

Ofertas educativas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas entre 15 y 30 años en cuatro países de la región

•Brasil •Colombia •Guatemala •Paraguay

Informe regional

Octubre 2023



Realizado por:



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educación

Apoyo:



En alianza con: Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala, Red por el derecho a la educación del Paraguay

Con el apoyo de: OXFAM DK - Danida

Investigación, textos y acompañamiento metodológico: Gabriela Arrunátegui Martínez, Israel Coelho Quirino y María Cianci Bastidas

Coordinación regional del estudio: Nelsy Lizarazo y María Cianci Bastidas

Revisión:

CLADE: Nelsy Lizarazo, coordinadora general; Thais Iervolino, coordinadora de comunicación y Carolina Osorio, asesora de comunicación.

OXFAM: Grethe Markussen, asesora senior de Educación Transformadora

Investigación en territorio:

Brasil: Adriane Raquel Santana de Lima, Marcele Frossard e Tania Dornellas

Colombia: Belén Carillo

Guatemala: Edgar Menchú

Paraguay: Marilyn Rehnfeldt; Angeles Ferreira

Agradecimientos: Andressa Pellanda, Tânia Dornellas y Marcele Frossard (Campaña Brasileña por el Derecho a la Educación); María Elena Urbano y Blanca Cecilia Gómez (Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación); Víctor A Cristales R. Loida Reyes, Lisseth Perez (Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala); Vivian Carolina Orellana (Oficial de Educación Transformadora, OXFAM en Guatemala); María del Pilar Martínez Arellano (Oficial de Programa, Oxfam Colombia; Selma Gomes (Coordinadora Justicia Climática, Oxfam Brazil)

Revisión de estilo: Esteban López

Producción editorial: Manthra Comunicación

ISBN: 978-85-5679-011-8

Comité directivo de CLADE:

Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica, Campaña Argentina por el Derecho a la Educación, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Campaña por el Derecho a la Educación de México, Educo, Foro Dakar Honduras, Foro Socioeducativo de República Dominicana, Oxfam DK, Organización Mundial de Educación Preescolar - Región América Latina (OMEP-Latinoamérica), Red Sin Fronteras

La CLADE cuenta con el apoyo financiero de:

Educación en Voz Alta / Alianza Mundial por la Educación, KIX / Alianza Mundial por la Educación, Asociación Alemana para la Educación de Adultos (DVV International), Open Society Foundations, OXFAM DK, UNICEF LACRO, UNESCO

Oficina de la CLADE:

Av. Prof. Alfonso Bovero, 430, cj. 02. Perdizes. São Paulo - SP - CEP 01254-000, Brasil

Teléfono: 55 11 3853-7900

E-mail: clade@redclade.org

www.redclade.org

Octubre de 2023

Se permite la reproducción parcial o total de este documento, siempre y cuando no se altere el contenido del mismo y se mencione la fuente

Índice

Resumen	5
Presentación	6
1. Metodología	8
2. La situación educativa de las mujeres indígenas jóvenes y adultas	14
a. Caracterización demográfica	15
b. Situación educativa de las mujeres indígenas	17
c. Desafíos estructurales que obstaculizan el acceso y el derecho de las mujeres jóvenes y adultas indígenas al derecho humano a la educación	21
3. ¿Equidad educativa?: Explorando normativas y financiamiento público para mujeres indígenas jóvenes y adultas	26
a. Marco normativo internacional que guía las políticas educativas públicas dirigidas a las mujeres indígenas jóvenes y adultas	27
b. Normativas educativas nacionales en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay	30
c. Planes nacionales de educación	32
d. Comparación entre las normativas nacionales	34
e. Financiamiento de la educación pública para mujeres indígenas jóvenes y adultas	36
4. ¿Existen ofertas públicas educativas para mujeres indígenas? Programas educativos vigentes	40
a. Alfabetización	41
b. Educación Básica (primaria y secundaria)	43
c. Educación técnica y productiva/ Educación vocacional	48
d. Educación universitaria	50
e. Atención en otros contextos y modalidades	53
f. Análisis de los programas educativos vigentes y los Objetivos de Desarrollo Sostenible	58
5 ¿Por dónde continuar? Oportunidades educativas públicas inspiradoras destinadas a mujeres indígenas jóvenes y adultas en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay	60
Conclusiones	63
Recomendaciones	70
Bibliografía	78
Anexos	87



La actual violencia física, sexo-genérica, sociocultural, epistémica y territorial desespera. También desespera la búsqueda de respuestas a las preguntas praxísticas del qué hacer y —más críticamente— del cómo hacerlo. Es decir, cómo crear, hacer y caminar hoy procesos, proyectos y prácticas — pedagogías como metodologías imprescindibles, diría Paulo Freire— desde las grietas de este sistema de guerra-muerte mundial. (...) Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas.

Catherine Walsh.

Pedagogías decoloniales.

Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. 2017

Resumen

El estudio Ofertas educativas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas de entre 15 y 30 años en cuatro países de la región -Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay- busca identificar y analizar la oferta educativa pública existente para mujeres indígenas jóvenes y adultas en estos cuatro países; con el objetivo de brindar recomendaciones de políticas públicas que partan del reconocimiento de las particularidades encontradas para la plena realización de la educación intercultural bilingüe y transformadora de género de mujeres indígenas jóvenes y adultas. Además, el estudio busca contribuir al seguimiento de las recomendaciones del Marco de Acción de Marrakech y al trabajo de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Todo esto parte del análisis de documentos oficiales y entrevistas con personas involucradas en el campo educativo, desde una perspectiva de derechos, comprendiendo que el derecho humano a la educación se integra de seis dimensiones básicas: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, rendición de cuentas y presupuesto adecuado.

Tomando en cuenta la convergencia entre políticas públicas vigentes en los marcos nacionales, programas de atención y protección educativa, y financiamiento público, se realizó el análisis cualitativo de 183 documentos y se desarrollaron 30 entrevistas. Se ofrece un análisis sobre los desafíos educativos que enfrentan mujeres indígenas jóvenes y adultas de entre 15 y 30 años en América Latina y el Caribe, aportando un contexto que ilustra las condiciones educativas que caracterizan a la población delimitada.

Entre los hallazgos encontramos que las políticas afirmativas y enfocadas a mujeres indígenas han estado limitadas a la alfabetización y concesión de becas, sin integrar un enfoque de género, no victimizante y decolonial, necesario para promover una educación transformadora y emancipadora más allá de la formación técnica profesional tradicional. Esta falencia inhibe la armonización de estudios formales y el acceso a la educación universitaria, y resulta insuficiente para contrarrestar las trayectorias de vida que, al tratarse de mujeres, se encuentran en riesgo permanente dada la delegación de tareas de cuidado familiar y comunitario. Otro elemento destacable es la insuficiente priorización presupuestaria y de agenda de implementación y monitoreo para programas específicos en EPJA y educación intercultural bilingüe.

Es necesario puntualizar que la asimetría de información fue un factor limitante para el análisis de la oferta educativa pública existente para mujeres indígenas jóvenes y adultas. En diversos casos, la información disponible en un determinado país no se encuentra en otros o está incompleta. Se debe reconocer que esto también es parte de la problemática que este informe busca visibilizar: la ausencia de evidencia masiva sobre la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas.

Es crucial abordar estas deficiencias para mejorar la situación educativa de mujeres indígenas en la región, promoviendo un enfoque intercultural, de género y decolonial en las políticas públicas, garantizando las condiciones para su implementación, monitoreo y seguimiento.

Presentación

En la agenda de trabajo de la CLADE, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) ha ocupado siempre un lugar relevante, dando lugar a estudios, eventos nacionales y regionales, y a la participación activa en espacios de incidencia. En este marco y de cara a la VII Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VII), la CLADE movilizó distintos actores de la región para participar en las discusiones y acordar posiciones de incidencia en la Conferencia en Marrakech, Marruecos, así como en su Marco de Acción, procurando desarrollar acciones para contribuir con su cumplimiento.

En el marco de las discusiones sobre grupos vulnerables durante la CONFINTEA VII, se resaltó la ausencia de educación intercultural (bilingüe) para los pueblos indígenas y la reproducción de patrones de discriminación y exclusión, desigualdad y marginalidad, racismo y xenofobia en los países, situación que afecta mayormente a las jóvenes y mujeres indígenas.

Las evidencias muestran que los compromisos asumidos por los Estados para proveer educación a las personas jóvenes y adultas están lejos de su cumplimiento, tanto en términos normativos, políticos, financieros y presupuestarios como en términos institucionales. Asimismo, existe poca prioridad e inclusión en términos de articulación e interrelación con las principales agendas de derechos humanos, igualdad de género, movilidad humana, desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental.

Las situaciones mencionadas ponen en evidencia cómo la vulneración del derecho converge con sistemas públicos de educación precarios, es decir, la oferta de servicios públicos educativos carece de las condiciones necesarias para garantizar el derecho de los grupos más vulnerados.

Con estos antecedentes, el estudio sobre ofertas educativas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas de entre 15 y 30 años en cuatro países de la región -Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay- busca brindar recomendaciones de políticas públicas que partan del reconocimiento de las particularidades para la plena realización de la educación intercultural bilingüe y transformadora de género de mujeres indígenas jóvenes y adultas. De esta manera, el estudio busca contribuir al seguimiento de las recomendaciones del Marco de Acción de Marrakech y al trabajo de la Plataforma de Redes Regionales por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas, así como de otras organizaciones de la sociedad civil.

El primer segmento de este estudio se dedica a la exposición de la metodología empleada en la investigación, basada en el análisis de documentos oficiales y entrevistas con personas involucradas en el campo. Se trata de un análisis desde una perspectiva de derechos, que comprende el derecho humano a la educación en seis dimensiones básicas: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, rendición de cuentas y presupuesto adecuado.

En el segundo apartado, se ofrece un análisis sobre los desafíos educativos que enfrentan las mujeres indígenas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe, aportando un contexto que ilustra las condiciones educativas que caracterizan a la población delimitada. Se caracteriza a la población indígena, destacando las brechas y los desafíos en el acceso de jóvenes y mujeres al

derecho humano a la educación, así como su situación educativa. Aunque las diversidades de la población indígena evidencian la heterogeneidad de las comunidades, se ha tomado la información oficial disponible para la investigación.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se procede con un abordaje basado en datos estadísticos y revisión documental, con el propósito de llevar a cabo una caracterización poblacional y examinar los desafíos inherentes a la consecución del derecho humano a la educación, así como la situación educativa de las mujeres indígenas jóvenes y adultas de entre 15 y 30 años en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay. Se presenta los aspectos clave de normativas internacionales y nacionales para la garantía del derecho a la educación para toda la población, y los mecanismos específicos para la población indígena, así como los presupuestos educativos nacionales.

El cuarto capítulo se dedica al mapeo de programas públicos dirigidos a garantizar el acceso a la educación de estas mujeres, específicamente en lo que respecta a programas de alfabetización, continuidad en la educación básica (primaria y secundaria), educación técnica/productiva y educación universitaria. Se presentan los programas educativos vigentes en todas las etapas de la trayectoria educativa para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), evaluando cómo estos contribuyen a la realización del derecho humano a la educación para mujeres indígenas jóvenes y adultas. Asimismo, se consideran otros programas educativos aplicados en diversos contextos de vulnerabilidad, como situaciones de conflicto y mujeres privadas de libertad, además de la propuesta de etnoeducación. Todos estos aspectos se analizan desde una perspectiva crítica intercultural, de género y con enfoque de derechos humanos.

En el sexto apartado se presentan prácticas inspiradoras que han sido desarrolladas por el Estado, con el propósito de asegurar el derecho humano a la educación, destacando su potencial aunque reconociendo que aún pueden estar en proceso de construcción.

Por último, en la sección final del trabajo se presentan las conclusiones obtenidas y se ofrecen recomendaciones que derivan de la investigación.

Es necesario puntualizar que la asimetría de la información fue un factor limitante para el análisis de la oferta educativa pública existente para mujeres indígenas jóvenes y adultas. En diversos casos, la información disponible en un determinado país no se encuentra en otros o está incompleta. Se debe reconocer que esto también es parte del problema que este informe visibiliza: la ausencia de evidencia masiva sobre la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas. A pesar de este desafío, los hallazgos encontrados por este informe son considerables y fundamentan un conjunto de recomendaciones a distintos actores para fortalecer procesos de incidencia en la EPJA.

Aún hay mucho que hacer en el campo la EPJA, especialmente en lo que refiere a mujeres indígenas jóvenes y adultas. Cabe recordar, además, que nos encontramos en el segundo año del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo, proclamado por Asamblea General de las Naciones Unidas, "con el fin de llamar la atención del mundo sobre la difícil situación de muchas lenguas indígenas y movilizar a las partes interesadas y los recursos para su preservación, revitalización y promoción".



©Envato elements

1 | Metodología

La metodología del estudio diagnóstico exploratorio se enmarca en una perspectiva con predominancia cualitativa, acompañada de un enfoque cuantitativo a través de la revisión de cifras estadísticas, especialmente censales. La perspectiva cualitativa empleó la técnica de revisión de la literatura no sistemática (Sabatés & Sala, 2020), que se guía bajo una interpretación crítica (George, 2019). Es decir, si bien la revisión de la literatura no abarca la totalidad de información escrita sobre la temática (como por ejemplo la literatura gris¹), nos ayuda a situarla y sustentarla desde un análisis crítico.

En esa línea, se realizó un balance explicativo de la literatura encontrada sobre las ofertas educativas públicas dirigidas a mujeres indígenas jóvenes y adultas en los cuatro países del estudio, encontrando tendencias en la información de dicha temática, contrastadas de forma crítica con los enfoques de derechos humanos, género, interseccionalidad, interculturalidad y decolonialidad; obteniendo así información sobre tipos de ofertas educativas, su calidad, qué se entiende por oferta educativa a mujeres indígenas jóvenes y adultas desde los Estados y sus políticas públicas, etc. Todo esto a partir de criterios previamente definidos. Asimismo, desde un enfoque cuantitativo, se revisaron datos estadísticos regionales y nacionales sobre el acceso a proyectos educativos públicos dirigidos a mujeres indígenas jóvenes y adultas, así como otros indicadores sociales y educativos.

Como parte del primer paso, se identificaron “palabras clave”, tomadas como conceptos nucleares relacionados con el tema, que permiten delimitar y orientar la búsqueda de información. Se hizo una búsqueda inicial y exploratoria utilizando 25 palabras/frases clave². A eso se sumó la delimitación de las bases de datos más pertinentes para la búsqueda de estas “palabras clave”, mediante cinco estrategias interrelacionadas: a) consultas a especialistas; b) búsqueda de literatura en portales digitales de organismos internacionales; c) búsqueda de literatura en los portales web oficiales del Ministerio o Secretaría de Educación de cada país, así como de unidades subnacionales³, portales académicos en línea y, finalmente, d) revisión de la información ofrecida por el equipo de la CLADE.

La selección de los países obedece a la representatividad de la población indígena en relación con la población global, así como con contextos organizacionales y políticos nacionales que favorecían el acceso a información relevante de las 3 subregiones: región mesoamérica con Guatemala, región andina con Colombia, y región sur con Brasil y Paraguay.

Se entrevistó a personas vinculadas y/o en representación de 30 instituciones: 6 en Brasil, 11 en Colombia, 4 en Guatemala y 9 en Paraguay⁴. La búsqueda de literatura resultó en un total de 183 documentos: 66 en Brasil, 62 en Colombia, 26 en Guatemala y 29 en Paraguay. Es necesario

1. Documentos que no son difundidos por canales públicos de libre acceso, sino reservados para un grupo en específico bien sea académico o gubernamental, lo que implica un reto para acceder a ellos.

2. Las 25 palabras / frases claves son: Educación pública para mujeres jóvenes y adultas; Educación pública para mujeres indígenas jóvenes y adultas; Oferta educativa pública para mujeres jóvenes indígenas; Oferta educativa pública para mujeres adultas indígenas; Aprendizaje de personas jóvenes y adultas; Políticas educativas para mujeres jóvenes indígenas; Políticas educativas para mujeres adultas indígenas; Programas educativos públicos para mujeres jóvenes indígenas; Programas educativos públicos para mujeres adultas indígenas; Presupuesto público educativo para mujeres indígenas; Gasto público en la educación de mujeres indígenas; Mujeres indígenas y educación superior; Mujeres jóvenes indígenas y educación escolar formal; Mujeres adultas indígenas y educación escolar; Escolaridad básica en mujeres indígenas adultas; Trayectoria educativa de mujeres jóvenes indígenas.

3. Instancias descentralizadas del Ministerio o Secretaría de Educación, que tienen la autoridad a nivel regional y local - territorial.

4. Detalles de las personas entrevistadas en el Anexo 1.

mencionar que, en algunos contextos, los documentos no son de fácil acceso en línea o resultan limitados en extensión y contenido, lo que genera una disparidad de información entre los países. A lo largo de este informe regional, se precisan aquellos casos en los que la ausencia o carencia de información afecta la comparación entre países.

El análisis documental se fundamentó en los siguientes enfoques: género, interseccionalidad, interculturalidad y decolonialidad⁵. Por lo tanto, las definiciones conceptuales son claves importantes para la mejor comprensión de este diagnóstico. Se entiende por género el conjunto de roles, estereotipos, valores, conductas, tradiciones, costumbres y oportunidades que se atribuyen de manera desigual a hombres y mujeres (CLADE, 2022a). La escuela y demás espacios educativos son espacios de reproducción del sistema social de dominación, y es necesario investigar cómo la desigualdad de género impacta de forma diferenciada en la provisión de oportunidades educativas para mujeres indígenas jóvenes y adultas. La revisión de documentos y estudios, a partir del enfoque de género, permite comprender si las ofertas educativas promueven la igualdad de género.

La interseccionalidad es fundamental para el presente diagnóstico, ya que las mujeres indígenas jóvenes y adultas comúnmente enfrentan la convergencia de diferentes estructuras de dominación. Este concepto puede definirse desde Crenshaw (1995), quien llama la atención sobre un abordaje de género que considera otras opresiones articuladas, entendiendo que muchas mujeres se ubican en más de un grupo subordinado. De esta manera, se involucran diferentes estructuras de poder además de la desigualdad de género. En el caso del acceso a la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas, un enfoque interseccional alerta sobre la necesidad de observar no sólo cuestiones de género sino raza, clase, edad y otras condiciones de subalternidad que deben tomarse en cuenta. Desde una perspectiva feminista, la interseccionalidad “propugna el reconocimiento de la conjunción de condiciones como el género, la etnia o la clase económica, como presente en la discriminación hacia las mujeres, con la finalidad de lograr cambios profundos y necesarios para la vigencia de los derechos humanos de las mujeres” (Bowen, 2021).

El enfoque intercultural es relevante ya que permite reconocer las complejidades que conviven en los procesos educativos de mujeres indígenas jóvenes y adultas. A partir de los planteamientos de Hall (1992), la interculturalidad puede ser pensada desde las divisiones y los antagonismos que atraviesan las sociedades contemporáneas, tales como clase, etnia, nación, género y generaciones. Así, el factor bi(inter)lingüe es uno de los aspectos de la educación intercultural para personas indígenas, complementado con otros igualmente relevantes, en consideración de las cosmovisiones no occidentales. La identificación de oportunidades educativas para mujeres indígenas jóvenes y adultas busca considerar en qué medida se promueven intercambios reales, con debates abiertos sobre los cánones culturales y su valoración, alejándose de concepciones que consideran a unos grupos como centrales y a otros como respetables y tolerables (CLADE, 2018); retomando el cuestionamiento crítico de la homogeneización y disciplinamiento normativo con el que se asocia tradicionalmente el espacio educativo. Es importante considerar lo reflexionado por Catherine Walsh (2017:25): “lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser”.

5 Detalles sobre los documentos analizados en el Anexo 2.



©Hunter Producciones/Pixabay/Colombia

Seguidamente, el enfoque decolonial considera las diferentes manifestaciones de la colonialidad que impregnan América Latina y el Caribe. Desde Quijano (1992), la colonialidad se entiende como el sistema de dominación en el que la cultura eurocéntrica se convirtió en un modelo universal. Como resultado, se desvaloriza la cultura y el conocimiento de otros pueblos, como los indígenas, afrodescendientes, garífunas, montubios, entre otros, y se busca la asimilación de estos grupos a la cultura hegemónica. Así, desde este enfoque, el presente diagnóstico busca identificar las oportunidades educativas de las mujeres indígenas jóvenes y adultas en su rol de reproducción o desafío de la colonialidad. Referido al rol de espacios educativos, el comportamiento "(...) deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol 'productivo' en la sociedad" (Santiago Castro-Gómez, en Lander 2005, pp. 82, traducción libre).

También es necesario aclarar qué se entiende por oportunidades educativas, el objeto central de investigación de este estudio, definido a partir de la comprensión de la educación como un derecho humano (Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos). Este derecho incluye el compromiso de los Estados en el diseño, la implementación y el seguimiento de políticas para garantizar el ingreso y la continuación de estudios en los niveles de educación básica, técnica y universitaria, así como la disponibilidad de espacios para la formación permanente; es decir, va mucho más allá de la alfabetización de mujeres indígenas jóvenes y adultas: se trata de ofrecer una educación transformadora, pública, laica y gratuita a lo largo y ancho de toda la vida.

La consideración etaria de juventud puede variar de acuerdo con el marco normativo de cada país, pero subrayamos que, en general, se enmarca entre los 15 y los 30 años. Quienes acceden a programas u ofertas para personas jóvenes y adultas, para la continuación de su trayectoria educativa, lo hacen porque superan el rango de edad establecido por el sistema formal de educación.

A partir de los enfoques y la delimitación del objeto de investigación, se definieron las siguientes categorías y subcategorías de análisis. Inicialmente, son utilizadas las cuatro dimensiones del derecho humano a la educación (“4 As”) definidas por Tomaševski (2001): asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Además, se agrega la categoría de accountability o rendición de cuentas y presupuesto disponible. Se movilizarán las categorías de la siguiente manera:

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Asequibilidad	Ubicación geográfica del centro o programas educativos para mujeres indígenas (ofertas descentralizadas)
	Oferta educativa en distintos niveles (educación en la primera infancia, básica y superior), modalidades (educación para personas jóvenes y adultas, formación técnica, vocacional etc.), clases en horarios variados y aulas con un número de estudiantes adecuado al aprendizaje
	Planta docente disponible (cantidad suficiente, salarios dignos, disponibilidad de capacitaciones para docentes, apoyo a la asociación gremial)
	Existencia y disponibilidad de materiales educativos
	Horarios de la oferta educativa y duración de las horas lectivas
Accesibilidad	Barreras económicas para acceder a la educación y permanecer en el centro educativo (educación no gratuita, costes de transporte, uniformes, textos educativos, etc.)
	Barreras no económicas para acceder a la educación y permanecer en el aula o centro educativo (leyes que impiden el acceso de determinados grupos a la educación; requisitos de dificultad para el acceso; falta de rampas para personas con discapacidad; convocatorias públicas difundidas de forma o en idiomas no indígenas; ausencia de educación impartida en el idioma materno de personas indígenas o en lenguaje de señas; situaciones de discriminación y violencia contra determinados grupos que impiden el acceso a la educación o la continuidad de los estudios)
	Políticas afirmativas y de continuidad que faciliten el acceso a la educación y permanencia en el centro educativo
Aceptabilidad	Pertinencia intercultural y de género del currículo
	Temáticas de currículos y competencias orientadas a superar desigualdades sociales, étnicas, de género y otras
	Valoración de la diversidad
	Ambiente escolar seguro, que garantice la convivencia democrática, la paz, la realización de los derechos humanos, la salud física y mental
	Participación de sujetos de derechos, especialmente mujeres indígenas, en el debate, la toma de decisiones, el monitoreo y la evaluación de proyectos político-pedagógicos y de la gestión escolar

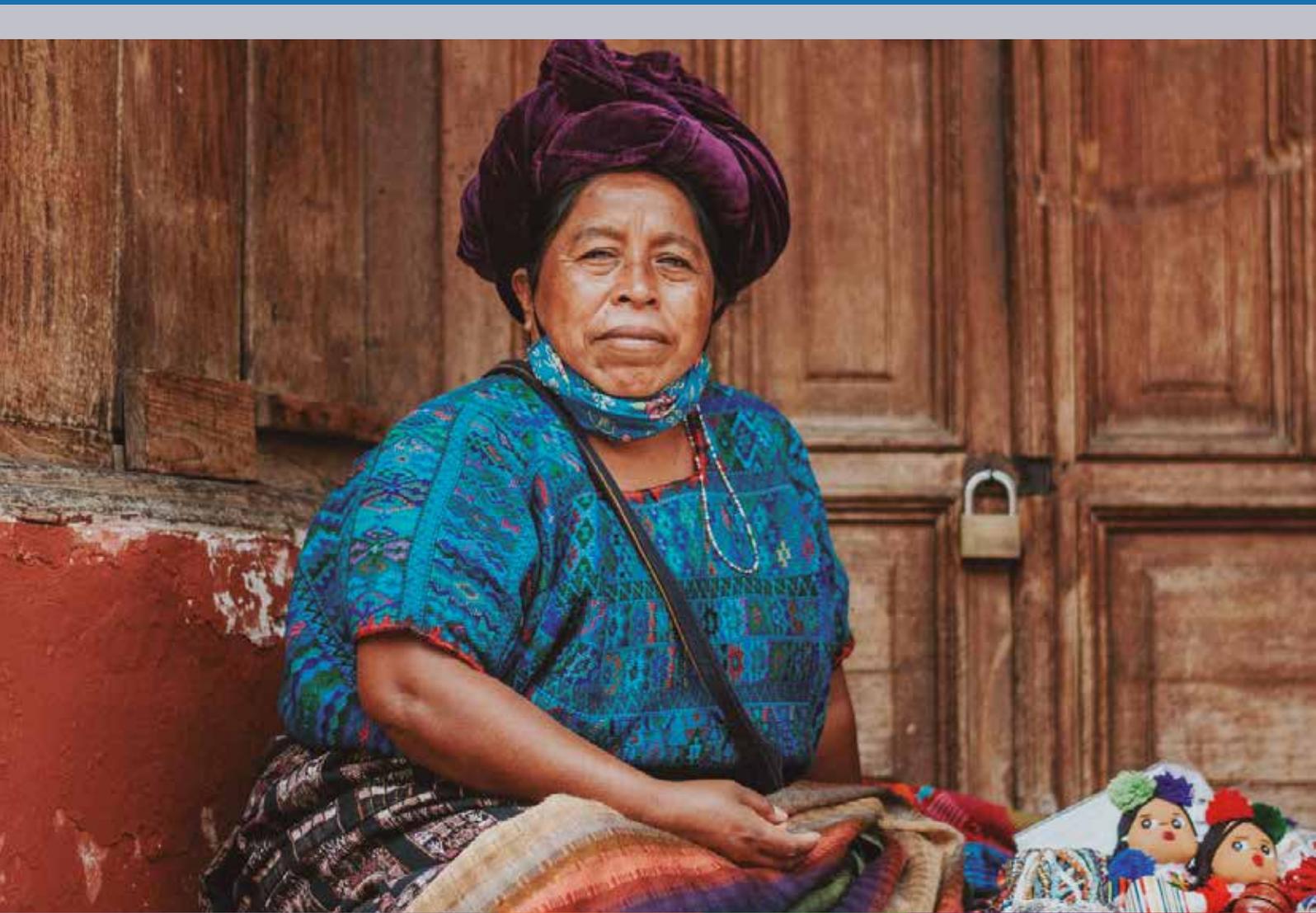
Adaptabilidad	El contenido impartido dialoga con el contexto del estudiantado (con la región en la que vive, sus desafíos diarios, su cultura)
	Horarios flexibles para jóvenes y mujeres indígenas que desempeñan otras actividades y asumen otras responsabilidades en sus comunidades
	Oportunidades para mujeres indígenas jóvenes y adultas en otras situaciones de subalternidad (discapacidades, refugiadas, desplazamiento interno, situación de encierro, etc.)
Accountability o rendición de cuentas	Espacios de diálogo con los Estados que incluyan a las comunidades educativas (estudiantes, docentes, familias, miembros de la comunidad, organizaciones de la sociedad civil y otros) en el debate, la toma de decisiones, el monitoreo y la evaluación de políticas educativas y definición de los presupuestos.
	Relación dialógica de los centros educativos con las comunidades
Presupuesto disponible	Presupuesto adecuado y aplicado por distintos niveles de la administración pública a la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas

Fuente: elaboración propia adaptada de Tomaševski, 2001.

Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay establecen una modalidad de educación para personas jóvenes y adultas que no pudieron completar el ciclo básico y secundario con diferentes programas, planes o estrategias para garantizar el derecho humano a la educación. En Colombia, Guatemala y Paraguay se establece una edad mínima de 15 años para acceder a este sistema o modalidad; y en Brasil un mínimo de 14 para la básica y 17 para la secundaria.

Al comparar las leyes de los cuatro países - Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay - es posible observar elementos comunes. Por ejemplo, todas las constituciones nacionales reconocen el derecho humano a la educación como un deber del Estado y la relevancia de la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas. En cuanto a las leyes de educación, todas presentan normas para la educación de personas jóvenes y adultas, con una mayor brecha en la legislación paraguaya, y avances en Brasil y Colombia con el fin de facilitar el acceso mediante la oferta semipresencial, y en Guatemala mediante la educación acelerada en la EPJA. Todos los países cuentan con leyes complementarias para la educación indígena, reconociendo la importancia del bilingüismo, la interculturalidad y el involucramiento de las comunidades en el desarrollo de políticas públicas. Finalmente, tres de los cuatro países cuentan con planes plurianuales en los que se contempla la educación, siendo Paraguay el único que avanza en un plan plurianual específico para la educación de personas jóvenes y adultas.

En este estudio, para enfocar la disposición de la oferta pública de EPJA, hemos priorizado el análisis con personas mayores, de edades entre 15 y 30 años, quienes en principio deberían tener acceso y permanencia en el sistema / modalidad EPJA, en caso de no haber concluido su trayectoria escolar básica y secundaria en el sistema educativo regular.



©Traditional costume/Pixabay/ Guatemala

2

La situación educativa de las mujeres indígenas jóvenes y adultas

En América Latina y El Caribe, las mujeres indígenas experimentan múltiples tipos de discriminación arraigados en la historia y la estructura de las sociedades, que se entrecruzan con factores como el género, el origen étnico, la raza, la posición económica, la edad, entre otros. Esto deriva en prácticas de vulneración de sus derechos fundamentales, abarcando desde sus derechos cívicos y políticos hasta sus derechos económicos, sociales, culturales y su capacidad de vivir sin sufrir violencias ni exclusiones (CIDH, 2017).

En el ámbito educativo, los pueblos y las comunidades indígenas de América Latina y El Caribe encuentran desafíos para el pleno ejercicio de sus derechos desde muchas aristas. Una de ellas radica en las condiciones de transporte y viabilidad según su ubicación geográfica. Muchas comunidades se encuentran en áreas rurales remotas y de difícil acceso. Esto limita la cobertura de instituciones educativas y la movilidad de estudiantes y docentes, especialmente de mujeres indígenas, quienes además enfrentan el riesgo de ser víctimas de prácticas de violencia durante sus desplazamientos hacia y desde el centro educativo (CIDH, 2017). La infraestructura es insuficiente en las zonas rurales, lo que agrava aún más la brecha educativa, sumando a ello la condición precaria de las aulas y la escasez de recursos didácticos.

Este apartado sintetiza una caracterización de la población indígena en los cuatro países seleccionados para el estudio. Posteriormente, se centra en el análisis de la situación de las mujeres indígenas y los desafíos que enfrentan para ejercer el derecho humano a la educación, así como de otros derechos fundamentales. También se aborda la situación de vulneración en el campo educativo en términos de analfabetismo, acceso y deserción escolar, entre otros factores.



a. Caracterización demográfica

Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay se caracterizan por ser países multiculturales y pluriétnicos. Guiado por un enfoque decolonial, este estudio no pretende sostener la idea de homogeneidad de la población indígena y sus múltiples identidades (ruralidad, campesina, entre otras). Cuando la data lo permitió, se han señalado las diversidades que integran a estas comunidades.

En Brasil, la población indígena asciende a 896.917 personas, de las cuales el 64% (572.083) vive en zonas rurales y el 36% (324.834) en zonas urbanas. Las comunidades indígenas están presentes en las cinco regiones del país, siendo la región norte la que alberga la mayor población indígena, con una cifra de aproximadamente 305.873 personas (37.4%). Dentro de la región, el estado del Amazonas concentra el 55% de la población indígena, principalmente en los municipios de São Gabriel da Cachoeira, São Paulo de Olivença, Tabatinga, São Paulo y Santa Isabel do Rio Negro. Las mujeres indígenas en Brasil son 448.000, según el Censo de Población Indígena de 2010 (FUNAI, 2013).

En Colombia, de acuerdo con el último Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), hay aproximadamente 1.905.617 personas indígenas, lo que representa el 4.4% del total de la población. De este grupo, el 79% vive en zonas rurales, mientras que el 21% reside en zonas urbanas. La población indígena en Colombia vive principalmente en los departamentos de la Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba, Sucre y Chocó.

Según la información proporcionada por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), en sus informes complementarios al Censo de 2018 del DANE, se identifican 713 Resguardos y 115 pueblos indígenas en el país. Entre estos, los cuatro pueblos más numerosos son los Wayuu, ubicados en el Departamento de la Guajira; los Zenú, presentes en los Departamentos de Sucre y Córdoba; los Nasa, principalmente en el Cauca y con presencia en Putumayo, Tolima, Meta, Caquetá y Valle del Cauca; y los Pastos, en el Departamento de Nariño. Estas cuatro nacionalidades concentran el 58.1% de la población indígena colombiana. Las mujeres indígenas colombianas representan el 51.2%.

La población indígena joven colombiana — edades entre 14 y 28 años⁶— representa el 4,98%, es decir, aproximadamente 500.000 jóvenes indígenas, los cuales están ubicados geográficamente en los departamentos donde hay presencia de resguardos indígenas⁷ como Arauca, Chocó, Magdalena, Vaupés, Vichada, Guainía y Amazonas. Cabe agregar que los Departamentos mencionados son de difícil acceso geográfico; algunos comparten zonas fronterizas, como es el caso del pueblo Wayuu de la Guajira, con Panamá y Venezuela; de los Pastos, ubicados en Nariño en la frontera Ecuador; los Arawuak de Arauca en la frontera con Venezuela. Por otro lado, también resulta con dificultad el acceso a Departamentos amazónicos Vaupés, Putumayo, Guainía, en los que reside una importante diversidad de pueblos. Estos territorios han sufrido históricamente los estragos del Conflicto Armado Interno, y están cobijados por los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en el marco del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la Construcción de una Paz Duradera, firmado el 2016 entre el Gobierno Nacional y las extintas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia denominadas FARC-EP.

En Guatemala, según datos del XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda realizado en 2018, el 56% de la población se identifica como ladina (mestiza), el 41.6% como perteneciente al pueblo Maya, el 1.77% al pueblo Xinka, el 0.1% como afrodescendiente y el 0.13% como Garífuna. De los pueblos que cohabitan en Guatemala, el Maya es el más diverso en comunidades lingüísticas y, la mayoría de mujeres indígenas se identifica como parte del pueblo Maya. Son al menos 22 comunidades lingüísticas pertenecientes al pueblo Maya, las que concentran mayor población maya hablante son Maya K'iche (27%), Maya Q'eqchi' (22%), Maya Kaqchikel (17%) y Maya Mam (14%)(INEI, 2018).

En Guatemala predomina la población joven, definida por el Instituto Nacional de Estadística en el rango de edades de 15 a 29 años. De este modo, las mujeres pertenecientes al pueblo maya, menores de 30 años, constituyen un notable 27% del conjunto poblacional guatemalteco, mientras que aquellas que se sitúan entre los 15 y 29 años representan el 13% de dicho total. Por el contrario, las mujeres garífunas no alcanzan un porcentaje identificado dentro de la población joven, y las mujeres pertenecientes al pueblo Xinka, en el mismo rango etario de 15 a 29 años, conforman tan solo un 0.52% de la población total de Guatemala (INE, 2018).

En el Paraguay, la población indígena comprende a 19 pueblos pertenecientes a 5 familias lingüísticas, con un total de 117.150 personas (INDI, 2021). El 52% de la población indígena reside

6 La Ley 1885 del 2018 define como joven a toda persona entre 14 y 28 años cumplidos en proceso de consolidación de su autonomía intelectual, física, moral, económica, social y cultural que hace parte de una comunidad política y en ese sentido ejerce su ciudadanía.

7 Los Resguardos Indígenas son territorios reconocidos como instituciones legales y sociopolíticas de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva que goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio. (Constitución Política 1991, artículos 63 y 329)

en la Región Oriental, mientras que el 48% se encuentra en la Región Occidental (INDI, 2021). En cuanto a la distribución por departamento, el 66,7% de los indígenas vive en Presidente Hayes, Boquerón, Canindeyú y Amambay (INDI, 2021). Caaguazú, Alto Paraná, Alto Paraguay, Concepción, San Pedro y Caazapá albergan al 28,0%, y el restante 5,3% se encuentra en otros departamentos del país. Mayoritariamente, más del 91% de la población indígena reside en áreas rurales. Sin embargo, entre los distintos pueblos, los Maká y los Guaraní occidentales son los únicos grupos que principalmente residen en áreas urbanas (DGEEC, 2014: 54-55).

La identificación ciudadana de la población indígena en Paraguay se establece en base a su pertenencia a uno de los 19 pueblos y su descendencia de madre y padre indígena, o de madre o padre indígena. Además, es requisito vivir en la comunidad o mantener contacto con su grupo étnico⁸.



b. Situación educativa de las mujeres indígenas

● Analfabetismo

En Paraguay, el analfabetismo ha experimentado un aumento preocupante en los últimos cinco años, pasando del 4.4% en 2015 al 6.8% en 2019 a nivel nacional (Flecha, 2022), afectando principalmente a las comunidades rurales y a las mujeres adultas que tienen el guaraní como lengua materna. En 2019, la tasa de analfabetismo entre la población indígena alcanzaba el 37.6%, con una diferencia significativa entre hombres (25.37%) y mujeres (40.81%) (Flores & Moreno, 2021)⁹. Estos resultados señalan que los niveles más bajos de alfabetismo se encuentran en la población femenina, rural, con lengua materna guaraní, menor ingreso y de mayor edad (Flecha, 2022). Las mujeres analfabetas representan el 56% de la población, lo que las convierte en el grupo más vulnerable. Específicamente, el 12.9% de las personas que hablan mayoritariamente guaraní en sus hogares son analfabetas, en comparación con el 2.8% de aquellos que hablan tanto castellano como guaraní, el 9.7% conocen otro idioma, y el 1.4% hablan principalmente castellano (INE, 2019).

En el caso de Colombia, en cambio, las tasas de analfabetismo han disminuido considerablemente desde el 2005 (8.4%) al 2018 (5.1%)¹⁰, con un total de 1.857.000 personas que carecen de habilidades de lectura y escritura (DANE, 2018). Sin embargo, el analfabetismo aumenta significativamente con los datos de edad, mientras que solo el 1.4% de niñas, niños adolescentes y jóvenes entre 10 y 19 años no sabe leer ni escribir, esta cifra se eleva al 10.34% para las personas que se encuentran entre 60 y 69 años de edad, al 24.19% para quienes tienen entre 80 y 89 años, y al 28.4% para aquellos de 90 a 99 años (DANE, 2018).

8 Aquellas personas que viven en una comunidad indígena, están casadas o unidas a un indígena, pero no tienen vínculo sanguíneo comprobable con uno, no pueden obtener el carnet de identidad étnica del Instituto Paraguayo del Indígena (INDI).

9 Se destaca que el analfabetismo va en aumento en Paraguay, con una proporción mayor de mujeres y del sector rural en los tres años (2017-2019).

10 Se estima que 1.857.000 personas que viven Colombia carecen de habilidades de lectura y escritura.

Pese a que en Colombia no existe una diferencia significativa en la tasa de analfabetismo entre hombres y mujeres 6.1% y 6.9% respectivamente (DANE, 2018), las desigualdades son notables entre las áreas rurales y urbanas. Según el Censo Nacional de Población 2018, la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años en áreas rurales es el cuádruple (12.1%) que las áreas urbanas (31.1%) (MEN, 2020). En particular, en las zonas de los Planes de Desarrollo Territorial (PDET), la tasa de analfabetismo llega al 9.3%, con algunas subregiones que presentan niveles aún más elevados, como Montes de María y Chocó, alcanzando el 16.8% y el 15.1%, respectivamente. Al analizar los departamentos con tasas de analfabetismo que superan el 10%, encontramos la Guajira (14.16%), Vichada (11.78%), Sucre (10.90%), y Córdoba (10.26%); en estas regiones, una persona de cada diez es analfabeta, según el Censo Nacional Agropecuario de 2014, concluyendo en una afectación mayor a las mujeres indígenas.

Nivel de escolaridad

Las mujeres indígenas se encuentran en una situación particularmente vulnerable en lo que respecta a su culminación educativa. A menudo, enfrentan múltiples barreras que limitan su acceso a la educación básica y superior, así como a programas de educación alternativa dirigidos a personas jóvenes y adultas (Osorio y Hernández, 2011).

En Guatemala, por ejemplo, del conjunto de mujeres que participaron en el XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda llevado a cabo en 2018, solo el 0.06% indicó haber completado hasta el séptimo grado de educación básica, mientras que las mujeres mayas (indígenas) un 0.04%. Persiste una brecha educativa significativa marcada por el origen étnico, entre las mujeres mayas y las mestizas, en términos de no haber completado ningún nivel educativo de la educación básica, es decir primaria o secundaria; el 35% de las mujeres mayas se encuentra en esta situación, en comparación con el 23% de las mujeres mestizas en las mismas condiciones (INE, 2018).

Con lo señalado, los datos del INE (2018) relativos a la educación básica revelan brechas según la afiliación étnica y de género, en el caso de personas ladinas, tanto hombres como mujeres, registran un 36% de aprobación de esos grados escolares. Sin embargo, entre la población maya, los hombres alcanzan un 16%, mientras que las mujeres mayas apenas un 12%. Las disparidades aumentan al considerar la educación superior, para las personas ladinas, los porcentajes de aprobación en nivel de licenciatura son del 42% para hombres y 43% para mujeres, en cambio, los hombres mayas alcanzan un 8%, y las mujeres mayas un 7%. En cuanto a los postgrados, las brechas se ensanchan aún más, en maestría, las personas mestizas hombres y mujeres promedian entre 47% y 43%, respectivamente, mientras que los hombres mayas se ubican en un 6% y las mujeres mayas un 4%. La brecha se profundiza evidentemente en el nivel de Doctorado, cuando se refiere a 55% de las personas graduadas identificados como hombres ladinos, el 36% mujeres ladinas, resaltando sólo el 6% con hombres mayas y apenas un 3% mujeres mayas.

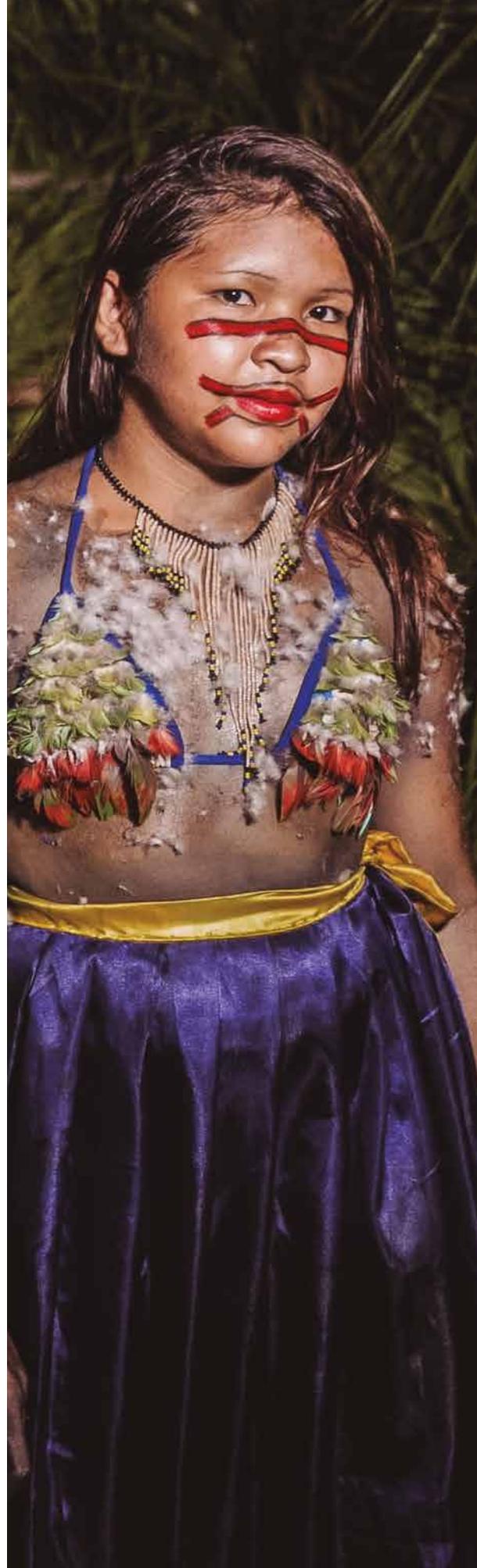
Por su parte, en Paraguay, el Informe del Observatorio Educativo Ciudadano (2020)¹¹ evidenció disparidades en la interrupción educativa entre hombres y mujeres indígenas, cuando se considera la dimensión familiar, se observa que el 19,5% de las mujeres interrumpieron su educación debido a responsabilidades familiares o labores domésticas y de cuidado, en contraste

¹¹ <https://www.observatorio.org.py/especial/30>

con el 8,9% de los hombres en una situación similar. En cuanto a factores económicos, el 26,2% de los hombres menciona el trabajo como razón de interrupción educativa, mientras que solo el 6,8% de las mujeres lo hicieron por la misma razón. Si comparamos el 26,3% de las mujeres mencionó que interrumpió su trayectoria escolar por la falta de recursos en el hogar, en comparación con el 22,3% de los hombres. La carencia de instituciones educativas también se destacó como un motivo significativo de deserción para ambos grupos, aunque fue más prevalente su mención entre las mujeres.

Asimismo, en Paraguay, según la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) de 2018 del INE, todavía existe un alto número de niñas y mujeres indígenas que no son parte del sistema educativo. En el grupo de población indígena con edades comprendidas entre los 6 y 14 años, compuesta por 30,560 personas, el 11.80% no están matriculadas en ninguna institución educativa. Por otro lado, entre la población con edades comprendidas entre 15 y 17 años, compuesta por 7,821 personas, el 49.47% no cuenta con inscripción en ningún centro educativo. Estos datos reflejan una marcada disparidad en el promedio de años de estudio de la población indígena de 25 años o más, que se sitúa en 3.39 años en promedio de permanencia educativa. Es importante destacar que existe una notoria diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a su nivel educativo. Mientras que los hombres indígenas tienen un promedio de 4.06 años de estudio, las mujeres indígenas apenas alcanzan un promedio de 2.7 años; la disparidad de género refleja una brecha educativa especialmente entre las mujeres indígenas jóvenes y adultas.

Específicamente sobre el acceso a la educación secundaria, técnica y superior para la población indígena en Colombia, los datos muestran que solo el 52% de los adolescentes de 12 a 15 años ingresan a la secundaria, mientras que el 32% de los jóvenes de 16 a 17 años acceden a la formación técnica (DANE, 2018). Únicamente el 13.9% de las personas jóvenes entre 18 y 24 años ingresan a la universidad (DANE, 2018), lo que refleja un acceso limitado a niveles educativos más avanzados para la población indígena, a pesar que no se observan diferencias sustanciales entre hombres y mujeres.



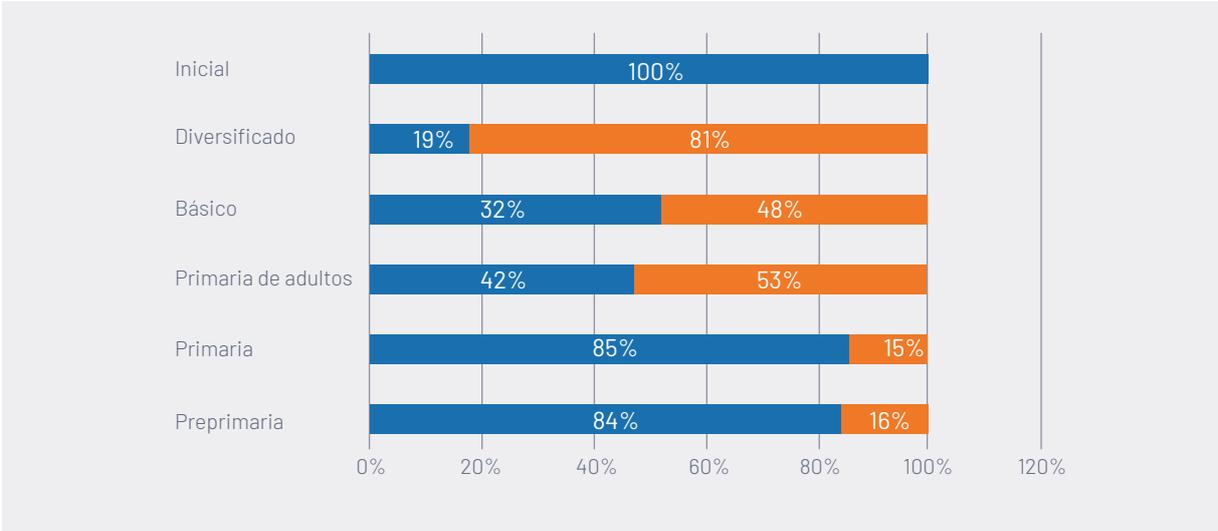
© Junior Reis 3/Unsplash/Brasil

En Paraguay, según el Registro Único de Estudiantes (RUE) del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en 2021, se identificó que, de 35.295 estudiantes indígenas con matrícula, 2.700 cuentan con inscripciones en Educación Secundaria o Media, lo que representa el 7.6% del total, la etapa educativa dirigida en el sistema formal a adolescentes con edades entre 15 y 17 años. Es relevante destacar que, de este grupo, el 49.7% son mujeres (equivalente a 17,553 estudiantes) y el 50.3% son hombres (17,742). Aproximadamente se estima que solo la mitad de las personas indígenas que completan la Educación Básica continúan sus estudios secundarios (Reyes y Gaona, 2013). Por mencionar un caso, en la Universidad Nacional de Asunción (UNA), donde, a pesar de establecer una reserva anual de plazas para estudiantes indígenas a través del Régimen de Convenio UNA-INDI, en el 2022 se informó que solo ocho estudiantes indígenas se graduaron, lo cual ilustra los desafíos que enfrentan las personas indígenas, especialmente las mujeres, para acceder a niveles educativos universitarios en Paraguay y Colombia.

Otras ofertas educativas en la EPJA

Las mujeres indígenas enfrentan obstáculos de acceso y permanencia a la educación, originado por las condiciones estructurales y las características de los sistemas educativos de los países analizados. La oferta pública en educación de personas jóvenes y adultas en líneas generales propone alternativas, éstas resultan insuficientes, por lo cual el sector privado ha ido ganando terreno en la provisión de opciones educativas. Este fenómeno se ha podido constatar en Guatemala, en donde se evidencia una reducción de atención estatal para la EPJA, y frente a este debilitamiento hay una fuerte tendencia al aumento de iniciativas privadas. Como se muestra en el siguiente gráfico, en el ciclo educativo “diversificado” (o también llamado extraescolar) hay 19% de establecimientos educativos públicos, frente a un 81% de establecimientos privados. Mientras que el ciclo educativo “primaria de adultos” los establecimientos públicos son el 47%, los privados son 53%.

Gráfico 1. Establecimientos por ciclo de educación y sector 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEX (2023 a, b, c y d)

Es crucial destacar que no se dispone de información desglosada específicamente para la población indígena, y en particular para las mujeres indígenas en los países del estudio. La falta de datos desagregados representa un obstáculo para comprender plenamente las condiciones educativas de las mujeres indígenas y tomar medidas efectivas para abordar sus necesidades específicas. Pese a ello, en los siguientes capítulos haremos un esfuerzo por mostrar las respuestas por parte de los Estados de Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay para enfrentar esta situación de la normativa, la asignación de recursos y, específicamente, a través de programas.

En síntesis, en América Latina, la educación de las mujeres indígenas es un desafío común que se caracteriza por altas tasas de analfabetismo, desigualdades persistentes en el acceso y la permanencia en la educación, y brechas educativas profundas marcadas por factores étnicos y de género. A pesar de los esfuerzos de los Estados en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay, es crucial reconocer que la situación no es accidental, sino un reflejo de estructuras profundamente arraigadas de discriminación y exclusión. Los Estados de la región han implementado medidas para abordar estas cuestiones, pero la falta de datos desagregados específicos para la población indígena, y especialmente para las mujeres indígenas, representa un obstáculo para evaluar completamente la efectividad de las políticas y programas.



c. Desafíos estructurales que obstaculizan el acceso y el derecho de las mujeres jóvenes y adultas indígenas al derecho humano a la educación

La educación de las mujeres indígenas no puede analizarse sin dar cuenta del contexto estructural de violencia, exclusión y discriminación en el que viven. Es particularmente preocupante la violencia sexual en los centros educativos, lo que genera un ambiente de reproducción de la violencia y su naturalización. Los embarazos adolescentes de indígenas constituyen uno de los factores que influyen en la interrupción de sus trayectorias educativas, perpetuando el ciclo de violencia, agravada con la marginación y vulneración socioeconómica. Visto esto, los obstáculos para garantizar el derecho humano a la educación de mujeres indígenas jóvenes y adultas son producto de la violencia y discriminación estructural.

Las mujeres en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay enfrentan desigualdades estructurales en razón de su género, pertenencia étnica y sociocultural. Estas desigualdades se traducen en discriminación y diversas formas de violencia, que incluyen la violencia de género perpetrada tanto por agentes estatales como dentro de sus comunidades. Este contexto genera barreras significativas para que las mujeres indígenas, tanto jóvenes como adultas, puedan ejercer una vida libre de violencia, con pleno ejercicio de derechos, y en especial su derecho humano a la educación.

A lo largo de la historia, las mujeres indígenas, en el contexto de sus comunidades indígenas, han enfrentado uno de los desafíos más significativos: su relación con el Estado. La relación ha sido históricamente conflictiva, sobre todo debido a las disputas relacionadas con la tierra y la explotación de bienes naturales y colectivos.

En el contexto de Paraguay, la Coordinadora de Organizaciones por los Derechos Humanos del Paraguay ha documentado de manera consistente en sus informes la persistente criminalización y violencia que afecta a las comunidades indígenas. Dichas comunidades son objeto de un patrón de violencia dirigido hacia la privación de sus derechos de propiedad comunal y el acceso a la tierra (Ayala, 2022). Por ejemplo, en el año 2021, la Organización BASE IS (2022) informó que se efectuaron 15 desalojos por el propio Estado paraguayo contra comunidades indígenas, de los cuales 13 fueron desalojos forzosos y 2 incidentes de ataques a comunidades, dichos eventos tuvieron un impacto negativo en un total de aproximadamente 4.500 indígenas. En ese contexto, los pueblos indígenas del Paraguay ven reducidas sus extensiones de tierra generando así que sus comunidades queden empobrecidas (DGEEC, 2012)¹². Asimismo, esta problemática alrededor de las tierras y sus propiedades se reproduce en Brasil, Colombia y Guatemala, dando lugar a una mayor vulnerabilidad en los ámbitos social, político, económico, cultural y ambiental (CDIA, 2019).

La situación de exclusión repercute directamente en las condiciones de vida de las mujeres, impactando negativamente su capacidad autónoma y soberana de producir alimentos y administrar los bienes naturales, lo que, a su vez, las obliga a enfrentar dificultades para asegurar la subsistencia de sus familias y comunidades, exacerbando su vulnerabilidad y el empobrecimiento.

Las precarias condiciones socioeconómicas que enfrentan las mujeres indígenas constituyen un factor agravante en la vulneración de sus derechos. La situación socioeconómica desempeña un papel determinante en la limitación del acceso a una educación de calidad, ya que las consecuencias de la pobreza y la falta de recursos a menudo obligan a las mujeres indígenas a abandonar el centro educativo para contribuir al sustento familiar, labores de cuidado familiar y comunitario (CLADE, 2022).

En Guatemala, según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2014 (la más reciente), el 51.5% de mujeres es pobre, y el 66.1% de la pobreza extrema afecta a la población indígena. En Colombia, las dificultades económicas son la principal causa de interrupción escolar entre las mujeres indígenas jóvenes y adultas, dado que la secundaria y las instituciones de educación superior se concentran en su mayoría en las áreas urbanas (UNFPA, 2022). En Brasil, organizaciones de la sociedad civil se movilizaron para protocolar una denuncia al Tribunal Penal Internacional sobre posible crimen de genocidio de comunidades indígenas por parte del gobierno federal entre 2019 y 2022 (ISA, s.f.), lo que también fue pauta en el Supremo Tribunal Federal, facilitando la apertura de una petición sigilosa para investigar entidades del gobierno federal vigente hasta 2022 por posible crimen de genocidio (STF, 2023).

En Paraguay, según la Encuesta Permanente de Hogares (2018), el 66.16% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza, de los cuales el 32.4% vive en condiciones de pobreza extrema, en comparación con el promedio nacional de 24.2% de pobreza y 4.8% de pobreza extrema. De acuerdo con datos presentados por el Observatorio Ciudadano Educativo (2021)¹³, un 68% de las mujeres indígenas se encuentran en situación de pobreza. Las disparidades educativas que enfrentan tienen un impacto en sus perspectivas económicas, ya que un alto porcentaje, cerca del 66% de las mujeres indígenas, se hallan en una situación de inactividad económica. Dentro de este grupo, el 54% se dedica a labores domésticas, una cifra significativamente mayor que la registrada entre los hombres indígenas, representando apenas el 1%.

12 En este material describen el proceso histórico al 2012. Apartado: Situaciones que marcaron la pérdida de territorio indígena pp. 28 - 33.

13 Más datos en: <https://www.observatorio.org.py/especial/30>

Las condiciones profundas de desigualdades limitan significativamente el acceso de las mujeres indígenas de Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay al sistema educativo. Resultan relevantes las distancias físicas geográficas de los centros educativos donde se imparte la educación secundaria, formación técnica o universitaria. En Guatemala, un estudio realizado por Fe y Alegría (2021) sobre las dificultades de acceso a educación para las niñas, adolescentes y mujeres, señala como un factor de relevancia el hecho de que la mayor parte de las madres y los padres de las niñas indígenas, tienen escasa trayectorias o ninguna en la educación formal, lo que coadyuva a reproducir una narrativa sobre la educación formal como de poca utilidad.

En Paraguay, la Coordinadora de Derechos de la Infancia (CDIA, 2019) ha identificado que uno de los principales motivos que lleva a las juventudes jóvenes indígenas a abandonar sus estudios es su temprana participación en el mercado laboral en busca de mayores ingresos económicos. Además, la investigación de CDIA (2019) señala que, aunque los pueblos indígenas valoran la educación formal, la oferta educativa en sus comunidades no satisface sus necesidades. Los costos elevados asociados a una educación de calidad y la falta de opciones adecuadas en su entorno tienen un impacto negativo en la continuidad de sus estudios y en su permanencia en el sistema educativo.

Otra de las razones se relaciona con los roles y las responsabilidades adicionales de las mujeres en las labores domésticas, tareas del cuidado y la temprana inserción en el mundo laboral, los estereotipos de género arraigados dentro y fuera de las comunidades indígenas, la incidencia de embarazos no deseados, uniones tempranas y la violencia basada en género (UNFPA & Plan International, 2021).

Los roles y estereotipos de género desempeñan un papel crucial en la limitación del acceso de las mujeres indígenas al derecho humano a la educación. En Colombia, las mujeres indígenas entrevistadas para esta investigación informaron que algunos hombres indígenas aún sostienen la creencia de que no es valioso invertir en la educación de las mujeres, ya que no contribuyen económicamente al hogar y se espera que se dediquen principalmente al cuidado de los hijos e hijas. Dichas prácticas naturalizan la desvalorización del trabajo no remunerado de cuidado, obstaculizan el acceso y la permanencia de las niñas y mujeres jóvenes indígenas en programas educativos. Sin embargo, es importante destacar que estas actitudes no son homogéneas en las comunidades y pueblos indígenas. Por ejemplo, en la comunidad Wayuu, se reconoce y respeta el liderazgo y la participación de las mujeres.

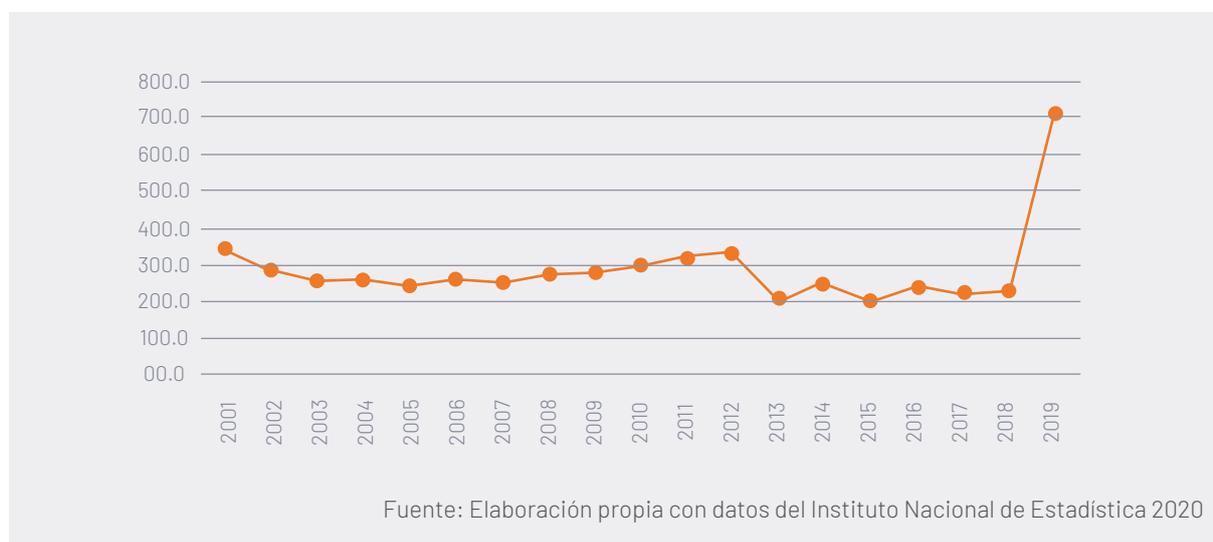
En Colombia, el desafío de las Matrimonios y Uniones Infantiles Tempranas y Forzadas (MUITF) tiene un impacto significativo en el ejercicio del derecho humano a la educación de las niñas indígenas de 10 a 14 años (CEPAL, 2021). La prevalencia de MUITF alcanza el 23%, y aproximadamente el 20% de las niñas experimentan el embarazo antes de cumplir los 18 años. Los departamentos con mayores tasas de este fenómeno son Vichada (5.3%), Amazonas (4.3%), Chocó (4.2%) y La Guajira (3.9%), todos ellos con una notable presencia de población indígena (UNICEF Bogotá, 2022).

En Paraguay, lo más resaltante es el "criadazgo" (Ayala, 2022), costumbre arraigada en la cultura paraguaya en la que las familias confían a sus hijos e hijas (principalmente a las hijas) a otras familias para que vivan con ellas (CDIA, 2021); a pesar de la promesa de asegurar derechos fundamentales como alimentación, vivienda y educación, las familias receptoras exigen que realicen tareas laborales no remuneradas como "intercambio voluntario" a la supuesta crianza. Esta práctica carece de un amparo oficial en términos laborales; aunque implica una labor continua de 24 horas

que combina responsabilidades laborales con elementos afectivos. Además, esto expone a las niñas a posibles agresiones físicas o verbales debido a las largas jornadas de trabajo y con un alto riesgo de ataques de violencia sexual y explotación, lo que aumenta significativamente su vulnerabilidad (CDIA, 2021).

En Guatemala resalta el embarazo en niñas y adolescentes mujeres indígenas como fenómeno histórico de subordinación que ha limitado sus posibilidades de acceder a educación. Entre 2001 y 2019, la tasa de embarazos en madres menores de 15 años, por cada 100.000 mujeres de 10 a 14 años, mostró una tendencia lineal durante la primera década del siglo XXI, pero experimentó un aumento significativo entre 2018 y 2019 (INE, 2020). En ese último año, la tasa alcanzó un preocupante nivel de 711 embarazos por cada 100.000 niñas y adolescentes menores de 15 años, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Embarazos en niñas y adolescentes, 2001-2019



De acuerdo al gráfico, En Guatemala, durante el año 2022, se registraron un total de 2,273 embarazos en niñas y adolescentes menores de 15 años, siendo las regiones de Alta Verapaz, Huehuetenango y Quiché las más afectadas, con un 14%, 13% y 10% de los casos respectivamente (INE, 2020). Este alarmante número de embarazos en edades tempranas plantea serias consecuencias para la posibilidad de que estas jóvenes continúen sus estudios. La presencia de embarazos precoces a menudo conduce al abandono escolar debido a factores como la discriminación social, estigmatización y obstáculos para recibir apoyo educativo. Además, la presión cultural y las repercusiones sociales pueden influir en la decisión de estas adolescentes de dejar la escuela (Ibarra et al, 2019; Martínez et al. 2020).

Además las mujeres indígenas viven diferentes manifestaciones de violencias y vulneraciones a sus derechos tanto al interior de sus comunidades como fuera de éstas¹⁴. En Colombia en 2022, se registraron 2,106 casos de violencia contra niñas, adolescentes y mujeres indígenas, según el Sistema Integrado de Información sobre Violencias de Género (SIVIGE)¹⁵; estos casos incluyen

¹⁴ Ministerio de Salud y Protección Social, UNFPA, Situación de las Mujeres Indígenas en Colombia, Colombia 2022.

¹⁵ <https://www.sispro.gov.co/observatorios/onviolenciasgenero/Paginas/home.aspx>

violencia física (44.5%), violencia sexual (30.3%), negligencia y abandono (18.9%), y violencia psicológica (6.3%). Los altos niveles de violencia tienen un impacto relevante en la continuidad y el progreso de la educación de las mujeres, en particular en su acceso a la educación técnica y superior, y en la finalización de la educación secundaria.

En Paraguay, la falta de información precisa y confiable sobre la violencia y la situación en general de las niñas, mujeres jóvenes y adultas indígenas es un aspecto que suscita preocupación. La carencia de datos refleja la ausencia de un compromiso estatal o un interés genuino en abordar la problemática de la violencia contra las mujeres indígenas, tanto en el informe Estrategia Nacional de Desarrollo Estadístico (ENDE) 2020-2030¹⁶ como en la Encuesta Nacional sobre la situación de las mujeres en Paraguay (ENSIMUP)¹⁷ del Ministerio de la Mujeres de Paraguay et al (2021), se destaca como deficiencia notable la escasez de datos relacionados con la población indígena. El estudio sobre la situación de las mujeres en 2021 subraya la importancia de comprender la violencia que afecta a las mujeres indígenas; sin embargo, este aspecto no fue abordado en la encuesta; apenas se menciona la existencia de indicios que señalan la gravedad y la frecuencia de la violencia que experimentan las mujeres indígenas.

El acceso limitado a la educación no afecta solo a las mujeres indígenas en sus propias comunidades, también a aquellas que se encuentran privadas de libertad, expresión que se utiliza para referirse a mujeres que están cumpliendo una pena de privación de libertad, es decir, que se encuentran encarceladas o en algún tipo de detención (CLADE, 2015). En Colombia, según datos sociodemográficos proporcionados por el Observatorio de Política Criminal y el Ministerio de Justicia en 2016, la población indígena privada de libertad ascendió a 120,763 personas, de las cuales el 4.6% eran mujeres. El 62.7% de las personas privadas de libertad indígenas se encontraba en el rango de edad de 30 a 54 años, aunque no establece el cruce con el porcentaje de mujeres por rango etario. Un 29% de las personas privadas de libertad indígenas provenía del departamento del Cauca, con un 8.3% de Nariño y un 7.5% de La Guajira¹⁸. Según los datos del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) de Colombia, el 64.6% de estos individuos tenía un nivel educativo básico. Estos números resaltan la persistente brecha educativa que afecta a las mujeres indígenas, ratificada en condiciones de privación de libertad.

16 [https://www.ine.gov.py/pdfjs/web/viewer.html?file=ENDE%202021-2030%20\(2023\)%20FINAL.pdf](https://www.ine.gov.py/pdfjs/web/viewer.html?file=ENDE%202021-2030%20(2023)%20FINAL.pdf)

17 <https://www.ine.gov.py/ckfinder/userfiles/files/ENSIMUP%20resultados.pdf>

18 En cuanto a la afiliación étnica, el 27.5% de las personas privadas de la libertad, tanto hombres como mujeres indígenas, pertenecían al pueblo Nasa, mientras que el 8.9% eran del pueblo Wayuu y el 7.6% del pueblo Emberá.



©Envato elements

3

¿Equidad educativa?:

Explorando normativas y financiamiento público para mujeres indígenas jóvenes y adultas

En este apartado se presentan los principales tratados internacionales ratificados por Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay en términos de derecho humano a la educación, derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas. Además, se comparan las normativas nacionales en relación a la educación de personas jóvenes y adultas, especialmente personas indígenas. En secuencia, se analiza el financiamiento ejecutado por los países, en comparación con lo que sería necesario destinarse para la ejecución de la normativa y la garantía del derecho humano a la educación.



a. Marco normativo internacional que guía las políticas educativas públicas dirigidas a las mujeres indígenas jóvenes y adultas

Las normativas nacionales e internacionales son herramientas para superar los desafíos educativos que se orientan a mujeres indígenas jóvenes y adultas en los países que integran este estudio. Conocer la normativa en esta materia permite diseñar procesos de incidencia para defender o exigir la garantía del derecho humano a la educación, que con frecuencia es insuficiente para completar una cobertura plena que integre a todos y todas, especialmente a las poblaciones vulneradas.

El ámbito internacional de los derechos humanos garantiza el derecho humano a la educación, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada en 1948, en su artículo 26 proclama: “Toda persona tiene derecho a la educación”. Esta Declaración sirve como base para otras normativas y recomendaciones internacionales sobre el derecho a la educación, como los Principios de Abiyán. Este documento, firmado en 2019 con amplia participación de la sociedad civil, define diez principios para orientar las obligaciones de los Estados de proporcionar educación pública y de regular la participación del sector privado en la educación. Entre los principios se destacan la universalidad del derecho humano a la educación, la gratuidad de la educación pública y la regulación de la actuación privada en los sistemas educativos (Principios de Abiyán, 2019).

Incluso el reciente informe de la Relatora Especial sobre el derecho humano a la educación, Farida Shaheed, presentado ante el Consejo de Derechos Humanos en su sesión número 53(2023) destaca los principios de Abiyán, con un llamado a “los Estados deben respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación de todas las personas dentro de su jurisdicción en conformidad con los derechos a la igualdad y la no discriminación” además compartió las claves para la defensa de la educación como derecho en el documento titulado Principios rectores de derechos humanos sobre las obligaciones de los Estados de proporcionar educación pública y de regular la participación del sector privado en la educación. Resulta interesante que, en los principios de Abiyán, como también se conocen, se indique que “muchas dimensiones del derecho a la educación requieren una acción inmediata, e incluso, las dimensiones sujetas a una efectivización progresiva, requieren que los Estados dediquen el máximo de sus recursos disponibles para cumplir con su obligación, evitando cualquier regresión” (Principios de Abiyán, 2019, p. 5)¹⁹.

¹⁹ https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/620a129dde99f90f59490094/1644827294535/Principios+de+Abiyán_Español_Enero2022.pdf

En términos de recomendaciones internacionales, la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son elementos esenciales en el debate contemporáneo global sobre educación, que también fueron adheridos por los países estudiados. Los ODS fueron acordados en la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 con 17 objetivos y 169 metas integradas e indivisibles que deben ser alcanzadas hasta 2030 (United Nations, 2015). Específicamente sobre educación, está el ODS 4, en que está el compromiso de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (United Nations, 2015 p.17, traducción propia). Entre las metas referentes al ODS 4 son mencionadas las necesidades de cerrar las brechas de género en educación, aumentar el índice de alfabetización de adultos y ampliar el número de jóvenes y adultos en la educación técnica y vocacional (United Nations, 2015).

También es importante considerar que otros objetivos también colaboran y se relacionan con la educación de calidad, especialmente en su garantía para grupos vulnerabilizados, como se menciona en el objetivo 4.5 del ODS 4, en que se establece el compromiso de eliminar disparidades de género, incluir las personas con discapacidades, los pueblos indígenas y niños en situación de vulnerabilidad (United Nations, 2015). Los objetivos sobre fin de la pobreza y del hambre, alcance de la equidad de género, promoción de la paz y otros también aportan a garantizar el derecho humano a la educación. De esta manera, el análisis de políticas educativas bajo la consideración sobre cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible debe llevar en cuenta todos los ODS y cómo pueden aportar para el cumplimiento del derecho humano a la educación y la realización de una educación de calidad.

Los ODS, a pesar de formar parte de una resolución internacional de carácter recomendatorio, sirven para orientar la legislación y política doméstica. En todos los cuatro países del presente estudio, existen mecanismos de aplicación de los Objetivos en territorio nacional. En Brasil, el decreto presidencial 8.892 de 2016 creó la Comisión Nacional para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que fue reestructurada en el decreto 11.704 de 2023 (Decreto N° 11.704, 2023). En Colombia, el decreto 280 de 2015 estableció la Comisión Interinstitucional de alto nivel para el alistamiento y la efectiva implementación de la Agenda 2030 (Decreto 280, 2015). Guatemala, por su parte, cuenta con el “Plan Nacional de Desarrollo K’atun: nuestra Guatemala 2032” existente desde 2014 (SITEAL, 2014). Por último, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Paraguay creó en 2016 la Comisión Interinstitucional para la implementación, seguimiento y monitoreo de los compromisos internacionales en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (Decreto N° 5887, 2016).

Además de los mecanismos recomendatorios, existen también los tratados internacionales. Estos son instrumentos jurídicos firmados por los Estados y ratificados internamente en procesos legislativos. Su importancia se fundamenta en que, ante el incumplimiento de una norma por parte del Estado, grupos o personas de la sociedad civil afectadas pueden activar mecanismos internacionales para que presionen a los gobiernos y éstos velen por la garantía plena de derechos. En cuanto a la educación de mujeres jóvenes indígenas, se destacan cuatro tratados internacionales: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), el Convenio número 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales (OIT 169) y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay ratificaron estos cuatro tratados (United Nations Treaty Collection, 2023a; United Nations Treaty Collection,



©Junior Reis/unsplash/Brasil

2023b; Organización Internacional del Trabajo, 2017; Organización de los Estados Americanos, 2021), lo que significa que pueden ser considerados internacionalmente responsables en caso de incumplimiento de sus determinaciones. Conocer sus principales aspectos es fundamental para generar procesos de incidencia a nivel regional y global para la garantía del derecho humano a la educación.

El PIDESC se firmó en 1966 y, al igual que la CEDAW, constituye el grupo de los principales tratados sobre cuestiones de derechos humanos (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2023). El artículo 13 del Pacto establece el derecho humano a la educación para todas las personas, de modo que esté orientado al pleno desarrollo humano y contribuya a fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023). El mismo artículo propone que los Estados miembros actúen para garantizar la educación primaria a todas las personas que no hayan recibido o completado el ciclo de educación primaria. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023)

La CEDAW, firmada en 1979, enfatiza el derecho humano a la educación, relacionando su garantía con la necesidad de establecer condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023b). Con respecto a la materia, la Convención determina, en su artículo 10, que los Estados tomen acciones tales como garantizar la igualdad de condiciones de formación profesional y el acceso a los mismos programas educativos y becas (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023b). Además, señala la necesidad de cerrar la brecha entre hombres y mujeres en la edad adulta, ampliando las oportunidades y facilitando el acceso a la educación para personas jóvenes y adultas (EPJA) y particularmente para mujeres (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2023b).

El Convenio número 169 de la OIT, a su vez, presenta un gran avance en el debate mundial en torno a los derechos de los pueblos indígenas, incluido el derecho humano a la educación. Los artículos comprendidos entre el 26 y el 31 del tratado definen que la educación aplicada a los pueblos indígenas debe diseñarse junto con las comunidades, garantizando una educación pertinente al contexto, bilingüe y que incluya elementos de ciudadanía como reconocimiento de derechos y deberes (Organización Internacional del Trabajo, 2014). La formación de personas adultas debe incluir la transferencia progresiva de autonomía para la formulación y ejecución de programas educativos (Organización Internacional del Trabajo, 2014), garantizando la soberanía de las comunidades sobre la educación aplicada a los pueblos indígenas.

El cuarto elemento jurídico internacional planteado como pertinente para este estudio, a diferencia de los otros, es un tratado regional, válido solo entre los países que conforman la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La Convención Americana sobre Derechos Humanos, en su Protocolo Adicional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, reproduce los principales aspectos del PIDESC, sin cambios sustanciales en su contenido (Organización de los Estados Americanos, 2023). Sin embargo, la Convención regional es relevante debido al Sistema de Peticiones Individuales de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, que permite que las denuncias sean presentadas por personas, grupos de personas u organizaciones no gubernamentales reconocidas en uno o más Estados miembros de la Corte (Comisión Interamericana de los Derechos Humanos, 2012), que abre un espacio para la incidencia de la sociedad civil a nivel regional, a través de la identificación de la responsabilidad de los Estados a través de denuncias presentadas con base en la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Más allá de los mecanismos internacionales de presión y/o responsabilización del Estado, las regulaciones nacionales también son importantes, ya que los procesos de incidencia a nivel local y nacional pueden contribuir a garantizar el derecho humano a la educación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas.



b. Normativas educativas nacionales en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay

Para este informe, destacamos cuatro aspectos centrales de las regulaciones nacionales en relación con este tema: constituciones nacionales, leyes de educación y sus determinaciones para la EPJA, leyes de educación indígena y planes nacionales de educación.

Los países analizados adoptan modelos de democracia en los que la Constitución presenta un grado de rigidez relativamente alto, con condiciones específicas para los cambios y que constituye un tipo de ley entendida como superior (Lijphart, 2012) y por ello, configurando un documento indispensable para la incidencia que demanda la garantía de derechos. Con respecto al derecho humano a la educación, las constituciones de Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay reconocen su universalidad y el deber del Estado de garantizarlo a todas las personas sin excepción (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Constitución Política de Colombia, 1991; Constitución Política de la República de Guatemala, 1985; Constitución de la República del Paraguay, 1992). Hay una declaración explícita que la finalidad de la educación es apuntar al pleno desarrollo de la persona en las constituciones de Brasil (art. 205), Guatemala (art. 72) y Paraguay (art. 73), y está implícito en el artículo 67 de la constitución colombiana.

Con respecto a la educación de las poblaciones indígenas, todas las constituciones reconocen la necesidad e importancia de garantizar una educación pertinente y en consideración a sus identidades culturales (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Constitución Política de Colombia, 1991; Constitución Política de la República de Guatemala, 1985; Constitución de la República del Paraguay, 1992). En los casos de Brasil, Guatemala y Paraguay, también se indica la relevancia de la educación bilingüe, con apreciación de la lengua materna, que puede interpretarse a partir del artículo 68 de la Constitución de Colombia (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Constitución Política de Colombia, 1991; Constitución Política de la República de Guatemala, 1985; Constitución de la República del Paraguay, 1992). Paraguay va aún más allá al reconocer el guaraní como lengua oficial del país, con el objetivo de promover la educación bilingüe en todo el territorio (Constitución de la República del Paraguay, 1992).

Los derechos constitucionalmente establecidos se complementan con las leyes nacionales de educación, que definen en detalle los deberes del Estado en la ejecución de estas determinaciones constitucionales. La ley paraguaya es la única que no contiene una sección específica para la educación de personas jóvenes y adultas, incluyéndose con el nombre de educación permanente junto a la educación general básica en la ley 1264 de 1998 (Ley General de Educación nº 1264, 2003).

En general, los cuatro países proponen una modalidad de educación que incluye a personas que no pudieron completar el ciclo básico, con diferentes estrategias para facilitar el acceso a la ley y su cumplimiento. En el caso brasileño, las personas mayores de 15 años pueden tomar el examen supletorio para completar la educación primaria o ingresar al sistema de EPJA, mientras que las personas mayores de 18 años también pueden tomar el examen para completar la educación secundaria si no ingresan a la EPJA (Ley nº9394, 1996). Desde 2021 y dependiendo de la ciudad de residencia brasileña de la persona, la EPJA puede estar disponible en la modalidad a distancia, con hasta el 80% de la carga de trabajo en contenido virtual (Resolução MEC nº 1, 2021). La ley de educación de Colombia, a su vez, determina que el Estado promoverá la educación a distancia o semipresencial para personas adultas, con el fin de facilitar el ingreso al sistema educativo (Ley General de Educación nº 115, 1994). La legislación guatemalteca, por otro lado, propone la Educación Acelerada para Adultos, que permite a personas jóvenes y adultas completar ciclos de aprendizaje en tiempo reducido (Ley de Educación Nacional, 1991).

Las mismas leyes de educación traen determinaciones relevantes para la educación de los pueblos indígenas, con avances específicos en otros mecanismos legislativos complementarios. En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) prevé la formación continua de docentes para escuelas indígenas, la elaboración de materiales didácticos diferenciados y la autonomía para adaptar la modalidad de enseñanza al contexto de aplicación (Ley nº9394, 1996). Esta ley se complementa con el Decreto nº 6861 de 2009, que prevé la educación escolar indígena y establece los territorios etnoeducativos, que son espacios institucionales en los que el gobierno federal, las entidades subnacionales y las comunidades dialogan para elaborar un plan de acción para la educación indígena (Decreto nº 6861, 2009). La misma disposición legal determina que los materiales didácticos y paradidácticos²⁰ para las escuelas indígenas serán producidos en lengua indígena o bilingüe y evaluados por los territorios etnoeducativos pertinentes (Decreto nº 6861, 2009).

20 Según Educa Brasil (2001), los materiales paradidácticos son aquellos que, a pesar de no ser propiamente didácticos, son utilizados con este objetivo y aportan aspectos lúdicos al proceso de enseñanza. Reciben este nombre porque son adoptados de manera paralela a los materiales didácticos convencionales.

La Ley 115 de 1994 de Colombia dedica su tercer capítulo a la educación para grupos étnicos, a través del uso práctico del idioma, la formación docente, la producción de materiales bilingües, la elaboración de currículos específicos, planes de estudio elaborados de manera participativa y definidos en instancias de consulta con los pueblos, atendiendo a sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento (Ley General de Educación nº 115, 1994). Dicha ley se fortalece con el Decreto nº 1953 de 2014, que establece el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), instancia de diálogo entre los Territorios Indígenas Certificados y el Estado para constituir la política educativa específica que tiene como eje la necesidad de fortalecer la identidad cultural, la autonomía étnica y territorial de la población indígena (Decreto nº 1953, 2014). El SEIP abarca todos los niveles educativos, permitiendo que los niveles primario, secundario y universitario sean considerados dentro del ámbito de la educación indígena (Decreto nº 1953, 2014).

En el caso de Guatemala, la educación indígena es coordinada por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DIGEBI), establecida por Acuerdo Gubernativo nº 726 de 1995 (Acuerdo Gubernativo nº 726-95, 1995). El acuerdo señala los objetivos de la educación intercultural bilingüe, reconociendo su importancia en el mantenimiento de las lenguas nativas, el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo del bilingüismo en la sociedad (Acuerdo Gubernativo nº 726-95, 1995). Como parte del subsistema de educación escolar, DIGEBI no incluye programas para la educación de personas jóvenes y adultas, centrándose en las oportunidades para la infancia y la adolescencia.

La legislación paraguaya también se complementa con una ley específica para la educación indígena: la Ley nº 3231 de 2007, en base a esta determinación, las personas pertenecientes a los pueblos indígenas tienen derecho a asistir a la educación primaria y secundaria de manera adaptada a sus costumbres, tradiciones y derechos, con el propósito de fortalecer la cultura y facilitar la participación activa en la sociedad (Ley nº 3231, 2007). El mismo mecanismo crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEEI), establecida definitivamente en 2008 con la responsabilidad de incluir los conocimientos propios de las poblaciones indígenas en los planes de estudio, programas y materiales educativos diseñados para la educación de personas indígenas, así como pedagogías y evaluaciones adaptadas a las realidades culturales de cada pueblo, con respecto a la interculturalidad y la apreciación del bilingüismo (Ley nº 3231, 2007).



c. Planes nacionales de educación

Los planes nacionales de educación, o planes de desarrollo que amparan y contemplan la educación, también son instrumentos relevantes en el panorama normativo revisado en este estudio. A diferencia de las leyes, los documentos de este tipo no son vinculantes, es decir, no son obligaciones de las que el Estado pueda ser responsable a nivel nacional o internacional en caso de incumplimiento; aun así, son instrumentos útiles para monitorear los avances en el campo de la educación y evaluar las prioridades estatales durante un período de tiempo determinado. Para el presente estudio, se encontraron planes en todos los cuatro países investigados.

El Plan Nacional de Educación de Brasil (PNE) fue aprobado en 2014 con una fecha límite para su finalización en 2024 (Plano Nacional de Educação, 2014). El proceso de construcción del documento contó con la participación de la sociedad civil, incluidos los pueblos indígenas, lo que

garantiza una perspectiva transversal para la educación indígena, destacando las menciones de esta población en 13 de las 20 metas trazadas (Nunes-Militão, 2014). En cuanto a la educación de personas jóvenes y adultas, se estableció una meta específica para ofrecer al menos el 25% de las matrículas en esta modalidad de manera integrada a la educación profesional (Plano Nacional de Educação, 2014). Sin embargo, según el balance de PNE realizado por la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación en 2023, sólo el 15% de las metas se cumplieron parcialmente (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2023), revelando que la elaboración de la normativa no se traduce en su implementación como políticas públicas.

Además de planes nacionales para la educación, en Colombia, el tema se incluye en el Plan Nacional de Desarrollo, cuyo documento actual cubre el período de 2022 a 2026 (Plan Nacional de Desarrollo, 2022). La educación es el tema del tercer capítulo del plan, que asume el compromiso de priorizar una educación con enfoque intercultural y étnico, prestando especial atención a las comunidades que habitan en las zonas rurales, incluidas las mujeres indígenas y rurales que están cubiertas por la educación de personas jóvenes y adultas (Plan Nacional de Desarrollo, 2022). Para lograr los objetivos y metas descritos en el documento, se señalan acciones como la formación de docentes y el adecuado seguimiento en el uso de los recursos pedagógicos físicos y digitales, además de la creación de una política intercultural y bilingüe que contemple la caracterización y reconocimiento de las culturas presentes en el territorio colombiano (Plan Nacional de Desarrollo, 2022).

El Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación Nacional para el periodo 2022-2026 establece vínculos con el Plan Nacional de Desarrollo y también con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2023). El PEI establece 5 líneas estratégicas generales, que contemplan ampliación de la cobertura, mayor inversión en la ruralidad, educación para la paz y ampliación de la jornada escolar (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2023). Desde septiembre del año 2023 se desarrolla el debate nacional sobre el Proyecto de Ley Estatutaria para regular el derecho fundamental a la educación en Colombia (Morales, 2023).



©Makalu/Pixabay/Colombia

El Plan Estratégico Institucional (PEI) 2020-2024 de Guatemala es el documento orientador de la política educacional del Estado y está vinculado al Plan Nacional de Desarrollo K'Atun y a las metas del ODS 4 (Ministerio de Educación de Guatemala, 2020). El PEI establece quince ejes estratégicos en distintos niveles de educación, sin considerar ejes específicos para la educación indígena ni para la educación de personas jóvenes y adultas. Sin embargo, los pueblos indígenas son considerados grupos prioritarios en el eje de alfabetización (Ministerio de Educación de Guatemala, 2020), reconociendo el compromiso firmado en ley de establecer la educación intercultural bilingüe en territorios de población mayormente indígena. La educación de personas jóvenes y adultas, por su parte, está implícita en los ejes de ampliación de becas y educación extraescolar, en que se reconoce las necesidades de brindar oportunidades a jóvenes que no pueden seguir sus trayectorias educativas por medio de las becas y la importancia de diferentes modalidades dentro de la educación formal en la educación extraescolar (Ministerio de Educación de Guatemala, 2020).

El Plan Nacional de Educación 2024 de Paraguay es, entre los países analizados, el plan más extenso, iniciado en 2009 y con una duración de quince años (Plan Nacional de Educación 2024, 2009). El documento reconoce la brecha educativa entre las poblaciones indígenas y no indígenas con respecto a la duración de la permanencia en el sistema educativo, que es aún menor en las comunidades indígenas rurales (Plan Nacional de Educación 2024, 2009). Aun así, el documento presenta solo una acción focalizada a las personas indígenas, con el compromiso de desarrollar, ampliar y consolidar las ofertas educativas para las comunidades en condiciones de vulnerabilidad, incluidos los pueblos indígenas (Plan Nacional de Educación 2024, 2009).

El Plan Nacional de Educación 2024 no es el único documento de planificación plurianual para la educación paraguaya, una vez que existe también la Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024 (Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, 2011). El documento tiene, como uno de sus principios rectores, la educación con enfoque de género, reiterando la importancia de reconocer las disparidades de género existentes en la sociedad paraguaya y sus interseccionalidades, además de comprometerse a garantizar un enfoque intercultural atento a los roles de género en la educación de personas jóvenes y adultas indígenas (Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, 2011). No existen ejes estratégicos específicos para las mujeres o las poblaciones indígenas, restringiéndose a algunas menciones en los ejes de valoración de la diversidad y eliminación de la discriminación y promoción de la igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, 2011).



d. Comparación entre las normativas nacionales

Al comparar las leyes de los cuatro países, Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay, es posible observar elementos comunes presentes y ausentes en todas ellas. Todas las constituciones nacionales reconocen el derecho humano a la educación como un deber del Estado y la relevancia de la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas, siendo el caso colombiano aquel en el que tales características son menos evidentes en la constitución. En cuanto a las leyes de educación, todas ellas presentan normas para la educación de personas jóvenes y adultas, con una mayor brecha en la legislación paraguaya y avances con el fin de facilitar el acceso en Brasil y Colombia con la oferta semipresencial y Guatemala con educación acelerada en la EPJA.

Todos cuentan con leyes complementarias para la educación indígena, reconociendo la importancia del bilingüismo, la interculturalidad y el involucramiento de las comunidades en el desarrollo de políticas públicas. Finalmente, tres de los cuatro países cuentan con planes plurianuales en los que se contempla la educación, siendo Paraguay el único que avanza en un plan plurianual específico para la educación de personas jóvenes y adultas. La siguiente tabla presenta los elementos normativos analizados en cada país.

Tabla 2. Marco normativo vigente comparado

	Brasil	Colombia	Guatemala	Paraguay
El derecho humano a la educación en la Constitución	Constitución de 1988, Capítulo III, Sección I	Constitución de 1991, artículos 67 a 71	Constitución de 1985, secciones cuatro y cinco	Constitución de 1992, Capítulo VIII
Ley de Educación	Ley 9394 de 1996 (LDB)	Ley 115 de 1994	Decreto Legislativo 12 de 1991	Ley 1264 de 1998
Ley específica para la educación indígena	Decreto 6861 de 2009	Decreto 1953 de 2014	Acuerdo Gubernativo 726 de 1995	Ley 3231 de 2007
Plan nacional de educación en vigencia	Plan Nacional de Educación 2014-2024	Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026; Plan Estratégico Institucional 2022-2026 del Ministerio de Educación	Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación	Plan Nacional de Educación 2024 y Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024

Fuente: elaboración propia

Respecto a las ausencias existentes, es necesario reconocer que la normativa tiene baja sensibilidad al género, es decir, no sitúan el enfoque de género como un elemento transversal de la normativa educativa. También hay ausencia en los planes plurianuales de perspectivas interseccionales, que analizan la situación de las mujeres jóvenes y adultas o de las mujeres indígenas jóvenes y adultas, afectando la garantía del derecho humano a la educación, ya que los Estados no cuentan con disposiciones legales específicas que posibiliten los grados de responsabilidad en casos de vulneraciones.

Es necesario reconocer que la legislación extensiva no es sinónimo de garantía de derechos y cumplimiento de las normas. Además de centrarse en la inclusión de ciertos temas en la legislación nacional, es necesario actuar para cumplir con lo previsto, incluidas las regulaciones menos específicas, responsabilizando al Estado en los organismos internacionales cuando sea estratégico, así como la observación de las políticas y programas existentes. Antes de pasar al análisis de las acciones del Estado, es necesario analizar cómo se financia la educación, como una herramienta imprescindible para implementar políticas que garanticen este derecho y evidenciar las prioridades y el grado de compromiso de los Estados.



e. Financiamiento de la educación pública para mujeres indígenas jóvenes y adultas

Este apartado tiene como objetivo presentar los mecanismos y datos principales sobre el financiamiento de la educación en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay, con especial atención a la educación de jóvenes y adultos (EPJA) y la educación de los pueblos indígenas.

Entre los acuerdos internacionales que orientan el gasto público en educación, la Declaración de Incheon y la Carta de Lima son especialmente importantes a nivel global y para la región (CLADE, 2022b). Ambos refuerzan la recomendación de otros documentos internacionales para que la educación pública reciba como financiamiento estatal un monto equivalente al 6% del Producto Interno Bruto (PIB) y al 20% del gasto público nacional (CLADE, 2022b).

A nivel regional, el promedio de inversión en educación para América Latina y el Caribe es de 4.4% del PIB y 15.6% del gasto público nacional, lo que indica que la región se mantiene abajo de los compromisos de financiamiento internacional (CLADE, 2023). Los siguientes gráficos muestran la inversión financiera por los cuatro países de caso en base a los datos más recientes de la Comisión Económica para América Latina de las Naciones Unidas (CEPAL, 2023).

Gráfico 3: Porcentaje que ocupa la inversión en educación en el gasto público total entre 2013 y 2020

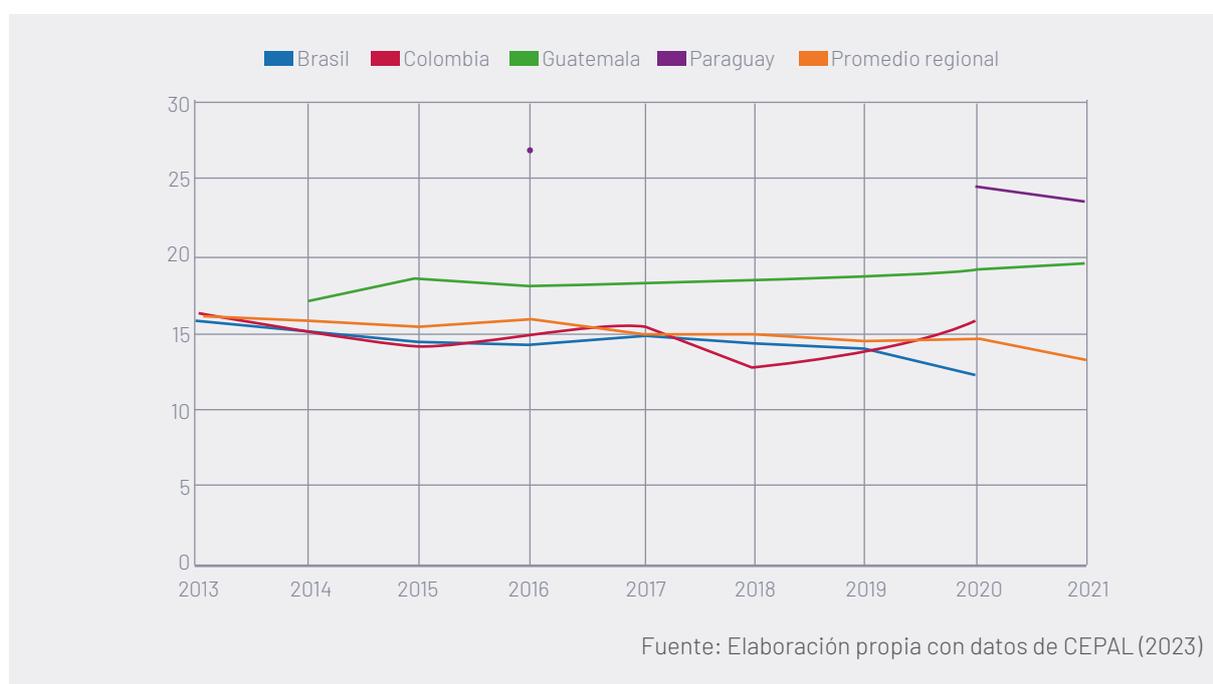
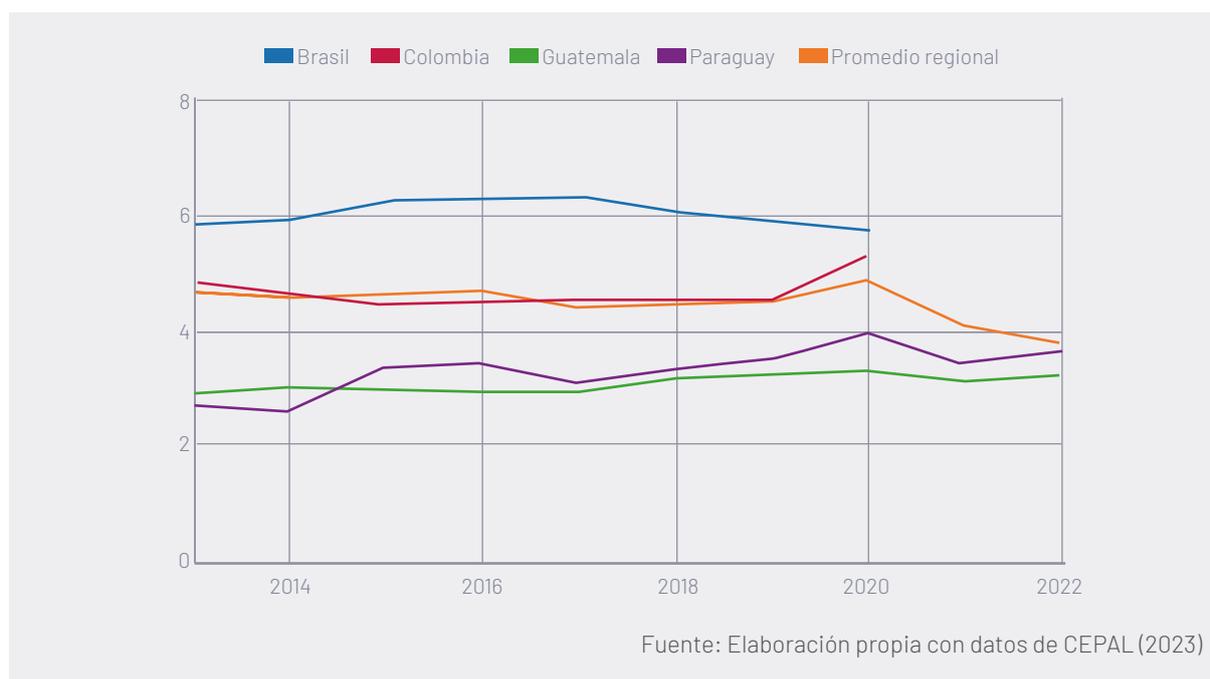


Gráfico 4: inversión en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto entre 2013 y 2022



Para el caso brasileño, los datos más recientes indican que la inversión pública en educación es igual o superior al 6% del PIB entre 2015 y 2018, acercándose al valor recomendado en los demás años. Para el mismo período, la educación representa 15% o menos del gasto público total, acercándose al promedio de la región, pero lejos de lo recomendado. Los datos puestos a disposición por la CEPAL o por los organismos nacionales no están desagregados para la EPJA ni para la educación indígena, siendo reflejados y asignados como parte del gasto en educación básica (CEPAL, 2023; 32).

Los dos principales mecanismos para garantizar el financiamiento de la educación son la Constitución Federal de Brasil de 1988 que se mantiene vigente y el Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y el Reconocimiento de los Profesionales de la Educación (FUNDEB). La Constitución brasileña establece, en su artículo 212, que el Estado debe destinar anualmente al menos el 18% de los ingresos recaudados en impuestos a la educación (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Del mismo modo, las entidades subnacionales deben invertir en educación al menos el 25% del monto recaudado (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Aun así, en Brasil la política más importante para financiar la educación pública es el FUNDEB, existente desde 2007, pero cuya regulación legal tuvo lugar en 2020, así como su renovación constitucional. En 2020, se realizó una enmienda a la Constitución que convirtió a FUNDEB en un instrumento permanente para financiar la educación pública, regulada mediante la ley n° 14.113 de 2020. El Fondo está compuesto por un porcentaje específico de ingresos de diferentes impuestos nacionales y subnacionales, en el que la porción subnacional comprende alrededor del 90% del FUNDEB (Câmara dos Deputados do Brasil, 2020).

Una innovación relevante en el financiamiento de la educación brasileña es la inclusión del Costo de Alumno Calidad (CAQ, en portugués) en la enmienda constitucional que regula Fundeb. El CAQ es un mecanismo desarrollado por la Campaña Nacional por el Derecho a la Educación que indica el costo para que cada estudiante reciba una educación de calidad similar a la de los países considerados más desarrollados en términos de financiamiento de la educación (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018). Para ello, se realizó un cálculo en cinco etapas: discusión conceptual sobre la calidad educativa y sus principales dimensiones; configuración de la unidad escolar; atribución de costos; organización de marcos de referencia; montaje de una hoja de cálculo por modalidad (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018). El CAQ se toma como referencia para comprender el estándar mínimo de calidad al que hace referencia Fundeb (Emenda Constitucional nº 108)

En el caso colombiano, el financiamiento para la educación como porcentaje del PIB es inferior al 5% entre 2013 y 2019. Para el periodo de 2022 a 2026, el nuevo gobierno ha señalado más inversión en educación, pero eso aún no se ve reflejado en las políticas públicas²¹. Contrariamente a lo que se observa en Brasil, no existe un marco legal sólido para financiar la educación pública, que se define en los planes plurianuales desarrollados por el gobierno que ocupa el Ejecutivo nacional, lo que socava la incidencia del financiamiento justo, ya que existe insuficiente claridad sobre los factores que determinan el presupuesto de educación y los mecanismos que amerita para la rendición de cuentas del Estado.

Según los estudios de la CEPAL, Guatemala es el país centroamericano con menor inversión educativa como parte del PIB, con una inversión máxima en educación equivalente al 3,3% del PIB en 2020 (CEPAL, 2023). Por otro lado, para el mismo año, el monto se aproxima al 20% del gasto público total, lo que indica que la recaudación del país es inferior al mínimo necesario para garantizar los derechos, incluido el derecho humano a la educación. De esta cantidad, el 1% se destinó a la Dirección General de Educación Extracurricular (DIGEEX), responsable de la gestión de EPJA, y otro 1% se destinó a la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, que gestiona la educación de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación de Guatemala, 2023). Al igual que Paraguay, el gobierno publica el valor de la inversión realizada en EPJA y educación para los pueblos indígenas, que difiere de los casos de Brasil y Colombia.

En Paraguay, la inversión en educación no superó el 4% del PIB en el período analizado (CEPAL, 2023), considerándose por debajo de las recomendaciones internacionales e igualmente inferior al promedio regional, que varía entre 3,8% y 4,9% en los 10 años analizados. Al igual que en el caso guatemalteco, la inversión en educación representa un alto porcentaje del gasto público, superando el 25% del presupuesto nacional en 2016 (CEPAL, 2023), pero un valor inferior al recomendado al analizar el Producto Interno Bruto. Del monto invertido en 2021, apenas el 0,06% se destinó a la Dirección General de Educación Escolar Indígena, totalizando alrededor de 110.000 dólares (Zevaco, 2021). Otras referencias relevantes se encuentran en la Dirección General de Educación Permanente y la Dirección de Becas de Educación Superior, que no tienen su presupuesto divulgado, a pesar de integrar el presupuesto general del Ministerio de Educación.

Como se ha señalado, la situación de baja inversión en educación está muy extendida en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay. Sin embargo, el aumento del gasto público sin mecanismos de

21 Estos compromisos están descritos en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 y el Plan Estratégico Institucional 2022-2026 del Ministerio de Educación



©Pexels/losmuertos/crew

justicia fiscal es de poca utilidad. En un continente que recauda pocos impuestos y prioriza la tributación regresiva, como es el caso de América Latina y el Caribe, el gasto público nacional es insuficiente para universalizar los derechos, incluso si alcanza los volúmenes recomendados internacionalmente, sea por porcentaje del PIB o del presupuesto nacional²². Por esta razón, además de impulsar una mayor inversión en educación, es necesario centrarse en mecanismos de justicia fiscal que promuevan una tributación justa de la renta, limiten la evasión de divisas y establezcan estrategias para hacer frente a la deuda externa. Este debate es destacado en varias publicaciones de la CLADE, como [Justicia fiscal y derecho humano a la educación: diagnóstico, participación e incidencia desde América Latina y Caribe](#) y el [Protocolo de presupuestos educativos sensibles al género de la Red CLADE](#). Resulta importante saber con qué recursos se cuenta, y qué se hace con el presupuesto existente. El siguiente apartado se dedica a analizar las políticas educativas existentes para brindar oportunidades educativas a mujeres indígenas jóvenes y adultas.

²² En los países de baja recaudación de impuestos, la escasa inversión en educación suele ser una constante. De manera similar, muchos países con bajo PIB son justamente los que necesitan de una mayor inversión en educación para aumentar sus ingresos.



©Envato elements

4 | ¿Existen ofertas públicas educativas para mujeres indígenas?

Programas educativos vigentes

En este capítulo presentamos los programas públicos desarrollados e implementados por Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay para garantizar el derecho humano a la educación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Los programas están divididos en cinco categorías: a) Programas relacionados a la alfabetización, b) Programas que buscan la conclusión de estudios en la educación básica (primaria y secundaria), c) Programas para la educación técnica y productiva, d) Programas para la educación universitaria, y e) atención en otros contextos.

Es importante señalar que, algunos de los programas no se focalizan en mujeres indígenas jóvenes y adultas que forman parte de la EPJA. No obstante, consideramos relevante identificarlos y describirlos, ya que tienen un potencial importante para garantizar el derecho humano a la educación de esta población a través de ajustes programáticos, técnicos y presupuestales. También son el marco vigente para la implementación y seguimiento en cada uno de los países, especialmente a través de la incorporación de enfoques interculturales e interseccionales, los programas pueden potencialmente abarcar mayor cobertura de la población de la EPJA, incluidas las mujeres jóvenes e indígenas.

Es relevante mencionar que la información disponible entre los países investigados es desigual, de manera que hay programas con volumen significativo de documentos y datos y otros sin detalles sobre su implementación. Eso es significativo en el caso de Brasil, donde se notan vacíos de datos sobre la temática especialmente desde 2016. En virtud de esta disparidad, el análisis que se hizo se basa en lo que fue publicado en medios oficiales y también en las entrevistas realizadas a lo largo de la investigación.



a. Alfabetización

En Brasil, el Programa Brasil Alfabetizado establece la estrategia nacional de alfabetización para personas jóvenes y adultas. La política se estableció en 2003 y se desarrolla en vinculación con los gobiernos subnacionales y con el soporte de organizaciones de la sociedad civil (Decreto nº 4834, 2003). Los resultados de las políticas para personas indígenas jóvenes y adultas aún no son claros, dado que la población indígena no está incluida en las estadísticas más actualizadas sobre analfabetismo.

En Colombia, este estudio identificó dos programas significativos de alfabetización: el Programa Nacional de Analfabetismo y Educación Básica para Jóvenes y Adultos y el Modelo Educativo Flexible PACES.

El primero de ellos fue lanzado en 2002 bajo la dirección del Ministerio Nacional de Educación (MEN). Durante el periodo de 2014 a 2018, como parte del plan de desarrollo "Todos por un Nuevo País", logró alcanzar a un total de 676,000 personas a través de diversas estrategias, lo que resultó en una reducción de la tasa de analfabetismo del 5.8% al 3.8% (MEN, 2018). Posteriormente, entre el 2018 y 2022, el programa fue actualizado en base al Plan Educación de Calidad Camino a la Prosperidad.

Ello permitió la implementación de diversas iniciativas, que incluyeron:

- La creación de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE), en el contexto del Acuerdo para la Paz de 2016, con un enfoque especial en la población reincorporada y excombatientes de las FARC-EP.
- El establecimiento del Servicio Educativo Rural (SER), dirigido a comunidades rurales.
- La introducción del modelo "A CRECER para la Vida", destinado a promover el desarrollo integral de los beneficiarios.
- La implementación de programas de etno-educación enfocados en las comunidades negras del Pacífico colombiano.
- La creación de un modelo orientado a la reintegración social (ARN, 2018).

Los esfuerzos reflejan el compromiso continuo del programa por mejorar la calidad educativa y brindar apoyo a diversas comunidades en Colombia. En particular, el Modelo Educativo Flexible A - Crecer para la Vida se centra en atender a mujeres indígenas jóvenes y adultas. Su principal objetivo es promover los principios de Desarrollo Humano Integral, Pertinencia, Flexibilidad y Participación en la educación. La estrategia está diseñada para beneficiar a jóvenes que superan la edad para insertarse en sistema educativo regular, personas adultas mayores analfabetas, personas vulnerables, víctimas del conflicto armado, con discapacidad y en situación de pobreza. La propuesta educativa incluye formación en competencias básicas y ciudadanas, así como en áreas del conocimiento, alineada con el Ciclo Lectivo Especial Integrado (CLEI) correspondiente al grado tercero de educación básica primaria. Inicialmente, la meta del programa era alfabetizar a 1.000.000 de personas, y desde 2003 hasta la fecha, ha logrado atender a 1.017.934 personas que no tienen habilidades para la lectoescritura en 68 de las 83 entidades territoriales certificadas del país. Para 2010, se definió la meta de alfabetizar a 200.000 personas adicionales (MEN, 2018).

El programa, si bien cumple parcialmente con el criterio de asequibilidad al priorizar territorios con altos índices de analfabetismo, enfrenta desafíos en cuanto a la accesibilidad para las mujeres indígenas. Aunque es gratuito, las barreras económicas limitan la participación de estas mujeres, ya que deben asumir costos de movilización, alimentación y hospedaje, especialmente en zonas rurales. Por ejemplo, las mujeres indígenas Emberá o Wounaan en el Departamento del Chocó deben movilizarse vía fluvial y terrestre para llegar a la capital Quibdó y, en muchos casos, pagar por el hospedaje. Respecto a la adaptabilidad, los módulos diseñados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a nivel nacional se imparten en los territorios, pero no se cuenta con información sobre cómo se adaptan a la diversidad cultural y la realidad de las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Cada Entidad Territorial Certificada debe encargarse de ajustar la propuesta pedagógica a sus territorios para cumplir con los requisitos del nivel nacional. Respecto al financiamiento, se conoce que, en el 2018, se asignaron aproximadamente 143.000 dólares por parte del Ministerio de Educación para atender a 2500 personas en La Guajira, lo que equivale a unos 57,2 dólares por estudiante. Sin embargo, no existen datos específicos ni desagregados para las mujeres indígenas, y no se proporciona información detallada sobre cómo se utiliza el recurso asignado en este contexto.

El Modelo Educativo Flexible PACES es otra iniciativa de alfabetización y educación dirigida a personas adultas que residen en zonas rurales de Colombia. Su objetivo principal es promover

la inclusión educativa y social de la población adulta en entornos rurales, adaptándose a sus necesidades e intereses (MEN, 2018). Sin embargo, no se dispone de información específica sobre la aplicación de este modelo para mujeres indígenas adultas y jóvenes, y la información disponible se encuentra actualizada hasta el año 2018. Aunque se encontró una experiencia en Cundinamarca que reportó un índice de inclusión social y educativa del 80% para personas adultas sordas, no se cuenta con datos específicos relacionados con mujeres indígenas en este contexto.



b. Educación Básica (primaria y secundaria)

En Brasil, el modelo de gestión de la educación se divide entre las entidades que forman la federación, como determina la Constitución Federal de 1988 (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Los municipios son los principales responsables por la educación primaria, los Estados por la educación secundaria y el gobierno nacional por la educación superior. De esta manera, las principales políticas para la educación primaria y secundaria parten de órganos subnacionales, lo que dificulta el mapeo de iniciativas. Todavía, para armonizar las políticas para la EPJA en todo el país, existe la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos (CNAEJA), que coordina el tema con entidades gubernamentales subnacionales y organizaciones de sociedad civil (Ministério da Educação do Brasil, 2016). Además, se estableció también a nivel nacional el Programa de Apoio a la Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (PROLIND), con el objetivo de crear cursos de formación específica para docentes que quieran trabajar con comunidades indígenas, de manera a adaptar el modelo de enseñanza (Diário Oficial da União seção 3 nº 121, 2008).

En Colombia destacan principalmente dos programas dirigidos a la EPJA: Modelo Educativo Flexible Tejiendo Saberes y el Modelo Flexible Educativo “Caminar en Secundaria”. Si bien las mujeres indígenas jóvenes y adultas pueden ser parte de estos modelos, no se encuentra un enfoque específico ni transversal que las incluya.

El Modelo Educativo Flexible Tejiendo Saberes (MEF Tejiendo Saberes) es una iniciativa educativa diseñada para atender a la población joven, adulta y mayor en situación de vulnerabilidad en Colombia. Promueve procesos educativos integrales que permiten a las personas iniciar o continuar sus estudios de educación básica y media, al mismo tiempo que desarrollan competencias y capacidades para mejorar sus condiciones de vida (MEN, 2018). Este modelo se enfoca en establecimientos educativos tanto en zonas rurales como urbanas y se dirige a aquellas personas jóvenes y adultas que, por diversas circunstancias, no tuvieron la oportunidad de iniciar o completar su educación formal, especialmente en los niveles de educación básica y media, durante su niñez y adolescencia. Sin embargo, es importante señalar que el MEF Tejiendo Saberes no aborda de manera específica la situación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Los programas asignados a los Entes Territoriales Certificados para el año 2021 no contemplan oportunidades educativas específicas para este grupo demográfico.

Además del MEF Tejiendo Saberes, el Ministerio de Educación Nacional también ofrece el Modelo Flexible Educativo “Caminar en Secundaria”, que tiene como objetivo la inclusión de jóvenes en la educación secundaria, abarcando desde el sexto hasta el noveno grado. Sin embargo, al igual que el modelo anterior, este enfoque no especifica la inclusión de mujeres indígenas jóvenes y adultas.

La falta de especificidad en los programas educativos plantea desafíos significativos para las mujeres indígenas en Colombia, ya que no se abordan de manera adecuada, las barreras y necesidades particulares que enfrentan en su acceso y participación en la educación formal. Es esencial que se realicen esfuerzos específicos para garantizar que las mujeres tengan acceso a oportunidades educativas que sean culturalmente pertinentes y que aborden sus circunstancias individuales y colectivas.

Otro programa que consideramos importante resaltar es el Programa Entre Saberes- Institución Educativa Dachi Dada Kera de Risaralda. Es una institución educativa reconocida como Entidad Territorial Certificada por la Secretaría de Educación de Risaralda cuenta con una experiencia de diez años ofreciendo educación étnica y ha beneficiado a más 500 mujeres indígenas adultas y jóvenes de la nacionalidad Emberá Katio²³. Se creó hace una década por solicitud de las comunidades Emberá Katio y Emberá Chamí. En compromiso con la inclusión de mujeres indígenas se acordó con líderes masculinos de la comunidad, la creación de la escuela con inclusión de mujeres. Inicialmente, comenzó con tres mujeres, enfrentando desafíos como restricciones en su participación, juegos, lectura y estudio, gracias a la sensibilización, actualmente el 50% de las estudiantes y dos de un equipo de 12 docentes son mujeres.

El programa educativo para mujeres indígenas jóvenes y adultas tiene ventajas y desventajas. A pesar de que ofrece educación gratuita con un enfoque territorial que reconoce y respeta su cultura, enfrenta desafíos logísticos ya que las participantes deben viajar caminando entre 3 y 4 horas para asistir los sábados de 8:00 am a 3:00 pm. Aunque se garantiza la alimentación, las mujeres no reciben apoyo económico para gastos de movilización, libros y materiales. También existe una diferencia salarial entre docentes con licenciatura y docentes indígenas sin acreditación académica. Sin embargo, el programa ha logrado implementar proyectos pedagógicos productivos en colaboración con universidades y el SENA, graduando profesionales en educación ambiental y promoviendo la medicina ancestral y la agricultura. Los productos del huerto se comercializan en el Programa de Alimentación Escolar, generando un impacto positivo en la comunidad. Esta experiencia integral podría servir de modelo a nivel nacional, según la directora de calidad del Ministerio de Educación. La institución educativa también ha establecido un portal web para difundir su trabajo y rinde cuentas a la Secretaría de Educación del Departamento.

En Guatemala se han identificado tres programas: Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC), el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, y el Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA).

Por un lado, el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC) se enfoca en brindar una oportunidad de educación acelerada a personas jóvenes a partir de los 13 años que no han completado su educación primaria. El programa tiene como objetivo principal permitir que los estudiantes alcancen la meta de terminar la educación primaria en un período de dos años, adaptándose a las necesidades de diferentes edades. Se destaca su enfoque en la incorporación de competencias para la productividad (DIGEEX, 2023a).

Sin embargo, este programa, que opera bajo una modalidad acelerada, presenta limitaciones en cuanto a su accesibilidad para mujeres jóvenes y adultas de comunidades indígenas.

²³ Programa Etnoeducación Resguardo Embera Katio, Puerto Rico Risaralda. <https://cedachidadakera.edu.co/sedes/> La palabra Dachi Dada Kera significa nuestra planta sagrada, ubicada en el municipio de Puerto Rico, departamento de Risaralda.

Los datos muestran que en 2020 y 2021, solo el 14% del total de inscritos en el programa eran mujeres mayas, y esta cifra disminuyó al 11% en 2022 (MINEDUC, 2023). Además, la modalidad semipresencial del programa requiere una asistencia de al menos 8 horas semanales, lo que implica trabajar con libros o recursos en línea. Sin embargo, el acceso a libros en el país sigue siendo un desafío, con un número limitado de bibliotecas disponibles. Hasta 2017, Guatemala tenía solo 369 bibliotecas en todo el país, lo que representa un aumento del 3% con respecto a las cifras de 1988 (García, 2019), lo que no acompaña el crecimiento poblacional de 87% entre 1988 y 2017 (Serafini, V. et al, 2022.). En cuanto al acceso a Internet, datos de CEPAL de 2018 indican que el 98.4% de los hogares en las áreas rurales de Guatemala carecen de acceso a Internet.

Toda esta situación plantea limitaciones significativas en la participación de las mujeres indígenas en el PEAC. Este programa, si bien cubre una necesidad educativa para la EPJA, no aborda adecuadamente las necesidades de las mujeres indígenas, careciendo de un enfoque culturalmente pertinente y sin considerar las condiciones económicas y la falta de acceso a Internet que enfrenta esta población.

Por otro lado, el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media establecido en 2011 mediante el Acuerdo Ministerial Número 785-2011, y el cual se encuentra regulado en parte por el Acuerdo Gubernativo Número 226-2008, conocido como la Ley de Gratuidad Educativa. Este programa tiene como objetivo brindar oportunidades educativas a personas de 15 años en adelante para que inicien o prosigan sus estudios de nivel básico o diversificado.

El programa está especialmente orientado hacia las poblaciones de áreas rurales y urbanas marginales. Para llevar a cabo su implementación, la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) colabora con diversas entidades estatales, municipalidades, así como Organizaciones No Gubernamentales y otras instituciones de la sociedad civil. Un ejemplo de esta colaboración se dio en 2016, cuando el Ministerio de Educación recibió apoyo técnico de Population Council para desarrollar la Guía de Aprendizaje Integrado para el Nivel de Educación Media y el Ciclo de Educación Básica (DIGEEX, 2016b). La característica clave de este programa es su flexibilidad, que permite la participación de personas que tienen responsabilidades familiares o laborales que les han impedido continuar sus estudios, convirtiéndose en una opción valiosa para quienes tienen responsabilidades familiares u otras y desean retomar su educación.

Finalmente, tenemos el Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA), establecido mediante el Acuerdo Ministerial 3852-2017. Este programa se desarrolla en modalidad virtual o semipresencial, y su objetivo principal es brindar educación a personas que no han tenido acceso a la educación escolarizada, permitiéndoles completar su proceso educativo, ya sea en el nivel de educación primaria o de nivel medio. Adicionalmente, el PRONEA incorpora elementos de educación para el trabajo, ofreciendo oportunidades de desarrollo integral a quienes participan en él (DIGEEX (c), 2023). Sin embargo, es fundamental destacar que, hasta la fecha, el Ministerio de Educación no ha implementado programas específicos dirigidos exclusivamente a mujeres indígenas jóvenes y adultas en Guatemala. A pesar de que se ha registrado matrícula de mujeres mayas en los programas de la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX), es importante señalar que esta matrícula no ha superado el 5% anual del total de personas inscritas en los cuatro programas principales de la DIGEEX entre 2020 y 2022 (MINEDUC, 2023).

Esta limitada representación de mujeres indígenas en los programas educativos de Guatemala plantea cuestiones importantes sobre la accesibilidad y la pertinencia de la educación para esta población. Para garantizar un enfoque más inclusivo y equitativo, es esencial que se realicen

esfuerzos específicos para abordar las barreras culturales, lingüísticas y socioeconómicas que pueden estar impidiendo una mayor participación de las mujeres indígenas en el sistema educativo. Incluye la adaptación de los programas educativos para que sean culturalmente pertinentes y accesibles, así como la promoción de la igualdad de género en el acceso a la educación y en la participación de las mujeres indígenas en estos programas.

En Paraguay, la disponibilidad de información pública sobre programas dirigidos a mujeres indígenas jóvenes y adultas ha sido limitada; por ello, las entrevistas con actores gubernamentales fueron fundamentales para obtener datos relevantes.

Para la educación básica se encontró información sobre el otorgamiento de becas. En esa línea, según la Dirección de Nivel del Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) y Nivel Medio indígena, se otorgan becas a estudiantes de tercer ciclo de EEB y Educación Media en instituciones de educación indígena. En 2023, se beneficiaron 71 de las 146 instituciones de Tercer Ciclo con el Programa de becas, y 66 de las 69 instituciones de Nivel Medio fueron focalizadas con becas. Sin embargo, no se cuentan con estadísticas desagregadas por sexo ni detalles sobre el número de estudiantes beneficiarios por institución.

La Dirección de Becas de Educación Superior del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) informó que se otorgaron 33 becas a estudiantes indígenas para la formación docente en varios departamentos de Paraguay, incluyendo jóvenes de diversas etnias indígenas. Estas becas consisten en apoyo económico personal e intransferible para gastos académicos. Lamentablemente, no se dispone de información desagregada por sexo, lo que dificulta una evaluación completa del alcance y el impacto de estas becas en la equidad de género en la educación indígena del país.

En 2023, la Itaipú Binacional²⁴ otorgó becas a un total de 18 estudiantes indígenas, financiadas con fondos de Responsabilidad Social de Itaipú. La cifra demuestra que no hay política sostenida de becas o incentivos educativos para esta población. Para acceder a estas becas, los solicitantes deben pasar una evaluación de conocimientos básicos en Castellano y Matemática, además de presentar carnets habilitantes expedidos por el INDI en el caso de la población indígena. Lamentablemente, la información proporcionada no se desglosa por etnia o sexo, lo que dificulta obtener una visión detallada sobre la distribución de las becas entre las diferentes comunidades y géneros indígenas. Es importante destacar que no se establecieron cuotas especiales para Pueblos Indígenas en este programa de becas. La falta de desagregación de datos por género y etnia representa un desafío para evaluar adecuadamente la inclusión de las mujeres indígenas en estos programas de becas y su impacto en la educación indígena del país.

Otro programa público relevante en Paraguay es la Transferencia Monetaria Condicionada “Tekoporã”, alineada con el ODS 1, que busca la erradicación de la pobreza en todo el país. Desde 2018, este programa tiene como objetivo llegar a la población indígena, y las familias beneficiarias reciben el fondo de asistencia “Tenonderã”, diseñado para seguir las estrategias de salida de la pobreza de Tekoporã. Según datos recopilados por Zevaco (2021), Tekoporã llega a un promedio de 29,600 hogares, con apoyo bimensual a hogares en situación de pobreza y vulnerabilidad variable según características de las familias. A las familias pertenecientes a comunidades indígenas, se destina un bono único de Gs. 281,250 (aproximadamente USD 38.49) (Ministerio de Desarrollo

24 La central hidroeléctrica de Itaipú, es una hidroeléctrica binacional que pertenece a Paraguay y Brasil.

Social de Paraguay, s.f.). En cuanto a las pensiones para personas adultas mayores de pueblos indígenas, se ha alcanzado a aproximadamente 5,430 personas. En el año 2021, el número de familias pertenecientes a comunidades indígenas que reciben Transferencias Monetarias con Corresponsabilidad (TMC) asciende a 30,122 (Zevaco, 2021).

Eso es relevante porque, según el estudio “Gratuidad de la educación pública. Estudios de caso sobre los aportes económicos de los hogares para la educación obligatoria” (Juntos por la Educación, 2022), se han identificado diferentes niveles de gastos promedio en educación según la ubicación geográfica y el idioma predominante en los hogares paraguayos. Los hogares urbanos gastan aproximadamente Gs. 176,000 mensuales (equivalentes a aproximadamente \$25), mientras que los hogares rurales destinan alrededor de Gs. 31,000 mensuales (equivalentes a aproximadamente \$4.4) en educación. Entonces, cuando cruzamos esta información con el apoyo brindado por el programa “Tekoporã”, se puede notar que una familia no indígena gastaría cerca del 80% del apoyo económico solo para cubrir el costo de la educación, mientras que una familia indígena no lograría cubrir con ese aporte la inversión necesaria para garantizar ese derecho. Es fundamental considerar que los cálculos se basan en la Educación Escolar Básica y Media, y que los costos en Educación Superior podrían ser aún más elevados. Aunque las becas ofrecen cierta diferencia en los montos, puede variar dependiendo del nivel educativo.

Estos datos subrayan la importancia de abordar las desigualdades económicas y de acceso a la educación, especialmente para las mujeres indígenas en Paraguay. El sistema educativo debe ser más inclusivo y equitativo, garantizando que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad sin importar su origen étnico ni su situación económica. Es esencial recopilar información más detallada y desagregada por género y etnia para comprender mejor las necesidades específicas de las mujeres indígenas y diseñar políticas educativas que las beneficien de manera significativa.



©Robin Canfield/Unsplash/Guatemala



c. Educación técnica y productiva/ Educación vocacional

En Brasil se aplica desde 2006 el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional en la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA). Este programa abre posibilidad para que personas jóvenes y adultas cumplan en ciclo básico de educación, comprendido en Brasil por la enseñanza primaria y secundaria, junto a un curso de educación profesional. Así, la conclusión de la formación en PROEJA certifica la conclusión del respectivo nivel de enseñanza y habilita para la actuación profesional en el área de estudio (Decreto nº 5840, 2006). Según la ley que formaliza el PROEJA, los cursos deberán estar articulados con las necesidades de cada región, de manera a contribuir para el fortalecimiento del desarrollo local. (Decreto nº 5840, 2006)

En Guatemala, encontramos el Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana, establecido en 1971 a través del Acuerdo Ministerial 319, representa una iniciativa fundamental en Guatemala. Este programa tiene un amplio alcance, ya que se enfoca en brindar cursos de capacitación técnica laboral y formación emprendedora. Lo más destacado es que estas capacitaciones se llevan a cabo en lugares acordados con las comunidades o facilitados por las municipalidades y otros actores locales relevantes para la comunidad, según lo indicado por la Dirección General de Educación Extraescolar (DIGEEX) en su sitio web. Este programa desempeña un papel fundamental en la inserción laboral y el fomento del espíritu emprendedor, proporcionando certificaciones a las personas que completan con éxito sus cursos de capacitación. Esta certificación les permite desarrollar las habilidades necesarias para sus respectivas áreas de capacitación.

Sin embargo, en el contexto de las mujeres indígenas de Guatemala, es importante destacar que, aunque este programa tenga beneficios, todavía existen desafíos significativos para superar. Estos pueden incluir barreras culturales, lingüísticas y económicas que limitan el acceso de las mujeres indígenas a estas oportunidades de capacitación. Para abordar estas cuestiones, es fundamental que el programa tenga en cuenta las necesidades específicas de esta población y busque formas de promover la participación equitativa de las mujeres indígenas, garantizando así que todas las comunidades tengan acceso a las oportunidades de desarrollo que ofrece este programa.

Finalmente, en Paraguay, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTESS) en Paraguay opera dos servicios clave en formación técnica profesional: Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP) y el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL). Sin embargo, el enfoque principal en la formación técnica dirigida a mujeres indígenas proviene del Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL). Este programa ha implementado diversos cursos en comunidades y pueblos indígenas con el objetivo de brindar a las mujeres herramientas y habilidades para acceder a oportunidades laborales.

Los cursos ofrecidos por SINAFOCAL, según información disponible en su sitio web, incluyen materiales didácticos, uniformes, herramientas e insumos necesarios para el aprendizaje. Al completar el programa, las participantes reciben equipos de herramientas especializadas que les ayudan a emprender sus propios negocios y proyectos. Sin embargo, entrevistas realizadas a jóvenes indígenas de la Unión Juvenil de Indígenas del Paraguay revelan que los cursos pueden

carecer de una conexión efectiva con el contexto y las necesidades específicas de las mujeres indígenas. Por ejemplo, a pesar de la promoción de estos programas como gratuitos, algunas de las representantes de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay señalaron todo lo contrario:

Asimismo la que vino a enseñar corte y confección dijo al principio que el curso era gratis, pero al final quiso cobrar diez mil guaraníes por cada certificado de sus 60 alumnas. (Representante de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay, 2023)

(...)ya nadie asistió a los cursos de confección porque se tenía que comprar las telas y todas las cosas que se usan para corte y confección (Representante de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay, 2023).

Esta discrepancia entre lo anunciado y la realidad financiera puede desilusionar a las participantes y sus familias, lo que podría dificultar el acceso y la participación plena de las jóvenes indígenas en los cursos, así como la poca valoración que se tiene la educación técnico productiva para las mujeres indígenas, tal como se expresa en el siguiente testimonio:

Una opción para no perder las carreras, se inscriben en los centros de profesionales técnicos superiores. Hay alguna de las ofertas que acceden cuando ya no quedan otras opciones. El problema que en estos Institutos no hay subsidios para estudiar, el INDI dice que no son carreras Universitarias y no apoyan simplemente porque son centros que no tienen el rango de universidades, pero nosotros creemos que no dejan de ser centros donde le preparan para la profesión o por algo le llaman centros de estudio profesional, técnico superior (...) (Lideresa de la articulación de Mujeres Indígenas del Paraguay, 2023).

La falta de consulta previa a las beneficiarias sobre sus prioridades educativas y áreas de interés a menudo resulta en una oferta formativa que no se adapta adecuadamente a sus aspiraciones y metas individuales. En esa línea, es clave resaltar la importancia de involucrar a las jóvenes indígenas en la planificación y diseño de los cursos, asegurando que las ofertas formativas se ajustan significativamente a sus necesidades y expectativas. Este enfoque participativo puede empoderar a las mujeres indígenas y mejorar la efectividad de la formación técnica dirigida a esta población en Paraguay.

En Paraguay, se tienen registros de iniciativas de formación técnica alternativas y desarrolladas en espacios no formales en zonas rurales, sobre todo las impulsadas por organizaciones de la sociedad civil. Por ejemplo, el proyecto "Gobernanza ambiental y consolidación de sistemas productivos sostenibles en los Departamentos de Boquerón/Alto Paraguay (Paraguay) y Santa Cruz/Chuquisaca (Bolivia)" en la comunidad indígena Ishir Ybytosos de Fuerte Olimpo ha sido destacado por su enfoque de formación profesional indígena que combina saberes comunitarios con desafíos contemporáneos, abordando problemáticas medioambientales para mejorar la

calidad de vida de la comunidad y su entorno (Demellenne, 2022). Esta aproximación va más allá de la formación agropecuaria convencional y se orienta hacia la resolución de problemáticas medioambientales actuales, con el propósito de mejorar la calidad de vida de las familias de la comunidad y el estado del entorno natural en la región.

Es preciso mencionar que no se encuentran dato estadístico oficiales que reflejen la situación de la población indígena urbana (como los censos de población y los registros de instituciones como las CODENI, la Municipalidad de Asunción, la Fiscalía étnica y el INDI). Como consecuencia, las oportunidades educativas para las jóvenes indígenas en áreas urbanas son prácticamente inexistentes, ya que las instituciones estatales dedican escasos esfuerzos a trabajar con esta población joven en entornos urbanos, lo que priva a estas mujeres indígenas de acceso a formación técnica y educativa en las ciudades de Paraguay. Esta carencia de atención plantea desafíos significativos en términos de equidad y acceso a oportunidades. Las opciones educativas para personas jóvenes y adultas suelen considerar una política con enfoque homogéneo de atención, sin distinguir las necesidades particulares, en este caso de la población indígena.



d. Educación universitaria

En Brasil, la ley nº 12.711 de 2012 establece un reglamento de cuotas para ingreso de públicos marginalizados en la educación universitaria (Lei nº 12.711, 2012). La ley define que un porcentaje del público aprobado en las instituciones de enseñanza universitaria públicas y privadas debe ser de personas negras, indígenas y quilombolas, con el objetivo de aumentar la diversidad en este nivel de enseñanza. Según estudio, la ley contribuye a más diversidad entre estudiantes, especialmente en carreras tradicionales y más concurridas en Brasil, como medicina (Otero, Barahona, Dobbin, 2021). Sin embargo, faltan iniciativas que permitan el seguimiento a los estudios, cómo políticas de combate a la discriminación y medidas para tornar la educación superior más accesible, que son de responsabilidad de la administración de las universidades públicas.

En Colombia, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos (ICETEX) es la entidad gubernamental encargada de facilitar el acceso a la educación superior a personas de bajos recursos económicos mediante créditos educativos. Uno de los programas enfocados en la población indígena es el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, que proporciona créditos condonables para estudiantes indígenas en programas de pregrado y posgrado. Cada beneficiario recibe 2.5 salarios mínimos por semestre, lo que equivale a aproximadamente 625 dólares estadounidenses, y estos fondos pueden destinarse a cubrir costos de matrícula, tesis y certificados.

Durante los años 2019 y 2020, el Fondo otorgó créditos condonables a 8.046 y 7.772 beneficiarios, respectivamente, con asignaciones presupuestales de 20.721 millones (aproximadamente 5.446.000 dólares) y 4.348 millones de pesos colombianos (alrededor de 1.141.000 dólares). Para el año 2021, se asignaron 34.826 millones de pesos (equivalentes a unos 9.134.000 dólares), beneficiando a 8.575 estudiantes. Entre junio y septiembre de 2020-2021, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adjudicó créditos condonables a 2.000 estudiantes de 29 departamentos en todo el país.

El análisis de esta política pública revela aspectos tanto positivos como desafiantes. En términos de accesibilidad, los programas ofrecen flexibilidad al permitir a los y las estudiantes elegir

dónde estudiar según sus intereses y territorios. Sin embargo, la accesibilidad es limitada debido a que el fondo de becas, que asciende a 600 dólares por semestre, no es suficiente para garantizar la educación superior de las mujeres indígenas jóvenes y adultas, debido a los costos adicionales que deben afrontar, como gastos de manutención, transporte y vivienda. Por ejemplo, el traslado desde regiones remotas puede superar los 350 dólares por ruta, y el costo de alquiler de viviendas en ciudades como Medellín oscila entre 120 y 200 dólares. El programa tiene una duración de dos años, lo que impide a los estudiantes regresar a sus hogares durante las vacaciones o al final del año académico. Esta situación puede generar problemas de salud mental, como depresión y ansiedad, debido al alejamiento de sus familias y a la adaptación a un entorno urbano y, en ocasiones, hostil.

En cuanto a la aceptabilidad, si bien el programa está dirigido a la población indígena, no se abordan de manera específica las necesidades y desafíos que enfrentan las mujeres indígenas, como la discriminación, la violencia basada en género etc. Además, los requisitos para acceder a las becas están vinculados al desempeño académico y a la capacidad de cumplir con los estándares de ingreso a las universidades públicas, lo que puede resultar desafiante para las mujeres indígenas jóvenes y adultas que viven en contextos de alta marginalidad y tienen acceso a ofertas académicas de baja calidad. Esto dificulta su acceso a fondos educativos.

En ese marco, la delegada de la Mesa de Concertación Indígena de Colombia enfatizó en la entrevista la escasez de cupos en universidades públicas y privadas, señalando que, en algunos casos, el número de solicitudes supera ampliamente la oferta disponible. También, señaló que la demanda de cupos para la carrera de Medicina es significativamente mayor que la oferta, lo que limita las oportunidades de acceso para las estudiantes indígenas.

En Guatemala, a diferencia de Colombia, solamente existe una universidad pública, es la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), que hasta 2015 tenía presencia en 19 de los 22 departamentos del país; existen 14 universidades privadas (Duriez, M. y Obregón, G., 2016). La educación superior está regulada en la Constitución Política de la República, que dispone que la Universidad de San Carlos de Guatemala:

En su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales (Constitución Política de la República de Guatemala, Artículo 82, 1985).

La USAC tiene un sistema propio de becas, que está destinado exclusivamente a personas con escasos recursos económicos y de edad no superior a 25 años, con excepción de las personas con discapacidad, en que el límite es 30 años (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2020). Entre los tipos de becas ofertados por la Universidad²⁵, no hay becas específicas a personas indígenas.

25 Beca para estudiante de primer ingreso; Beca para estudiante de reingreso; Beca para el Ejercicio Profesional Supervisado; Beca para la Elaboración de Tesis; Beca para estudiantes con discapacidad; Beca de arte, cultura y deporte; Beca de Hospedaje; Beca de Alimento.

Las universidades privadas en Paraguay también están sujetas a regulaciones, según lo dispuesto en la Constitución Política. Sin embargo, en todo el país, solo dos universidades, la Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Mariano Gálvez, ofrecen programas de pedagogía orientados a la educación bilingüe intercultural.

En el contexto de la universidad estatal, la problemática en torno a la educación de mujeres indígenas, tanto jóvenes como adultas, se manifiesta en dos aspectos principales. En primer lugar, existe una dificultad en la cobertura de la población indígena debido a su diversidad y ubicación geográfica dispersa. En segundo lugar, la universidad estatal carece de programas de formación a nivel de licenciatura dirigidos a personas adultas. Esta situación destaca los desafíos que enfrentan las mujeres indígenas en Paraguay en el ámbito educativo.

Finalmente, en Paraguay, el INDI opera un programa de “Subsidio estudiantil para estudiantes indígenas de carreras de nivel superior”. En 2022, se amplió de 400 a 600 cupos, de los cuales 360 son para mujeres y 240 para hombres. Cada beneficiario recibe 500.000 guaraníes (aproximadamente 69 dólares) mensuales durante ocho meses, totalizando 2.400.000.000 guaraníes (aproximadamente 333 dólares) al año.

Los beneficiarios del Subsidio Estudiantil acceden al monto asignado en efectivo y pueden utilizarlo en universidades públicas y privadas. Este enfoque busca facilitar el acceso al subsidio en sus áreas de residencia y fomentar la educación superior. Sin embargo, según una de las representantes de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay, y otros ocho estudiantes indígenas, el subsidio no cubre todos los gastos asociados a la educación universitaria, como exámenes, materiales de estudio, alojamiento, transporte y alimentación. Las personas entrevistadas destacan los desafíos económicos que enfrentan los estudiantes indígenas y la necesidad de soluciones integrales para garantizar un acceso equitativo a la educación superior.

Durante el análisis de las ofertas de becas y programas de apoyo estudiantil, se identificaron otros aspectos destacables, entre ellos: la forma arbitraria en la que se otorgan los subsidios, la falta de claridad en las reglas y requisitos para su solicitud, y la burocracia asociada, lo que se convierte en una dificultad más que en una colaboración para los y las jóvenes indígenas. Así lo mencionaron otros representantes de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay a través de entrevistas:

Como juventud no hay oportunidad de dar a una persona si estudia y no le quieren dar el subsidio, yo hasta ahora sigo luchando sobre eso, no sé bien qué fue lo que paso cual fue mi error, ni ellos mismos quieren decirme cual fue y qué es lo que está mal, dicen que mis documentos están en investigación por parte de la contraloría y que me van a llamar cuando termine la investigación hasta ahora no hay nada (Representante de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay, 2023).

En INDI mismo, para dar su ñembo subsidio (su supuesto subsidio), (...) hace falta más facilidad para acceder al subsidio, que no haya tanta burocracia y papeleos (Representante de la Unión Juvenil Indígena del Paraguay, 2023).

Si bien el programa de subsidio estudiantil es un avance positivo en la promoción de la educación superior para los indígenas en Paraguay, necesita mejoras significativas para garantizar un acceso verdaderamente equitativo y justo a la educación de calidad para las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Se requiere una revisión profunda de los criterios de asignación, el monto del subsidio y la simplificación de los procedimientos administrativos, además de un enfoque más participativo y consultivo que tenga en cuenta las voces y necesidades de las comunidades indígenas.

Podemos concluir que las cuotas en Brasil y las becas en Colombia, Guatemala y Paraguay son recursos limitados para la educación superior, se destaca que los recursos disponibles son insuficientes para satisfacer la gran demanda de estudiantes indígenas, especialmente mujeres, que desean acceder a programas de formación superior en áreas como Medicina, Derecho, Ingeniería y Arquitectura, entre otras.



e. Atención en otros contextos y modalidades

En esta sección, se aborda la atención educativa dirigida a mujeres indígenas que se encuentran en contextos diversos, tales como aquellas afectadas por el conflicto armado interno, mujeres en prisión, y se presta especial atención al formato de la educación como modalidad. Lamentablemente, no hemos podido identificar programas educativos específicos para mujeres víctimas de violencia que se encuentran en un estado de vulnerabilidad, ya que no pueden transitar de manera segura por los espacios comunitarios o residen en casas de acogida. Es crucial destacar que este proceso de seguridad no debería obstaculizar su acceso a la educación; sin embargo, hasta el momento, no hemos encontrado programas educativos que aborden esta problemática de manera efectiva.

Mujeres en situación de conflicto

En Colombia, se han registrado un total de 9,550,277 víctimas del conflicto armado, de las cuales 7,555,265 son sujetos de atención, mientras que el resto lamentablemente ha fallecido. Dentro de esta cifra, las mujeres representan el 49.7%, lo que equivale a 4,781,724 mujeres, de las cuales 680,000 son mujeres indígenas jóvenes y adultas (UARIV, 2023). El desplazamiento forzado ha sido el hecho victimizante más impactante para las mujeres indígenas, abarcando el 77% del total de eventos registrados. Le siguen el confinamiento con un 6.52% y la amenaza con un 5.73%. En términos de departamentos, Cauca lidera con un 17.70% de eventos que han afectado a mujeres indígenas, seguido por Chocó con un 16.86% y Nariño con un 9.47% (UARIV, 2023). Estas cifras evidencian la grave situación que han enfrentado las mujeres indígenas en Colombia debido al conflicto armado, especialmente en regiones como Cauca, Chocó y Nariño.

En ese contexto, encontramos tres programas para garantizar la educación de mujeres desplazadas por el conflicto armado en Colombia. Uno de ellos es "Sena te Paga por Estudiar", que proporciona un subsidio económico condicionado de 80 dólares mensuales para el sostenimiento educativo de los estudiantes.

Otro programa es “Generación E”, el cual busca promover oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior para la población indígena del país, a través de los componentes de equidad y excelencia. Según datos del Ministerio del Interior para el año 2020, este programa benefició a 4,006 personas indígenas, de las cuales 3,690 fueron jóvenes en el componente de equidad y 316 en el componente de excelencia. Lamentablemente, no se dispone de información específica sobre cuántas mujeres indígenas se beneficiaron de este programa.

Existe el programa “Estudio Gratis en la Universidad”, en colaboración con el ICETEX y la Unidad para las Víctimas, el cual se detalla más en el apartado de Educación Superior. Para acceder a estos programas, es necesario contar con el Registro Único de Víctimas (RUV). Sin embargo, no se dispone de datos específicos que indiquen cuántas mujeres indígenas jóvenes y adultas participan de dichos programas. En general, se evidencia la necesidad de una mayor transparencia y rendición de cuentas en relación con la población beneficiaria de estos programas, especialmente en lo que respecta a las mujeres indígenas jóvenes y adultas, y la efectividad en el acceso a la educación.

El acceso a los programas requiere estar registrado en el Registro Único de Víctimas (RUV). Sin embargo, la falta de datos específicos sobre cuántas mujeres indígenas jóvenes y adultas participan de los programas plantea preocupaciones acerca de su efectividad en la garantía del acceso a la educación. La ausencia de un informe de rendición de cuentas que detalle las personas beneficiarias, dificultando la evaluación precisa de quiénes están siendo alcanzados por estas iniciativas y hasta qué punto están logrando cumplir con su objetivo de brindar acceso educativo equitativo.

Finalmente, encontramos los Programas de Desarrollo con Enfoque Territoriales (PEDTS). Dirigidos específicamente a los reintegrados de las Fuerzas Revolucionarias de Colombia FARC-EP. De los 2.920 excombatientes que se identifican como pertenecientes a algún grupo étnico, 726 son mujeres, lo que representa el 24,8% del total, de las cuales 531 son indígenas (Misión de Verificación de la ONU en Colombia, 2023). El Acuerdo de Paz de 2016 entre las FARC y el Estado colombiano estableció medidas para la reintegración de excombatientes y víctimas del conflicto armado.

Los PEDTS se implementaron en 16 regiones, 170 municipios y 11 mil veredas, y buscan reducir las brechas de desigualdad social en los territorios rurales, donde el 41% de la población beneficiaria son mujeres, el 25% pertenece a grupos étnicos, el 45% reside en áreas de reservas naturales y la tasa de analfabetismo es tres veces superior al promedio nacional (Agencia para la Reincorporación y la Normalización, 2022). Es relevante ya que muchos de los territorios albergan una población indígena, incluyendo mujeres jóvenes y adultas.

La Agencia de Renovación del Territorio (ART) es la entidad encargada de desarrollar de manera participativa los PEDTS en los territorios priorizados por el Acuerdo de Paz. Estos planes tienen como una de sus prioridades garantizar el acceso a la educación de la población indígena y rural. A partir del 2022, se busca fortalecer la implementación de programas, como en el caso de Tumaco, en el Departamento de Nariño, donde reside el Pueblo Awá. Allí, se han fortalecido las escuelas comunitarias para brindar servicios educativos no solo a niños, niñas y adolescentes, también a la población adulta en zonas afectadas por el conflicto armado.

En síntesis, los programas dirigidos a mujeres en situación de conflicto en Colombia son un avance importante en la atención y reparación de las víctimas de la violencia armada.

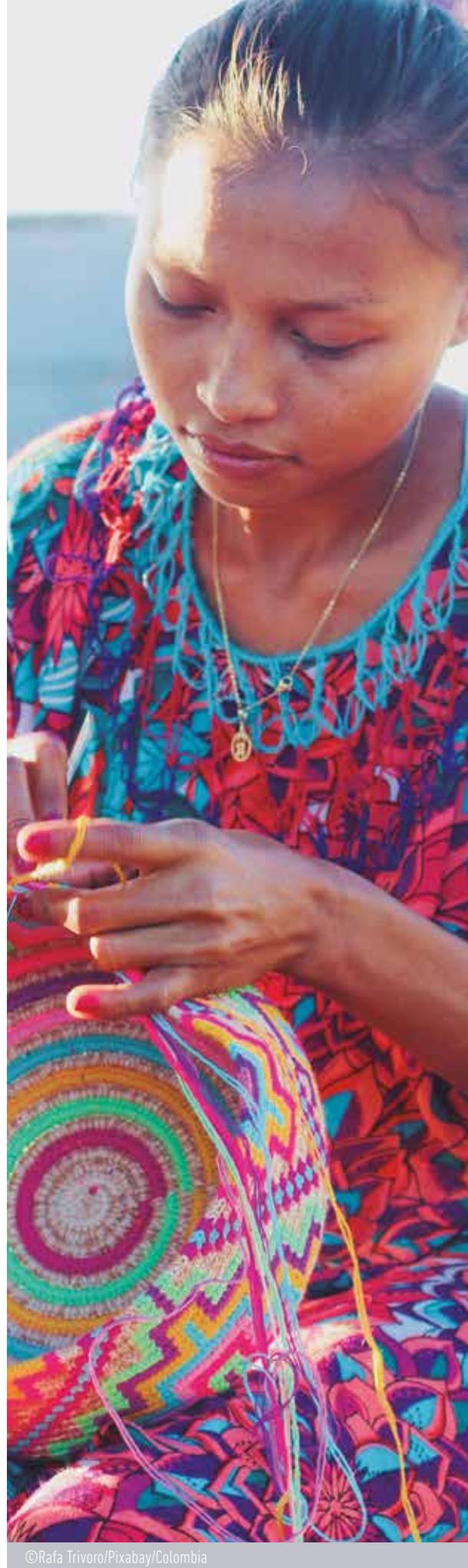
Sin embargo, enfrentan desafíos, como la falta de datos detallados sobre su impacto en mujeres indígenas jóvenes y adultas, lo que dificulta la evaluación precisa. Persisten brechas de género y, por ello, se necesita un enfoque interseccional y sensible al género que aborde diversas necesidades y desafíos. Se requiere una mayor transparencia y rendición de cuentas para asegurar que los programas beneficien de manera efectiva a quienes los necesitan, específicamente a las mujeres indígenas.

Mujeres privadas de libertad

La educación carcelaria debe de enmarcarse desde un enfoque holístico y adherirse a los principios de la EPA. En ese marco, “la educación carcelaria puede cultivar los conocimientos, destrezas, valores y motivación necesarios para ejercer la ciudadanía positiva. Al endosar esto, se reconoce y valora el poder transformativo de la educación, sobre todo en términos del crecimiento personal y el capital social” (DVV Internacional, 2014, p.11). Sin embargo, en países de la región, las cárceles no cumplen su función socioeducativa, pues muchas veces terminan confundiendo educación en cárceles con capacitaciones educativas o programas no sostenidos en el tiempo (CLADE, 2014). En el caso de las mujeres, los pocos trabajos y formaciones disponibles enseñan a coser, planchar, limpiar, confeccionar artesanías, ropa, entre otras actividades relacionadas a labores domésticas, que se consideran atribuciones de la mujer desde una visión patriarcal (CLADE, 2015).

En Brasil, el Sistema de Informaciones del Departamento Penitenciario Nacional (SISDEPEN) es responsable de mapear la población privada de libertad, sus características y oportunidades educativas ofrecidas a esta población. Según los datos de 2023, son 644.305 personas privadas de libertad en Brasil, en que la población que se auto declara indígena comprende 0,21%, totalizando 1226 personas, siendo 79 mujeres indígenas (Senapen, 2023). Todavía, no hay información sobre raza del 10% del total de personas privadas de libertad (Senapen, 2023), lo que significa que el número de mujeres indígenas en esta situación puede ser superior.

Con relación a la oferta educativa para personas privadas de libertad, el SISDEPEN destaca dos posibilidades: la educación escolar y la educación no-escolar.



©Rafa Trivoro/Pixabay/Colombia

La educación escolar comprende las ofertas educativas con el objetivo de cumplir con el ciclo de educación formal, en que están contemplados todos los niveles educativos (Senapen, 2023). Cabe destacar que hay aplicación del ENEM, examen nacional que habilita el ingreso a universidades federales y acceso a becas en universidades privadas, para la población privada de libertad desde 2010 (INEP, 2021). Del total de la población privada de libertad, solo 20,9% está matriculada en la educación escolar, en que la mayoría se concentra en la enseñanza primaria (53,91%) y secundaria (27,56%). (Senapen, 2023)

La educación no-escolar comprende actividades de capacitación profesional, práctica deportiva, lectura y actividades complementarias no especificadas en el SISDEPEN. Nacionalmente, son ofrecidas 794.384 actividades de educación no-escolar, en que la lectura se destaca representando 32,3% de este tipo de oferta educativa (Senapen, 2023). Estas actividades se aplican tanto a hombres como a mujeres, sin especificación de actividades específicas a mujeres por parte del SISDEPEN. En este sentido, no hay datos oficiales desglosados por género para análisis de la oferta de actividades educativas escolares y no-escolares a mujeres privadas de la libertad.

En Colombia las mujeres privadas de libertad representan el 10% del total de personas en esta situación, lo que equivale a 17,778 mujeres. De estas, 10,462 están bajo medidas extramurales y 4,966 tienen medidas intramurales (INPEC, 2020). En el caso de la población de grupos étnicos, sólo el 5% son mujeres indígenas, un total de 74 mujeres. La mayoría de estas mujeres tienen edades comprendidas entre los 29 y 59 años (66%), el 28% tiene entre 18 y 29 años, y solo un 5% son mayores de 60 años. El 1.6% de estas mujeres son analfabetas, mientras que el 60% tiene educación primaria. Del grupo de mujeres que están privadas de la libertad bajo medidas intramurales y que están estudiando, el 8% cursa la secundaria, formación técnica o pregrado, y solo un 0.8% tiene una especialización profesional (Ministerio de Justicia, 2020).

Bajo ese contexto, el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ofrecen Modelos Educativos Flexibles específicos para el Sistema Penitenciario y Carcelario, con el propósito de garantizar el derecho humano a la educación de las personas bajo medidas intramurales. Sin embargo, no se identifica una alternativa de oferta pública para las mujeres que están bajo medidas no privativas de la libertad.

El modelo educativo utilizado es general y se aplica tanto a hombres como a mujeres y a la población étnica en prisión. Este modelo flexible incluye una malla curricular integral que aborda habilidades para la vida, inclusión social y educativa, así como un programa de alfabetización para aquellos que deseen completar la educación secundaria. En algunos centros, también se ofrece formación técnica. A pesar que no se proporciona información sobre cómo este modelo de educación impacta de manera diferencial en las mujeres indígenas jóvenes y adultas en Colombia, ni si existe una respuesta específica para atender sus necesidades educativas.

En síntesis, en Brasil, se observa una baja representación de mujeres indígenas en la población carcelaria, pero la falta de desglose de datos por género en la oferta educativa dificulta la evaluación de cómo estas mujeres acceden y se benefician de los programas existentes. En Colombia, aunque existen Modelos Educativos Flexibles, no se identifica una oferta pública específica para mujeres no privadas de libertad, y la información sobre el impacto diferencial en mujeres indígenas es limitada. En los casos de Guatemala y Paraguay no encontraron programas educativos carcelarios para mujeres indígenas jóvenes y adultas. Esto destaca una carencia significativa en la atención educativa dirigida a este grupo específico en el ámbito carcelario en ambos países.

Etnoeducación y otras experiencias

En Colombia, el Sistema de Medios Públicos ha implementado un programa de educación radial de alcance nacional llamado “Exploremos”. Este canal radial educativo ofrece contenidos dirigidos a estudiantes, padres de familia y docentes, y cuenta con el respaldo del Ministerio de Educación y la Embajada de Canadá en Colombia. El programa se transmite de forma gratuita a través de Internet y, principalmente, mediante señal de TDT, llegando a cubrir aproximadamente el 93% del territorio nacional. Según datos proporcionados por estas entidades, alrededor de 27 territorios utilizan el programa para la alfabetización, beneficiando a un total de 23,233 personas, incluyendo a 1,929 mayores de 65 años.

El enfoque de los esfuerzos está en la reducción del analfabetismo en el país, lo que contribuye a garantizar oportunidades para toda la población y se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, específicamente el objetivo de lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Uno de los programas dentro de “Exploremos” se llama “Saberes de mi Tierra” y tiene como objetivo principal fomentar el diálogo de saberes desde la diversidad de los territorios, reconociendo los contextos diversos y la población de diferentes zonas rurales, incluyendo a mujeres indígenas jóvenes y adultas. Este programa se divide en seis ejes temáticos y se transmite de 5:00 pm a 7:00 pm, de lunes a sábado, a través de radios locales y comunitarias.

En Guatemala, el gobierno también ha adoptado la educomunicación como un medio de enseñanza para personas jóvenes y adultas. A través del Acuerdo 286-2017, el Ministerio de Educación estableció el Programa de Radios Educativas, dirigido principalmente a la población rural y urbano-marginada, con un enfoque en procesos de capacitación. Este acuerdo tiene como objetivo regular las radios educativas y ha autorizado su funcionamiento en los departamentos de Jutiapa (en el oriente del país), Totonicapán (en el occidente) y Baja Verapaz (en el norte) desde su creación en 2017. El programa busca facilitar procesos educativos a través de colaboraciones con radios comunitarias.

En Paraguay, no se identificaron programas educativos radiales actualizados destinados a la población objeto de este estudio. La información recopilada indica que, durante la pandemia de Covid-19, se implementó un programa de educación a distancia para niños, jóvenes y adultos a través de Radio Nacional del Paraguay, en colaboración con el Movimiento Fe y Alegría. Durante esta iniciativa, se llevaron a cabo transmisiones de clases bilingües (español y guaraní) en las emisoras estatales, posibilitando que estudiantes de primero a noveno grado en diversas regiones del país pudieran continuar con su proceso de aprendizaje a distancia (Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación de Paraguay, 2020)²⁶. Sin embargo, es importante señalar que estos programas ya no están en vigor.

En Brasil, la educación radiofónica fue relevante a lo largo del siglo XX (Andrelo, 2012). Sin embargo, esta modalidad perdió relevancia con el avance de otras tecnologías para la educación a distancia y con la distribución de las atribuciones de los estados y municipios con respecto a la educación posterior a la Constitución de 1988. Durante la pandemia de Covid-19, se encontraron algunas experiencias de educación pública por radio realizadas por gobiernos municipales, pero

²⁶ <https://www.mitic.gov.py/noticias/el-95-de-los-alumnos-responden-satisfactoriamente-traves-de-la-educacion-distancia-por-radio-nacional-del-paraguay#:~:text=La%20transmisi%C3%B3n%20de%20clases%20biling%C3%BCes,la%20pandemia%20de%20COVID%2019.>

que tampoco fue la principal o la única modalidad para seguimiento de las trayectorias educativas durante la pandemia (Magnoni & Leite, 2021).

En general, estas iniciativas demuestran la relevancia de la educomunicación como una herramienta valiosa para alcanzar a comunidades marginadas, incluyendo mujeres indígenas, y promover la igualdad de oportunidades educativas. Sin embargo, es esencial garantizar la continuidad y adaptabilidad de estos programas para abordar de manera efectiva las necesidades educativas de estas comunidades a largo plazo.



f. Análisis de los programas educativos vigentes y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Cómo analizado a lo largo de este apartado, las oportunidades educativas para personas jóvenes y adultas se difunden por los niveles educativos y comprenden distintas modalidades. Es necesario comprender de qué manera estas políticas contribuyen a la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, referente a la educación de calidad. Para eso, el siguiente cuadro sistematiza los programas educativos vigentes descritos en el informe según las metas del Objetivo 4, excluidas las que hacen referencia exclusivamente a la educación de niños y niñas:

Tabla 3: Relación de metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 con los programas educativos vigentes analizados

Metas del ODS 4	Programas educativos vigentes
<p>4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.</p>	<p>Brasil: Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional en la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) y ley nº 12.711 de 2012</p> <p>Colombia: Fondo Álvaro Ulcué Chocué, Generación E</p> <p>Guatemala: Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana</p> <p>Paraguay: Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP), Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL) y Subsidio estudiantil para estudiantes indígenas de carreras de nivel superior</p>
<p>4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.</p>	<p>Brasil: Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional en la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA)</p> <p>Guatemala: Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana</p> <p>Paraguay: Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP), Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL)</p>

<p>4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.</p>	<p>Brasil: ley nº 12.711 de 2012</p> <p>Colombia: Modelo Educativo Flexible A – Crecer para la Vida, Programa Entre Saberes, Modelos Educativos Flexibles específicos para el Sistema Penitenciario y Carcelario, Exploremos</p> <p>Guatemala: Programa de Radios Educativas</p>
<p>4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.</p>	<p>Brasil: Brasil Alfabetizado</p> <p>Colombia: Programa Nacional de Analfabetismo y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, Exploremos, Modelo Educativo Flexible PACES</p> <p>Guatemala: Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC), Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media, Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA)</p> <p>Paraguay: otorgamiento de becas por Itaipú Binacional y por el Ministerio de Educación</p>
<p>4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.</p>	<p>Colombia: Escuela del Perdón y Reconciliación, Modelo Crecer por la Vida</p>
<p>4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.</p>	<p>Colombia: Saberes de mi Tierra, Programas de Desarrollo con Enfoque Territoriales (PEDTS)</p> <p>Paraguay: elaboración de materiales didácticos con participación de comunidades indígenas</p>
<p>4.b. De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.</p>	<p>Colombia: Fondo Álvaro Ulcué Chocué</p> <p>Paraguay: otorgamiento de becas por Itaipú Binacional y por el Ministerio de Educación</p>
<p>4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.</p>	<p>Brasil: Programa de Apoio a la Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (PROLIND)</p>

Fuente: elaboración propia con datos de United Nations (2015)



©Pixabay/Brasil

5

¿Por dónde continuar?

Oportunidades educativas públicas inspiradoras destinadas a mujeres indígenas jóvenes y adultas en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay

Las prácticas inspiradoras mencionadas aquí se analizan desde el enfoque de las 4 As, descritas en el apartado sobre metodología del estudio. Se plantearon cuatro prácticas, una para cada país, con el fin de orientar futuras políticas de EPJA que estén vinculadas a un compromiso de garantizar el derecho humano a una educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos y todas, a lo largo de la vida y como responsabilidad del Estado. Estas no son prácticas ideales, pero ofrecen bases importantes para avanzar en la dirección correcta a pesar de los ajustes necesarios.

En Brasil, la política de promover el ingreso de los pueblos indígenas a las instituciones públicas de educación técnica y universitaria a través de la ley de cuotas es de gran importancia. Es una política que favorece la accesibilidad de un nivel de educación históricamente elitista, permitiendo a las poblaciones marginadas ejercer el derecho humano a la educación a lo largo de toda la vida. También promueve la diversidad en el entorno universitario, lo que favorece el diálogo y enriquece la formación del público. La política de cuotas tiene sus efectos constantemente analizados, lo que permite mejoras y un monitoreo constante del desempeño de la política. Lo mismo no se observa en las políticas para los niveles de primaria y secundaria en la educación de personas jóvenes y adultas, que no contribuyen a un mayor ingreso de las mujeres indígenas a las universidades. La falta de datos para los niveles de educación previos a la universidad, con respecto a la educación de las mujeres indígenas jóvenes y adultas, dificulta el análisis de las organizaciones de la sociedad civil y el desarrollo de políticas y proyectos de ley por parte del Estado.

En Colombia, la práctica inspiradora seleccionada logra incorporar los enfoques territoriales, étnicos y de género agregados a la voluntad y los recursos públicos para su realización. En este sentido, la Escuela del Perdón y Reconciliación, el Servicio de Educación Rural y el Modelo Crecer por la Vida, desarrollados en el marco del Acuerdo por una Paz Duradera en 2016, abarcan todos los aspectos. Las iniciativas promueven la accesibilidad al llegar a áreas de difícil acceso, superando las barreras de la distancia física y reduciendo el agotamiento de los estudiantes que tienen que cruzar largas distancias para llegar a la escuela. Además, contemplan el principio de adaptabilidad al contar con materiales y planes de estudio propios, que incluyen la diversidad de la población rural colombiana, como mujeres indígenas jóvenes y adultas. Promover la educación formal, también incorporan otras herramientas de educación para la vida, contribuyendo a una educación integral. Sin embargo, la ausencia de otras políticas robustas con el mismo modelo dificulta la universalización del derecho humano a la educación para las mujeres indígenas jóvenes y adultas, especialmente aquellas que viven en zonas remotas y no están cubiertas por las políticas aplicadas en el espacio urbano.

En Guatemala se destaca el Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana, el cual ofrece capacitación profesional a la población, incluyendo a los pueblos indígenas. Como se destaca a lo largo del informe, los cursos se llevan a cabo en espacios acordados con las comunidades, lo que proporciona una mayor participación en la toma de decisiones sobre el proceso educativo. Además, permiten un encuentro de conocimientos que pueden incorporarse al proceso de certificación profesional, asegurando una mayor aceptabilidad a través de la relevancia de los cursos y la apreciación de la diversidad. Sin embargo, como ya se mencionó, la baja financiación para la educación dificulta la universalización de prácticas inspiradoras y el desarrollo de otras políticas.

En Paraguay, es fundamental reconocer la exitosa experiencia en la elaboración de materiales didácticos para la educación escolar indígena, realizada por el Ministerio de Educación. Este proceso se caracterizó por un enfoque participativo, en el que participaron la comunidad escolar, miembros de comunidades indígenas y artistas de cada pueblo indígena. El modo mismo de participación fue definido por la organización de cada comunidad, permitiendo que la creación de materiales fuera culturalmente pertinente para los pueblos. El resultado fue la producción de materiales didácticos en 20 lenguas indígenas, abarcando 5 troncos lingüísticos y dirigidos a los dos primeros ciclos de la educación básica. Sin embargo, debe entenderse que las poblaciones indígenas, especialmente las mujeres indígenas jóvenes y adultas, sufren otras dificultades en los ámbitos social, económico y cultural, lo que dificulta el acceso al derecho humano a la educación.

Para continuar con el debate a partir de este informe, es necesario tomar como punto de partida las prácticas inspiradoras que ya existen, para que guíen la elaboración de nuevas políticas a partir de las conclusiones y recomendaciones extraídas del documento. Es fundamental reconocer los avances ya alcanzados, como resultado de la participación de las comunidades indígenas en el proceso educativo, el reconocimiento de la educación como un derecho humano y los debates potenciados por los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. Así, considerando la relevancia de lo consolidado, se puede pasar a las conclusiones y recomendaciones del informe.

Conclusiones

Compartimos las conclusiones con base en los temas que se han desarrollado y analizado en la fase diagnóstica sobre ofertas públicas de educación a mujeres y jóvenes indígenas, procurando señalar los aspectos más relevantes para marcar la ruta de movilización e incidencia urgente en la agenda impostergable para el ejercicio pleno del derecho.

Si bien en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay hay contextos muy diferenciados en relación al ámbito educativo, y en específico de personas jóvenes y adultas, también se muestran algunas coincidencias en las demandas que amerita este grupo poblacional.

Sobre los desafíos educativos de las mujeres indígenas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe concluimos:

- **Las mujeres indígenas en América Latina y el Caribe enfrentan múltiples formas de discriminación arraigadas en la historia y la estructura de la sociedad**, lo que resulta en violaciones de sus derechos fundamentales en diversos ámbitos, incluidos los derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales, así como la exposición a la violencia de género en contextos como conflictos armados, despojo de territorio y desequilibrios climáticos. Estas violaciones se ven agravadas por la falta de infraestructura y recursos en áreas rurales, la insuficiente enseñanza en idiomas indígenas y la ausencia de un currículo culturalmente pertinente en el sistema educativo.
- **La educación de mujeres indígenas se ve afectada por la falta de inversión pública y la falta de reconocimiento de estas mujeres como sujetos de derechos.** La pandemia de COVID-19 agravó aún más su situación, ya que asumieron roles de cuidado en sus comunidades, lo que a menudo las obligó a abandonar la educación para contribuir al sustento familiar. En la región, las políticas educativas carecen de un enfoque de género y no abordan de manera efectiva las desigualdades estructurales y la discriminación que enfrentan las mujeres indígenas.
- A pesar de los compromisos asumidos por los Estados en la Agenda 2030 y otros instrumentos internacionales, **la educación de mujeres indígenas sigue siendo una asignatura pendiente en la región, con una falta de datos, prioridad política e inversión.** La invisibilidad de las mujeres indígenas en las agendas nacionales y la reproducción de patrones de discriminación y exclusión son temas críticos que requieren una acción inmediata para garantizar el derecho humano a la educación de estas mujeres. La educación intercultural (bilingüe) y la inclusión de perspectivas de igualdad de género deben ser prioritarias en las políticas educativas para abordar estas desigualdades.

Con relación a la situación educativa de las mujeres indígenas de los cuatro países, este informe identifica de forma comparativa:

- En Brasil, la disputa por la garantía del derecho humano a la educación de personas indígenas está relacionada con los movimientos de demarcación de las tierras indígenas, amenazados por la expansión de la frontera agrícola en la región norte del país. La demarcación de sus territorios y reconocimiento de sus modos de vida debe ser el primer paso para fortalecer la educación intercultural para los pueblos indígenas.
- Paraguay ha experimentado un aumento preocupante en las tasas de analfabetismo en los últimos cinco años, especialmente entre la población indígena. En 2019, la tasa de analfabetismo entre la población indígena alcanzaba el 37.6%, con una brecha significativa entre hombres y mujeres. En Colombia, por otro lado, las tasas de analfabetismo han disminuido desde 2005, aunque las desigualdades persisten, especialmente entre áreas rurales y urbanas.
- En Colombia, a pesar de la falta de una diferencia significativa en las tasas de analfabetismo entre hombres y mujeres, las desigualdades son notables entre áreas rurales y urbanas, con tasas de analfabetismo cuatro veces mayores en áreas rurales. En Paraguay, las mujeres indígenas enfrentan barreras significativas en su acceso a la educación, con una interrupción educativa relacionada con responsabilidades familiares y labores domésticas. Lo mismo se verifica en Brasil, en que, además de las responsabilidades familiares y domésticas, acceder a oportunidades educativas puede exigir que se viva en otra ciudad o atravesar largas distancias continuamente.
- En Guatemala, persiste una brecha educativa significativa marcada por el origen étnico, con tasas de aprobación educativa más bajas para la población maya en comparación con la población mestiza. Además, las brechas se amplían al considerar la educación superior, donde las mujeres mayas enfrentan desafíos significativos para acceder a niveles educativos más avanzados.
- En Paraguay, la falta de inscripción en instituciones educativas es un problema destacado para la población indígena, especialmente entre las mujeres. En Colombia, a pesar de una reserva de plazas para estudiantes indígenas en la Universidad Nacional de Asunción, el número de graduados sigue siendo bajo, lo que ilustra los desafíos para las personas indígenas, en particular las mujeres, para acceder a la educación universitaria.

Respecto al marco normativo que guía las políticas educativas públicas dirigidas a las mujeres indígenas y adultas se puede concluir:

- La falta de sensibilidad de género y la ausencia de perspectivas interseccionales (género, grupo étnico, condición económica, edad, etc.) en la normativa educativa regional representan un obstáculo significativo para garantizar el derecho humano a la educación de todas las personas. La carencia de disposiciones legales específicas que aborden las vulneraciones de género y las múltiples dimensiones de la identidad de las personas, como las mujeres jóvenes, adultas e indígenas, socava la efectividad de los sistemas educativos en la región.

- La promulgación de legislación extensiva en sí misma no es suficiente para asegurar el cumplimiento de los derechos educativos. Es esencial que los Estados se comprometan con acciones concretas, como la supervisión activa de las políticas y programas existentes, así como la rendición de cuentas ante organismos internacionales cuando sea necesario. Esto destaca la importancia de un enfoque integral que no solo se concentre en la formulación de leyes, sino también en su implementación efectiva para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades en la educación.

Con relación al financiamiento educativo público identificamos:

- El análisis del financiamiento de la educación pública para mujeres indígenas jóvenes y adultas en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay revela una marcada insuficiencia en la inversión educativa en relación con las recomendaciones internacionales. A pesar de algunos avances y mecanismos específicos, el gasto público en educación se encuentra por debajo del 6% del Producto Interno Bruto (PIB) y del 20% del gasto público nacional recomendado, lo que refleja un desafío significativo para garantizar el derecho a una educación de calidad para este grupo vulnerable.
- La falta de recursos adecuados y la ausencia de marcos legales sólidos para el financiamiento de la educación pública son preocupantes en los países del estudio. La inversión en educación varía según la nación, pero en general, se observa un desfase entre las necesidades educativas de las mujeres indígenas y los recursos disponibles. Además, la insuficiencia de mecanismos de justicia fiscal y la priorización de tributación regresiva acentúan los desafíos para lograr una educación inclusiva y equitativa. Se subraya la necesidad de un enfoque político que promueva la justicia fiscal y la inversión suficiente para garantizar el acceso y la calidad de la educación para las mujeres indígenas.

Finalmente, sobre las ofertas públicas educativas para mujeres indígenas, específicamente sobre lo programas dirigidos a esta población en Brasil, Colombia, Guatemala y Paraguay, concluimos:

Sobre los programas de **analfabetismo**:

- En Brasil y Colombia, se han implementado programas nacionales de alfabetización y educación básica para personas jóvenes y adultas, incluyendo a mujeres indígenas. Los programas han logrado reducir las tasas de analfabetismo y promover la inclusión educativa en diversas comunidades. Sin embargo, persisten desafíos de asequibilidad, adaptabilidad y financiamiento que afectan la participación efectiva de las mujeres indígenas, especialmente en zonas rurales.
- A pesar de los esfuerzos realizados en Brasil y Colombia, existe una falta de datos específicos y desagregados que permitan evaluar el impacto de los programas en las mujeres indígenas jóvenes y adultas. La falta de información detallada sobre su aplicación y resultados dificulta la identificación de las necesidades y barreras particulares que enfrentan estas mujeres en su acceso a la educación. Se requiere un enfoque más inclusivo y centrado en la diversidad cultural para abordar las necesidades educativas de las mujeres indígenas en ambos países.

Sobre los **programas de educación básica** (educación primaria y secundaria o media):

- Brasil y Colombia presentan políticas nacionales de la EPJA que abordan la problemática del analfabetismo y la educación básica para esta población. Sin embargo, las políticas aún no logran abordar de manera efectiva las necesidades de las mujeres indígenas, y la falta de datos desagregados dificulta la evaluación de su impacto.
- Colombia ofrece una variedad de programas, como el Modelo Educativo Flexible Tejiendo Saberes y el Modelo Flexible Educativo “Caminar en Secundaria”, que tienen como objetivo la educación de jóvenes y adultos. A pesar de ello, no se centran específicamente en la inclusión de mujeres indígenas, lo que limita su accesibilidad y pertinencia.
- En Guatemala, se destacan programas como el Programa de Educación de Adultos por Correspondencia (PEAC), el Programa Modalidades Flexibles para la Educación Media y el Programa Nacional de Educación Alternativa (PRONEA). Sin embargo, el PEAC presenta barreras en términos de accesibilidad y pertinencia para las mujeres indígenas. Los programas flexibles en Educación Media y Educación Alternativa también enfrentan desafíos en la inclusión de este grupo.
- Paraguay tiene programas de becas para estudiantes indígenas, pero la falta de datos desagregados por género y etnia dificulta la evaluación de su impacto en la educación de las mujeres indígenas. Además, la brecha en los gastos de educación según el idioma predominante en los hogares subraya la importancia de abordar desigualdades económicas y de acceso a la educación en el país.
- A pesar de los esfuerzos nacionales para brindar educación a mujeres indígenas en la EPJA, existen barreras significativas que limitan su participación. Es necesario que los programas se adapten a las necesidades culturales y económicas de este grupo y que se recopilen datos más detallados para evaluar y mejorar la inclusión educativa de las mujeres indígenas.

Sobre la **educación técnica-productiva**:

- En Brasil, el Programa Nacional de Integración de la Educación Profesional en la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA) ha proporcionado una oportunidad valiosa para que las personas jóvenes y adultas completen la educación básica mientras obtienen formación profesional. La articulación de los cursos con las necesidades regionales es un enfoque positivo para fortalecer el desarrollo local.
- En Guatemala, el Programa de Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana ha desempeñado un papel fundamental en la capacitación técnica y formación emprendedora. Sin embargo, persisten barreras culturales, lingüísticas y económicas que limitan el acceso de las mujeres indígenas a estas oportunidades. Se necesita una consideración más profunda de las necesidades específicas de esta población.
- En Paraguay, el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL) ofrece cursos de formación técnica y proporciona herramientas y habilidades para acceder a oportunidades laborales. Sin embargo, existe una brecha entre las promesas de gratuidad y

la realidad financiera de los cursos, lo que puede desilusionar a las participantes. Además, la falta de consulta previa a las beneficiarias sobre sus necesidades y expectativas es una debilidad que debe abordarse.

- En Paraguay, se ha observado una iniciativa ejemplar que combina saberes comunitarios con desafíos contemporáneos, abordando cuestiones medioambientales para mejorar la calidad de vida de la comunidad. Este enfoque innovador va más allá de la formación agropecuaria convencional y puede servir de modelo para programas futuros que se adapten a las necesidades de las comunidades indígenas.
- Es esencial que se promueva la participación activa de las mujeres indígenas en la planificación y diseño de programas de formación técnica. Además, se debe abordar la falta de atención a la población indígena en entornos urbanos, lo que priva a estas mujeres de acceso a oportunidades educativas y laborales en las ciudades.

Sobre la **educación universitaria:**

- En Brasil, la ley de cuotas del 2012 ha sido efectiva en aumentar la diversidad en la educación superior al reservar un porcentaje de cupos para personas negras, indígenas y quilombolas. Ha tenido un impacto positivo en la inclusión de estos grupos en carreras tradicionales y con alta demanda. Sin embargo, no se abordan específicamente las necesidades de las mujeres indígenas.
- En Colombia, el programa de créditos condonables, como el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, ha proporcionado apoyo financiero a estudiantes indígenas en pregrado y posgrado. Sin embargo, la cantidad otorgada, alrededor de 625 dólares por semestre, no es suficiente para cubrir todos los costos asociados con la educación superior, especialmente para mujeres indígenas. Además, los requisitos académicos pueden ser un obstáculo para aquellos en contextos de alta marginalidad.
- En Paraguay, el Subsidio Estudiantil del INDI es un avance positivo, pero enfrenta desafíos significativos. El monto del subsidio no cubre todos los gastos relacionados con la educación universitaria, y la falta de claridad en los criterios y la burocracia pueden dificultar el acceso. Es fundamental simplificar los procedimientos, aumentar el monto del subsidio y revisar los criterios de asignación para garantizar un acceso equitativo y justo a la educación superior para las mujeres indígenas.
- Los tres países comparten el objetivo de mejorar el acceso a la educación superior para estudiantes indígenas, pero enfrentan desafíos comunes relacionados con la financiación insuficiente y los requisitos académicos a menudo poco adecuados. Es esencial que cada nación continúe trabajando en la mejora de estos programas, simplificando los procedimientos y aumentando los recursos disponibles para garantizar un acceso equitativo y justo a la educación superior para las comunidades indígenas, y en particular las mujeres.

Sobre la **educación en otros contextos concluimos y modalidades:**

- Colombia ha experimentado una alta cantidad de **víctimas del conflicto armado**, incluyendo un significativo porcentaje de mujeres, entre las cuales las mujeres indígenas jóvenes y adultas han sido particularmente afectadas. El desplazamiento forzado ha sido el hecho más impactante en la vida de estas mujeres.
- A pesar de la implementación de varios programas de acceso a la educación, como “Sena te Paga por Estudiar,” “Generación E,” y los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PEDTS), persisten desafíos importantes en términos de transparencia y la falta de datos específicos sobre el impacto en las mujeres indígenas. Se requiere una mayor atención a la equidad de género y una rendición de cuentas más precisa para garantizar que estos programas efectivamente alcancen y beneficien a las mujeres indígenas afectadas por el conflicto armado.
- En Brasil, **la población indígena entre las personas privadas de libertad** es considerablemente baja, representando solo el 0.21% de la población carcelaria total. En comparación, en Colombia, el 5% de las mujeres privadas de la libertad son indígenas, lo que sugiere una mayor representación de esta población en el sistema penitenciario colombiano.
- La educación en contextos de privación de libertad en Colombia parece ser más accesible para las mujeres indígenas que para las personas en situación similar en Brasil. Mientras que Colombia ofrece modelos educativos flexibles y programas de formación técnica, Brasil muestra una mayor brecha en la matriculación en la educación escolar entre la población carcelaria. Sin embargo, ambas naciones carecen de datos específicos sobre cómo estas iniciativas impactan en las mujeres indígenas, lo que señala la necesidad de una mayor transparencia y evaluación en ambos países.
- Tanto Colombia como Guatemala han implementado **programas de educomunicación**, específicamente a través de la radio, con el objetivo de ofrecer oportunidades educativas a segmentos de la población que pueden estar marginados o enfrentar desafíos en el acceso a la educación formal. En Colombia, el programa “Exploremos” se enfoca en la reducción del analfabetismo y brinda contenido para un amplio rango de edades, incluyendo a personas mayores de 65 años. En Guatemala, el Programa de Radios Educativas se centra en la capacitación y se ha establecido en áreas geográficas específicas para atender a poblaciones urbanas y rurales.
- Ambos programas, “Saberes de mi Tierra” en Colombia y las radios educativas en Guatemala, reconocen la diversidad de los territorios y la importancia de adaptar la educación a contextos diversos, incluyendo a las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Se demuestra un compromiso por brindar educación inclusiva y equitativa, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU que promueven oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y el diálogo de saberes desde la diversidad de los territorios.

Sobre los enfoques de **género, interseccionalidad, interculturalidad y decolonialidad:**

- Se verifica que la brecha de género es un obstáculo a la garantía del derecho humano a la educación para mujeres indígenas jóvenes y adultas. La violencia de género, que provoca el embarazo adolescente, interrumpe los estudios de niñas y adolescentes. Todavía, la EPJA no es una opción válida para todas, una vez que tienen el mandato social de contribuir al sustento familiar, además de labores de cuidado familiar y comunitario.
- El presupuesto educativo no aplica una perspectiva de género, de manera que no se sabe cómo el financiamiento direccionado a la educación pública contribuye para la eliminación de las desigualdades sexo-genéricas. En Brasil se aplica el CAQ, que puede servir como herramienta en este sentido, una vez que posibilita que los recursos sean asignados considerando las distintas desigualdades existentes y sus intersecciones.
- La relevancia de una perspectiva interseccional se nota en los datos presentados. El analfabetismo superior entre mujeres rurales es indicador de que políticas interseccionales son necesarias para enfrentar las desigualdades que surgen a partir de la intersección entre género, etnia, clase y otras categorías. Entre las prácticas inspiradoras señaladas está la creación de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE) en Colombia, que aplican el enfoque interseccional al reconocer las necesidades de las mujeres involucradas en el conflicto armado entre el Estado y las FARC-EP. Todavía, el enfoque interseccional debe ser transversal a la política pública, de manera que no se excluyan grupos marginados en el momento de implementación de programas.
- El enfoque de la interculturalidad es fundamental para mantener vivas las culturas, las lenguas y preservar los modos de vida de las poblaciones indígenas. En todos los países la normativa nacional reconoce que la educación debe ser de manera bilingüe para los pueblos indígenas, de manera a crear oportunidades educativas culturalmente pertinentes a estas comunidades. Todavía, la práctica de la enseñanza bilingüe es compleja, una vez que necesita de formación continua de docentes e inversión del Estado en estas políticas, lo que no se verifica en los países de esta investigación. Además, la interculturalidad en la educación es más amplia que la enseñanza bilingüe, involucrando también la posibilidad de aprendizaje de saberes tradicionales y la participación en la toma de decisiones sobre el tema. La inclusión de saberes tradicionales y culturalmente pertinentes se verifica en determinadas políticas señaladas, pero con necesidad de mayor inversión. La participación de las comunidades indígenas en la toma de decisiones se nota en la elaboración de materiales didácticos en Paraguay, indicado como práctica inspiradora.
- La decolonialidad en la educación está relacionada a procesos de enseñanza que asuman el compromiso en romper con las tradiciones coloniales practicadas en los espacios de aprendizaje. Estos se hacen fundamentales para los pueblos indígenas, una vez que sus culturas viven bajo amenaza desde el período de dominación colonial y extractivista. Para eso, es fundamental la participación de personas indígenas en los espacios de toma de decisión en distintos niveles, como la planificación, la elaboración de normativas y la ejecución de políticas. Lo que se verifica, todavía, es el intento de imponer a los pueblos indígenas los modelos tradicionales de aprendizaje, en que la educación indígena es una versión mínimamente adaptada de la educación comprendida como formal. La participación de estas comunidades se verifica solamente en Paraguay, como señalado en el apartado de prácticas inspiradoras. La participación está limitada a un nivel específico de influencia, sin capacidad de aportar a la política educativa nacional.

Recomendaciones

Presentamos recomendaciones que buscan integrar y fortalecer una hoja de ruta para la incidencia y la movilización de la agenda educativa a nivel nacional y regional, con el fin de encaminar de mejor manera los compromisos y las voluntades en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), con especial atención a mujeres jóvenes indígenas. Para el estudio se relevó la información disponible con mayor foco en jóvenes y mujeres de edades entre 15 y 30 años. Si bien resulta clave una mirada sobre las realidades de las adultas mayores, esto excede los objetivos del estudio actual.

Se especifican recomendaciones para los siguientes actores / instancias: a) organismos internacionales; b) instancias intergubernamentales América Latina y El Caribe; c) poder ejecutivo, legislativo y otros de competencia estatal nacional; d) Ministerios / secretarías / direcciones de educación (en general, y específicas para EPJA); e) Organizaciones sociales y sociedad civil; f) A la academia.

Es esencial destacar que, como parte de la segunda fase de este proyecto, cuyo propósito es elaborar una Hoja de Ruta para la incidencia con recomendaciones desde las bases, se toman en consideración entrevistas y mesas de diálogo con las autoridades gubernamentales, así como con mujeres indígenas. El objetivo principal de este proceso es enriquecer y fortalecer las recomendaciones a partir de los resultados y hallazgos de estas interacciones, que integran una Hoja de Ruta por cada país para impulsar procesos de incidencia y movilización.

a) A los organismos e instancias internacionales

- Desarrollar un acompañamiento cercano a las dinámicas que permitan el **seguimiento al Marco de Acción de Marrakech** y el fortalecimiento del derecho humano a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).
- Asegurar que el Comité Directivo Regional como lo establece el **Acuerdo de Cochabamba**, se comprometa en el **seguimiento a una hoja de ruta consensuada para la implementación a nivel regional del ODS 4 - Agenda 2030**, incluyendo mecanismos de coordinación, comunicación en vínculo estrecho con las prioridades educativas de la región. El comité directivo regional procura el intercambio con el GRULAC y el Comité de Dirección Global ODS - Educación 2030.
- Apoyar otros **mecanismos de seguimiento a los acuerdos internacionales** en materia de derecho humano a la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), considerar como fuente indispensable la producción y consulta de las referencias internacionales reflejadas en el GRALE.

b) A las instancias intergubernamentales de América Latina y el Caribe

- Facilitar la participación activa de las organizaciones de sociedad civil en el **seguimiento del Marco de Acción de Marrakech (MAM)**, en el espacio del **Comité Regional 2030**, su Plan de Trabajo 2023-2025, y la línea de acción referida a este punto sobre la EPJA. En noviembre de 2023 se tiene previsto el Encuentro Regional de Seguimiento al MAM y en ese espacio, se espera posicionar los hallazgos más destacados del estudio, vinculados al eje de género subrayados por el MAM.
- Considerar las reuniones de ministros y ministras de América Latina y El Caribe (la próxima prevista para enero 2024) en la **agenda de incidencia regional** para que, desde la participación de la sociedad civil, sea aprovechada para situar la EPJA en el debate, con especial atención a las líneas de acción de género e inclusión, referida a mujeres jóvenes y adultas indígenas y sus oportunidades educativas, para que estos elementos puedan ser estimados en el Plan de Trabajo.

c) A las instancias del poder ejecutivo, legislativo y otros de competencia estatal nacional

- **Concretar los compromisos por una EPJA inclusiva que supere la mirada remedial desde los planes, programas y proyectos gubernamentales:** El Estado debe elaborar propuestas concretas de políticas públicas, programas, proyectos, planes de desarrollo que incluya un presupuesto definido y tiempos de implementación para asegurar la efectividad de las medidas propuestas en el sector de educación, con énfasis en las mujeres indígenas jóvenes y adultas. Asimismo, la participación de gobiernos locales, gobernaciones y alcaldías es esencial para su implementación. Se debe garantizar un proceso de socialización y validación en estos niveles territoriales.
- Desarrollar **políticas de acciones afirmativas** con un enfoque intercultural y decolonial, que promueva las visiones y prácticas territoriales con expresiones en las lenguas e idiomas originarios. Especialmente en los espacios de creación e intercambio de conocimientos, saberes y experiencias, sean de educación formal, informal o no formal.
- Realizar las provisiones necesarias para **las condiciones del aprendizaje a lo largo de toda la vida en cada modalidad y programa de la EPJA**, para acompañar la trayectoria educativa, infraestructura adecuada, formación y garantía laboral docente, acceso a la tecnología y conectividad; así como otros aspectos vinculados como transporte público, alimentación, seguridad. Establecer mecanismos de soberanía digital para la reducción de la brecha digital.
- **Promover el acceso a la educación técnica y universitaria:** Desarrollar programas que reduzcan las brechas de acceso a la educación superior para mujeres indígenas, incluyendo apoyo económico suficiente, acompañamiento psicosocial y fortalecimiento educativo para competir en igualdad de condiciones y como parte integral de los ciclos de vida desde las diversidades.

- **Apoyar a madres indígenas jóvenes para la continuidad de su educación:** Es fundamental que los Ministerios/Secretarías de Educación colaboren estrechamente con otros departamentos ministeriales responsables de proveer servicios públicos de cuidado infantil. De esta manera, se brinda a las madres indígenas jóvenes y adultas la posibilidad de continuar sus estudios, permitiéndoles conciliar su maternidad con la búsqueda de sus metas personales, ya sea trabajo, educación o descanso.
- **Establecer enfoque de género en las políticas educativas de personas jóvenes y adultas implementadas:** Incorporar en los programas educativos elementos que promuevan el empoderamiento y liderazgo de las jóvenes mujeres indígenas, fortaleciendo su participación en la comunidad. Este enfoque también es importante en el momento de evaluación de políticas con el que se puede establecer mecanismos de evaluación continuada de retroalimentación con las participantes mujeres indígenas para optimizar, adaptar y mejorar constantemente los programas educativos. En el diseño para la elaboración de las políticas, es recomendable adoptar el enfoque de género en el ciclo presupuestario, de manera que el cierre de esta la brecha de género sea un objetivo mensurable a lo largo de la planificación, implementación y evaluación de la política pública.
- Desarrollar **estrategias de prevención de violencia basada en género** con enfoque intercultural - decolonial, especialmente la referida a abuso sexual en niñas y jóvenes indígenas.
- **Producir y difundir datos:** Incluir a las poblaciones indígenas en investigaciones nacionales regulares y desarrollar investigaciones y coleta de datos específicos, que presenten los principales problemas y desafíos de estas poblaciones. Por ejemplo, desagregar datos de analfabetismo, con análisis desglosado por edad y género. Generar datos confiables, desagregados (edad, sexos, ubicación, permanencia) como fuente de consulta para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Estimular mecanismos de actualización de información como seguimiento a las experiencias e implementación de las políticas públicas.
- Considerar **políticas de acción y protección en contextualizadas** rurales y urbanas para personas jóvenes e indígenas, lo que implica diálogos intersectoriales en diferentes niveles del Estado sobre situaciones relevantes: como derecho a la tierra, demarcación territorial, soberanía alimentaria, derechos colectivos, salud integral, entre otros.
- **Fortalecer la política pública para la educación de personas jóvenes y adultas:** Diseñar programas educativos específicos dirigidos a mujeres indígenas jóvenes y adultas, teniendo en cuenta sus contextos socioculturales y necesidades particulares. Estos programas deben adoptar un enfoque participativo y consultivo que permita a las mujeres indígenas contribuir en la elaboración de planes de estudio y en la toma de decisiones educativas.
- **Ampliar el acceso a la educación de personas jóvenes y adultas a mujeres indígenas:** Expandir la oferta educativa en áreas rurales y urbanas, asegurando la accesibilidad y disponibilidad de programas para las mujeres indígenas. Además de implementar incentivos que fomenten la permanencia escolar de las mujeres indígenas, como becas, transporte y apoyo psicosocial. También es recomendable facilitar el acceso a tecnologías y recursos educativos en áreas remotas, permitiendo a las mujeres indígenas acceder a la educación a distancia y recursos en línea.

- Promover **marcos de defensa de derechos y cultura democrática** desde la institucionalidad estatal a través de los órganos responsables en cada país con enfoque integral de protección social, y garantía del bienestar económico y político de pueblos y comunidades indígenas. Diseñar estrategias para enfrentar las desigualdades estructurales que originan la vulneración de derechos humanos, así como la interrupción de trayectorias educativas y ciclos de vida.
- Priorizar **mecanismos de financiamiento para la EPJA y su gobernanza (planes, programas y proyectos)**: incluyendo en la educación indígena y sostener el compromiso con el 6% del Producto Interno Bruto (PIB) órganos responsables por la defensa de los derechos de esta población como herramientas de reducción de las desigualdades. Activar caminos de justicia fiscal como rutas para la justicia educativa, considerar estrategias para la superación de brechas raciales y de xenofobia en los instrumentos hacia la igualdad educativa.
- Mantener la apertura de **veeduría, control y transparencia social de fondos públicos destinados a la EPJA** por parte de organizaciones de la sociedad civil como modelo de gestión democrática para que estas iniciativas fortalezcan lo público en el campo educativo. Esto implica un esfuerzo de informar el grado de participación de instancias privadas con interés en el campo educativo y limitar su acción en tanto que fragiliza la institucionalidad, amenazando con iniciativas de mercantilización.
- **Fortalecer los programas de becas y otros soportes para mujeres indígenas**: Se deben aumentar los recursos destinados a programas de becas que garanticen el bienestar, salud, permanencia y otras acciones afirmativas para que las estudiantes indígenas puedan acceder y concluir sus estudios básicos, técnicos y universitarios.
- **Evaluar y mejorar las ofertas públicas de educación con internado**: En los países donde se ofrece, es urgente evaluar y mejorar las condiciones de los internados donde residen mujeres jóvenes indígenas, garantizando una educación de calidad, acceso a programas de alimentación, docentes y atención de la salud mental y física.
- Impulsar **estrategias para actualizar la legislación educativa, incorporando las perspectivas y voces de todos los grupos étnicos en los territorios**, lo que permitirá reformular el sistema educativo con un enfoque inclusivo, adaptado a las particularidades de cada población.
- **Fortalecer las instancias que desarrollan acciones y programas de alfabetización**, ampliando su alcance más allá de la alfabetización en castellano, y garantizando una mayor cobertura en la promoción de la lectura y escritura en lenguas indígenas, integrando además el componente de formación política que trasciende la mecánica funcional de lecto-escritura, en favor de un proceso educativo transformador.
- Garantizar **condiciones para la inclusión tecnológica** en respeto, promoción y defensa de los derechos digitales, privación de datos, conectividad y apropiación, sin que esto represente un desplazamiento de la presencialidad y espacio formativo permanente destinado a jóvenes y adultas indígenas.

d) A ministerios / secretarías / direcciones de educación (en general, y específicas para EPJA)

- **Fortalecer el Sistema Indígena EPJA o su similar propio de cada país:** se deben asignar recursos económicos adecuados e invertir en infraestructura y condiciones del aprendizaje para proporcionar el acompañamiento en los territorios. El sistema educativo general debe adaptarse para incluir a mujeres indígenas, brindando acceso a diferentes ofertas. Diseñar programas educativos específicos dirigidos a mujeres jóvenes y adultas indígenas, teniendo en cuenta sus contextos socioculturales y necesidades particulares. Se sugiere profundizar los debates sobre las identidades con un enfoque de diversidades e intersectorialidad, en la que se incluyan identidades sexo-genéricas LGBTIQ+, campesinado - ruralidad, entre otros.
- **Profundizar el enfoque multicultural y bilingüe de la educación indígena:** fortalecer la enseñanza bilingüe y multicultural en los programas educativos para valorar y preservar las lenguas y culturas indígenas. Para eso, es fundamental invertir en la formación y desarrollo profesional de docentes indígenas para brindar una educación de calidad y adecuada a las necesidades de las mujeres indígenas. También es necesario elaborar materiales en lenguas e idiomas indígenas que reflejen la realidad y las necesidades de las mujeres indígenas, promoviendo la identificación cultural.
- **Ampliar oportunidades educativas con enfoque participativo y consultivo:** expandir la oferta educativa en áreas rurales y urbanas, asegurando la accesibilidad y disponibilidad de programas para las mujeres indígenas. Adoptar un enfoque participativo y consultivo que permita a las mujeres indígenas contribuir en la elaboración de planes de estudio y en la toma de decisiones educativas.
- **Formar y desarrollar profesionales docentes:** invertir en la formación y desarrollo profesional de docentes indígenas.
- **Crear materiales y recursos educativos contextualizados:** generar materiales didácticos en las lenguas maternas y que reflejen la realidad y las necesidades de las mujeres indígenas, promoviendo la identificación cultural. Esto implica contar con material en lenguas indígenas, docentes indígenas, superación de barreras geográficas y culturales, y promover las tradiciones y diversidades culturales. Propiciar y estimular la producción editorial, incluso valiéndose de la ampliación de los beneficios fiscales para difusión de textos que favorezcan el acceso a la lectura. De este modo, se contribuirá al acceso a recursos literarios que no solo enriquecen las oportunidades de aprendizaje, también respetan y valoran su identidad cultural y su contexto intercultural único.
- **Incentivar para la permanencia educativa:** implementar incentivos o acciones afirmativas que fomenten la permanencia educativa de las mujeres indígenas, como becas, transporte y apoyo psicosocial tomando en cuenta las brechas y desigualdades estructurales de género, edad y origen étnico - racial.
- **Empoderar con enfoque de género y diálogo intergeneracional:** incorporar en los programas educativos elementos que promuevan el empoderamiento y liderazgo de las mujeres indígenas, fortaleciendo su participación en la comunidad.

- **Ampliar la cobertura educativa en los niveles básico y diversificado para prevenir la privatización de la EPJA:** amerita profundizar la expansión del acceso educativo a las áreas rurales y las zonas urbanas marginadas con instituciones de educación básica, diversificada, técnica y universitaria.
- **Establecer mecanismos de coordinación necesarios para incorporar diversas formas de educación en otros contextos institucionales,** incluyendo procesos educativos dirigidos a mujeres y jóvenes privadas de libertad; mujeres víctimas de violencia; en situación de movilidad humana, desplazamiento forzado, refugio y retorno; con discapacidad; campesinas; identidades sexo-genéricas diversas que representaron razones de exclusión.
- **Fortalecer las instancias de diseño, implementación y evaluación de EPJA mediante una planificación presupuestaria** que permita la implementación de programas específicos para mujeres jóvenes y adultas de los pueblos y nacionalidades indígenas, considerando los contextos sociales y culturales. Establecer mecanismos de evaluación continua y retroalimentación con las mujeres indígenas para adaptar y mejorar constantemente los programas educativos.
- **Fomentar y respaldar la producción editorial y la difusión de libros en Guatemala, especialmente aquellos que estén disponibles en lenguas originarias y que aborden temas interculturales pertinentes para las mujeres indígenas.** Para asegurar que el acceso a la lectura sea una posibilidad real para toda la población, se recomienda ampliar los incentivos fiscales.

e) A las organizaciones sociales y sociedad civil

- **Incluir en la agenda organizativa el camino trazado tanto por UNESCO como por el movimiento global en torno a EPJA,** para avanzar en la visibilización de las demandas y aportes desde la interseccionalidad y enfoque integral para la inclusión educativa de jóvenes y mujeres indígenas. Fomentar la articulación entre instancias gubernamentales, favoreciendo el diálogo con organizaciones no gubernamentales y comunidades indígenas para diseñar e implementar programas educativos integrales.
- Potenciar los **intercambios de saberes y experiencias** entre instancias regionales y nacionales que promuevan el derecho humano a la educación de personas jóvenes y adultas (como CLADE, REPEM, CEAAL, ICAE, CREFAL, Redes EPJA entre otras).
- **Poner en disposición la creación y producción de contenido propio sobre experiencias, investigación y sistematización en el campo de la EPJA:** Desarrollar diálogos de reflexión que faciliten el fortalecimiento de diversas miradas en favor del derecho humano a la educación.
- **Documentar experiencias significativas de EPJA en general y/o de programas públicos** en zonas rurales de difícil acceso, especialmente para mujeres indígenas jóvenes y adultas.
- **Formular iniciativas que impulsan la educación de mujeres pertenecientes a los pueblos indígenas, especialmente de oferta pública:** Buscar estrategias de acción conjunta que permitan influir en las políticas gubernamentales y fortalecer los programas vigentes,

asegurando que el abordaje de las necesidades específicas de las jóvenes y mujeres indígenas, sumando en la garantía Estatal de una educación inclusiva.

f) Para la academia

- **Desarrollar propuestas de investigación que enfoquen y visibilicen las necesidades educativas específicas de las mujeres pertenecientes a los pueblos originarios.** Estas investigaciones servirán como base para la creación de propuestas operativas más efectivas y adecuadas a sus realidades.
- **Fomentar el diálogo de saberes a través de encuentros con las comunidades de los pueblos originarios.** Este intercambio permite reconocer y aprovechar las oportunidades de sinergia entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales en lo que respecta a la educación de las mujeres indígenas.
- **Promover la visibilidad de la producción académica de mujeres pertenecientes a los pueblos originarios:** mediante la creación de espacios de encuentro y la difusión de sus materiales académicos, se contribuye a reconocer y valorar la riqueza de las perspectivas y experiencias en el ámbito educativo.
- **Incluir estudios que contemplen las diversidades de las jóvenes y mujeres indígenas, entre las que se encuentran las adultas mayores, en situación de privación de libertad, o movilidad humana.**

Finalmente consideramos relevante recordar de la Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (RAEA) de UNESCO (2015) las orientaciones a los Estados para que garanticen la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho humano, desde el enfoque y la prioridad de 5 ejes principales:

- **Política:** elaboración de políticas integrales; fortalecimiento o creación de foros interministeriales para articular diferentes sectores; promoción de la participación de todos los actores interesados (parlamentarias/os, autoridades públicas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, entre otros); desarrollo de estructuras y mecanismos adecuados para la elaboración de políticas; sensibilización a la opinión pública, etc.
- **Gobernanza:** fortalecimiento y creación de estructuras de cooperación y procesos participativos, abarcando los diferentes niveles (local, nacional, regional e internacional); mecanismos, instituciones y procesos eficaces, transparentes, responsables y democráticos; fomento a alianzas entre múltiples partes interesadas; elaboración de políticas y programas, velando por la representación y participación adecuadas de las partes interesadas, a fin de garantizar una gobernanza democrática que responda a las necesidades de todas las educandas y educandos, en particular las personas menos favorecidas.

- **Financiación:** movilizar, presupuestar y asignar recursos financieros suficientes para el aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas, según las prioridades sociales de cada Estado y en base al uso de los recursos disponibles de manera sostenible, eficaz, eficiente, democrática y responsable; priorizar la inversión en alfabetización, así como al aprendizaje y la educación de personas adultas de forma continuada.
- **Participación, equidad e inclusión:** promover la participación, la inclusión y la equidad, a fin de que ninguna persona quede excluida de este campo de la educación; respetar la pluralidad cultural y otras formas de diversidad, no tolerando ningún tipo de discriminación (por razones de edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, lengua, religión, discapacidad, enfermedad, origen rural, identidad, orientación sexual, pobreza, desplazamiento, encarcelamiento, vocación o profesión, entre otras); adoptar medidas para mejorar el acceso al aprendizaje de calidad por parte de los grupos desfavorecidos o vulnerables, etc.



©Envato elements

Bibliografía

- Acuerdo Ministerial 286. (2017). Guatemala. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2021/03/Acuerdo-Radios-No.-286.pdf>
- Acuerdo Ministerial 3751. (2018). Guatemala. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/3751-2018-Sistema-de-Certificacion-de-Competencias-SCC.pdf>
- Acuerdo Ministerial 3852. (2017). Guatemala. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/wp-content/uploads/2020/09/3852-2017-Programa-Nacional-de-Educacion-Alternativa-PRONEA.pdf>
- Acuerdo Ministerial 785. (2011). Guatemala. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10260.pdf
- Agencia para la Reincorporación y la Normalización (2022). Informe de Rendición de Cuentas 2022. Caminos hacia la paz. Colombia. https://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/SiteAssets/rendicion-de-cuentas-2023/Informe_Previo_Rendicion_de_Cuentas_2022.pdf
- Andrelo, R. (2012). O rádio a serviço da educação brasileira: uma história de nove décadas. Revista HistedBR, n. 47, pp. 139-153. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640044/7603>
- Ayala Amarilla, O. (2022). Los indígenas siguen al albur de una clase política negligente y sometida a intereses económicos. En Codehupy (Ed.), Derechos Humanos en Paraguay 2022 (pp. 53-68). Asunción, Paraguay: Codehupy.
- Banco Mundial. (2023). Indicador de PIB (Producto Interno Bruto) - Colômbia. Recuperado de: <https://data.worldbank.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD?locations=CO>
- BASE Investigaciones Sociales (2022). Crece la violencia contra los pueblos indígenas en Paraguay <https://www.baseis.org.py/crece-la-violencia-contra-los-pueblos-indigenas/>
- Bogotá, D.C. (2014). Decreto nº 1953. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=59636>
- Bowen, C. (2021). La Interseccionalidad en El Litigio Estratégico: Paola Guzmán Albarracín vs. Ecuador.
- Brasil. (1988). Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1996). Ley Nº 9394, que establece las directrices y bases de la educación nacional. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%21%C2%BA%20

A educação abrange, civil e nas manifestações culturais

Brasil. (2006). Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

Brasil. (2009). Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206861&text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,que%20lhe%20confere%20o%20art.

Brasil. (2012). Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil. (2014). Plano Nacional de Educação: Lei Nº 13.005/2014. Recuperado de: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Brasil. (2020). Emenda Constitucional Nº 108. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm

Brasil. (2021). Resolução MEC nº1 2021. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192

Brasil. (2023). Decreto Nº 11.704, de 14 de setembro de 2023. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.704-de-14-de-setembro-de-2023-510082310>

Câmara dos Deputados do Brasil. (2003). Decreto Nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2003/decreto-4834-8-setembro-2003-457334-publicacaooriginal-1-pe.html>

Câmara dos Deputados do Brasil. (2020). Conheça o Novo FUNDEB, que Amplia Gradualmente os Recursos da Educação. Recuperado de: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-CONHECA-O-NOVO-FUNDEB,-QUE-AMPLIA-GRADUALMENTE-OS-RECURSOS-DA-EDUCACAO#:~:text=Fundeb%20%C3%A9%20o%20Fundo%20de,e%20foi%20criado%20em%202007.&text=na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil-,Em%202019%2C%20o%20Fundeb%20distribuiu%20R%24%20156%2C%20bilh%C3%B5es,os%20munic%C3%ADpios%20investem%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.>

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2018). Quanto Custa a Educação Pública de Qualidade no Brasil. Recuperado de: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>

Campanha Nacional pelo Direito à Educação. (2023). Balanço do PNE (Plano Nacional de Educação) 2023. Recuperado de: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-plano-nacional-de-educacao-2023/>

Castro-Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En: Lander, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2023). CEPALSTAT - Portal de Estadísticas de la CEPAL. Recuperado de: <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/dashboard.html?theme=1&lang=es>

- CLADE (2014). Educación de Jóvenes y Adultos en Centros Penitenciarios. https://redclade.org/wp-content/uploads/2014-DVV-International-Educacion_Jovenes_Adultos_Centros_Penitenciarios.pdf
- CLADE (2014b) El derecho humano a la educación en contextos de encierro desde la perspectiva de sus sujetos <https://redclade.org/wp-content/uploads/El-Derecho-Humano-a-la-Educaci%C3%B3n-en-contextos-de-encierro-desde-la-perspectiva-de-sus-sujetos.pdf>
- CLADE (2015a) Contextos de Encierro, Contextos de Derechos – Guía para periodistas, comunicadoras y comunicadores <https://redclade.org/wp-content/uploads/Contextos-de-Encierro-Contextos-de-Derechos-Gu%C3%ADa-para-periodistas-comunicadoras-y-comunicadores.pdf>
- CLADE (2018). NO DEJAR A NADIE ATRÁS: El rol central de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la implementación de la Agenda 2030 <https://redclade.org/wp-content/uploads/No-dejar-a-nadie-atr%C3%A1s-El-rol-central-de-la-Educaci%C3%B3n-de-Personas-J%C3%BCvenes-y-Adultas-en-la-implementaci%C3%B3n-de-la-Agenda-2030.pdf>
- CEPAL. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. Santiago: CEPAL.
- CEPAL (2021). Los matrimonios y uniones infantiles, tempranos y forzados Prácticas nocivas profundizadoras de la desigualdad de género en América Latina y el Caribe https://oig.cepal.org/sites/default/files/c2100897_web.pdf
- CLADE. (2022a). Educación y Género - Módulo 2 - Género: aspectos conceptuales.
- CLADE. (2022b). Financiamiento de los Derechos Humanos en Educación - Aportes y Reflexiones. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/FINANCIAMIENTO-DH-CLADE.pdf>
- CLADE (Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação). (2023). Justicia Fiscal para el Derecho Humano a la Educación. Recuperado de: https://redclade.org/wp-content/uploads/Justicia-Fiscal-para-el-Derecho-Humano-a-la-Educacion_vf.pdf
- Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Colombia. (1994). Ley general de educación 115. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. (2015). Decreto 280 de 2015. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66611>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (2017). “Las Mujeres Indígenas y sus Derechos Humanos en las Américas” (2017) <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/mujeresindigenas.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2023). Consulta de peticiones y casos. Recuperado de: https://www.oas.org/es/cidh/consulta/1_peticiones.asp.
- CDIA (2019). Una aproximación a la educación sexual y reproductiva de la niñez y adolescencia de los pueblos indígenas Qom y Ayoreo en Paraguay. Asunción, Paraguay.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Standford Law Review*, vol. 43, pp. 1241-1299.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas – DANE (2018) Informe Poblacional 2018, <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- DIGEEX (2023a). DIGEEX. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-modalidades-flexibles-para-la-educacion-media/>
- DIGEEX (2023b). DIGEEX. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-centros-municipales-de-capacitacion-y-formacion-humana-cemucaf/>
- DIGEEX (2023c). DIGEEX. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-nacional-de-educacion-alternativa-pronea/>
- DIGEEX. (2023d). DIGEEX. Recuperado de: <https://digeex.mineduc.gob.gt/digeex/programa-de-educacion-de-adultos-por-correspondencia-peac/>
- DGEEC (2014). Pueblos Indígenas en el Paraguay. Resultados Finales de Población y Viviendas 2012. III Censo Nacional de Población y Viviendas para Pueblos Indígenas. Fernando de la Mora, Paraguay.
- Duriez, M. y Obregón, G. (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Guatemala. Guatemala. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-guatemala.pdf>
- Educa Brasil. (2008). Paradidáticos. Recuperado de: <https://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>
- Fe y Alegría. (2021). Factores que limitan el acceso y continuidad educativa de las niñas y mujeres adolescentes y jóvenes en Guatemala. Guatemala: Fe y Alegría. https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UnionesTempranas_ESP_Web.pdf
- Flecha, M (2022). Historias entretrejidas: programa de alfabetización de adultos no formal de Paraguay, la mirada de sus protagonistas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LII, núm. 2, pp. 261-296, 2022. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.
- Flores, F., & Moreno, Z. (2021). Actualización de Datos Generales sobre el Analfabetismo en Paraguay. Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA, 12(1), 1-16.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas & Plan International. (2021). Investigación evidencia realidad invisible en Paraguay: niñas y adolescentes forzadas a uniones tempranas. Ministerio de la Niñez y la Adolescencia: <https://paraguay.unfpa.org/es/news/investigaci%C3%B3n-evidencia-realidad-invisible-en-paraguay-ni%C3%B1as-y-adolescentes-forzadas-unionen#:~:text=Por%20ley%2C%20la%20edad%20para,en%20Paraguay%2C%20es%2018%20a%C3%B1os.>
- Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI). (2013). Índios no Brasil: Aspectos demográficos, educacionais, de saúde e econômicos. Recuperado de: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/ascom/2013/img/12-dez/pdf-brasil-ind.pdf>
- García, R. (2019). El estado actual de las bibliotecas en Guatemala. En AECID, El estado de las bibliotecas en Guatemala.
- George, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153161430007/>
- Guatemala. (1985). Constitución Política de la República de Guatemala. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Guatemala.pdf

- Guatemala (1991). Decreto nº 12 Ley de Educación Nacional. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6728.pdf>
- Guatemala. (1995). Acuerdo Gubernativo nº 726-95 Creación de la DIGEBI. Recuperado de: http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Guatemala/Creacio%C2%A6%C3%BCn%20DIGEBI.pdf
- Hall, S. (1993). What is this “Black” in Black Popular Culture? *Social Justice*, vol. 20, n. 1-2, pp. 104-114.
- Ibarra, C. P. T., Castro, F. E. A., y Cedeño, J. B. V. (2019). Embarazo precoz: riesgos, consecuencias y prevención. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 554-571. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7343700>
- INE (2018). Censo de Población. Ciudad de Guatemala: INE. <http://redatam.censopoblacion.gt/bingtm/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CPVGT2018&lang=esp>
- INE. (2019). Encuesta Permanente de Hogares 2019, Encuesta Permanente de Hogares Continua 2017-2021. Cuarto trimestre. Serie comparable. Paraguay: INE.
- INE. (2020). Memoria de labores 2019. Guatemala: INE. <https://www.ine.gob.gt/ine/wp-content/uploads/2020/04/Memoria-2019.pdf>
- INE (2021). Estrategia Nacional de Desarrollo Estadístico (ENDE) 2020-2030 de Paraguay [https://www.ine.gov.py/pdfjs/web/viewer.html?file=ENDE%202021-2030%20\(2023\)%20FINAL.pdf](https://www.ine.gov.py/pdfjs/web/viewer.html?file=ENDE%202021-2030%20(2023)%20FINAL.pdf)
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). (2021). ENEM PPL - Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade. Recuperado de: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/enem-ppl>
- Instituto Paraguayo del Indígena - INDI (2021) Plan Nacional de Pueblos Indígenas https://www.indi.gov.py/application/files/8716/1903/8084/Plan_Nacional_Pueblos_Indigenas_-_version_digital.pdf
- Instituto Socioambiental. (s.f.). International Criminal Court: Communication to the prosecutor requesting a preliminary examination of genocide and crimes against humanity perpetrated against the indigenous peoples of Brazil committed by president Jair Messias Bolsonaro. Recuperado de: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/international-criminal-court-communication-prosecutor-requesting-preliminary>
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia – INPEC(2016). Modelo Educativo Para el Sistema Penitenciario y Carcelario Colombiano – Mespecc Enfoque conceptual Pedagógico, curricular y didáctico.
- Lijphart, A. (2012). *Patterns of Democracy: governance forms and performance in thirty-six countries*. Yale University Press. Ed. 2.
- Magnoni, A., Leite, W. (2021). A escola no ar durante a pandemia: breve história dos meios na educação e o caso da Rádio Princesa da Serra de Serra Negra do Norte - RN. *Revista Humanidades e Educação*, v. 8, n. 63.
- Martínez, E. A., Montero, G. L., & Zambrano, R. M. (2020). El embarazo adolescente como un problema de salud pública en Latinoamérica. *Espacios*, 41(47), 1-10. Recuperado de: <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n47p01>

- MEC-DGPE. (2021). Registro Único del Estudiante 2021. Corte 30 de junio 2021. Resumen elaborado por DGEEI-MEC.
- Ministério da Educação do Brasil. (2008). Diário Oficial da União seção 3 nº 121, 2008: Edital do Programa de Licenciaturas Internacionais (PROLIND). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PROLIND/edital_prolind2008.pdf
- Ministério da Educação do Brasil. (2016). Comissão Debate Novos Rumos do Programa Brasil Alfabetizado. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/40401-comissao-debate-novos-rumos-do-programa-brasil-alfabetizado>
- Ministerio de Desarrollo Social de Paraguay. (s.f.). Programa Tekoporã. Recuperado de: <https://www.mds.gov.py/index.php/programas/tekopora>
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2021). Plan Estratégico Institucional 2021 - Inciso 5. Recuperado de: http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/c/cf/DIPLAN_INCIS05_2021_VERSION2_PLAN ESTRATEGICO_INSTITUCIONAL.pdf
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2023). Presupuesto de Ingresos y Egresos - Egresos por Programa. Recuperado de: [http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/index.php?title=DAFI:7_\)Presupuesto_de_Ingresos_y_Egresos_-_A\)_Egresos_por_Programa](http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/index.php?title=DAFI:7_)Presupuesto_de_Ingresos_y_Egresos_-_A)_Egresos_por_Programa)
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2009). Plan Educativo 2024. Recuperado de: https://mec.gov.py/talento/archivo/planes/MEC_plan-educacional-2024.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay. (2011). Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/7179
- Ministerio de Justicia (2020). Informe de la situación de la población indígena en los centros carcelarios, Bogotá.
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022. Pacto por Colombia, Plan Sectorial de Educación en Colombia.
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia. (2022). Plan Estratégico Institucional 2022-2026. Recuperado de: http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/c/cf/DIPLAN_INCIS05_2021_VERSION2_PLAN ESTRATEGICO_INSTITUCIONAL.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 220). Educación rinde cuentas, Informe de gestión 2020, Colombia, 2021.
- MINEDUC (2023). RESOLUCIÓN SOLICITUD DE INFORMACIÓN NÚMERO 1833-2023. Unidad de Información, Asesoría y Asistencia Legal, Dirección de Asesoría Jurídica, Ministerio de Educación, Guatemala.
- Ministerio de la Mujer de Paraguay et al. (2021). Encuesta Nacional sobre la situación de las mujeres en Paraguay. Informe final: principales resultados. <https://www.ine.gov.py/ckfinder/userfiles/files/ENSIMUP%20resultados.pdf>
- Misión de Verificación de la ONU en Colombia (2023). La violencia contra excombatientes en Colombia sigue siendo la mayor amenaza para su transición a la vida civil <https://colombia.un.org/es/168181-la-violencia-contra-excombatientes-en-colombia-sigue-siendo-la-mayor-amenaza-para-su>

- Morales, C. (2023). Proyecto de Ley Estatutaria de Educación: ¿En qué consistiría y cuándo podría entrar en vigor? Recuperado de: <https://colombia.as.com/actualidad/proyecto-de-ley-estatutaria-de-educacion-en-que-consistiria-y-cuando-podria-entrar-en-vigor-n/>
- Nunes-Militão, A. (2014). Educação Escolar Indígena: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024). Recuperado de: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%C3%A3o.pdf>
- Observatorio Educativo Ciudadano (2020). Informe de la situación educativa de las niñas y mujeres indígenas en el Paraguay <https://www.observatorio.org.py/especial/30>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (2023, 11 de diciembre). Individual Communications. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/individual-communications>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023a, 11 de diciembre). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023b, 11 de diciembre). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Recuperado de: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de los Estados Americanos (2021). CONVENCION AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS SUSCRITA EN LA CONFERENCIA ESPECIALIZADA INTERAMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos_firmas.htm
- Organización de Estados Americanos. (2023). Convención Americana sobre Derechos Humanos: Artículo 52. Recuperado de: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.&text=hacia%20el%20pleno%20desarrollo%20de,la%20justicia%20y%20la%20paz.>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). FAO aboga por mayor acceso de las mujeres a la tierra en América Latina y el Caribe. Centro de Noticias ONU.
- Organización Internacional del Trabajo. (2014). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). Ratifications of C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169). Recuperado de: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:11300:0::NO::P11300_INSTRUMENT_ID:312314
- Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC (2016) Ley de Gobierno Propio, Pacto por volver al origen. Consejo Mayor de Gobierno.
- Osorio, I., & Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. Colombia médica, 42(3), 303-308.

- Otero, S., Barahona, N., Dobbin, C. (12 nov. 2021). Affirmative Action in Centralized College Admission Systems: Evidence from Brazil. Institute for Economic Policy Research
- Paraguay. (1992). Constitución Nacional de Paraguay. Recuperado de: https://www.bacn.gov.py/archivos/9580/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMADA.pdf
- Paraguay. (2003). Ley Nº 1264, Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3766/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Paraguay. (2007). Ley Nº 3231, crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena. Recuperado de: <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3278/ley-n-3231-crea-la-direccion-general-de-educacion-escolar-indigena#:~:text=Todos%20los%20miembros%20de%20los,participaci%C3%B3n%20activa%20en%20la%20sociedad>
- Paraguay. (2016). Decreto Nº 5887, que crea la Comisión Nacional ODS Paraguay. Recuperado de: <https://www.mre.gov.py/ods/wp-content/uploads/2020/08/DECRETO-5887-COMISI%C3%93N-ODS-PY.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Recuperado de: <https://petro.presidencia.gov.co/Documents/230206-Plan-Nacional-de-Desarrollo-2022-2026.pdf>
- Principios de Abiyán. (2019). Principios Rectores de derechos humanos sobre las obligaciones de los Estados de proporcionar educación pública y de regular la participación del sector privado en la educación. Recuperado de: https://static1.squarespace.com/static/5c2d081daf2096648cc801da/t/620a129dde99f90f59490094/1644827294535/Principios+de+Abiya%CC%81n_Espan%CC%83ol_Enero2022.pdf
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Perú Indígena. Vol. 13, n. 29, pp. 11-20
- Reyes, T., & Gaona, I. (2013). Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad. CLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131219095507/01.pdf>
- Sabatés y Sala (2020). La revisión de la literatura científica: pautas, procedimientos y criterios de calidad. Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/reviiltcie_a2020.pdf
- Senapen (Secretaría Nacional de Política Sobre Drogas). (2023). SISDEPEN - Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. Recuperado de: <https://www.gov.br/senapen/pt-br/servicos/sisdepen>
- Serafini, V., & Insaurralde, E. (2022). Documento de trabajo Justicia fiscal y el derecho humano a la educación: diagnóstico, participación e incidencia en América Latina y el Caribe. Paraguay. Asunción: Red por el derecho a la educación y Latindadd.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina). (2014). K'atun: Nuestra Guatemala 2032. Recuperado de: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_guatemala_0755.pdf
- Supremo Tribunal Federal (STF). (2023). PETIÇÃO 9.585 DISTRITO FEDERAL. Recuperado de: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/Pet9585apuraocrimes.pdf>

- Tomaševski, K. (2001). Human Rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to Education Primers n. 3. Recuperado de: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas- UARIV (2023). Informe Plan de acción 2023 https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos_bibliotec/76266/
- UNICEF Bogotá (2022) Análisis de situación de los matrimonios infantiles y las uniones tempranas en Colombia, 2010- 2020 Resumen Ejecutivo.
- United Nations. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Recuperado de: https://www.un.org/en/development/desa/population/migrationgeneralassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- United Nations Treaty Collection. (2023a). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Tratados de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&clang=_en
- United Nations Treaty Collection. (2023b). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. Tratados de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-3&chapter=4&clang=_en
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2020). Reglamento de Becas. Recuperado de: <https://becas.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/05/REGLAMENTO-DE-BECAS.pdf>
- Walsh, C. (editora). (2017). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial
- Zevaco, S. (2021). Análisis del Presupuesto General de la Nación 2021 e inversión pública dirigida a pueblos indígenas en Paraguay, con énfasis en niñez y adolescencia. Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA).

Anexos

Anexo 1: Entrevistas

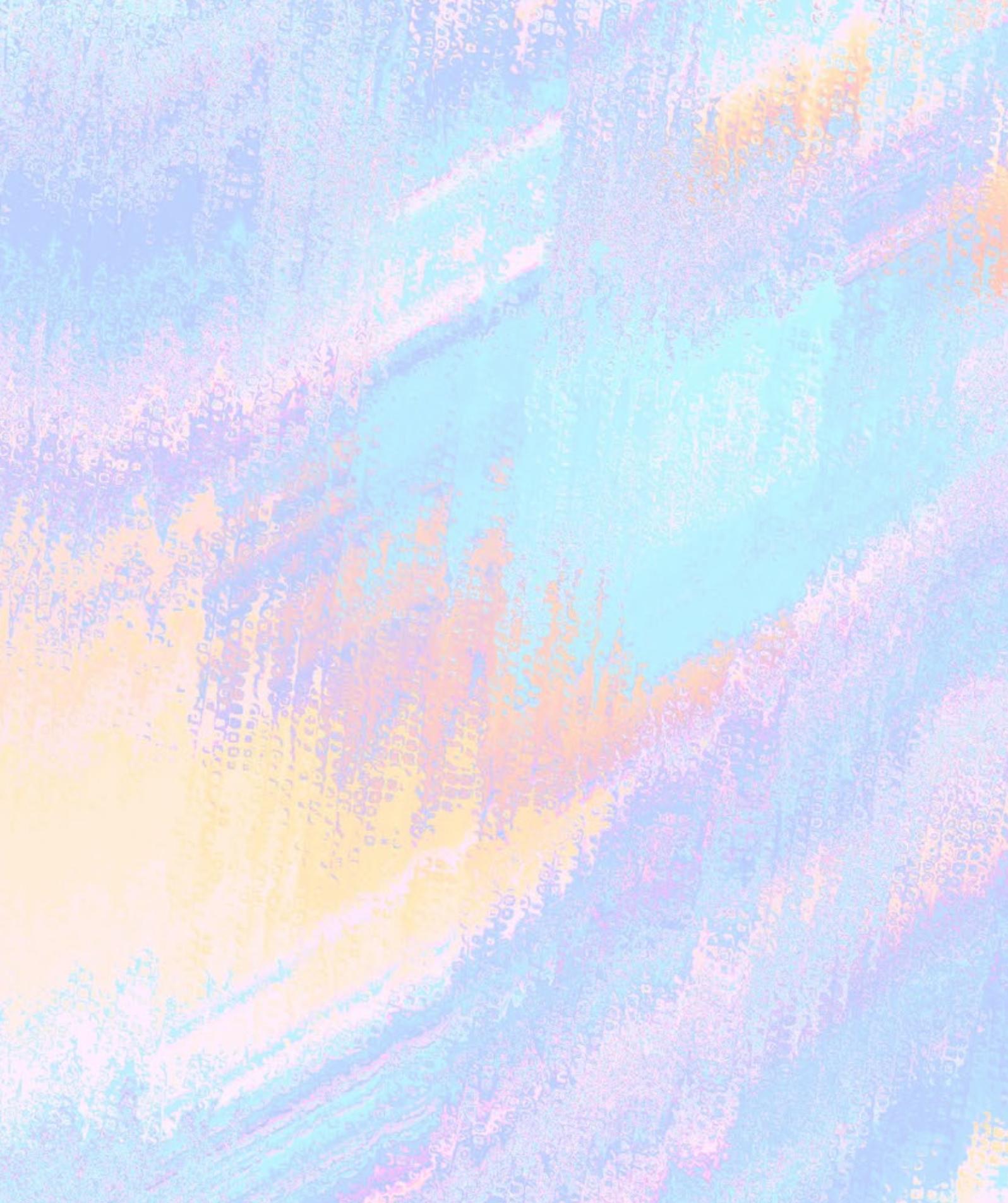
Realizadas por los foros nacionales a través de sus consultorías y personal de apoyo, entre julio y agosto de 2023.

País	Entidad	Nombre
Brasil	Makira Eta	Maria do Socorro Elias Gamenha (Baniwa)
	ONU Mulheres	Cristina Buarque
	Pankararu	
	Preceptora Xakriabá	
	Promestre Pataxó	
	Truka	
Colombia	Especialista en el derecho humano a la educación	Ilich Ortiz.
	Institución Educativa Dachi Dada Kera	Ángela María Maya
	Mesa Permanente de Concertación Indígena.	Yuri Rocha
	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Jaime Vizcaino (ex director de Primera Infancia y responsable del acompañamiento a pueblos indígenas)
	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Liliana María Sánchez (actual directora de Calidad)
	Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC y Mesa de Concertación Indígena	Yainis Isabel Contreras.
	Programa Instituto Inga	Wayra Jara Waira Nina Jacanamijoy-Mutumbajoy
	Residencia Juvenil para estudiantes jóvenes del Municipio de Solano en el departamento del Caquetá	Vicente Hernández Ramírez
	Universidad de Antioquia Licenciatura Madre Tierra	Dora Yaguari
	Universidad Indígena de Nariño, Pastos Quillacingas	Taita Ernesto Estacio, Equipo humano: Alejandra Escobar, Leidi Pacheco, Mabel Rebelo, Nubia Tatamues, Orlando Malte.

Guatemala	Asociación K'amalb'e	
	Coordinadora Institucional de Promoción por los Derechos de la Niñez - CIPRODENI	
	Fundación Educación y Desarrollo	
	Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA)	
Paraguay	Articulación de Mujeres Indígenas del Paraguay	Daniela Benitez
	Departamento de Educación del Instituto Paraguayo del Indígena (INDI)	Carlos Castro
	Dirección General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación y Ciencias	Lic. Noelia Carballo (Directora del Departamento de Comunicación); Lic. Rosana Carema (Jefa del Departamento de Educación Permanente); Fidel Portillo (Director de Nivel del Tercer ciclo de la EEB y Nivel Medio Indígena)
	Dirección de Asuntos Étnicos de la Fiscalía General del Estado	Dra. Dora Penayo
	Itaipú Binacional	Sonia Flecha
	Ministerio de Educación	Lic. Marta Giménez (Directora de la Dirección Profesional para Jóvenes y Adultos) y Lic. Dilma Mendoza (Directora de Becas de Educación Superior)
	Secretario Técnico del Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral SINAFOCAL	Alfredo Mongelos
	UNICEF	María Fe dos Santos
Unión Juvenil Indígena del Paraguay	Ana Romero	

Anexo 2: Arqueo documental

Etapas / N°	Brasil	Colombia	Guatemala	Paraguay
Etapa 1: consulta a especialistas en el tema	0	3	16	1
Documentos sugeridos por los y las especialistas	0	1	12	1
Programa de Educación para Reincorporados de las FARC-EP. Modelos Flexibles de Educación. Ministerio de Educación Nacional	-	2	-	-
Otros	0	0	4	0
Etapa 2: portales de organismos internacionales	3	11	5	3
UNESCO	0	2	1	0
SITEAL	0	4	1	0
CEPAL	0	2	1	0
UNFPA	0	2	0	0
ONU Mujeres	3	1	0	2
UNICEF, OEI	0	0	2	1
Etapa 3: Portales web oficiales de instituciones públicas	33	33	6	21
Portales de ministerios/secretarías de educación y jurisdicciones descentralizadas	25	33	5	14
Portales de ministerios/secretarías encargadas de elaborar políticas públicas para mujeres indígenas jóvenes y adultas	8	0	1	7
Etapa 4: Portales académicos	24	6	3	7
Google Scholar	0	0	1	0
Repositorio de universidades nacionales	0	5	1	0
Otros repositorios nacionales	0	1	1	0
Otros	24	0	0	7
Etapa 5: Materiales CLADE	0	7	8	0
Documentos CLADE	0	7	8	0
TOTAL	60	60	38	32



Realizado por:



Campana
Latinoamericana
por el Derecho
a la Educaci3n

Apoyo:

