos escasos para sostener sus estudios, otros enfrentan rechazo familiar justo cuando más necesitan contención, evidenciando que las comunidades y familias indígenas no constituyen bloques homogéneos de solidaridad sino espacios atravesados por tensiones, juicios morales y distribuciones desiguales de apoyo. E1 representa un caso excepcional de autonomía económica lograda mediante becas académicas, reduciendo su dependencia del apoyo familiar:

“Y bueno, te comento mbykymi (en síntesis), el que más me ayudó con la motivación fue que gané la Beca Itaipú. Hice 89 puntos de 100, y me presenté, y gané. O sea, yo quería medir mi conocimiento en comunicación y en matemáticas, hice de 40 puntos hice de 29. Entonces, ahí tuve la oportunidad. Eh, y fue todo mío. O sea, ya ésta es mi segunda carrera” (E1).

Su acceso a información sobre becas y capacidad de obtenerlas contrasta de modo notable con la experiencia de otros estudiantes, sugiriendo que el capital cultural previo facilita la navegación en sistemas de fomento al mérito.

E2 vive la situación más desgarradora: abandono familiar en el momento exacto en que su maternidad multiplica sus necesidades de apoyo:

“Recibo más del INAES antes que mi familia. Porque mi mamá luego ya no habló con ella de hace mucho tiempo ya y más cuando tuve a mi bebé, ahí sí que mi mamá ya se alejó de mí. Me dijo que no quiere saber nada de mí porque no terminé la carrera todavía y me embaracé. Y se enojó conmigo y no quiere saber nada de mí” (E2).

Este testimonio revela cómo la maternidad en contexto de estudios no terminados puede ser interpretada en el seno familiar como fracaso que amerita castigo mediante retiro de apoyo, dejando a E2 en situación de extrema vulnerabilidad: madre soltera, estudiante, sin respaldo económico ni emocional familiar. Esto se refuerza con lo documentado por Ventura-Ventura et al. (2023) quienes señalaron que las barreras culturales impactan de forma directa en el sentido de pertenencia y la adaptación universitaria, siendo estas dimensiones amplificadas exponencialmente cuando se interceptan con factores de género y maternidad.

Las hermanas Sanapaná presentan un contraste radical. E3 describe una estructura de apoyo familiar sólida basada en economía comunitaria:

“La familia, porque hikuái siempre oĩ orendie, siempre oporandu oréve mba’éichapa roĩ, mba’épa ofalta oréve, ha upéio lado avei ore ndoroikevéirõguare, viste que ore roĩ entre 6 hermanos, 5 roime kuña ha peteĩ nte la kuimba’e ha ore sy ojogua ovecha tres ha peteĩ carnero ha upéa ore rocria, siempre roñatende ha ko’ágã más de 80 ma roreko ha upéa cada fin de semana ovende hikuái ha oruka oréve la plata upéio lado ndo faltái oréve ha roreko vaka avei (La familia porque ellos siempre están con nosotras, siempre nos preguntan cómo estamos, que nos falta, y de ese lado también cuando no entramos más a estudiar, viste que estamos entre seis hermanos, 5 estamos mujeres y un solo hombre y mi mamá compró tres ovejas y un carnero y eso nosotros criamos siempre los atendíamos y ahora ya tenemos más de 80 y de eso cada fin de semana venden y nos envían dinero de ese lado no nos falta y tenemos vacas también)” (E3).

Esta narrativa muestra cómo la familia convirtió la cría de ovejas en estrategia económica sostenible para financiar estudios superiores, transformando trabajo comunitario previo (crianza de animales) en capital que habilita proyectos educativos.

Esto se constata con lo señalado por Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) quienes documentaron que cuando el Estado no garantiza condiciones estructurales de inclusión, las propias familias y comunidades indígenas asumen con recursos propios responsabilidades que corresponden al sistema público.

E5 complementa esta visión subrayando tanto el apoyo material como la pedagogía familiar sobre autonomía futura:

“Chéve che familia, o sea siempre la ore apoya hikuái. Por ejemplo, ore rocomenta mb'épa ofalta oréve ha hikuái siempre ome'ẽ oréve la roikotevẽva. Ore hermana profesora ha ha'e ombou oréve, o sea ore roreko ovecha ha ovende, entonces upéagui ombouka la plata. (A mí, mi familia, o sea siempre nos apoyaron. Por ejemplo, siempre comentamos lo que nos hace falta y siempre nos dan lo que necesitamos. Mi hermana es profesora, y nos envía, o sea nosotros tenemos ovejas y vendemos, entonces de la venta envían la plata)” (E5).

El apoyo no es solo económico sino pedagógico: la familia transmite una visión pragmática de la educación como herramienta de autonomía económica futura ante la vejez inevitable de los padres.

El contraste entre E2, abandonada por maternidad y las hermanas Sanapaná sostenidas sin condiciones. Demuestra que el apoyo familiar a estudiantes indígenas está mediado por factores como género, maternidad, cumplimiento de expectativas familiares y capacidad económica comunitaria. No existe un "apoyo indígena típico" sino configuraciones diversas que pueden habilitar o clausurar trayectorias educativas.

4.7.2. Programas de apoyo y becas

El acceso a programas institucionales de apoyo económico revela que existen becas que estudiantes indígenas desconocen, no logran acceder por barreras burocráticas o sin más no solicitan por razones no del todo claras. Esta brecha entre existencia formal de apoyos y acceso efectivo evidencia que la disponibilidad de recursos no garantiza su aprovechamiento cuando median obstáculos informacionales, administrativos o psicológicos no atendidos por las instituciones.

E1 identifica la ausencia de becas específicas para estudiantes indígenas en el INAES, señalando una política de igualdad formal que ignora desigualdades estructurales:

“Sé que hay una beca, pero es para con todos. Eh, después para indígenas no hay. Eh, falta faltaría reforzar esa parte y no pude participar en ninguno es inexistente para conmigo” (E1).

La beca "para todos" supone condiciones iguales de competencia, invisibilizando que estudiantes indígenas parten de desventajas acumuladas que requieren políticas específicas de nivelación.

E2 relata una experiencia que ilumina una de las barreras menos visibles del sistema de apoyo estatal: la desinformación en el primer punto de contacto institucional:

“Yo me fui a preguntar en el INDI cuando había ingresado en el INAES y el INDI me dijo que ellos no pueden hacer nada conmigo para ayudarme con cuestión de la beca porque ellos no tienen convenio con el INAES. O sea que ellos no dan al instituto. Ellos solo tienen convenio con la UNA y con una universidad privada, que no me acuerdo ahora” (E2).

La información que E2 recibió es parcialmente correcta: el INDI efectivamente tiene un convenio de plazas exclusivamente con la UNA, que no aplica para el INAES ni para otras instituciones. Sin embargo, lo que el funcionario no le comunicó es que existe una segunda modalidad de apoyo que es el subsidio estudiantil que no requiere ningún convenio institucional y es accesible para estudiantes matriculados en cualquier IES del país, incluido el INAES.

Este episodio no invalida la existencia de los mecanismos de apoyo del INDI, pero sí evidencia que su efectividad depende de algo que el sistema no garantiza: que los estudiantes sepan con exactitud qué pueden pedir, a quién y cómo. Esto concuerda con lo señalado por Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024), quienes identificaron que la disponibilidad formal de recursos no garantiza su aprovechamiento cuando median obstáculos de información y procedimentales que los estudiantes más vulnerables no tienen las herramientas para sortear solos.

Esto concuerda con los estándares señalados por Montiel Dominguez (2024) quien documentó que los mecanismos de apoyo disponibles resultan insuficientes y mal articulados, generando exclusiones burocráticas que afectan directamente a los estudiantes más desfavorecidos.

E3 menciona becas existentes en el INAES para estudiantes indígenas, pero señala incertidumbres sobre su continuidad vinculadas a cambios en el INDI:

“Oĩ beca ome’ẽ hikuái, ore roikéroguare ojeruréma oréve carnet indígena umía ha ropresenta, pero ko año pe creo que nosẽmoãi oréve porque INDI guiolado apartete la indígena –pe ojerure porque ha’ekuéra ojerure INDI-pe ha creo que porque ha’ekuéra omboty la oficina, pero ko’ápe siempre ome’ẽ beca indígena tanto umi otro pe avei ojeruréva beca (Hay becas, ellos dan, cuando nosotras entramos ya nos pidieron el carnet indígena y presentamos, pero este año creo que no nos va salir porque desde el INDI piden a parte para los indígenas y ellos le pidieron al INDI y creo que porque ellos cerraron su oficina, pero acá siempre dan beca a los indígenas, como a los otros también que piden beca)”(E3).

La referencia al "cierre de oficina" del INDI sugiere inestabilidad institucional que afecta de manera directa a estudiantes que dependen de estos apoyos.

E4 revela quizás el problema más inquietante: información sobre becas existentes, pero no se traduce en solicitudes concretas:

“Creo que sí oĩ he’i kuri oréve profesora de Legislación, pero ore ndoroñeinscribirĩ kuri nunca para la beca (Creo que sí, hay nos había dicho la profesora de Legislación, pero nosotros nunca nos inscribimos para la beca)” (E4).

E5, aunque beneficiaria de sólido apoyo familiar, no reporta acceso a becas institucionales, dependiendo de forma exclusiva de la economía comunitaria basada en venta de ovejas:

“Ore familia siempre oreapoya ha he’i oréve roestudiava’erã ikatuhaguáicha oréntema roñemantene upe rire porque he’i hikuái ha’ekuéra la itujáma ha mávapa la ore mantenéta, ha péicha siempre la ore apoya (Nuestra familia siempre nos apoya y nos dicen que tenemos que estudiar para que podamos mantenernos nosotras solas después, porque nos dicen que ya están viejos y quien nos va mantener y así siempre ellos nos apoyan)” (E5).

El panorama revela un sistema de apoyo fragmentado, inconsistente y mal articulado donde estudiantes indígenas navegan laberintos burocráticos sin acompañamiento. La existencia formal de becas no garantiza acceso cuando medien convenios institucionales excluyentes, procedimientos opacos, información insuficiente o ausencia de acompañamiento

activo que traduzca derechos formales en apoyos efectivos. Mientras tanto, familias indígenas continúan sacrificando recursos escasos para sostener trayectorias educativas que el Estado debería garantizar.

Esto se refuerza con lo señalado por Castañeda Ramos y Forero Londoño (2024) quienes precisaron que garantizar condiciones de inclusión efectiva es una responsabilidad gubernamental que no puede delegarse en las familias ni en la resiliencia individual de los estudiantes.

4.8. Historias de vida - Adaptación al Contexto Urbano y Académico

4.8.1. Transición del entorno comunitario al urbano

El traslado desde las comunidades a la ciudad representa un cambio profundo y doloroso:

“Ha tuicha cambio porque ore amoite la ore comunidad-pe nde neaño ikatu reiko, reguata ha ápe no, reñatende’arã upéiolado ha ndaisegúroi ha ndaorevakeánoi avei (Es un cambio muy grande, porque halla en nuestra comunidad podés andar sólo, caminando y acá no, tenes que atender de ese lado y no es seguro y tampoco conocemos bien el lugar)” (E3).

“Idiferente voi uno la ciudad otro lajaite ha ore roikohápe idiferentete , ya sea ejepokuaaramo ciudadpe oiméne econfia hesekuéra umi chacopengo o sea ciudadpeguaire no confiái umi chacope oikoramo ne confia guasúi umi ciudadpe otro lajaite ha'ekuéra nembo'e iupeicha idiferente, tanto el idioma umía idiferente, castellano oñeñe'ëve ciudad-pe ha amoite Chákope nahániri guaraninte ojeporu , algunos ciudad pegua no ñe'ëkuaái avei guaraníme, oentende algunos pero noñe'ëi (Es diferente en primer lugar la ciudad es de otra manera, y donde nosotros vivimos era muy diferente, si te acostumbras en la ciudad seguramente confías en ellos, los del Chaco, o sea los de la ciudad no confían en los que viven en el Chaco y los del Chaco no confían mucho en los de la ciudad, de otra manera ellos te enseñan es diferente, también el idioma es diferente, se habla más en castellano en la ciudad, allá en el Chaco no, sólo guaraní se usa, algunos de la ciudad no saben hablar también en guaraní, algunos entienden pero no hablan)” (E4).

“Tuicha la cambio ocostaiterei chéve la ajei che tuakuéragai ha ko’áña mbobyryyy oĩ. Heta oĩ diferencia algunas veces seguridad, ndereikuaái maavéape umiaichagua ha nde rógaape rejaposéva rejapo algunas veces, pero ko’ápe no, amo por lo menos reikuaa la gente-pe, pero ko’ápe no. Ore ore familia roho de pesca ha ro’u pira, mbusu ha ko’ápe ndaipóri. (Muy grande el cambio me cuesta mucho a mí, el despojarme de mis padres y ahora muy lejos están. Hay muchas diferencias, algunas veces la seguridad, no le conoces a nadie, y en tu casa haces lo que quieres algunas veces, pero aquí no, allá por lo menos le conoces a la gente, pero acá no. Nosotros, nuestra familia va de pesca y solemos comer pescado y anguila y acá no hay eso)” (E5)

Esto se refuerza con lo señalado por Blanco Torres et al. (2024) quienes documentaron que el reconocimiento institucional de la identidad cultural opera como factor protector frente al abandono, y que su ausencia amplifica el impacto de la transición comunitaria sobre el sentido de pertenencia académica.

Asimismo, se entrelaza lo documentado por Montiel Dominguez (2024) respecto a la distancia cultural entre la vida comunitaria y las exigencias del entorno universitario urbano como factor que condiciona la adaptación y permanencia de los estudiantes indígenas.

4.8.2. Diferencias en sistemas educativos “Otro sistema oiporu hikuái - Usan otro sistema”

Las diferencias entre los sistemas educativos comunitarios o rurales y el ámbito académico del INAES no se limitan a contenidos curriculares, sino que implican lógicas pedagógicas, competencias académicas específicas y formas de evaluar conocimiento del todo distintas. Esta brecha metodológica coloca a estudiantes provenientes de contextos educativos precarios en desigualdad inherente: deben aprender de manera simultánea contenidos disciplinares y alfabetizarse en géneros académicos (proyectos, investigaciones) que sus pares urbanos dominan desde la secundaria.

Mientras E1 quien cuenta con formación previa en derecho y colegio asunceno, encontró el nivel del INAES "básico", las estudiantes con trayectorias educativas rurales e indígenas enfrentan brechas profundas que requieren esfuerzos compensatorios no reconocidos en el plano institucional.

E2 identifica con precisión la naturaleza de estas diferencias metodológicas y las carencias de su formación previa:

“Y sí me costó mucho porque la enseñanza es totalmente diferente cuando entré en el probatorio. Yo no sabía ni cómo hacer un proyecto ni cómo hacer una investigación. Porque en la escuela no dábamos eso. Y acá ya empecé a aprender cómo hacer las investigaciones. Ahora ya manejo un poco más” (E2).

Esto se constata con lo identificado por Sartorello et al. (2024) quienes documentaron que estudiantes indígenas deben aprender simultáneamente contenidos disciplinares y alfabetizarse en géneros académicos que sus pares urbanos dominan desde la secundaria.

El desconocimiento de géneros académicos básicos, proyecto, investigación, no refleja incapacidad individual sino ausencia curricular en su educación secundaria. Lo que el INAES asume como saberes previos universales resultan ser conocimientos de clase de estudiantes urbanos de instituciones bien equipadas que los dominan. Estudiantes rurales e indígenas los descubren por primera vez en el nivel superior, debiendo aprenderlos sobre la marcha mientras compiten en el ámbito académico con quienes ya los manejan.

E5 describe diferencias pedagógicas más amplias, señalando no solo contenidos distintos sino "otro sistema" completo de enseñanza:

“Diferente otro lájama nembo’e hikuái, otro sistema oiporu hikuái. La siempre ocostaveva’akue chéve Física ha Química, pero aprende avei, porque Directora Alicia héra, directora de Benjamín Aceval ha ha’e oexplica porã upe rire, ha ahasa porãiterei ha algunas veces alguna diferencia che compañero kuéra ndive (Es diferente de otra manera te enseñan, usan otro sistema. Lo que siempre me costaban más era Física y Química, pero aprendí también, porque la directora Alicia se llama, la directora de Benjamín Aceval y ella explicaba bien después y pasé muy bien de repente algunas diferencias con mis compañeros)” (E5).

La expresión "otro sistema oiporu hikuái" (usan otro sistema) sugiere que la diferencia no es de grado sino de tipo: metodologías, ritmos, formas de evaluar del todo distintas. Las materias científicas (Física, Química) presentaron mayor dificultad, por su carga de alfabetización científica específica. De manera significativa, E5 atribuye su logro de "pasar muy

bien" no a políticas institucionales sino al compromiso individual de la directora de Benjamín Aceval, quien "explicaba bien". Una vez más, el éxito estudiantil depende de sensibilidad docente individual, no de estructuras institucionales que garanticen pedagogías situadas.

Esto concuerda con lo propuesto por Pavez-Soto et al. (2026) quienes señalaron la necesidad de articular la formación docente con comunidades y saberes locales, y con lo advertido por Melia (2010) sobre la falta de protagonismo de los pueblos indígenas en el diseño de los sistemas escolares que los atienden.

4.9. Historias de vida - Perspectivas Futuras y Retorno a la Comunidad

4.9.1. "Ambo'ese comunidad indígena-pe - Quiero enseñar en la comunidad indígena"

Los proyectos futuros de los estudiantes indígenas entrevistados refutan de manera absoluta el postulado integracionista de que la educación superior conduce de forma inevitable al abandono comunitario y la integración urbana. Por el contrario, revelan un compromiso político consciente de retornar a sus territorios de origen o a otras comunidades indígenas. Con el objetivo transformar desde adentro las condiciones educativas que ellos experimentaron como deficientes.

Estos proyectos no son románticos ni nostálgicos sino críticos en su esencia: quieren volver no para reproducir lo existente sino para crear algo mejor, utilizando con estrategia la formación occidental como herramienta de fortalecimiento comunitario, no de asimilación individual.

Esto se refuerza con lo documentado por Mato (2017) quien señaló que los cambios normativos abren posibilidades, pero no se traducen automáticamente en transformaciones institucionales reales, lo que convierte a los propios estudiantes en agentes de cambio desde adentro del sistema educativo.

E1 articula un proyecto pedagógico sofisticado que busca vincular conocimientos de civilizaciones antiguas con su pueblo, reconociendo la riqueza cultural chaqueña como patrimonio aún no explorado de forma cabal:

“Y bueno, uno, en la enseñanza eh poder impartir conocimientos similares a lo que los romanos u otra civilización antigua, los siberios dejaron, o sea, tratar de plasmar ese

tipo de actuaciones con mi pueblo, con mi cultura, porque tenemos raíces muy fuertes en el Chaco que todavía no son explotadas” (E1).

Este proyecto no propone importar modelos sino establecer diálogos entre tradiciones culturales diversas, reconociendo al Chaco como territorio de "raíces muy fuertes" cuyo potencial pedagógico permanece inexplorado. La educación se concibe como recurso de sensibilización y fortalecimiento cultural, no de sustitución.

Esto se corresponde con lo identificado por Santana Colin (2015) quien señaló que el tránsito universitario puede habilitar formas de empoderamiento que permiten a los estudiantes resignificar su pertenencia étnica y utilizarla como herramienta de fortalecimiento cultural.

E2, a pesar de vivir en contexto urbano y haber perdido su lengua materna, mantiene el deseo de contribuir en el ámbito educativo a comunidades indígenas, incluso aquellas que no son la suya de origen:

“Sí, me gustaría poder llegar a ayudar a la comunidad con la carrera, me gustaría llegar a enseñar en una comunidad indígena. Cerca de mi casa de Mariano Roque Alonso hay una comunidad que es de los Maka, me gustaría conocer” (E2).

Su interés por trabajar con los Maká, pueblo distinto al suyo, sugiere una hermandad indígena que trasciende pertenencias étnicas específicas, reconociendo desafíos educativos compartidos.

E3 fundamenta su compromiso en la observación directa del fracaso educativo comunitario: estudiantes que terminan sexto grado sin posibilidades de continuar por falta de instituciones accesibles y costos prohibitivos:

“Tuicha mba’e porque ko’ãgaite ore roñeha’ã hína, ore romoĩ el 100% la cada materia-pe ha upéa porque ore rohecha avei la sacrificio la comunidad indígena otermina la 6to grado peve ha opyta upépe ha ndorekóiva la posibilidad oestudiavévo, alguno oho otantea jey otro colegio-pe pero hepy la mayoría hepy ha mombyrýma oĩ la ore comunidad-gui ha ore upéa la rosoña (Es algo muy importante porque hasta ahora nosotras procuramos y ponemos el 100% en cada materia y eso porque vemos también el sacrificio en las comunidades indígenas porque terminan hasta el 6to grado y quedan hasta ahí porque ya no tienen la posibilidad para seguir estudiando, algunos van a probar

en otros colegios, pero es caro, la mayoría son muy caros y quedan muy lejos de nuestra comunidad y nosotras eso soñamos)” (E3).

Su esfuerzo académico "ponemos el 100%" está motivado por responsabilidad comunitaria: convertirse en docentes que faciliten continuidad educativa que en la actualidad no existe. Este es un proyecto político de justicia educativa.

E4 enfatiza la calidad de la formación recibida en el INAES como capital que debe transferirse a comunidades, reconociendo diferencias radicales entre contextos urbanos y comunitarios:

“Oayuda porãta chéve ñuarã aterminarõ ko’ápe, ha’ekuéra nembo’e porã ha nde peicha reikatu jey haña rembo’e porã comunidad-pe, oñantoha chéve oĩ porãta, nde ayuda porãta, che ambo’ese che comunidad-pe o tro comunidad-pe ko’ã rupi otro lajaite (Me va ayudar bien si termino acá, ellos te enseñan bien y así también vas a poder enseñar bien en la comunidad me parece que va estar bien, te va ayudar bien, yo quiero enseñar en mi comunidad o en otra comunidad, por acá es totalmente diferente)” (E4).

La afirmación final "por acá es totalmente diferente", junto con su rechazo a permanecer en la ciudad, marca una frontera clara entre espacios urbanos que no le pertenecen y territorios comunitarios donde imagina su futuro.

E5 articula quizás la crítica más contundente a la docencia comunitaria actual y el proyecto más explícito de transformación:

“Responsabilidad sobre todo ha rehayhu la nde profesión, umi profesor oia comunidad-pe no pensai umi mitã oaprende’arã (Responsabilidad por sobre todo y querer tu profesión, los profesores que están en la comunidad no piensan que las criaturas tienen que aprender)” (E5).

“Che ko’ãña ndaikuaái mba’épa ajerresivíta ha ambo’ese comunidad indígena-pe, ko’ápe ndapytamo’ãi, nda chegustái (Yo no sé ahora de que me voy a recibir y quiero enseñar en la comunidad indígena, acá no me voy a quedar, no me gusta)” (E5).

Su denuncia de docentes comunitarios que "no piensan que las criaturas tienen que aprender" es devastadora, sugiriendo abandono pedagógico o falta de vocación. Su proyecto es

ser diferente: una docente comprometida, responsable, que de forma auténtica crea en el potencial de aprendizaje infantil. El rechazo categórico a quedarse en ciudad "no me gusta" no es por incapacidad de adaptación sino por elección política: la ciudad no es su lugar de pertenencia ni su horizonte de vida.

En su expresión de “Ko’ápe ndapytamo’ãi” concuerda con lo documentado por Mendoza Zuany (2018) quien señaló que los estudiantes indígenas reclaman ser reconocidos más allá de un discurso que los concibe como grupo deficitario, reafirmando su identidad como proyecto de futuro y no como herencia del pasado.

Estos proyectos futuros constituyen actos de resistencia epistémica y política. Los cinco estudiantes utilizan con plena conciencia estratégica la educación superior occidental no para asimilarse sino para fortalecer sus comunidades desde dentro, transformar condiciones educativas deficientes y crear alternativas pedagógicas que el Estado nunca garantizó. Su compromiso de retorno desmiente narrativas desarrollistas que asumen que "progresar" significa abandonar comunidades. Para ellos, el verdadero progreso es regresar equipados para transformar.

4.10. Análisis Transversal: Patrones y Tensiones

4.10.1. El triple desplazamiento lingüístico “Ahora crecimos y ya no nos acordamos”

El análisis lingüístico de las tres hermanas Sanapaná revela un desplazamiento intergeneracional sistemático que en apenas tres generaciones condujo a la pérdida casi total de la lengua ancestral. El abuelo dominaba sanapaná y múltiples lenguas indígenas (enlhet norte, enxet sur, guaraní); los padres entienden fragmentos, pero no hablan de forma activa; las nietas ni entienden ni hablan. E5 sintetiza esta erosión: "ahora crecimos y ya no nos acordamos".

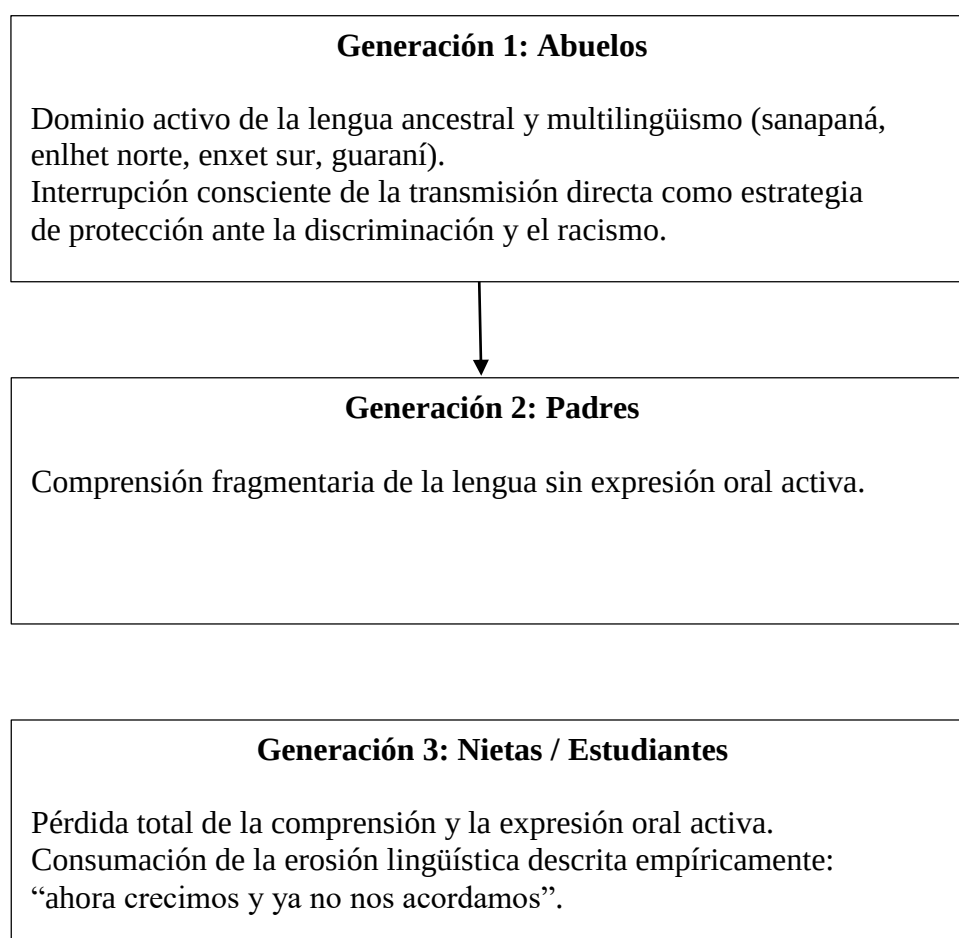
Este desplazamiento no resulta de procesos naturales sino de políticas educativas de integración forzosa y discriminación lingüística sistemática que llevaron a abuelos y padres a interrumpir de manera consciente la transmisión para proteger a las nuevas generaciones del racismo. La pérdida es irreversible: sin hablantes en la familia nuclear, la recuperación lingüística se vuelve imposible. De manera paradójica, la decisión de no enseñar, tomada como estrategia de protección, consumó con exactitud la desaparición cultural que se temía.

La documentación institucional sobre los pueblos de la familia lingüística Maskoy confirma que este proceso no es exclusivo de las hermanas Sanapaná, sino un patrón que atraviesa a todos los pueblos a los que pertenecen los participantes de esta investigación. Tanto para el pueblo Angaité como para el Guaná, los estudios de la Secretaría de Políticas Lingüísticas Montiel Domínguez y Ávalos Torres (2016) determinaron el mismo ciclo: presiones históricas externas que produjeron el abandono de la lengua en los adultos, jóvenes que entienden fragmentos, pero no hablan, y niños que ya no tienen acceso a la lengua en ningún espacio; ni familiar ni escolar. En el caso angaité, el uso del idioma guaraní ha alcanzado el 81,10% según Melia (2010), y Zanardini y Biederman (2001) registraron que los porcentajes de hablantes activos de sanapaná y angaité oscilan entre el 14 y el 50%. Lo que las hermanas narran como experiencia personal es, en realidad, la cara íntima y cotidiana de un fenómeno colectivo que la documentación lingüística ya había registrado pero que la investigación académica raras veces ha podido capturar desde la voz de quienes lo viven.

Esto se constata con lo documentado por Melia (2010) sobre la erosión generacional de las lenguas indígenas paraguayas, y se refuerza con Flores de la Cruz et al. (2022) quienes identificaron que las políticas de integración homogénea operan de manera intergeneracional consumando la desaparición cultural que se temía.

Ilustración 1.

El triple desplazamiento lingüístico intergeneracional



Nota. Elaboración propia Fuente: a partir de datos empíricos.

4.10.2. La paradoja del guaraní como lengua refugio “Guaraní che lengua de intimidad”

El guaraní se ha convertido para las hermanas Sanapaná en lengua de refugio, intimidad y resistencia cotidiana, ocupando de modo paradójico el espacio que debería corresponder al sanapaná. E4 prefiere comunicarse en guaraní incluso en contextos académicos castellano hablantes, mientras E5 lo mantiene como lengua exclusiva en casa. Esta apropiación presenta una doble dimensión contradictoria.

Por un lado, el guaraní funciona como herramienta de resistencia frente al monolingüismo castellano, preservando un idioma de origen nativo en entornos urbanos de fusión cultural. Por otro lado, consolida de forma simultánea el desplazamiento del idioma sanapaná, al ocupar el espacio comunicativo familiar e íntimo, el guaraní completa lo que el castellano comenzó. Esta situación revela los límites del multilingüismo en contextos diglósicos, como la de mantener "alguna" lengua indígena no equivale a preservar la propia. El guaraní, siendo lengua de origen indígena mayoritaria, funciona aquí como segunda capa de colonización lingüística que desplaza lenguas minoritarias bajo apariencia de resistencia cultural.

Esto concuerda con lo precisado por Melià (1997) sobre la asimetría estructural entre lenguas en Paraguay, y se refuerza con López (2001) quien señaló que mantener alguna lengua indígena no equivale a preservar la identidad lingüística propia cuando las relaciones de poder siguen operando en favor de las lenguas hegemónicas.

4.10.3. Género, maternidad y oportunidades educativas “Mi familia no me apoya, a mi hermana sí”

La intersección entre género, maternidad e identidad indígena genera vulnerabilidades específicas que multiplican barreras educativas de manera exponencial. Todas las mujeres entrevistadas reportan mayores dificultades de expresión oral en castellano comparadas con E1.

El caso de E2 condensa esta interseccionalidad, la de ser madre soltera abandonada en el seno familiar justo cuando más necesita apoyo, enfrenta de forma simultánea la precariedad económica, responsabilidades de cuidado sin redes y juicio moral familiar que castiga su maternidad "no terminé la carrera todavía y me embaracé". Las hermanas Sanapaná, aunque solidarias entre sí, sacrificaron vocaciones individuales por seguridad grupal: E5 renunció a Nivel Inicial eligiendo Ciencias de la Educación para permanecer juntas y no "perderse" en la ciudad. Esta tensión entre autonomía individual y solidaridad familiar marca de manera especial trayectorias de mujeres indígenas, negociando de manera continua entre proyectos personales y responsabilidades colectivas de supervivencia.

Según lo expuesto por Ventura-Ventura et al. (2023) quienes señalaron que las barreras culturales se multiplican vertiginosamente cuando se entrecruzan con factores de género, generando vulnerabilidades específicas que ninguna política compensatoria aislada puede resolver.

4.10.4. La brecha entre discurso intercultural y práctica institucional “Tenés que rehacer todo para que le guste a él”

La brecha entre discurso intercultural institucional y prácticas pedagógicas cotidianas revela que el INAES opera bajo lógicas monoculturales pese a su retórica inclusiva. E1 contrasta la flexibilidad comunitaria "a vos te gusta una manera, vos realizás de esa manera" con la rigidez académica que impone formas únicas como válidas. E5 confirma esta desvalorización cuando afirma que sus conocimientos tradicionales no tienen "ningún" valor en su formación profesional.

El reconocimiento cultural se limita a preguntas ocasionales sobre pueblos de origen sin traducirse en transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas. La imposición de plataformas digitales sin capacitación previa E5 "no manejo la computadora" crea nuevas exclusiones para estudiantes que "nunca vieron una computadora" en su infancia. No existen pedagogías situadas que atiendan trayectorias interrumpidas, alfabetización en segunda lengua o saberes organizados fuera de lógicas disciplinares occidentales. La interculturalidad permanece como contenido teórico desvinculado de la práctica institucional vivida.

En concordancia con los principios de la interculturalidad funcional señalados por Tubino (2004) y con el proyecto de interculturalidad crítica propuesto por Walsh (2005) y coincide además con lo advertido por Efimoff (2022) sobre los riesgos de una apropiación

cultural superficial que instrumentaliza la presencia indígena sin transformar las estructuras institucionales.

4.10.5. Microagresiones y racismo cotidiano “Omaña vai nde rehe - Te miran mal”

Las microagresiones raciales operan mediante códigos no verbales que marcan diferencia sin dejar evidencia denunciante de modo formal. E5 describe con precisión estas violencias cotidianas: "no es que te discriminaban, pero sí siempre me daba cuenta que te diferencian con la mirada, te miraban mal y hablaban a escondidas". E2 experimentó exclusión explícita en trabajos grupales donde compañeros la "desincluían demasiado".

Conforme con lo documentado por Gallegos Martínez y Martínez Sánchez (2021), quienes identificaron que estas formas de racismo resultan especialmente insidiosas porque funcionan bajo umbrales de visibilidad institucional, sin poder formalizarse en denuncias, pero comunicando con claridad el mensaje de no pertenencia.

Estas manifestaciones del racismo son especialmente peligrosas en la medida en que operan por debajo del umbral de reconocimiento institucional: miradas que juzgan, susurros que excluyen, dinámicas grupales que marginan. No pueden formalizarse en denuncias, pero comunican con claridad el mensaje "no perteneces aquí". Sus efectos acumulativos impactan de manera profunda la autoestima, participación en clase y sentido de pertenencia. Mientras políticas institucionales se enfocan en discriminación explícita, estas violencias simbólicas cotidianas permanecen naturalizadas, operando sin consecuencias en los márgenes de la convivencia académica.

4.10.6. Agencia, resistencia y proyectos de futuro “Ko'ápe ndapytamo'ãi - Aquí no me voy a quedar”

Las estrategias de resistencia y agencia desplegadas por los estudiantes desmienten narrativas de victimización pasiva, revelando sujetos políticos que negocian de forma activa condiciones adversas. E4 mantiene resistencia lingüística respondiendo en guaraní, aunque le hablen en castellano, preservando dignidad lingüística en contextos monolingües. Las hermanas sanapaná construyeron una red de apoyo mutuo fundamental: estudian juntas, viven juntas, se sostienen en el plano emocional.

En consonancia con lo identificado por Santana Colin (2015) quien documentó formas de empoderamiento que permiten a los estudiantes resignificar su pertenencia étnica, y se

refuerza con Mendoza Zuany (2018) quien señaló que los estudiantes indígenas no son receptores pasivos de violencias institucionales sino agentes que las enfrentan con plena conciencia estratégica.

Los proyectos de retorno transformador constituyen la forma más potente de agencia: E5 rechaza de modo categórico quedarse en ciudad "no me gusta" y planea enseñar en comunidades indígenas transformando la educación deficiente que recibió, criticando con dureza a docentes que "no piensan que las criaturas tienen que aprender". Su autonomía en búsqueda de conocimiento y prefiriendo internet antes que consultar compañeros, puede leerse como timidez, pero también como autogestión del aprendizaje. Las prácticas de resistencia sostenidas en la vida cotidiana, junto con los proyectos de transformación que los propios estudiantes impulsan, ponen de manifiesto que los jóvenes indígenas no ocupan una posición de recepción pasiva frente a las violencias que ejerce la institución educativa, sino que actúan como sujetos con plena capacidad de agencia, capaces de confrontar esas violencias con deliberación estratégica y de construir, al mismo tiempo, horizontes de vida alternativos a los que el sistema les ofrece.

4.10.7. La Brecha del INDI “Nosotros nunca nos inscribimos”

El caso de E2 ilustra con precisión el vacío informacional del INDI. Al acudir a dicha institución para solicitar ayuda económica, el funcionario que la atendió le informó que la institución no podía asistirle porque no tenía convenio con el INAES. Esta respuesta era parcialmente correcta, debido a que el convenio de plazas sí está restringido a la UNA. Pero lo que el funcionario omitió o en todo caso desconocía es que existía el subsidio estudiantil, un instrumento diferente, sin restricción institucional, al que E2 tenía pleno derecho de acceder.

El caso de E4 revela otra dimensión crítica: sabiendo que existen becas "el profesor de Legislación nos había dicho", reconoce "nosotros nunca nos inscribimos". Esta brecha entre información y acceso evidencia que disponibilidad formal de recursos no garantiza aprovechamiento cuando median formularios complejos, requisitos opacos, falta de documentación o timidez para gestionar. La ausencia de acompañamiento activo que traduzca derechos formales en apoyos efectivos perpetúa exclusiones bajo apariencia de igualdad de oportunidades. El sistema deposita responsabilidad de acceso en estudiantes sin reconocer que navegar burocracia requiere capitales culturales distribuidos de forma desigual.

4.10.8. Exclusión dentro de las propias comunidades “A mi hermana sí, a mí no”

Las dinámicas familiares y comunitarias indígenas no constituyen bloques homogéneos de solidaridad sino espacios atravesados por tensiones, juicios morales y distribuciones desiguales de apoyo. E2 enfrenta abandono materno y favoritismo explícito hacia su hermana, de manera particular tras su maternidad no planificada, mostrando cómo familias pueden castigar mediante retiro de apoyo decisiones percibidas como transgresoras.

Sin embargo, E4 y E5 experimentan respaldo familiar incondicional: "Nuestra familia siempre nos apoya". Con el firme deseo de regresar a enseñar en comunidades con sentido de responsabilidad y pertenencia, no ambivalencia. Esta heterogeneidad demuestra que comunidades indígenas no son de modo uniforme, excluyentes ni solidarias: varían según dinámicas familiares particulares, interpretaciones de género, maternidad y expectativas sobre trayectorias educativas. Reconocer esta diversidad interna es crucial para evitar generalizaciones reduccionistas que asumen comportamientos culturales similares, comprendiendo que las relaciones de poder, género y clase operan también dentro de comunidades indígenas.

Atendiendo a lo propuesto por Mato (2017) quien señaló que reconocer la diversidad interna de las comunidades indígenas es condición necesaria para diseñar políticas de inclusión que respondan a realidades específicas y no a categorías uniformes.

4.11. Discusión

4.11.1. La interculturalidad crítica como horizonte no alcanzado

Lo formulado por los participantes en sus testimonios no se agota en la descripción de experiencias personales: sus palabras revelan mecanismos institucionales que, de otra manera, permanecerían ocultos. Cuando uno de ellos responde "*ninguno*" al ser interrogado sobre el valor de sus saberes tradicionales en la formación profesional, o cuando otra participante narra que sus compañeros la "*desincluían demasiado*" en los trabajos grupales, no refiere episodios aislados. Son indicios de una lógica estructural que el marco teórico anticipó y que los datos confirman con una claridad que no admite interpretaciones benévolas.

La distinción que Walsh (2005) traza entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica funciona en esta investigación como instrumento de diagnóstico. Los testimonios exhiben un patrón uniforme: la institución admite la diferencia, pero no la

transforma en acciones concretas; tolera la presencia indígena, pero no incorpora sus conocimientos como saber académico con igual legitimidad que el occidental. El reconocimiento cultural que se ejerce en la institución se reduce, en la práctica documentada, a preguntas ocasionales sobre el pueblo de origen de cada estudiante, sin que ello derive en ninguna modificación curricular, metodológica ni evaluativa.

Este juicio que una estudiante formula sobre el valor nulo de sus conocimientos tradicionales no expresa una percepción subjetiva: describe una condición estructural. La colonialidad del saber, tal como la examina Guerrero Arias (2007) opera en la institución a través de un currículo que constituye el conocimiento occidental como única fuente académica válida, mientras los saberes indígenas quedan reducidos, en el mejor de los casos, a expresión cultural de carácter folclórico. Esta operación no es casual ni inocente; es la continuación, bajo formas pedagógicas, de una jerarquía epistémica con larga historia colonial.

Mato (2020) señala que las instituciones de educación superior tienen la obligación de crear condiciones reales de diálogo intercultural en las que los distintos sistemas de conocimiento reciban un trato equitativo, y que esa tarea exige comprender las realidades de quienes acceden a esos espacios desde posiciones históricamente marginadas. Los hallazgos de esta investigación indican que aún no se ha asumido esa responsabilidad: sus estructuras pedagógicas e institucionales se diseñan sin la participación activa de los pueblos indígenas, en contradicción directa con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2009) que establece la consulta previa, libre e informada como condición no negociable del diseño educativo.

4.11.2. El triple desplazamiento lingüístico y la violencia epistémica silenciosa

Entre los hallazgos de mayor peso analítico de esta investigación se encuentra el proceso denominado triple desplazamiento lingüístico. En apenas tres generaciones, las hermanas sanapaná transitaron de abuelos con competencia activa en sanapaná, enlhet norte, enxet sur y guaraní, a padres con comprensión fragmentaria de la lengua ancestral, hasta llegar ellas mismas a una situación de pérdida total del sanapaná. Este desplazamiento no obedece a dinámicas naturales de cambio lingüístico: es el resultado de decisiones adoptadas con conciencia y dolor por las familias, como estrategia de protección frente al racismo.

La paradoja más cruel de ese proceso reside en que la estrategia de protección consumió la pérdida que se pretendía evitar. No transmitir la lengua propia para resguardar a los hijos del maltrato terminó por producir lo que el maltrato no habría conseguido por sí solo: la ruptura del vínculo generacional con la lengua ancestral. Este hallazgo dialoga con el diagnóstico de Melià (2010) sobre la erosión intergeneracional de las lenguas indígenas paraguayas y refuerza la advertencia de Flores de la Cruz et al. (2022) sobre el carácter acumulativo de las políticas de aculturación, cuyos efectos se despliegan en tiempos largos que desbordan la experiencia individual.

Más allá del diagnóstico sociolingüístico, este desplazamiento tiene consecuencias directas sobre la permanencia académica. Al ingresar al INAES sin dominio pleno del español formal y sin lengua propia como recurso identitario de respaldo, las estudiantes del pueblo Sanapaná deben operar en un idioma que les resulta ajeno, en una ciudad desconocida, dentro de un sistema pedagógico que no contempló sus trayectorias en su diseño. Melià (1997) precisa que el español adquiere los caracteres de lengua de dominación mientras el guaraní aparece como lengua del dominado, esa jerarquía se actualiza en cada exposición oral ante la mayoría de los compañeros para quienes el español es su lengua materna.

Montiel Domínguez (2024) advierte que los pueblos indígenas chaqueños constituyen una excepción en el panorama lingüístico universitario paraguayo, cuya lengua de contacto con la sociedad paraguaya es el español, dado que su mayor contacto histórico con la sociedad nacional reduce, sin eliminar, las barreras de acceso académico que enfrentan con mayor intensidad los estudiantes de la familia guaraní. Este matiz es pertinente para leer las trayectorias de los participantes de esta investigación, pertenecientes a los pueblos Sanapaná, Guaná y Angaité, cuyas dificultades lingüísticas adoptan formas específicas que no se superponen con los patrones documentados para las comunidades guaraní hablantes del Chaco.

La paradoja del guaraní como lengua refugio añade una capa analítica adicional que no puede pasarse por alto. Al ocupar el guaraní el espacio comunicativo íntimo y familiar que debería corresponder al sanapaná, consolida el desplazamiento de la lengua propia en lugar de frenarlo: completa lo que el español inició. López (2001) advierte que la preservación de alguna lengua indígena no equivale a la preservación de la identidad lingüística específica de un pueblo cuando las relaciones de poder siguen operando en favor de las lenguas hegemónicas. El guaraní

mayoritario actúa, así como segunda capa de colonización lingüística que desplaza lenguas minoritarias bajo apariencia de resistencia cultural.

4.11.3. Las microagresiones raciales como violencia institucional normalizada

Las microagresiones documentadas en esta investigación constituyen una de las formas más insidiosas de violencia institucional porque actúan por debajo de los umbrales de visibilidad formal. Miradas que juzgan, conversaciones en voz baja que excluyen, dinámicas grupales que marginan sin que nadie deba responder por ello ante ninguna instancia. Una estudiante describe con precisión ese mecanismo en una institución de educación previa al INAES: *"no es que te discriminaban, pero siempre me daba cuenta que te diferencian con la mirada, te miraban mal y hablaban a escondidas"*. Otra participante lo experimentó de forma más explícita en trabajos grupales donde sus compañeros la *"desincluían demasiado"*.

Gallegos Martínez y Martínez Sánchez (2021), identificaron que estas formas de racismo resultan particularmente dañinas porque no pueden formalizarse en ninguna denuncia, pero comunican con precisión el mensaje de no pertenencia. Sus efectos se acumulan a lo largo de la trayectoria académica y erosionan la autoestima, la participación en clase y el sentido de pertenencia institucional de manera progresiva. Lo que no deja huella visible en registros institucionales deja, en cambio, marcas profundas en quienes lo padecen.

Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Efimoff (2022) sobre los riesgos de una interculturalidad funcional: incluso cuando las instituciones despliegan discursos de inclusión, los propios estudiantes indígenas pueden verse presionados a actuar como representantes culturales de sus pueblos sin que ello se traduzca en ningún cambio estructural. En la institución, ese patrón se expresa cuando los estudiantes son interpelados sobre su origen étnico de manera anecdótica, sin que esa información modifique las metodologías de enseñanza, los criterios de evaluación ni el diseño curricular. La diferencia se administra, no se transforma: es la lógica del diálogo sin asimetría que Tubino (2004) identificó como radicalmente insuficiente.

4.11.4. Interseccionalidad, género y maternidad como factores acumulativos de exclusión

La intersección entre identidad indígena, género y maternidad produce en el caso de una de las estudiantes una acumulación de vulnerabilidades que ninguna política compensatoria

aislada tiene la capacidad de resolver. Madre en situación de abandono familiar en el momento de mayor necesidad, enfrenta al mismo tiempo la precariedad económica, las responsabilidades de cuidado sin redes de apoyo y el juicio moral de su propia familia, que castiga su maternidad no planificada. Ventura-Ventura et al. (2023) documentaron que las barreras culturales se amplifican de forma significativa cuando se entrecruzan con factores de género, generando vulnerabilidades específicas que exigen respuestas institucionales igualmente diferenciadas.

La renuncia colectiva de las hermanas estudiantes a sus vocaciones individuales por necesidad de seguridad grupal ilustra cómo la identidad colectiva funciona también como restricción sobre la autonomía personal en contextos de extrema vulnerabilidad urbana. Una de ellas renunció a Nivel Inicial eligiendo Ciencias de la Educación para no separarse de sus hermanas en una ciudad desconocida. Esta presión entre proyecto personal y solidaridad familiar de supervivencia es propia de mujeres indígenas en tránsito entre la comunidad y la ciudad, y no tiene equivalente en la trayectoria de uno de los estudiantes, cuya experiencia urbana previa le proporcionó el capital cultural necesario para navegar el sistema de forma individual. La interconexión de sistemas no opera aquí como categoría abstracta; es la descripción precisa de situaciones concretas que se debe atender.

4.11.5. La agencia estudiantil como interculturalidad desde abajo

Frente al diagnóstico de una institución que opera con una perspectiva hegemónica, los cinco participantes exhiben formas concretas de agencia y resistencia. Walsh (2005) denomina interculturalidad desde abajo a la que no proviene de las políticas institucionales, sino que se construye desde la gente como demanda surgida de la subordinación. Una de las participantes expresa esa resistencia respondiendo en guaraní, aunque le hablen en castellano, preservando su dignidad en contextos que le son hostiles. Las hermanas construyeron una red de apoyo mutuo que funciona como sustituto de los mecanismos institucionales ausentes. Uno de los estudiantes proyecta una pedagogía propia que articula tradiciones culturales diversas con el patrimonio chaqueño aún inexplorado. Los proyectos de retorno transformador constituyen la forma más potente de esta agencia. Los cinco estudiantes rechazan el relato de la integración forzada que identifica el éxito educativo con la integración urbana: su horizonte es regresar a sus comunidades como docentes comprometidos que transformen desde dentro las condiciones educativas deficientes que los estudiantes experimentaron. Santana Colin (2015) documentó que el tránsito universitario puede habilitar formas de empoderamiento que permiten resignificar la pertenencia étnica como herramienta de fortalecimiento cultural. Mendoza Zuany

(2018) subraya que los estudiantes indígenas no ocupan una posición de mera recepción frente a las violencias que la institución produce, sino que se constituyen en sujetos de agencia plena, capaces de confrontarlas con deliberación estratégica y de proyectar, en simultáneo, horizontes de vida que exceden los límites que el sistema les impone.

Que los estudiantes deban construir estrategias individuales de resistencia para sobrevivir en un sistema que no fue diseñado para ellos, sin embargo, no es un mérito que la institución pueda celebrar como evidencia de resiliencia. Es la evidencia más contundente de que la interculturalidad transformadora que el marco normativo vigente exige aún está por construirse. La agencia de los participantes no puede ni debe sustituir la responsabilidad institucional que el Estado sigue sin cumplir.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones que siguen se derivan directamente de los hallazgos y se articulan con cada uno de los objetivos de investigación formulados al inicio de este trabajo.

En relación con el objetivo general, orientado a analizar la influencia de las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en su proceso de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico en el INAES, se concluye que esas diferencias no operan como barreras de orden personal que cada estudiante deba superar por sus propios medios. Son expresiones de una desigualdad estructural que la institución reproduce al carecer de políticas sistemáticas de acompañamiento y de un currículo que reconozca los saberes indígenas como fuentes legítimas de conocimiento académico. La adaptación de los participantes depende, en todos los casos documentados, de la sensibilidad de docentes individuales y de las redes informales de apoyo que los propios estudiantes construyen ante la ausencia de soportes institucionales adecuados.

La hipótesis de trabajo planteada al inicio de la investigación encuentra sustento en los datos; los estudiantes indígenas del INAES experimentan formas de exclusión lingüística y cultural que dificultan su adaptación, aprendizaje y desarrollo académico, y esas experiencias se agravan por la ausencia de políticas institucionales que reconozcan y valoren su identidad de manera sistemática, no ocasional ni anecdótica.

En cuanto al primer objetivo específico, dirigido a identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES al interactuar en contextos donde el español es la lengua de instrucción, se concluye que el español académico constituye la barrera más persistente de toda la trayectoria. Los perfiles lingüísticos documentados son heterogéneos: desde el multilingüismo de uno de los participantes, quien está empezando a estudiar su idioma en riesgo de extinción, la pérdida total de la lengua ancestral en las hermanas del pueblo Sanapaná, para quienes el guaraní cumple la función de lengua refugio en el espacio que debería corresponder al idioma propio y la participante quien también ha perdido su idioma y sus padres no le enseñaron el guaraní por protegerla de la discriminación que los estudiantes sufrieron. La comprensión pasiva del castellano no representa un obstáculo insuperable para ninguno de los participantes; la producción oral en contextos formales, en cambio, genera dificultades que se sintetiza con precisión en la expresión *"ko'ágã peve nañeacostumbrái"* (hasta ahora no me

acostumbro). Esa dificultad no es transitoria, se acumula a lo largo de toda la trayectoria académica.

El triple desplazamiento lingüístico intergeneracional documentado en las hermanas sanapaná merece una conclusión específica. El tránsito de abuelos multilingües en sanapaná, enlhet norte, enxet sur y guaraní a nietas que no hablan ni comprenden su lengua propia no responde a procesos naturales de cambio. Esta situación surge de elecciones tomadas en el núcleo familiar como mecanismo de resguardo ante la discriminación; sin embargo, su contradicción fundamental consiste en que el abandono voluntario de la transmisión lingüística terminó por consumir la misma pérdida cultural y lingüística que se buscaba evitar.

La intersección entre barreras lingüísticas y brechas tecnológicas multiplica la exclusión de manera adicional. Los estudiantes que nunca habían operado una computadora deben aprender al mismo tiempo a manejar plataformas digitales y a cumplir exigencias académicas en una segunda lengua, sin que la institución ofrezca mecanismos de nivelación para ninguna de las dos dimensiones.

En relación con el segundo objetivo específico, que buscó examinar las formas en que los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales impartidos en el INAES, se concluye que la institución carece de mecanismos curriculares y criterios de evaluación que reconozcan los saberes indígenas como conocimiento académico válido. La integración de saberes depende de iniciativas individuales de docentes, no de una política institucional sostenida.

La decisión de las hermanas de inscribirse las tres en la misma carrera, renunciando dos de ellas a sus vocaciones individuales por necesidad de seguridad grupal, merece consideración analítica específica. Esta elección no fue una coincidencia vocacional, sino que fue una estrategia de supervivencia académica en una ciudad desconocida, fundada en la cosmovisión indígena que valora la comunidad por encima del proyecto individual. Un currículo del INAES que reconociera ese saber colectivo permitiría aprovecharlo mejor.

Respecto del tercer objetivo específico, orientado a explorar las percepciones de los estudiantes sobre el reconocimiento de su identidad cultural y lingüística por parte de docentes, compañeros e institución, se concluye que dicho reconocimiento es parcial e inconsistente. La marginación en actividades grupales que una de las estudiantes vivió de manera personal se

desarrolla en un plano que escapa al reconocimiento formal de la institución, y sus efectos se acumulan progresivamente sobre la confianza en sí misma, la disposición a intervenir en espacios académicos y el vínculo de identificación con la comunidad universitaria.

Como conclusión transversal, los cinco participantes demuestran formas concretas de agencia y resistencia. Sus proyectos de retorno a las comunidades para transformar la educación que recibieron son actos de resistencia epistémica que desmienten cualquier narrativa de autocompasión. Que los estudiantes deban construir estrategias individuales de supervivencia en un sistema que no fue diseñado para ellos es, al mismo tiempo, la evidencia más contundente de que la interculturalidad transformadora que el marco normativo vigente exige aún no ha sido cimentada. Construir la requiere decisiones institucionales concretas y no de declaraciones de principios.

CAPÍTULO VI

6. RECOMENDACIONES

6.1. Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación se derivan de los hallazgos específicos de esta investigación y no responden a criterios generales de inclusión educativa. Cada una apunta a una brecha concreta identificada en el INAES que podría replicarse a otras instituciones, como la ausencia de diagnóstico sociolingüístico al ingreso, la falta de nivelación tecnológica, la inexistencia de un convenio con el INDI y la ausencia de formación docente en interculturalidad.

6.1.1. A las autoridades del INAES, como institución formadora de docentes, se recomienda:

Corto plazo

Diseñar un protocolo de acogida intercultural que contemple, desde el ingreso, una entrevista diagnóstica de perfil sociolingüístico para identificar la trayectoria educativa previa y el contexto familiar de cada estudiante. Ese diagnóstico debería articularse con un sistema de tutorías diferenciadas y con un programa de apoyo socioemocional que reconozca el tránsito comunitario-urbano como un proceso que requiere contención institucional específica, no solo adaptación individual.

Establecer con carácter urgente un convenio interinstitucional con el INDI que regule mecanismos de financiamiento y seguimiento para los estudiantes indígenas que cursan carreras docentes en el INAES, en cumplimiento de los mandatos constitucionales y de la Ley N.º 3231/07.

Mediano plazo

Implementar un año de nivelación académica previo al inicio de las carreras, que atienda las brechas de formación documentadas en esta investigación. Ese espacio debería contemplar los contenidos básicos de las materias centrales de cada carrera como comprensión de textos académicos, escritura formal, matemáticas aplicadas y, con igual prioridad, la alfabetización en el uso de herramientas tecnológicas básicas: manejo de computadora, navegación en internet y uso de plataformas educativas. La evidencia recogida muestra que algunas estudiantes llegaron al INAES sin haber operado nunca una computadora, lo que convierte cualquier exigencia

tecnológica en una exclusión encubierta. Este año de nivelación no debe concebirse como compensación de deficiencias individuales, sino como responsabilidad institucional de equiparar condiciones de partida que el sistema educativo previo no garantizó. Esta recomendación también podría trasladarse a otros estudiantes no indígenas, provenientes del interior del país, quienes se encuentren en las mismas circunstancias.

Revisar el currículo desde una perspectiva intercultural, incorporando de forma transversal epistemologías y saberes de los pueblos indígenas como fuentes legítimas de conocimiento académico. Esa revisión debe extenderse a los criterios de evaluación, de modo que la expresión oral en lengua propia sea reconocida como competencia y no sancionada como déficit lingüístico.

Incorporar la interculturalidad como materia específica en el plan de estudios de todas las carreras que ofrece el INAES. Esta materia no debería limitarse a contenidos teóricos sobre diversidad cultural, sino incluir herramientas pedagógicas concretas para que los futuros docentes sean capaces de gestionar la diversidad lingüística y cultural, valorar los saberes comunitarios y diseñar propuestas de enseñanza pertinentes para contextos indígenas. Que los propios graduados del INAES ejerzan sin esas herramientas reproduce el mismo ciclo de exclusión que esta investigación documenta.

Establecer un programa continuo de formación y sensibilización docente en dos dimensiones complementarias. Por un lado, los docentes en ejercicio necesitan formación específica en didáctica de lenguas para contextos bilingües; no solo para los estudiantes indígenas, sino también para quienes provienen del interior del país con el guaraní como única lengua y en el reconocimiento de microagresiones y valoración pedagógica de los saberes indígenas. Por otro lado, los futuros docentes que se forman en la institución deben egresar con esas competencias incorporadas al perfil de egreso, de manera que el cambio no quede subordinado a la sensibilidad individual de personas puntuales, sino que se institucionalice.

Largo plazo

Crear un fondo de becas propio que cubra, además de los aranceles, los gastos reales de movilidad, materiales y acceso a tecnología, acompañado de mecanismos activos de orientación para que todos los estudiantes conozcan y puedan gestionar los apoyos disponibles desde el ingreso.

Teniendo en cuenta la voz de los estudiantes participantes de esta investigación, ellos han propuesto que los estudiantes indígenas tengan la oportunidad de mejorar la forma de comunicarse y entender mejor el español académico, además que puedan presentar también en formato papel los deberes, porque no todos tienen la opción de entrar a la plataforma por la falta de accesibilidad tecnológica. Asimismo, que se pueda contar con un albergue para los estudiantes indígenas y no tengan que desplazarse a grandes distancias y de esa manera se pueda contar con más estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en la institución.

6.2. Para futuras líneas de investigación

Los resultados de esta investigación abren al menos tres líneas de indagación que merecen atención académica específica. En primer lugar, un estudio longitudinal que acompañe las trayectorias completas de estudiantes indígenas del INAES desde el ingreso hasta la inserción laboral permitiría evaluar de qué manera el retorno a las comunidades transforma en la práctica las condiciones educativas que los participantes de esta investigación describieron. En segundo lugar, una investigación orientada a las perspectivas y prácticas de los docentes del INAES frente a la diversidad lingüística y cultural de sus estudiantes aportaría la evidencia necesaria para diseñar el programa de formación docente recomendado en el apartado anterior. En tercer lugar, un estudio comparado entre el INAES y otras instituciones de educación superior paraguayas permitiría determinar si las brechas documentadas aquí son propias de esta institución o responden a un patrón estructural del sistema universitario nacional, con implicaciones para la política pública de alcance mucho mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz de Silvero, L. (2020). Particularidades de la coexistencia del guaraní y del español en el Paraguay. En *El español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2020* (pp. 137-152). Centro Virtual Cervantes.
- Álvarez, M. G., Colin, Y. S., & Rodríguez, C. G. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica*, (62). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002)
- Amin, M. E. K., Nørgaard, L. S., Cavaco, A. M., Witry, M. J., Hillman, L., Cernasev, A., & Desselle, S. P. (2020). Establishing trustworthiness and authenticity in qualitative pharmacy research. *Research in Social & Administrative Pharmacy: RSAP*, 16(10), 1472-1482. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2020.02.005>
- Ávalos Torres, S. E. (2017). *LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DOCENTE* [Manuscrito no publicado]. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.
- Bailey, K. A. (2016). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1081961>
- Bakker, M., & Boer, F. de. (2021). Kwaliteitscriteria in kwalitatief onderzoek: Welke termen hanteer je als kwalitatief onderzoeker? *KWALON*, 26(2), 88-96. <https://doi.org/10.5117/KWALON2021.2.002.BAKK>
- Blanco Torres, M. J. B., Row, R. M., Garita, M. M., Villegas, J. O., Solano, M. E. S., Bonilla, J. U., & Trejos, C. M. (2024). Factores socioculturales que favorecen la permanencia de estudiantes indígenas bribris en la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), Article 2. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.59747>

- Bustos, R., Joiko, S., & Tovar-Correal, M. (2025). Educación rural ante conflictos ambientales en el extremo norte chileno: Tensiones institucionales y demandas territoriales. *Psicoperspectivas*, 24(3), 1-14.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol24-issue3-fulltext-3479>
- Cabello Alonso, J., & Ayala Amarilla, O. (2024). *Guía de Capacitación en Derechos de los Pueblos Indígenas en Paraguay* (M. Samaja, Ed.). Naciones Unidas Paraguay.
- Cabrera, D. (2025). Educación intercultural en la Universidad Jesuita de Paraguay. *Revista Ecuatoriana de Ciencias Filosófico-Teológicas*, 2(3), 81-96.
- Campbell, A. E. (2007). Retaining American Indian/Alaskan Native Students in Higher Education: A Case Study of One Partnership between the Tohono O'odham Nation and Pima Community College, Tucson, AZ. *Journal of American Indian Education*, 46(2), 19-41.
- Castañeda Ramos, E. L., & Forero Londoño, O. F. (2024). Las acciones gubernamentales para la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior: Una revisión sistemática internacional. *Diálogos de saberes*, (61).
<https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.61.2024.12487>
- Constitución de la República del Paraguay (1992).
- Corte Suprema de Justicia-Dirección de Derechos Humanos. (2021). *Derechos humanos. Pueblos indígenas por una Justicia Intercultural*.
<https://www.pj.gov.py/contenido/135-direccion-de-derechos-humanos/135>
- Courtis, C. (2009). Notes on the implementation by Latin American countries of the ILO Convention 169 in indigenous peoples. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6, 52-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000100004>

- CRES. (2009). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), 90-108.
- CRES. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe | Integración y Conocimiento*.
<https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n2.22610>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (third edition). SAGE.
- CVC Centro Virtual Cervantes. (s. f.). CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Interculturalidad*. Instituto Cervantes. Recuperado 13 de marzo de 2026, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Cypress, B. S. (2017). Exploring the Philosophical, Paradigmatic, Conceptual-Theoretical Underpinnings of Qualitative Research: A Focus on a Phenomenological Study in Intensive Care Unit. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(3), 208-216. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000240>
- De Gracia Vega, J. Y., & Vega de Martínez, I. (2024). Factores que contribuyen a la deserción de los estudiantes que cursan la licenciatura en educación primaria, del anexo cerro puerco, comarca Ngäbe Buglé, 2022. *Revista colegiada de ciencia*, 6(1), 116-124.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Duque Salazar, D. M., Tangarife Loaiza, M. A., & Velásquez Hoyos, Á. P. (2024, diciembre). *Interculturality in Latin American Rural Bilingual Education: A Systematic Literature Review*. 26(2), 199-215.

<https://doi.org/https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>

Efimoff, I. (2022). A Thematic Analysis of Indigenous Students' Experiences with Indigenization at a Canadian Post-secondary Institution: Paradoxes, Potential, and Moving Forward Together. *International Indigenous Policy Journal*, 13(1), 1-29.

Ferreira, Á. (2025). Datos y reflexiones sobre los desafíos de la educación indígena en Paraguay. *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)*. <https://redclade.org/noticias/datos-y-reflexiones-sobre-los-desafios-de-la-educacion-indigena-en-paraguay/>

Finol de Franco, M. R., & Acosta Faneite, S. F. (2024, diciembre). *El método fenomenológico-hermenéutico: Una revisión semisistemática*. (14), 13:35.
<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i14.1507>

Flores de la Cruz, A. C., Arán Sánchez, A., & Burrola Herrera, J. I. (2022). Experiencias académicas y sentido de identidad en estudiantes indígenas de educación primaria, media superior y superior. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18(1), 43-61.

Forni, P. (2022). *Métodos cualitativos en ciencias sociales. Historia, técnicas y estrategias de investigación*. Imago Mundi.
<https://www.aacademica.org/pforni/117>

Fredericks, B., Barney, K., Bunda, T., Hausia, K., Martin, A., Elston, J., Bernardino, B., & Griffiths, D. (2022). *Building the evidence to improve completion rates for Indigenous students*. National Centre for Student Equity in Higher Education

(NCSEHE).

https://www.ncsehe.edu.au/app/uploads/2022/07/Fredericks_UQ_Final.pdf

Fuster Guillen, D. E., Salazar Mamani, R., & Aguirre Chávez, F. (2020). Investigación cualitativa: Malestar docente en la diversificación curricular mirada fenomenológica. *Revista Inclusiones*, 7(3), 393-411.

Gallegos Martínez, G., & Martínez Sánchez, M. L. (2021). Jóvenes indígenas. Prácticas de no reconocimiento de su identidad étnica y estrategias de afrontamiento en universidades convencionales de Nuevo León (México). *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22).

<https://doi.org/10.21696/rcsl112220211323>

Gaska, H. (2024). Hacia una Ley de Lenguas Indígenas en Paraguay. *Ñemitýrã*, 6(1), 95-107. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20240601-A6>

Guerrero Arias, P. (2007). *Corazonar Una Antropología Comprometida con la Vida*.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? *Cuestiones de identidad cultural*, 2003, ISBN 950-518-654-1, págs. 13-39, 13-39.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786269>

Hearn, S., Benton, M., Funnell, S., & Marmolejo-Ramos, F. (2019). Investigation of the factors contributing to Indigenous students' retention and attrition rates at the University of Adelaide. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 50, 1-9. <https://doi.org/10.1017/jie.2019.5>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education.

INDI. (2026). *Subsidio Estudiantil – INDI*. Instituto Paraguayo del Indígena. <https://indi.gov.py/subsidio-estudiantil/>

INE. (2022). *INE::Instituto Nacional de Estadística*.

<https://www.ine.gov.py/publicacion/6/educacion>

Instituto Nacional de Estadística. (2022). *IV Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas*.

<https://www.ine.gov.py/publicacion/31/poblacion-indigena>

Instituto Nacional de Estadística (INE). (2022). *Encuesta Permanente de Hogares Continua 2022: Principales resultados sobre Idiomas hablados en el hogar*.

Jiménez Morales, J. (2025). *Políticas Públicas Interculturales en Paraguay. Impacto en Prácticas Educativas y Propuestas de Mejora* [Tesis doctoral].

Kalisch, H. (2005). *La convivencia de las lenguas en el Paraguay*.

<https://enlhet.org/pdf/08.pdf>

Krainer, A. J., & Chaves, A. (2021). *Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina*. 50, 27-50.

<https://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2021.199.1798>

Kruk-Buchowska, Z., & Wood, A. (2019). Indigenous experiences of higher education-the role of the ANU Tjabal Indigenous Higher Education Centre. *Australian Aboriginal Studies*, (1), 51-64.

Larsen, P. B., & Gilbert, J. (2020). Indigenous rights and ILO Convention 169: Learning from the past and challenging the future*. *The International Journal of Human Rights*, 24(2-3), 83-93.

<https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1677615>

Ley 1264/1998. Ley General de Educación (1998).

<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/420/ley-12641998-ley-general-educacion>

Ley 4251/2010. Ley de Lenguas (2010).

Ley 4995/2013. Ley de Educación Superior. Recuperado

<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3510/ley-49952013-ley-educacion-superior>

Ley N.º 904/1981. Estatuto de las Comunidades Indígenas. Recuperado

<https://cultura.gov.py/marcolegal/ley-90481-estatuto-de-las-comunidades-indigenas/>

Ley N° 234/1993 «Que aprueba el convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes, adoptado durante la 76a. Conferencia Internacional del Trabajo, celebrada en Ginebra el 7 de junio de 1989», 234/1993 (1993).

López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación*

latinoamericana. UNESCO. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>

Mato, D. (2012). *Educación superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Normas, políticas y prácticas—UNESCO Biblioteca Digital*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216433>

Mato, D. (Ed.). (2017). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos* (Primera edición). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.

Mato, D. (2020). LAS MÚLTIPLES FORMAS DEL RACISMO Y LOS DESAFÍOS QUE PLANTEAN A LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134412>

Medina, D. M. (2023). Percepción de las enfermeras de Atención Primaria de Salud de Paraguay sobre hábitos adolescentes: Un estudio fenomenológico. Año 2022. *Revista Científica del Centro de Investigación y Desarrollo*, 3(1), 75-92.

- Medina Melgarejo, P., Rojas Pimienta, A. L. R., & De Los Angeles Damián Jara, M. (2023). Mediações descolonizadoras biocêntricas para a formação de professores: Mãe Terra, bem viver, comunalidade, horizontalidade-saber. *Educação: Teoria e Prática*, 34(67). <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v34.n.67.s18033>
- Melià, B. (1997). *Una nación dos culturas* (4.^a ed.). CEPAG. https://etnolingüística.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1997-nacion/Melia_1997_Una_nacion_dos_culturas.pdf
- Melià, B. (2010). Lenguas indígenas en el Paraguay y políticas lingüísticas. *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 12-32.
- Mendoza Zuany, R. G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 26-35. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1169>
- Meneses Jiménez, M. T. (2007, diciembre). La reflexividad como herramienta de investigación cualitativa (II). *Nure Investigación*, (31).
- Meneses Pardo, A. I. (2011). Factores asociados a la deserción de estudiantes que ingresaron por condición de excepción indígena a la Universidad del Valle en 2001-II. *Sociedad & Economía*, 1(20), 3.
- Montiel Domínguez, M. D. las N. (2024). *Acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en la educación superior en Paraguay*. en la educación superior en Paraguay. <http://hdl.handle.net/10469/22182>
- Montiel Domínguez, M. D. las N., & Ávalos Torres, S. E. (2016). *Una aproximación a la Realidad Sociolingüística de los Pueblos Guaná y Manjui*. Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL).

- Montiel, M. D. las N. (2022). Una mirada a la formación de los docentes indígenas en un contexto de Transformación Educativa en Paraguay. *Revista científica Estudios E Investigaciones*, 11(2), 167-180.
<https://doi.org/10.26885/rcei.11.2.167>
- Nirschl-Coats, V. (2016). Native American Retention: Factors, Programs and Practices Contributing to the Completion of a Four-Year Degree by Native American Students in Higher Education. *Ursidae: The Undergraduate Research Journal at the University of Northern Colorado*, 3(2).
<https://digscholarship.unco.edu/urj/vol3/iss2/5>
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* | Naciones Unidas. United Nations. United Nations. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- ONU. (2007, septiembre 13). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas. Asamblea General. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_E_web.pdf
- Organización Internacional del Trabajo, Internationale Arbeitsorganisation, & ILO (Eds.). (2009). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes: Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT.

- Patterson, D., Butler-Barnes, S., & Zile-Tamsen, C. V. (2015). American Indian/Alaskan Native College Dropout: Recommendations for Increasing Retention and Graduation. *Washington University Journal of American Indian & Alaska Native Health*, 1(1). <https://doi.org/10.7936/K7T43RGK>
- Pavez-Soto, I., Alfaro, C., Riedemann, A., Castillo, C., Ortiz, J., & Dufraix, I. (2025). Formación docente con enfoque intercultural: ¿qué dice la literatura reciente sobre experiencias en América Latina? *Estudios Públicos*, (181), 137-163. <https://doi.org/10.38178/07183089/2027240723>
- Portal Educativo Meta. (2020). *El derecho de los Pueblos Indígenas a la educación*. Portal Educativo Meta. <https://www.portalmeta.org.py/pages/novedades/el-derecho-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-a-la-educaci%C3%B3n/>
- Rojas-Gutiérrez, W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), Article 26. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Sánchez, H. Á. (2009). Periurbanización y espacios rurales en la periferia de las ciudades. *Estudios agrarios*, 15(41), 93-123.
- Santana Colin, Y. (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 97-119.
- Sartorello, S. C., Gómez Álvarez, M., Santana Colin, Y., & Guajardo Rodríguez, C. (2024). Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México. *Sinéctica*, (62). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2024)0062-002)
- Shield, R. W. (2004). The retention of indigenous students in higher education: Historical issues, federal policy, and indigenous resilience. *Journal of College*

Student Retention: Research, Theory and Practice, 6(1), 111-127.

<https://doi.org/10.2190/HWKH-8LC1-WP90-45K0>

Souza, R. M. D., Luna, W. F., & Teixeira, I. M. D. C. (2024). Indígenas universitários no primeiro semestre da pandemia de Covid-19: Experiências em uma moradia estudantil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 28, e230154. <https://doi.org/10.1590/interface.230154>

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158(9). <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf>

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, 1, 24-28.

UNESCO. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina: Documento de información*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380773>

Ushida, C. (2025). Educación indígena y desafíos en torno a la interculturalidad en Paraguay: Una reflexión a partir de datos del IV Censo Nacional Indígena. *Ñemitỹrã*, 7(2), 237-257. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20250702b-A15>

Ventura-Ventura, J., PÉREZ-VILLALOBOS, C., & MATUS-BETANCOURT, O. (2023). *Adaptación a la vida universitaria de estudiantes indígenas de comunas rurales del Norte Grande de Chile. Un estudio cualitativo*. 26(5), 185-192. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.33588/fem.2605.1299>

Villagómez Rodríguez, M. S. (with Salinas, G., Granda Merchán, S., Czarny, G., & Navia, C.). (2021). *Repensando Pedagogías y Prácticas Interculturales en Las Américas* (1st ed). Abya-Yala, Ediciones.

Walsh, C. (2000). *Políticas y significados conflictivos* | Request PDF.

https://www.researchgate.net/publication/266408984_Políticas_y_significados_conflictivos

Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en La Educación—Catherine Walsh* | PDF.

Scribd.

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Webb, A. (2019). Getting there and staying in: First-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 529-546.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>

Zanardini, J., & Biederman, W. (2001). *Los indígenas del Paraguay*.

ANEXOS

Anexo A: Guía de entrevista semiestructurada

DATOS PERSONALES

Pueblo:

Comunidad:

Sexo:

Edad:

Carrera:

Año que cursa actualmente:

Tiempo de residencia en la ciudad:

Experiencia educativa previa (escuela, colegio):

DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS

1- ¿Podrías contarme sobre las lenguas que hablas y en qué contextos las utilizas? (familia, comunidad, universidad)

2- ¿Cómo ha sido tu experiencia con el español académico utilizado en las clases del INAES?

3- Describe las principales dificultades lingüísticas que has enfrentado durante tus estudios.

4- ¿Qué materias o tipos de actividades académicas te presentan mayores desafíos lingüísticos y por qué?

5- ¿Cómo son los materiales didácticos en términos de accesibilidad lingüística para ti?
¿Encuentras dificultades para comprenderlos?

6- Cuando enfrentas dificultades para comprender un texto o una explicación, ¿qué estrategias utilizas para superarlas?

7 ¿De qué manera crees que las lenguas que conoces y hablas influyen en tu proceso de aprendizaje?

INTEGRACIÓN INTERCULTURAL DE SABERES

1- ¿Podrías describir situaciones en las que hayas notado diferencias entre tus conocimientos tradicionales y los saberes académicos que se imparten en el INAES?

2- Cuéntame alguna experiencia en la que hayas podido integrar conocimientos de tu cultura en actividades académicas.

3- ¿Qué valor consideras que tienen tus conocimientos tradicionales en el contexto de tu formación profesional?

4- ¿Has tenido oportunidades formales para compartir aspectos de tu cultura o conocimientos tradicionales en el ámbito académico? ¿Cómo fueron estas experiencias?

5- ¿Crees que tus conocimientos tradicionales difieren de alguna manera con los conocimientos impartidos en la Institución? ¿Cuál por ejemplo?

6- ¿Has encontrado contradicciones entre los saberes académicos y tus conocimientos tradicionales? ¿Cómo las manejas?

RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA IDENTIDAD

1- ¿Cómo describirías las actitudes de los docentes hacia tu identidad cultural? ¿Podrías compartir alguna experiencia significativa?

2- ¿Qué tipo de interacciones has tenido con tus compañeros respecto a tu identidad cultural? ¿Podrías dar ejemplos de experiencias positivas y negativas?

3- ¿Has percibido algún tipo de reconocimiento institucional hacia la diversidad cultural? ¿De qué manera se manifiesta?

4- ¿Conoces iniciativas o políticas del INAES orientadas a estudiantes indígenas? ¿Has participado en alguna?

5- ¿Cómo te gustaría que la institución reconociera y valorara mejor tu identidad cultural?

6- ¿Has tenido oportunidades para expresar aspectos de tu cultura en eventos o actividades institucionales? ¿Podrías describir alguna de estas experiencias?

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN

¿Qué estrategias personales has desarrollado para adaptarte al entorno académico del INAES?

¿Qué tipo de apoyo (institucional, familiar, comunitario) ha sido más valioso para ti en tu trayectoria académica?

¿Cómo manejas las situaciones en las que sientes que hay un choque cultural o lingüístico?

CIERRE

¿Qué sugerencias darías al INAES para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes indígenas?

¿Hay algún otro aspecto de tu experiencia como estudiante indígena en el INAES que consideres importante y no hayamos abordado?

¿Te gustaría añadir algo más a esta entrevista?

Anexo B: Guía para historias de vida

ESTRUCTURA DE LAS SESIONES

PRIMERA SESIÓN: CONTEXTUALIZACIÓN BIOGRÁFICA

Orígenes y primeros años:

¿Podrías contarme sobre tu comunidad de origen? ¿Cómo era crecer allí?

¿Cuáles son tus primeros recuerdos relacionados con tu lengua indígena?

¿Quiénes fueron las personas más influyentes en tu infancia y qué te enseñaron?

Primeras experiencias educativas:

¿Cómo fue tu primer contacto con la educación formal?

¿Recuerdas cómo fue el proceso de aprendizaje del español o del guaraní?

¿Qué diferencias notabas entre la educación que recibías en tu comunidad y la escuela formal?

Construcción temprana de identidad:

¿En qué momento tomaste conciencia de pertenecer a un pueblo indígena?

¿Qué aspectos de tu cultura consideras que han sido fundamentales en tu formación como persona?

¿Recuerdas alguna situación en tu infancia o adolescencia en la que hayas sentido orgullo o conflicto por tu identidad cultural?

SEGUNDA SESIÓN: TRAYECTORIA EDUCATIVA Y TRANSICIONES

Educación secundaria:

¿Cómo fue tu experiencia en la educación secundaria?

¿Qué desafíos enfrentaste durante esta etapa?

¿Hubo algún docente o experiencia escolar que te marcara especialmente?

Decisión de ingresar a la educación superior:

¿Cómo surgió tu interés por continuar estudios superiores?

¿Qué expectativas tenías sobre la universidad o la formación superior?

¿Qué personas o circunstancias influyeron en tu decisión de estudiar en el INAES?

¿Cómo reaccionó tu familia y comunidad ante tu decisión?

Transición a la vida urbana y académica:

Si te mudaste para estudiar, ¿cómo fue esa experiencia de cambio de entorno?

¿Qué diferencias culturales te impactaron más al llegar al entorno urbano/académico?

¿Cómo manejaste estas transiciones en términos personales y culturales?

TERCERA SESIÓN: IDENTIDAD, LENGUA Y APRENDIZAJE

Experiencia lingüística en profundidad:

¿Cómo ha sido tu relación con tu lengua materna a lo largo de tu vida?

¿Has experimentado cambios en el uso de tu lengua indígena a través del tiempo?

¿De qué manera tu relación con las diferentes lenguas que conoces ha influido en tu forma de pensar y expresarte?

Evolución de la identidad cultural:

¿Ha cambiado tu percepción sobre tu propia identidad cultural desde que ingresaste a la educación superior?

¿Cómo manejas actualmente los diferentes aspectos de tu identidad cultural en distintos contextos?

¿Qué elementos de tu cultura consideras fundamentales preservar, y cuáles consideras que han evolucionado?

Proyección a futuro:

¿Cómo visualizas la relación entre tu formación profesional y tu pertenencia cultural?

¿De qué manera piensas que tu experiencia educativa contribuirá a tu comunidad de origen?

¿Qué papel crees que jugarán tus conocimientos tradicionales en tu ejercicio profesional futuro?

Anexo C: Acta de consentimiento informado

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la ciudad de Asunción, a los.....días del mes de del año 2025, siendo las.....horas, se reúnen el entrevistado/a y la estudiante de la Maestría en Metodología de la Investigación Científica, de la Universidad Iberoamericana, con el fin de dar a conocer el objetivo de la presente investigación, consistente en analizar las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas en el INAES para comprender su influencia en los procesos de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico dentro de la institución.

Asimismo, se comunica de la voluntariedad y confidencialidad del participante, el cual no será revelado en ninguna etapa de la investigación, se garantizará el respeto de los saberes y la cosmovisión del estudiante.

Los resultados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional, sin afectar la integridad ni la identidad de los participantes.

Se prevé una instancia de retroalimentación a los participantes.

En prueba de conformidad firman a continuación el participante y el investigador.

.....

Firma del participante

.....

Firma del investigador

.....

Aclaración de firma

.....

Aclaración de firma

Anexo D: Carta de solicitud de autorización al INAES

Asunción, de setiembre de 2025

Señora

Claudelina Marín Gibbons, Directora General

Instituto Nacional de Educación Superior” Dr. Raúl Peña” - INAES

Presente.-

La que suscribe Zeneida Beatriz Quiñonez Ortega con C.I. N°: 2.206.510, estudiante de la cátedra de Maestría en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Iberoamericana (UNIBE) de la ciudad de Asunción, se dirige a usted a fin de solicitar el permiso correspondiente para realizar una investigación científica con estudiantes indígenas activos de esta institución, cuyo objetivo consiste en analizar las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes indígenas en el INAES para comprender su influencia en los procesos de adaptación, aprendizaje y desarrollo académico dentro de la institución.

A ese respecto solicito la lista y el contacto de los mismos, para realizar las entrevistas, dentro de las instalaciones del INAES.

Los resultados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional, sin afectar la integridad ni la identidad de los participantes.

Se prevé una instancia de retroalimentación a los participantes y a la Institución.

Al agradecer su atención y aguardando su amable respuesta, hago propicia la oportunidad para saludarla atentamente.

FIRMA

Anexo E: Libro de códigos

LIBRO DE CÓDIGOS					
Objetivo específico	Categoría de análisis	Subcategoría	Código	Definición operativa (criterio de codificación)	Técnica(s) de origen
Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES.	Desafíos lingüísticos	Uso del español académico	DL-01	Se codifica aquí todo segmento en que el/la participante describe dificultades para comprender o producir el español propio del ámbito académico (vocabulario técnico, lectura de textos, producción escrita).	Entrevista semiestructurada.
Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES.	Desafíos lingüísticos	Barreras de comprensión y expresión oral o escrita	DL-02	Segmentos donde se relatan episodios concretos de incomprensión en clase, exámenes o trabajos escritos, o dificultad para expresarse oralmente frente a docentes o pares.	Entrevista semiestructurada
Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES.	Desafíos lingüísticos	Trayectoria histórica del bilingüismo/multi lingüismo personal	DL-03	Relatos biográficos sobre el proceso de adquisición, pérdida o mantenimiento de la lengua originaria y del guaraní/español a lo largo de la vida del participante.	Historia de Vida

Identificar los desafíos lingüísticos que enfrentan los estudiantes indígenas en el INAES.	Desafíos lingüísticos	Condiciones objetivas de escolarización primaria observadas	DL-04	Notas de campo sobre las condiciones lingüísticas de la escuela de origen (lengua de instrucción, disponibilidad de materiales) registradas mediante observación directa en trabajo de campo	Observación directa
Examinar las formas en que los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales	Integración intercultural de saberes	Aplicación de saberes tradicionales en el ámbito académico	IS-01	Segmentos en que el estudiante vincula explícitamente un saber comunitario o familiar con contenidos o tareas académicas del INAES.	Entrevista semiestructurada
Examinar las formas en que los estudiantes indígenas integran sus conocimientos culturales tradicionales con los saberes académicos formales	Integración intercultural de saberes	Estrategias personales de adaptación e integración	IS-02	Descripciones de tácticas concretas (personales o familiares) usadas para conciliar exigencias académicas con la vida comunitaria.	Entrevista semiestructurada / Historia de vida
Explorar las percepciones de los	Reconocimiento y valoración	Percepciones sobre actitudes docentes	RI-01	Valoraciones explícitas positivas o negativas sobre el	Entrevista semiestructurada

estudiantes indígenas respecto al reconocimiento y valoración de su identidad cultural y lingüística	de la identidad			trato de los docentes hacia la identidad indígena del estudiante.	
Explorar las percepciones de los estudiantes indígenas respecto al reconocimiento y valoración de su identidad cultural y lingüística	Reconocimiento y valoración de la identidad	Percepciones sobre actitudes de compañeros	RI-02	Valoraciones explícitas positivas o negativas sobre el trato de los compañeros hacia la identidad indígena del estudiante.	Entrevista semiestructurada
Explorar las percepciones de los estudiantes indígenas respecto al reconocimiento y valoración de su identidad cultural y lingüística	Reconocimiento y valoración de la identidad	Dinámicas institucionales y relacionales observadas	RI-03	Notas de campo sobre interacciones, señalización institucional o dinámicas de grupo que evidencian mayor o menor reconocimiento identitario.	Observación directa

Anexo F: Diario de Campo (registro de observación directa)

Registro 01 — Comunidad Sanapaná, Presidente Hayes

N.º de registro	01
Fecha	7 de octubre de 2024
Destino / Localidad	Distrito de Teniente Irala Fernández
Departamento	Presidente Hayes
Pueblo indígena	Sanapaná
Institución / Motivo de la visita	Trabajo de campo de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), orientado a la aplicación de un instrumento de diagnóstico sociolingüístico y de entrevistas semiestructuradas sobre el uso de las lenguas en distintos ámbitos.
Descripción de la observación	Durante la visita se constató la precariedad de la infraestructura escolar de la comunidad. La institución contaba únicamente con dos docentes para atender aulas plurigrado en dos turnos que abarcaban hasta el sexto grado. Se observó, además, que el docente a cargo del grupo ya no hablaba la lengua originaria de la comunidad.
Reflexión analítica	Esta observación motivó una reflexión sobre la trayectoria educativa de los jóvenes de la comunidad que aspiraran a continuar sus estudios más allá del nivel primario. La combinación de cantidad de docentes reducidas, la organización plurigrado y la pérdida de la lengua originaria en el plantel escolar configura un punto de partida desigual frente a estudiantes de otros contextos, lo cual contribuye a comprender las barreras que enfrentan posteriormente los estudiantes indígenas al ingresar a instituciones de educación superior como el INAES.
Categoría / subcategoría vinculada	Desafíos lingüísticos. Trayectoria histórica del bilingüismo o multilingüismo (DL-03); Desafíos lingüísticos. Condiciones objetivas de escolarización primaria observadas (DL-04).

Registro 02 — INAES

N.º de registro	02
Fecha	27 de febrero de 2025
Destino / Localidad	Instituto de Educación Superior "Dr. Raúl Peña" (INAES), ciudad de Asunción
Departamento	Central (Asunción, Capital)
Pueblo indígena	No corresponde (observación institucional, no comunitaria)
Institución / Motivo de la visita	Desempeño como auxiliar de cátedra en la materia Comunicación Guaraní 1, correspondiente a la Licenciatura en Educación Inicial.
Descripción de la observación	Se observó cartelera institucional bilingüe en guaraní y español en los espacios comunes del INAES. No se identificó ningún cartel, señalización o material alusivo a las demás lenguas indígenas del país, ni referencias visuales a los 19 pueblos indígenas del Paraguay y sus respectivas familias lingüísticas.
Reflexión analítica	La presencia exclusiva del guaraní junto al español, sin ninguna mención a las lenguas indígenas propiamente dichas, sugiere un reconocimiento institucional limitado a las lenguas originarias. Esto

	plantea una tensión entre la matrícula real de estudiantes indígenas del INAES y la representación simbólica de su diversidad lingüística en el espacio institucional.
Categoría / subcategoría vinculada	Reconocimiento y valoración de la identidad. Dinámicas institucionales y relacionales observadas (RI-03).

Registro 03 — INAES, junio de 2025

N.º de registro	03
Fecha	23 de junio de 2025
Destino / Localidad	Instituto de Educación Superior "Dr. Raúl Peña" (INAES), ciudad de Asunción
Departamento	Central (Asunción, Capital)
Pueblo indígena	No corresponde (observación institucional, no comunitaria)
Institución / Motivo de la visita	Desempeño como auxiliar de cátedra en la materia Didáctica de la Lengua Castellana, correspondiente al Segundo Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB).
Descripción de la observación	Se reiteró la observación registrada en febrero de 2025: cartelera bilingüe guaraní-español en los espacios comunes del INAES, sin material visual, dentro ni fuera de las aulas, que distinga a los 19 pueblos indígenas del Paraguay ni a sus familias lingüísticas.
Reflexión analítica	La reiteración de esta observación en una fecha distinta, y en el marco de una materia diferente, refuerza el carácter sistemático y no puntual de la ausencia de señalización alusiva a las lenguas indígenas, lo cual fortalece la validez del hallazgo registrado en febrero de 2025.
Categoría / subcategoría vinculada	Reconocimiento y valoración de la identidad. Dinámicas institucionales y relacionales observadas (RI-03).