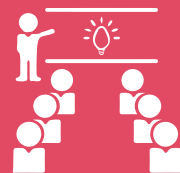


## 6

Sistema educativo,  
exclusión y  
desigualdad

● O poder masculino na esfera da universidade pública .....	1519
● Tecnoestrés. Influencia de las TICs en las nuevas generaciones.....	1532
● Didáctica del Pensamiento Crítico en la Educación Superior: Lectura Integral Reflexiva .....	1538
● Adolescencia prevenida. Comparativo de funcionamiento familiar entre Paraguay y México .....	1551
● TIC, Educación y Apropiación en Paraguay y América Latina: cuatro enfoques diferentes que llevan a un desigual desarrollo de capacidades.....	1561
● Pensar el sistema universitario a partir de las trayectorias y estrategias de sus actores. Análisis comparado entre estudiantes de las Licenciaturas en Genética y en Letras de la UNaM en el sistema universitario público argentino.....	1580
● Los contenidos de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: Obstáculos o herramientas de transformación social.....	1591
● Trayectorias escolares en la educación secundaria en contextos de vulnerabilidad social en la región Norte del estado de Guerrero, México .....	1603
● Um breve estudo sobre violência no âmbito escolar.....	1615
● Diagnóstico de la población alfabetizada de los distritos del departamento de Itapúa años 2014-2015 .....	1623
● PROEJA: o que revelam as práticas discursiva dos jovens.....	1636
● Experiencias de Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: reflexiones a partir de los casos de Argentina y Brasil que tal vez podrían servir de referencia para el Paraguay .....	1647
● Democratizar el acceso a la educación por medio de las TIC .....	1663
● Notas sobre a diversidade sexual no espaço escolar: discriminação, invisibilidade e exclusão .....	1677
● El rol de las Instituciones de Formación Docente en el Paraguay actual.....	1692
● La contienda política en la Universidad Nacional de Asunción en el periodo 1980-2015 .....	1706

● Alfabetización Científica Cívica, abordaje desde una encuesta de percepción de la ciencia realizada a jóvenes estudiantes en Paraguay, análisis breve para el debate .....	1718
● Uma análise da educação em Mészáros .....	1728
● Inclusão na educação superior numa perspectiva sócio cultural e epistemológica: uma reflexão a partir do currículo sobre a democratização e descolonização do ensino superior .....	1745
● Factores que influyen en el Rendimiento Académico de la materia de Cálculo Diferencial e Integral .....	1758
● Plan educativo para la inclusión de niños con discapacidad en escuelas .....	1768
● Círculos de Violencia: ¿Cómo perciben las mujeres adolescentes acusadas por actos de violencia a sus familias? .....	1778
● La cuestión de la educación rural .....	1796
● Alternativas político-pedagógicas para la inclusión educativa en América Latina. Un análisis del Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay .....	1809
● Autoestima y aprendizaje: elementos de inclusión con estudiantes de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA) en la Región Costa Sur, Jalisco, México .....	1823
● A preservação da cultura paraguaia nos processos de avaliação da "qualidade" do ensino superior .....	1844
● ¿Qué hemos aprendido con la Reforma Educativa?: Un análisis crítico de la política educativa paraguaya y sus nuevos desafíos .....	1854
● Educación y cuestión social en Paraguay, una combinación complicada .....	1867
● Balacera de palabras: la lírica urbana como herramienta artística pedagógica para fortalecer las formas de expresión y resolución de conflictos escolares .....	1881
● Políticas Públicas en Educación en Paraguay y Argentina – Comparación Regional. La Inclusión Socio-educativa como camino para paliar con la Desigualdad Social .....	1900
● Enclasmientos sociales y desigualdad en el sistema educativo metropolitano .....	1918
● Innovaciones educativas en lo público y desde lo público .....	1941
● Educación y desigualdad social: perspectiva histórica. Proceso de cambio en la educación del Paraguay antes y después la guerra del 70 .....	1953
● Método simplificado para la estimación del nivel de alfabetismo de la población joven y adulta del país .....	1966
● Un acercamiento al diálogo entre la Educación Técnica Agropecuaria e Industrial y el Sector Productivo .....	1978
● La inclusión en la Universidad Pública del Paraguay .....	1991
● Cultura afroparaguaya, educación intercultural y contexto latinoamericano .....	2005
● Programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria .....	2020
● De la Acción Poética a la Acción simbólica: El ejercicio de la «competencia simbólica» a través de la traducción literaria con estudiantes en formación para la docencia del alemán como lengua extranjera .....	2036

# O poder masculino na esfera da universidade pública



Josélia Barroso Queiroz Lima<sup>1</sup>

## Resumo

A proposição desse ensaio não se volta para um campo de pesquisa, mas para reflexões feitas através de diálogos com diferentes autores, que colocam em discussão a universidade, a educação, e as relações históricas e de poder que marcam as interações sociais. Portanto, situando-me na perspectiva histórico social, irei desenvolver o pensar sobre o tema, não objetivando uma conclusão, mas colocar em evidência silêncios históricos que dizem da negação da educação como direito: seja à mulher, seja aos negros, aos pobres e aos índios, focando, pois o caso da sociedade brasileira.

## 1. Introdução: o que levou a produção das reflexões sobre a relação poder masculino e universidade

O desafio de refletir sobre o tema, me foi dirigido no contexto da organização da Semana de Humanidades- desenvolvida pelo Curso Bacharelado em Humanidades, da Universidade Federal dos Vales do Jequi-

---

1 Políticas Educacionais e Psicologia Social. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. E-mail: joseliabqlima@gmail.com

tinhonha e Mucuri<sup>2</sup>. Com o tema: Diversidade e Vale do Jequitinhonha, a Semana de Humanidades objetivou refletir sobre os desafios que a diversidade nos coloca, sobretudo, no que se refere à edificação de uma sociedade democrática, comprometida com o reconhecimento social das múltiplas histórias que compõem a sociedade humana e, sobretudo, a sociedade brasileira.

Ao receber e aceitar o convite para discutir sobre o tema pensei o porquê da proposição do mesmo. A resposta se dirigiu às disciplinas que venho lecionando nessa Universidade: *Políticas Educacionais e Psicologia Social*. Nelas venho discutindo sobre os processos sociais e os modos de produção de subjetividades que eles produzem. No contexto educacional e escolar, duas questões mobilizam as reflexões desenvolvidas ao longo do curso- a violência simbólica e física que nos marca como sociedade patriarcal e como, historicamente, o Estado brasileiro tem negado a educação como direito social. Este, somente se fez legal, com a Constituição de 1988. Já no âmbito da Psicologia Social, colocamos em análise as relações sociais, os espaços de socialização e os papéis sociais que definem e moldam os comportamentos sociais, tendo por fundamento o contexto histórico da América Latina e os processos de socialização marcados pela violência do colonizador, via patriarcado. Por via das regras sociais- implícitas e explícitas- analisamos os processos de ensino e aprendizagem que socialmente constroem as subjetividades. Assim, será pela via temática de ambas que irei colocar em análise o poder masculino no âmbito da universidade pública. Entendendo que a universidade como instituição social, reproduz valores da sociedade patriarcal.

Não obstante, ressalto que a proposição desse ensaio não se volta para um campo de pesquisa<sup>3</sup>, mas para reflexões feitas através de diálogos

---

2 A Semana de Humanidades aconteceu em Setembro de 2016, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, sendo promovida pelo curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades/ Faculdade Interdisciplinar em Humanidades, reunindo no tema: **Diversidade e Vale** diferentes sujeitos sociais e profissionais da Universidade e dos Movimentos Sociais, colocando em debate os desafios de construir a democracia e as questões sociais que atingem o Vale do Jequitinhonha e Mucuri, bem como o papel social da Universidade em construir uma educação emancipatória.

3 Não se trata de exposição de resultados de pesquisa sobre gênero, mas uma reflexão, motivo pelo qual o nomeie como artigo/ensaio, sobre como o ambiente universitário por via de ritos e representações sociais mantêm um cotidiano que diferenciando homens e mulheres, reproduz o androcentrismo.

com diferentes autores, que colocam em discussão a universidade, a educação, e as relações históricas e de poder que marcam as interações sociais. Portanto, situando-me na perspectiva histórico social, irei desenvolver o pensar sobre o tema, não objetivando uma conclusão, mas colocar em evidência silêncios históricos que dizem da negação da educação como direito: seja à mulher, seja aos negros, aos pobres e aos índios, focando, pois o caso da sociedade brasileira. Na história do mundo ocidental, esse direito vem se consolidando, a partir do que Habermas (1994) denomina como Políticas de Reconhecimento (políticas de inclusão social e de igualdade de oportunidades), e o que Dubet (2008) denomina como justiça social e escola de oportunidades. Ou seja, o reconhecimento das injustiças históricas dirigidas às chamadas “minorias”, implica a garantia de uma educação que reconheça as desigualdades históricas e oportunize o acesso às melhores escolas, aos melhores professores, o acesso aos bens culturais àqueles que socialmente e economicamente não tiveram acesso; que resgate as memórias históricas, produzindo seus saberes, valores, culturas.

Uma educação que rompa com o imaginário branco, eurocentrado e androcêntrico (Aranha, 1989) requer novas e outras relações de poder no interior dos espaços institucionais e no fazer cotidiano. Aranha (1989) coloca em discussão a educação escolar brasileira e revela-nos que nos micros e diversos fazeres, nos ritos, nos materiais didáticos ainda se veicula a ideologia androcêntrica, a cultura centrada no homem. Não o homem genérico, mas o ‘macho’. O androcentrismo caracteriza, no cotidiano escolar, as relações verticalizadas, o silenciamento do corpo, do sexo e, portanto, as relações de gênero, legitimando as desigualdades advindas do patriarcado. No dia a dia educacional, temos reproduzido uma educação que silencia as diferenças sociais e sexuais, reafirmando um modelo de socialização que hierarquiza os sujeitos sociais.

## **2. Desenvolvimento: educação formal e o simbólico patriarcal**

Ao focar o cotidiano universitário, busco discutir sobre os processos de socialização, os ritos, os imaginários educacionais, refletindo como eles reproduzem a hierarquização, as relações verticalizadas naturalizando valores e modos de comportamento que mantém os princípios

patriarcais. Mantendo imagens, ritos, justificados pela ordem moral, necessária à obediência e à formação dos sujeitos sociais, as instituições educacionais garantem a circulação do universo simbólico da religião judaico-cristã. No tabu religioso, as lógicas hierarquizantes do pensamento colonial são introjetadas nas subjetividades. (Lima, 2013)

No diálogo, com diferentes autores, analiso como no cotidiano educacional o simbólico patriarcal se reproduz por micros processos de silenciamento da diversidade, discuto as relações educacionais (formais ou não), fazendo uma leitura da ideologia binária e machista, que se mantendo velada, cumpre seu papel de moldar os comportamentos, reproduzindo representações sociais e comportamentos que retroalimentam, as desigualdades, as hierarquias sociais e sexuais.

Historicamente, ao analisarmos o acesso a educação escolar, no mundo ocidental, teremos que - os princípios republicanos e democráticos ao se tornarem consensuais, levaram à luta pela educação pública<sup>4</sup>. Entretanto, ressalta Aranha (1989) que, na França revolucionária, a guilhotina foi usada para silenciar mulheres que reivindicaram o acesso a educação. Do século XVIII ao século XXI muitas conquistas se deram. A educação pública se generalizou como direito social da educação infantil à educação superior. As políticas de reconhecimento levaram à inclusão social, apontando para a função do Estado em garantir condições igualitárias àqueles que, historicamente, foram segregados e excluídos. Dar acesso implica em mudar modos de funcionamento das instituições, de forma a garantir a democratização dos espaços sociais e a reconhecer a diversidade social e cultural como princípio. No entanto, Dubet (2008) ao fazer a reflexão sociológica da educação francesa revela que a escola, no século XXI, reproduz a desigualdade social, ao reproduzir nos cursos a seleção social e de gênero. Em suas palavras:

O sistema escolar funciona como um processo de destilação fracionado durante o qual os alunos mais fracos, que são também os menos favorecidos socialmente, são “evacuados” para as habilitações relegadas, de

---

4 No contexto brasileiro, não podemos dizer que a república deu-se por luta social, mas pelo primeiro golpe de Estado (CARVALHO, 2003) promovido pela oligarquia, interessada em manter-se no poder.

baixo prestígio e pouca rentabilidade. O fato de não haver mais seleção social fora dos estudos não impede que haja, através da seleção escolar, uma seleção social durante os estudos. Pode-se dizer simplesmente que, tanto, na França quanto em outros lugares, a escola não conseguiu neutralizar os efeitos das desigualdades culturais e sociais sobre as desigualdades escolares (Dubet, 2008, p.27-28).

Dubet analisa que a seleção escolar e social, acontece, pois a cultura e as estruturas escolares não foram modificadas para atender e oportunizar condições igualitárias de competição àqueles com trajetórias de desigualdades sociais. A cultura escolar prioriza a escrita, a linguagem formal e os comportamentos gentis, marcas societárias dos favorecidos. Assim, ignora outros saberes e os modos de expressão oral e cultural dos que chegam à escola, por via das políticas de inclusão. As instituições escolares, que apoiando-se na ideologia da meritocracia, responsabilizam os indivíduos menos favorecidos por suas dificuldades e fracassos, perpetuando a hierarquização e as desigualdades sociais. Discute ainda que as desigualdades se agravam no que tange a diferenças sexuais. Afirmou que,

[...] Esta influencia continua das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares pode se manifestar de maneira paradoxal no caso das meninas, que desde o inicio apresentam melhores resultados escolares que os meninos. Ora, mesmo nesse caso, as meninas se saem pior em razão das desigualdades sociais sobre os sexos. Elas são menos numerosas nas habilitações científicas de maior prestígio e se orientam ou são orientadas para “ofícios femininos”: os serviços, o ensino, a saúde, o trabalho social... (Dubet, 2008, p.29).

Santos (2003) ao discutir sobre a crise de legitimidade e de hegemonia das universidades nos países centrais (Europa) argumenta que a Universidade sendo uma instituição nascida para universalizar as idéias- em torno da visão iluminista e racionalista, visou não a universalidade de idéias, mas as idéias universalizantes. Ela foi e tem sido um instrumento de reprodução de elitismos que silenciam a diversidade de idéias e, portanto, historicamente, ela não reconhece os múltiplos saberes e as múltiplas histórias que os produziram. Santos (idem) ressalta que a Universidade se coloca em desafio, à medida

que avançam a democratização da educação superior e que o capitalismo “desorganizado” força a diminuição do papel do Estado, numa redução das políticas de reconhecimento e ou de inclusão social. Considerando esse cenário, poderemos situar o poder masculino na esfera da universidade pública, o exercício do poder e a relação com o conhecer são relações historicamente dirigidas ao homem, e negadas às mulheres. As representações sociais dirigidas ao feminino, ainda hoje, são marcadas por valores que visam inferiorizar, subjugar e silenciar as possibilidades femininas- seja de conhecer, seja de exercer o poder. A universidade sendo uma instituição social reflete, assim, as contradições e os valores que dizem das sociedades.

Se no cenário europeu as críticas sociológicas à cultura educacional revelam as contradições de valores: igualdade/segregação, desigualdade social e igualdade de oportunidade. No contexto da América Latina e, sobretudo, no contexto social brasileiro, as contradições se agravam. Temos, pois, uma universidade que foi e ainda é instrumento de reprodução da desigualdade social, do privilégio de classes. O Brasil foi o último país, da América Latina, a instituir a universidade (sec. XIX). Como argumenta Santos (2003), a subjugação dos valores é parte da história da universidade. E, no caso brasileiro, revela os processos de colonização, os quais se traduzem em categorias como: subdesenvolvimento, países dependentes, países periféricos. etc. A lógica do domínio, do poder hierarquizante, marca do modelo patriarcal e colonial se reafirma, de forma silenciosa, nas relações, nas representações sociais que circulam e fundamentam as práticas cotidianas. No dizer de Moscovici (2010) no senso comum se veiculam e tornam-se familiares representações sociais, que são construídas historicamente, mas que tornadas familiares (pois já não questionadas) retroalimentam práticas sociais que não são percebidas como sociais, mas naturalizadas. Temos, assim, a consolidação ideológica de relações historicamente desiguais e invisibilizadas, pois não mais questionadas. Para Souza (2015) a dominação social que o capitalismo engendra perpassa as instituições, a eficiência do domínio, está intimamente ligada à ideologia da “liberdade individual”. Em suas palavras:

O comportamento prático cotidiano só pode ser devidamente explicado e compreendido por meio da eficácia das instituições- seus



prêmios e seus castigos que constroem o comportamento dos indivíduos em dada direção sem que eles percebam “conscientemente”- e nunca pela ação intencional de indivíduos percebidos ingenuamente como autônomos e livres (Souza, 2015, p.122.)

Tais práticas se apresentam de múltiplas formas, apenas listarei algumas, como forma de revelar o invisível. No âmbito da educação escolar as regras sociais que definem: a separação e a segregação dos corpos, nos rituais escolares que definem regras de comportamento para o masculino e para o feminino, reproduzindo os binarismos, a relação de poder que o discurso incompreensível veicula; a linguagem acadêmica e sua aridez encobrem a formação de verdadeiros guetos, a manutenção de campos de saberes restritos ao masculino (as exatas) e ou ao feminino (as humanas), reproduzindo a lógica de que determinados campos, são para homens e ou, para mulheres; no abuso de poder que se encontra na relação avaliativa, onde o professor não participa ao acadêmico o como, o porquê e o que levou ao resultado por esse obtido, reduzindo o saber ao lugar do professor e fomentando o silêncio do educando pelo medo. O que dizer das aulas de cálculo matemático que, ainda, hoje, se apresentam como fantasma- indicativo dos que irão ou não dar continuidade aos estudos?

No âmbito das relações familiares e sociais as regras que modelam o comportamento definindo o feminino e masculino: o brincar feminino intimamente atrelado ao fazer cotidiano doméstico e ao cuidado dos filhos. A boneca, o rosa e a delicadeza são “atributos” naturalizados ao feminino, e não percebidos como socialmente construídos. Os brinquedos masculinos reproduzem a lógica das instrumentalidades- do carro às ferramentas e aos jogos eletrônicos, a violência simbólica do domínio retroalimenta a lógica da superioridade sobre o outro. Portanto, no que socialmente é valorizado por via dos prêmios e dos castigos, entendidos como formas de controle social, os grupos sociais vão definindo formas de comportamentos que garantem os modos de domínios simbólicos, que não por acaso, reafirmam domínios e práticas dos grupos sociais hegemônicos.

As ações institucionais que são reproduzidas, seja na educação assistemática, seja na sistemática ainda remetem à lógica do saber como

poder (subjugar) e forma de controle, na verticalização das relações entre os sujeitos sociais se reproduz a violência simbólica, o modelo machista/ patriarcal. Em artigo publicado em 2015, a cientista política, Rosana Pereira Machado reflete como o machismo se apresenta nas universidades. Discute sobre as representações em torno dos professores, analisando a expectativa dos universitários sobre o sexo dos professores das disciplinas de economia e política, revela como docentes e acadêmicos esperam que tais saberes sejam de domínio do professor ‘Homem’, e não, de uma ‘mulher’<sup>5</sup>. No cotidiano de seu fazer em Oxford/ Inglaterra, comenta como enfrenta o machismo. Em suas palavras:

Eu acredito na força da simplicidade das palavras e na democratização do conhecimento, que precisa ser uma viagem prazerosa coletiva e não uma masturbação intelectual. George Orwell dizia que palavras difíceis servem ao poder. Elas são armas políticas, desenhadas para dar uma aparência de solidez àquilo que é puro vento. Eu apenas acrescentaria que palavras difíceis servem muito bem ao poder masculino [...] (s/n)

A democratização do ambiente educacional universitário implica a ampliação do discurso, da linguagem, o uso de múltiplas formas de expressões, a compreensão e a aproximação dos saberes entre os sujeitos sociais. Questionar a linguagem acadêmica é entender que a hegemonia discursiva é, também, uma forma de manutenção ideológica de poder. A incompreensão do discurso reproduz a centralização do conhecimento, tornando-o instrumento de segregação social e de domínio do poder científico. Cuidar da linguagem é cuidar das relações entre os sujeitos sociais, permitindo que entre eles, a palavra circule e promova outros modos de pensar.

Assim como milhares de companheiras, opto por desafiar o poder masculino cotidianamente jogando luzes no escuro. No discurso reto, começo minhas aulas de desenvolvimento internacional lembrando

---

5 O uso de letras maiúsculas e minúscula foi proposital, visa ilustrar a lógica hierarquizante do imaginário social em torno do lugar docente em disciplinas, majoritariamente, vinculada ao sexo masculino.

que não se pode lutar contra a injustiça global sem nos darmos conta das injustiças locais, aquelas mesmo que se reproduzem na sala de aula. (Machado, 2015,s/n)

Portanto, o poder masculino na esfera pública da universidade revela os modelos sociais de dominação que marcam a trajetória da sociedade brasileira e da sociedade ocidental. A título de ilustração da afirmação, no que tange ao Brasil, as atuais reitorias das 67 instituições universitárias federais, são, atualmente, conduzidas por 18 por mulheres, e, portanto, as demais 49, por homens. Numa análise crítica sobre a função ideológica da ciência moderna brasileira, Souza (2015, p.147) afirma:

[...] a ciência moderna, em sua esmagadora maioria, se transformou em uma espécie ideológica que ajuda a manipular e legitimar privilégios em uma espécie de “equivalente funcional” das grandes religiões do passado. A “violência simbólica” de hoje é chancelada cientificamente por “especialistas” de tal modo que não sai uma matéria nos órgãos de comunicação que não exijam esse tipo de “legitimação científica” independente do que esteja sendo discutido.

Ao enfatizar a legitimação ideológica que a ciência cumpre no contexto atual, podemos fazer a crítica necessária ao papel social da universidade e da produção de conhecimento como ato político, rompendo com a lógica que reveste a ciência de neutralidade. Reconhecer o papel ideológico nos permite olhar para o cotidiano do fazer universitário como espaço de reprodução social e ou de transformação social. Nesse sentido, que se fez necessário, mostrar que a história da universidade reflete os valores sociais segregacionistas. Na lógica de que mulheres, homens negros, e indígenas eram seres inferiores, na hierarquia silenciosa que o discurso religioso cristão imprimiu aos povos colonizados, se justificaram os ordenamentos sociais e institucionais. Portanto, na atualidade, não se pode entender as desigualdades de participação e de acessibilidade das mulheres, dos negros e dos índios aos diferentes espaços sociais, sem colocar em análise as desigualdades sociais que os mantiveram segregados. Cabe reconhecer que direito social à educação universitária e o acesso a mesma, tem possibilitado a quebra de representações sociais e de paradigmas que colocam em xeque a cultura eurocentrada, o pa-

triarcado e o machismo. Mas garantir a permanência da inclusão social requer a revisão da cultura educacional. Pois, não podemos dizer que no ambiente acadêmico universitário a igualdade de oportunidade esteja garantida. Como argumenta Habermas (1994), não basta apenas a garantia legal do Estado para que a inclusão aconteça, é necessária a edificação de um novo consenso social, republicano e democrático, para que ela de fato se efetive.

### **3. Caminhando para o fim...**

A construção de novos fazeres requer a crítica do que temos vivenciado como formas de conhecimento, de poder e de relações. Santos (2003) defende a necessidade de um novo modelo de universidade, sustentado na universalidade de ideias, onde a multiplicidade de saberes seja reconhecida e dialogada, pois eles (os saberes e as ideias) dizem das histórias sociais que a produziram, a história dos sujeitos sociais. O conhecimento nesse sentido diz das histórias sociais dos grupos, diz das trajetórias de lutas e de modos de sobrevivência que precisam ser entendidos, para poder gerar novos saberes. Um conhecimento que rompa a lógica da neutralidade e se reconheça como poder e força política, que empodere os que foram oprimidos e subjogados.

No processo de abertura política e democrática que se deu na América Latina, após os anos 80 do século XX, tivemos a abertura de instituições educacionais visando o empoderamento das minorias. São exemplos: na Argentina- a Universidade Popular de Las Madres (1999), no Brasil; Universidade Zumbi dos Palmares, a Universidade de Brasília. Nos últimos 20 anos, vivemos a ampliação e a inclusão social – através da expansão das universidades públicas (UFVJM é um exemplo), da institucionalização de políticas afirmativas que garantiram o acesso e a permanência de grupos sociais historicamente “feitos desiguais” (Arrayo, 2010). No entanto, os avanços educacionais, políticos e sociais no contexto atual, pós- golpe parlamentar estão sofrendo retrocessos, de modo que não podemos dizer que o governo Temer tem compromisso de manter as políticas sociais de inclusão. Nesse sentido, o que se apontam são as perdas de políticas afirmativas, sobretudo, pela manipulação ideológica que a mídia e parte do discurso científico (Souza, 2015) vem fazendo sobre a “crise”

para justificar e legitimar a institucionalização da PEC 241/2016<sup>6</sup>. Ela implica redução de investimentos, cortes nos orçamentos, privatização, precarização e instrumentalização da educação, e são estratégias compatíveis com os valores capitalistas. Como analisado por Santos (2003) as perdas das políticas afirmativas e o avanço da ideologia neoliberal desafiam a universidade a se pensar, e a se repositonar ético e politicamente.

O enfretamento das condições atuais requer o reconhecimento de que o que está em jogo no país é o avanço democrático, via as políticas de reconhecimento, de inclusão social, e ou políticas afirmativas. Aceitar o retrocesso, sem resistência e ou lutas políticas, é aceitar que a violência social (simbólica e física) seja mantida, é pactuar que a cultura androcêntrica- patriarcal e silenciadora se mantenha hegemônica. No avanço de discursos religiosos e no conservadorismo de políticas de privilégios- alimentados pela mídia e pelas instituições políticas, jurídicas, científicas e religiosas percebemos que um inconsciente social e cultural é retroalimentado de modo a garantir que formas sociais hierarquizantes sejam reproduzidas. Nos micros espaços do cotidiano, memórias inconscientes são acessadas, uma vez que temos uma breve e curta história de acessibilidade das minorias aos direitos sociais. Portanto, se tivemos avanços que poderiam apontar para a quebra de hegemonia do poder masculino, o que temos vivido é uma ameaça frontal a tal possibilidade.

O que se coloca em xeque são os princípios democráticos, o acesso, as oportunidades, as lutas pela igualdade social exigem a ruptura com a hierarquização e a subjugação do outro, o exercício da reflexão e da busca por outra ética social, implica a revisão do modo de produção capitalista, e tudo isto, nos leva a afirmar que a transformação social é ação humana, e, portanto, far-se-à pelo ato humano, as-

---

6 Em setembro de 2016, a PEC 241/2016 estabelecendo o congelamento dos investimentos em educação, saúde e assistência social pelos próximos 20 anos, numa ruptura dos preceitos constitucionais, estava em tramitação junto ao congresso. Em novembro e em dezembro do ano de 2016 ela foi aprovada, tornando-se, no Senado, a PEC 55/2016. A mídia brasileira a nomeou como PEC do teto dos gastos públicos e silenciou as manifestações públicas dos diversos movimentos sociais e educacionais que enfrentaram, nas ruas, as forças repressivas do Estado.

sim, cabe a sociedade humana a análise do que tem sido e a escolha consciente para o exercício de outros e novos fazeres.

Penso que um princípio fundante da existência é, sobretudo, um valor que o feminino “conhece”- o cuidado. O cuidado é condição dos que escolhem a maternidade- motivo pelo qual o conceito como “feminino”. Como argumenta Comte-Sponville (2016, p.119) “A graça de ser amado precede a graça de amar, e a torna possível.[...] uma mulher que não conhecíamos, que não nos conhecia, nos amou assim. [...] Se o amor não vem de Deus, de onde vem? Vem do sexo, da família e das mães”.

No cuidado com o outro, com a terra, com a vida, com as relações e na escolha com o que de fato deve ser considerado necessário, poderemos, quem sabe, reverter os caminhos que hora temos trilhado; do contrário, deveremos que nos preparar para a convivência “democrática” com a violência e a barbárie.

## Referências

- Aranha, M. L. A.(1989). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Arrayo, M. (2010). *Política educacional e desigualdades: a procura de novos significados*. Edu. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez.
- Carvalho, J.M. (2003). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira.
- Comte-Sponville, A. (2016). *O amor*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa?* São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- Habermas, J.(1994) *Lutas pelo Reconhecimento no Estado Democrático Constitucional*. In: Taylor, C. Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento. 1.ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J.B.Q. (2013). *Sons do Silêncio: as relações entre educação escolar e a religião católica- um estudo de caso*. Tese. (Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013). 265. CDD. 21 ed.371

Machado, R. P. (2015). *As faces do machismo nas universidades*. Recuperado em 22 de abr, 2017, de <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/as-faces-do-machismo-nas-universidades-1174.html>

Moscovici, S. (2010). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, B.(2003). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Souza, J. (2015). *A tolice da inteligência brasileira*. São Paulo: Leya.

# Tecnoestrés. Influencia de las TICs en las nuevas generaciones



Norma Coppari<sup>1</sup>

## **Investigadores Auxiliares**

Laura Bagnoli

Gerónimo Codas

Heidi Humada

Úrsula Cañete

Mónica Vera

## **Resumen**

Se realiza un estudio sobre Uso de TICs y Tecnoestrés, siendo estas dos variables de suma relevancia, sobre todo en las generaciones más jóvenes. Es una investigación, Proyecto 14-INV-371, financiada por PROCIENCIA/CONACYT, y tiene como Institución Beneficiaria a la UAA. La sociedad actual se encuentra completamente influida por el uso de tecnologías que no se encontraban disponibles algunos años antes. Esto se traduce en una disponibilidad casi infinita de información de fácil acceso que puede redundar tanto en beneficios como en dificultades en la vida cotidiana. Estudiantes de Educación Escolar Básica (EEB), Educación Media (EM) y Educación Superior (ES) completaron un Cuestionario de Uso de TICs (Coppari et al., 2015) y

---

1 Dra. en Psicología-Área: Social Comunitaria y de la Salud. Investigadora Nivel II-PRONII. Universidad Autónoma de Asunción/Universidad Católica de Asunción. E-mail: norma@tigo.com.py



un Cuestionario de Tecnoestrés (Coppari et al., 2015). Los puntajes se correlacionaron entre sí y se comparando de acuerdo a sexo y nivel escolar. Se encontraron correlaciones bajas significativas entre Uso de TICs y Tecnoestrés, y Uso de TICs y edad. También se encontró que quienes más utilizan las TICs son los estudiantes de Educación Superior, los que muestran mayores manifestaciones de tecnoestrés son los de Educación Media. Por otro lado, las mujeres muestran mayores manifestaciones de tecnoestrés que los varones.

## 1. Desarrollo

En las últimas décadas, el desarrollo exponencial de las tecnologías nos permitió llevar un estilo de vida que antes parecía impensable. Actualmente, los seres humanos son capaces de comunicarse con cualquier persona en cualquier momento, en tiempo real y sin importar distancias geográficas. De esta manera, nos encontramos conectados permanentemente con un amplio círculo social. Además, tenemos un acceso continuado e inmediato a la información, a través de redes sociales, periódicos y revistas en línea, gracias a lo cual es relativamente fácil estar informado de las principales novedades a nivel mundial.

Estos cambios reportan obvias ventajas para la especie: la propagación del conocimiento se vuelve sumamente eficiente; en ningún otro momento histórico fue tan fácil el aprendizaje. A partir de esto, la producción de nuevos conocimientos también crece exponencialmente, el trabajo en casi todas las industrias se vuelve mucho más sencillo, y hasta la vida cotidiana, se vuelve más práctica. Sin embargo, a la par de estos beneficios se comienza a hablar de ciertas dificultades que surgen a partir del uso de tecnologías (Arnaiz, Cerezo, Giménez, & Maquilón, 2016). Actualmente, las tecnologías evolucionan a una velocidad vertiginosa a la cual la evolución humana no se puede equiparar (Garmendia, Garitaonandia, Martínez & Casado, 2012; Ólafsson, Livingstone & Haddon, 2013). Esto se hace especialmente patente en las generaciones mayores, las cuales tienen importantes dificultades para adaptarse al mundo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). A partir de cierta edad, existe una desconexión importante entre el mundo en

que las personas nacieron y en la que viven actualmente (Rial, Gómez, Braña y Valera, 2014). Por otro lado, tampoco se puede predecir los efectos que estos cambios socioculturales pueden ejercer sobre las nuevas generaciones, más allá de que estas hayan aprendido el uso de las TICs con mayor naturalidad (Arnaiz, et al., 2016; Labrador, Villandangos, Crespo & Becoña, 2013). En este contexto, nace el concepto de Tecnoestrés, o el grado de estrés y disfuncionalidad en distintas áreas relacionado con el uso excesivo de TICs. Estos efectos pueden apreciarse en áreas como la académica, laboral, social y familiar. Se ha reportado impacto negativo del uso excesivo de TICs a nivel psicofisiológico, afectivo y socioeconómico (Billieux, Maurage, López-Fernández, Kuss & Griffiths, 2015; Carbonell et al., 2012; Kuss, Griffiths & Binder, 2013; Renau, Gil, Oberts & Carbonell, 2015; Tensácoras, García-Oliva & Piqueras, 2017). Hasta se ha hipotetizado que la mayor cantidad de opciones de entretenimiento en línea pueden tener responsabilidad en el descenso de la frecuencia de la actividad sexual en parejas jóvenes (Twenge, Sherman, & Wells, 2017). En algunos casos, se llega a hablar de adicción a las tecnologías (Tensácoras, et al., 2017).

## 2. Método

Se realizó un estudio descriptivo y comparativo, analizando la correlación existente entre el Uso de TICs y el Tecnoestrés en estudiantes de instituciones públicas y privadas de Educación Escolar Básica (EEB), Educación Media (EM) y Educación Superior (ES) de la ciudad de Asunción. Además, se realizaron comparaciones de los puntajes en ambas escalas según sexo y nivel escolar. El muestreo fue no probabilístico, por auto-selección. Participaron 1276 estudiantes con una edad promedio de 16.92 años ( $DE=3.40$ ). La mayoría de los participantes (59.3%) son de sexo femenino. Los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario de Uso de TICs (Coppari et al., 2015): Este cuestionario indaga sobre la frecuencia de utilización de TICs en jóvenes.
- Cuestionario Comportamientos de Tecnoestrés (Coppari et al., 2015): Indaga sobre las manifestaciones de tecnoestrés en distintas áreas psicoafectivas.

### 3. Resultados y Discusión

Para el cálculo del coeficiente de correlación, se utilizaron pruebas no paramétricas debido a que la distribución de los puntajes no se ajustaba a la curva normal. Se utilizó la rho de Spearman, encontrando correlaciones bajas significativas ( $<.001$ ) del puntaje en Uso de TICs con los puntajes en Tecnoestrés (.27), y con la edad (.26). No se encontraron correlaciones significativas del Tecnoestrés con la edad. Con el objetivo de comparar los puntajes de ambos cuestionarios entre los niveles educativos, se realizó una Anova para los puntajes de Uso de TICs y una prueba de Kruskal-Wallis para Tecnoestrés, debido a que los resultados de esta última variable no se ajustaban al modelo de curva normal. Se encontraron diferencias significativas en cuanto a Uso de TICs ( $<.001$ ) y se utilizó la prueba de Tukey como análisis post hoc, revelando que los puntajes en Educación Superior eran mayores a los otros dos grupos. En cuanto a Tecnoestrés, se encontraron diferencias significativas ( $<.001$ ), y pruebas no paramétricas posteriores, revelaron que los estudiantes de Educación Media tenían puntajes significativamente más altos que los de EEB y ES. En cuanto a las comparaciones por sexo, se realizó una prueba U de Mann Whitney donde se halló que los puntajes en Tecnoestrés de las mujeres eran significativamente mayores ( $<.05$ ) que los de los hombres. Se puede concluir que la relación entre el Uso de TICs y el Tecnoestrés es moderada. Sin embargo, no pueden establecerse vínculos causales. Se puede hipotetizar que el uso desmedido de TICs ocasiona mayores niveles de Tecnoestrés; sin embargo, también es posible que el Tecnoestrés esté relacionado con la adicción a las TICs, y por ende tenga cierta influencia sobre la frecuencia de su uso. Por este motivo, se necesitan estudios clarificadores de la relación entre Adicción a las TICs, Tecnoestrés y Uso de TICs. Por otro lado, también se encontró relación baja entre Uso de TICs y edad. Probablemente, sea debido a la mayor carga académica que tienen los jóvenes a medida que avanzan por el sistema educativo. De esta manera, los universitarios pasarían más tiempo realizando trabajos en computadoras que los estudiantes de EEB. Además, se sumaría a esto el tiempo que llevan trabajando con computadoras aquellos jóvenes que ya llegan a edad laboral. Estas conclusiones se ven respaldadas por el resultado de los análisis comparativos. Además, es posible

que la falta de relación entre Tecnoestrés y la edad se deba al rango etario elegido para realizar el estudio (12 a 24 años). Quizás se hallaría correlación significativa de ampliar este rango, incluyendo a adultos que no hayan crecido en el mundo informatizado de hoy en día. Los análisis comparativos, por otro lado, indican que quizás exista un periodo crítico para los efectos del tecnoestrés alrededor de la adolescencia media, durante la cual los estudiantes pasan por la Educación Media. Esto podría corroborarse con estudios posteriores sobre el tema.

## Referencias

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M. & Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. *Anales de psicología* 32 (3), 761-769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>

Billieux, J., Maurage, P., López-Fernández, O., Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2015). Can disordered mobile phone use be considered a behavioral addiction? An update on current evidence and a comprehensive model for future research. *Current Addiction Reports*, 2(2), 156-162.

Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R. & Talarn, A. (2012). Problematic internet and cell phone use in Spanish teenagers and young students. *Anales de Psicología*, 28, 789-796.

Coppari de Vera, N.; Navarro L., Gabriela; Velázquez G., et al. (2014). *Relación entre uso de tic's y tecnoestrés en jóvenes paraguayos* (Informe de evidencia inédito). Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción", Asunción, Paraguay.

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G. & Casado, M. A. (2012). Los menores en internet. Usos y seguridad desde una perspectiva europea. *Quaderns del Cac*, 38(1), 37-44

Labrador, F. J., Villadangos, S. M., Crespo, M. & Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnología (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), 836-847.

Ólafsson, K., Livingstone, S. & Haddon (2013). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. LSE, London, England: EU

Kids Online.

Kuss, D. J., Griffiths, M. D. & Binder, J. F. (2013). Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior* 29, 959-966. doi 10.1016/j.chb.2012.12.024

Renau, V., Gil, F., Oberst, U. & Carbonell, X. (2015). Internet and mobile phone addiction. In Z. Yan (Ed.), *Encyclopedia of Mobile Phone Behavior* (pp. 807-817) New York, USA: IGI Global. doi 10.4018/978-1-4666-8239-9.ch066

Rial, A., Gómez, P., Braña, T. & Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de Psicología*, 30(2), 642-655.

Tensácoras, A. G., García-Oliva, C. & Piqueras, J. A. (2017). Relación del uso problemático de Whatsapp con la personalidad y la ansiedad en adolescentes. *Health and Addictions* 17(1), 27-36.

Twenge, J. M., Sherman, R. A. & Wells, B. E. (2017). Declines in sexual frequency among American adults, 1989-2014. *Archives of Sexual Behavior* 1(13) . doi 10.1007/s10508-017-0953-1

# Didáctica del Pensamiento Crítico en la Educación Superior: Lectura Integral Reflexiva



Marta Isabel Canese de Estigarribia<sup>1</sup>

## Resumen

La lectura de libros científicos es esencial para la formación de profesionales con pensamiento crítico y autonomía intelectual. Sin embargo, los docentes raras veces proponen a los alumnos universitarios leer de forma integral y reflexiva un libro científico. La práctica de lectura en las carreras de grado y postgrado es, por lo general, fragmentada y simplificada. Este artículo analiza los aportes de una estrategia didáctica denominada *Lectura Integral Reflexiva (LIR)* en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Postgrado de la Universidad Nacional de Asunción. Para ello, se realizó un estudio de caso en la Cátedra Corrientes y Teorías de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Maestría en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía – UNA, que aplica esta actividad didáctica desde el año 2010. Los resultados obtenidos sugieren que la estrategia didáctica *Lectura Integral Reflexiva (LIR)* incentiva el desarrollo

---

1 Arquitecta. Máster en Pedagogía y Didáctica de la Educación Media, Superior y Universitaria. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente Universitaria. Universidad Nacional de Asunción. E-mail: mcanese@gmail.com

de las habilidades del pensamiento crítico, mejorando las capacidades de interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregular el propio pensamiento. Se concluye que la estrategia didáctica *Lectura Integral Reflexiva (LIR)* puede iniciar en los estudiantes un interés significativo por el mundo de la lectura científica, y promover su autonomía intelectual.

## 1. Introducción

La lectura de libros científicos es una actividad fundamental para el desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes universitarios. Sin embargo los profesores universitarios raras veces incluyen esta actividad en sus planes de desarrollo curricular, y muy pocas veces solicitan a los alumnos leer de forma integral y reflexiva un libro científico. La práctica de la lectura científica en las carreras de grado y postgrado es muy escasa, y se limita a textos breves, recortados, resumidos, que conducen a una lectura fragmentada y simplificada. Este artículo analiza la aplicación de una estrategia didáctica innovadora, denominada *Lectura Integral Reflexiva (LIR)*, y sus aportes para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Postgrado de la Universidad Nacional de Asunción. Para ello, se realizó un estudio de caso en la cátedra Corrientes del Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, del curso de Maestría en Educación de la Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción (UNA), durante el período de 2010 a 2016. Esta estrategia educativa innovadora fue desarrollada por dicha cátedra, y se implementa durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para intentar revertir la carencia de hábitos de lectura de los estudiantes universitarios de postgrado, carencia que influye en la dificultad de interpretación, análisis, evaluación y otras habilidades del pensamiento crítico.

Este estudio parte del supuesto de que la lectura reflexiva de libros científicos contribuye a la formación de las habilidades y actitudes del pensamiento crítico. El objetivo general del estudio fue identificar las características de la estrategia didáctica denominada *Lectura Integral Reflexiva (LIR)*, y sus aportes para la construcción de las habilidades cognitivas y actitudes del Pensamiento Crítico (PC), de los estudiantes del curso de Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Asunción (UNA).

## 2. La lectura científica en la Educación Superior

La lectura de textos científicos en la Educación Superior es practicada desde tiempos antiguos. Los alumnos de las escuelas filosóficas y retóricas de Atenas, siglo V AC asimilaban los contenidos de los libros, escasos en aquel tiempo, a partir de la lectura en voz alta a cargo de un esclavo, el *anagnostés* o lector. Aristóteles fue el primero en leer directamente textos por sí mismo, conociendo así mucho más libros de los que el esclavo podía leer para todos los estudiantes. Este hábito inusual le valió a Aristóteles el mote de *anagnostés*, el lector, y es uno de los motivos que explica su extensa cultura. En sus obras, Aristóteles recomienda leer muchos libros, y también elaborar fichas de modo a recopilar y ordenar lo extraído de ellas (Mosterín, 2007).

En las primeras universidades, siglos XI a XV, la lectura no era una actividad habitual para los estudiantes. Si bien aparecen las primeras bibliotecas universitarias en los siglos XII-XIII, los estudiantes sólo podían consultar los libros que contenían en horarios limitados, de modo que la enseñanza se basaba principalmente en aprender de memoria las enseñanzas del profesor, o de algunas copias que circulaban. La invención de la imprenta impulsó una verdadera revolución del conocimiento, al bajar los costos del libro y popularizar la posibilidad de adquirirlos, y ya en tiempos recientes, las tecnologías de la información y las comunicaciones aumentaron y multiplicaron su difusión (Canese, 2014),

La lectura de textos científicos, y sus derivaciones para la comprensión y producción de texto, es considerada actualmente uno de los pilares fundamentales de la formación de los universitarios y la adquisición de la cultura científica. Sin embargo, diversos estudios recientes realizados en países latinoamericanos estiman que los estudiantes universitarios cuentan con un bajo nivel de comprensión lectora, carencia que sólo puede ser revertida mediante el diseño y la aplicación de estrategias de enseñanza apropiadas (Alcará & Santos, 2013; Bharuthram, 2012; Calderón-Ibáñez & Quijano-Peñuela, 2010; Carlino, 2013; Flores & Otero, 2013; Guevara et al., 2014; Manriquez-López, 2015; Martin, 2012). Según Carlino (2013), las investigaciones sobre *academic literacy* en la universidad son escasas en el mundo hispanohablante, si bien a



nivel global esa temática constituye una de las principales preocupaciones de los investigadores en materia de docencia universitaria. La práctica de la lectura es escasa en las universidades latinoamericanas, y no se han encontrado relatos o estudios específicos sobre estrategias didácticas innovadoras de lectura en universidades del Paraguay.

El desarrollo de la estrategia didáctica *LIR* se basó en los estudios sobre lectura científica en la universidad, desarrollados por Carlino (2013) y Sanchez (2008), y las bases teóricas sobre pensamiento crítico consensuadas por la Asociación Filosófica Americana (APA, 1990), complementadas por Facione (2007). Para Carlino (2012), la lectura de textos de diversos tipos es una actividad didáctica frecuente en la docencia universitaria: la mayoría de los profesores entregan a sus alumnos textos breves para ser leídos, debiendo los mismos presentar un informe de lectura en el plazo establecido para dicha actividad. Esos textos proporcionados por los profesores a menudo incluyen resúmenes, publicaciones breves, capítulos de libros, entrevistas, noticias relacionadas con el contenido del curso y otros. Raras veces los alumnos universitarios se enfrentan al desafío de leer integralmente un libro científico. La práctica de lectura es, por lo general, fragmentada y simplificada. Según Carlino (2012), la mayor parte de los textos recibidos por los universitarios para leer son textos didácticos, derivados de textos científicos, en forma de copias de clase, resúmenes, manuales, capítulos de libros y otros. Estos textos académicos simplificados carecen de elementos importantes, como referencias bibliográficas, prólogos, introducciones, solapas que presenten a sus autores, capítulos precedentes y posteriores, conclusiones y otros que permitirían al lector ubicarse, contextualizar el contenido y comprender de forma integral lo que lee (Carlino, 2013).

Sánchez (2008) clasifica la comprensión lectora en dos niveles: el primer nivel, o nivel superficial, en el que la persona sólo consigue extraer las ideas del texto; y el nivel profundo, en el que el lector logra interpretar y construir modelos mentales a partir de las ideas extraídas. Este segundo nivel es el que promueve la conformación del pensamiento crítico, según el mismo autor, y es esencial para los estudiantes universitarios. Coinciden con esta afirmación los aportes conceptuales del programa PISA (Programme for International Student Assessment), mediante los cuales se señala que la

habilidad de lectura, sumada a la comprensión lectora, constituye una competencia fundamental que permite aprender dentro y fuera del ámbito educativo, que ayuda a construir formas de aprender a pensar, y aprender a ser (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE, 2013). Pero este nivel profundo de comprensión lectora no se desarrolla cuando el alumno solamente lee textos simplificados, incompletos, ni tampoco se desarrollan las habilidades y actitudes necesarias para la conformación del pensamiento crítico.

La definición del pensamiento crítico fue objeto de muchas discusiones y encuentros de intelectuales, entre ellos constituye una referencia mundial el encuentro de expertos realizado por la Asociación Filosófica Americana (APA) en 1990. Durante el mismo, los expertos participantes del encuentro consensuaron la siguiente definición:

“Entendemos que el Pensamiento Crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (APA, 1990:2).

Para Facione (2007), formar investigadores con habilidades para el pensamiento crítico requiere considerar estas condiciones, actitudes y habilidades específicas al elaborar los planes de estudio, los proyectos de investigación y extensión universitaria, y promover metodologías de enseñanza-aprendizaje que promuevan estas habilidades. “Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles, y que son la base de una sociedad racional y democrática” (Facione, 2007:21).

Esas retrospecciones que señala Facione son abordadas por Carlino (2013), cuando menciona que todo lector autónomo, estratégico, evalúa y selecciona los elementos indispensables, desechando los superfluos que sólo distraen la atención, para poder capturar el contenido del texto. Señala también la misma autora, que el lector debe poder identificar la postura del autor de la obra, ponderarla según los argumentos que utiliza para sostenerla, reconocer las posturas y argumentos de los

otros autores citados en el libro, identificar las críticas y la polémica entre diversas posiciones, y relacionar la obra con otros textos leídos. Se trata, por tanto, de un proceso complejo que promueve una construcción progresiva de habilidades durante la formación del investigador.

### **3. Materiales y métodos**

Para alcanzar los objetivos propuestos, se realizó un estudio de caso, de nivel exploratorio y descriptivo y enfoque cualitativo. Las técnicas aplicadas fueron el análisis documental y la observación participante, mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas a los estudiantes. Fueron analizados los documentos y registros de la cátedra, y las respuestas al cuestionario de los estudiantes que participaron en la aplicación de la estrategia didáctica, en el año 2016. La población estuvo conformada por 22 alumnos que participaron de la implementación de la estrategia didáctica LIR durante el primer semestre del año 2016, que también conformaron la muestra en su totalidad. En cuanto a su formación de grado, predominan los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación, seguidos por los graduados de las carreras de Letras, Derecho, Comunicación, Historia, Teología, Odontología y Kinesiología.

El cuestionario de evaluación fue anónimo, cada sujeto fue identificado a los efectos del análisis de sus respuestas mediante un código compuesto por una letra y un número. La letra identifica al tipo de estudiante de acuerdo a su formación de grado: la letra E corresponde a los estudiantes de maestría con título de grado en Educación, por ejemplo (E1), (E2), y la letra O corresponde a los que cuentan con títulos de grado de otras áreas, por ejemplo (O6), (O12). El objetivo de esta diferenciación fue detectar las posibles diferencias de percepción de ambos grupos, dado que los graduados en Educación podrían tener lecturas previas de los libros científicos del área.

### **4. La estrategia didáctica Lectura Integral Reflexiva (LIR)**

La estrategia didáctica *LIR* tiene como objetivo principal iniciar a los estudiantes universitarios en la lectura profunda y reflexiva de libros científicos. Esta estrategia didáctica desarrollada y aplicada en la cátedra Corrientes y Teorías del Pensamiento Educativo Contem-

poráneo de la Maestría en Ciencias de la Educación UNA-FF, desde el año 2010, se diferencia de otras estrategias de lectura porque exige a cada alumno la lectura integral de un libro científico del área educativa. Cada estudiante elige una obra de uno de los principales autores de una teoría pedagógica contemporánea, a partir de una lista recomendada por la cátedra, y se compromete a leerla integralmente. A partir de esa lectura integral, el estudiante debe elaborar una reseña de la obra, en la que debe analizar sus aportes y sus posibles aplicaciones en la praxis educativa, para la construcción de soluciones a los problemas educativos del Paraguay.

El estudiante presenta la reseña de forma escrita, en formato digital, y defiende su trabajo en una exposición oral, con los siguientes apartados básicos: resumen, introducción, revisión y análisis de las ideas principales expuestas en el libro, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas. La extensión del trabajo debe ser de 4 a 8 páginas (tamaño A4, letra arial 12 con interlineado de 1,5). Se agrega a estas indicaciones la aclaración explícita de que no se recibirán trabajos que superen las 8 páginas, o que contengan plagio.

La propuesta de esta actividad es presentada a los estudiantes en la primera clase, junto con el plan de estudios, los plazos de entrega y la lista inicial, no excluyente, de los principales libros científicos y autores que podrían elegir para realizar la tarea. Una vez realizada la elección del libro, la misma es discutida con los colegas y aceptada por la cátedra antes de dar inicio a la lectura. Cabe resaltar que es el estudiante quien elige libremente el libro que va a leer, de acuerdo con sus preferencias, su interés personal, su disponibilidad de tiempo y sus posibilidades de acceso al libro. Estas condiciones contribuyen a la motivación del estudiante y reducen las dificultades que pudieran presentarse. El diálogo con la profesora y los compañeros orienta el proceso de decisión, a fin de promover la mayor diversidad de obras. Se adopta como único criterio de exclusión que el libro no sea efectivamente científico, o que su autor no presente en él una teoría pedagógica.

Si bien la mayor parte de la actividad de lectura propiamente dicha se ejecuta fuera del horario y el ámbito del aula, en todo el proceso de lectura el profesor actúa como mediador del aprendizaje. La media-

ción del profesor incluye reflexiones conceptuales, técnicas de lectura, definición de términos técnicos, técnicas de búsqueda de información adicional para la contextualización de la lectura, y otras acciones requeridas por el estudiante. Para evaluar el desempeño de cada estudiante, la cátedra establece los siguientes indicadores:

1. Consulta y cita correctamente las fuentes bibliográficas.
2. Reflexiona sobre el texto considerando el contexto socio-cultural e histórico.
3. Aplica los criterios y principios de la redacción científica al elaborar la reseña.
4. Infiere ideas propias con aportes personales fundamentados, elaborando conclusiones coherentes.
5. Demuestra dominio del tema y capacidad comunicativa en la defensa oral.

## **5. Aportes a la construcción del Pensamiento Crítico, en la visión de los estudiantes**

Para reconocer los aportes de la estrategia, fueron consultados 22 participantes, quienes expresaron sus percepciones. Estos aportes fueron clasificados y agrupados en siete categorías de análisis, a fin de compararlos con las habilidades y actitudes esenciales del Pensamiento Crítico: curiosidad, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y cambio actitudinal.

- a) **Curiosidad:** desde el inicio, los participantes señalaron que sintieron mucha curiosidad, y que la actividad despertó en ellos el interés por la lectura científica: “Quería leer varios autores para dar a conocer sus ideas, me gusta mucho la lectura”. (E1); “muchísima curiosidad” (O6). La curiosidad es identificada por Facione (2007) como una de las actitudes básicas del pensamiento crítico, al que caracteriza por su “manera de vivir la vida” (Facione, 2007:9).
- b) **Interpretación:** los participantes manifestaron que la estrategia les permitió avanzar en lo que se refiere a la interpretación de teorías científicas: “mayor conocimiento del tema y posibilidad de aplicarlo a la enseñanza” (O21). Otro participante afirmó que le

permitió “Entender a profundidad el conocimiento de la Pedagogía de la Escuela Activa” (O16). En síntesis, les permite comprender y expresar el significado o la relevancia de textos, experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, procedimientos o criterios.

- c) Análisis: la lectura, según los participantes, mejoró su habilidad de analizar las ideas del texto leído y relacionarlas con las experiencias cotidianas. Un participante manifestó: “La lectura aportó mucho, pues me permitió realizar el trabajo utilizando el contenido del libro comparando con la educación actual” (E18). Otro de los participantes expresó: “Me permitió entender la aplicabilidad de las TICs a la investigación científica” (O22), y otro señaló lo siguiente: “Me permitió adquirir nuevos conceptos técnicos y su aplicación a la realidad” (E11).
- d) Evaluación: considerada por los expertos como la “valoración de la credibilidad de los enunciados de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona” (APA apud Facione, 2007:5), no estuvo presente de forma directa en las manifestaciones de los participantes. Sin embargo, indirectamente los participantes dieron algunos testimonios del fortalecimiento de esta habilidad mediante la actividad de lectura realizada: “Considero que se desarrolló eficazmente el pensamiento crítico-reflexivo” (E11). No obstante, también hubo críticas: “Me pareció que algunos compañeros no profundizaron en la exposición” (E1)
- e) Inferencia: habilidad que permite estructurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonadas, a partir de la información obtenida (APA apud Facione, 2007:5). La inferencia es una habilidad esencial para asegurar la productividad intelectual efectiva del investigador. El avance en cuanto a esta habilidad cognitiva se manifiesta en algunos testimonios de los participantes: “Sentí que podía realizar una redacción clara y concreta.” (O20); “Pude mejorar el criterio de utilización de fuentes” (O14), y otro señaló que: “La importancia de la lectura está, sobre todo, en la capacidad de realizar reflexiones de manera crítica” (E17).

- f) Explicación: los participantes observaron cambios significativos en esta habilidad cognitiva, definida como la habilidad de presentar los resultados del razonamiento propio de una manera reflexiva, clara y coherente (APA apud Facione, 2007:6): “Es muy positivo pues le da protagonismo al estudiante para desarrollar su talento y demostrar, compartir y ser escuchados por los demás. (E4); “Mayor conocimiento, apertura mental, capacidad de reflexión” (O12). Otro estudiante señaló “Es importante fomentar este tipo de actividades, generar espacios de debates, técnicas que permitan la reflexión-acción” (E11)
- g) Autorregulación: el progreso en el desarrollo de esta habilidad cognitiva se revela en el testimonio de uno de los participantes, al expresar que: “Esta actividad de lectura científica puede transformar la visión del profesor universitario”(O16). Otro participante afirmó haber logrado “Meticulosidad al pensar en lo que leo, detenerme y volver a leer cuando no entiendo algo. Interiorizarme de los aportes del autor que me correspondió leer, estudiar (E1)”.
- h) Cambio actitudinal: los participantes también brindaron testimonios que indican aportes significativos de la actividad para el cambio de algunas actitudes y disposiciones: “Contribuyó en mi capacidad de crear y generar ideas” (O19); “Una nueva teoría, una visión distinta, y un nuevo autor, para adquirir nuevos criterios” (O15); “El diálogo crítico y el respeto social” (E8); “La independencia para escoger el tema y el autor que me agrada, y además, la reflexión y la profundización acerca del tema elegido” (E4). Un participante manifestó explícitamente su compromiso personal con profundizar el desarrollo de nuevas actitudes mediante la lectura: “Dedicar más tiempo a la lectura sostenida en textos que no sean solo para mi labor docente” (E13).

## 6. Consideraciones finales

Los resultados del análisis realizado en este estudio permiten identificar algunos aportes de la estrategia didáctica *Lectura Integral Reflexiva (LIR)* al desarrollo de habilidades y actitudes del Pensamiento Crítico. Estos resultados, si bien delimitados a la experiencia realizada en el curso de Maestría en Educación de la UNA-FF, permiten aportar algunas aproximaciones teóricas a las ya formuladas

por Carlino, Sanchez y otros autores, sobre el tipo de estrategias de lectura que se debería promover durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades paraguayas, y específicamente en los cursos de postgrado. La inclusión de la lectura científica integral, crítica y reflexiva, de los principales libros del área, puede ser una herramienta clave para la construcción de las habilidades y actitudes del pensamiento crítico, que no puede ser sustituida por la lectura de textos didácticos breves y resúmenes descontextualizados. Además, ofrece a los estudiantes de postgrado que actúan como docentes universitarios la posibilidad de adquirir modelos de estrategias didácticas para la iniciación en lectura científica, lo cual tendrá su impacto en la formación de grado.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se recomienda a los gestores de las universidades la revisión de los programas y las estrategias de estudio en los cursos de postgrado, en primer lugar, a fin de incluir estrategias didácticas que promuevan el pensamiento crítico. La estrategia relatada en este estudio puede servir de base para crear programas, talleres y grupos de investigación para la aplicación de otros modelos didácticos innovadores. En ese marco de acción e investigación, será posible promover la realización de estudios de mayor amplitud, a fin de mejorar esta estrategia y crear otros modelos para la enseñanza y el aprendizaje que puedan promover la formación de profesionales innovadores en la universidad.

## **Bibliografía**

Alcará, Adriana Rosecler & Dos Santos, Aparecida Angeli (2013). Compreensão de Leitura, Estratégias de Aprendizagem e Motivação em Universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420. Recuperado el 25 de junio de 2016 de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/12258/10416>

APA - Asociación Filosófica Americana (1990). *Pensamiento Crítico: Una Declaración De Consenso De Expertos Con Fines De Evaluación E Instrucción Educativa*. "El Informe Delphi", Comité Preuniversitario de *Filosofía*. The California Academia Press, Millbrae, Canada.



Bharuthram, Sharita (2012). Making a case for the teaching of reading across the curriculum in higher education. *South African Journal of Education*, 32 (2), 205-214. Recuperado el 22 de junio de 2016 de: [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002012000200007](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002012000200007).

Calderón-Ibáñez, Arlenys y Quijano-Peñuela, Jorge (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364. Recuperado el 20 de junio de 2016 de: <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v12n1/v12n1a15.pdf>.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. México: *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Medellín: *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23. Recuperado el 09 de julio de 2016, de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewArticle/12289>

Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico:¿ Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 23, 56. Recuperado el 3 de agosto de 2015, de: <http://www.insightassessment.com>.

Flores, R. Carrizo & Otero, A. (2013). Lectura inteligente: leyendo psicología, un software educativo para apoyar la prevención del fracaso escolar. Ponencia presentada en Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior ( III CLABES ). Universidad Nacional Autónoma de México. México. Recuperado el 26 de junio de 2016, de: [http://www.clabes2013alfaguia.org.pa/ponencias/LT\\_2/ponencia\\_completa\\_110.pdf](http://www.clabes2013alfaguia.org.pa/ponencias/LT_2/ponencia_completa_110.pdf)

Guevara Benítez, Yolanda ; Guerra García, Jorge; Delgado, Ulises y Flores Rubí, Claudia (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), 113-121.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación- INEE, (2013). Desempeño en Lectura. En México en PISA 2012 (pp. 57-66). 1ra edi-

ción. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [ INEE ]. Recuperado el 24 de junio de 2016, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/1125/P1CI125.pdf>

Manriquez-López, Leonardo (2015). La competencia lectora en estudiantes universitarios: el caso latinoamericano. 1er Congreso Internacional sobre Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva (págs. 1-6). Cuernavaca: Facultad de Comunicación Humana, UAEM .

Martin, Susana Raquel (2012). Un estudio sobre la comprensión lectora en estudiantes del nivel superior de la Ciudad de Buenos Aires. (Tesis inédita de maestría) Universidad de San Andrés. Recuperada de la base de datos Repositorio Digital San Andrés. Recuperado el 23 de junio de 2016, de: <http://hdl.handle.net/10908/851>.

Mosterin, J. (2007) Aristóteles. Historia del Pensamiento. Madrid: Alianza Editorial.

Sánchez, Emilio (2008). La comprensión lectora. En: La lectura en España. Informe 2008: leer para aprender (pp. 191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Recuperado el 21 de junio de 2016, de: <http://www.lalectura.es/2008/sanchez.pdf>

# Adolescencia prevenida. Comparativo de funcionamiento familiar entre Paraguay y México



Norma Coppari<sup>1</sup>

## **Investigadores Auxiliares**

Laura Bagnoli

Gerónimo Codas

Heidi Humada

Úrsula Cañete

Mónica Vera

## **Resumen**

Se realiza una comparación por sexo, de adolescentes tempranos y medios de Paraguay y México. El funcionamiento familiar se conceptualiza como las relaciones entre los integrantes de una familia, enfocadas en la comunicación, la expresión emocional y la solución de problemas y conflictos. Estas relaciones son determinantes para el desarrollo psicológico del adolescente y su desempeño a nivel académico y social. La muestra está constituida por 1728 adolescentes de entre 13 y 18 años ( $M_{\text{edad}}=15$ ;  $DE=1.460$ ). Todos los participantes son estudiantes en escuelas públicas de enseñanza escolar básica y media, 767 asisten a escuelas de la ciudad de Asunción ( $M_{\text{edad}}=15.20$ ;  $DE=1.336$ ) y 961 cursan en escuelas de la Ciudad de México ( $M_{\text{edad}}=14.84$ ;  $DE=1.534$ ). Se aplicó Cédula Sociodemográfica para el Adolescente y su Familia (Barcelata, 2013) y la Escala de Relaciones Intrafamiliares (Rivera-Heredia

---

1 Dra. en Psicología-Área: Social Comunitaria y de la Salud. Investigadora Nivel II-PRONII. Universidad Autónoma de Asunción/Universidad Católica de Asunción. E-mail: norma@tigo.com.py

& Andrade, 2010). El análisis de varianza multivariado (MANOVA) ejecutado con el software SPSS v.21, halló diferencias significativas por cultura, y por edad, observándose una interacción de ambas variables en todas las escalas del instrumento. No se encontró diferencias significativas por sexo. Los bajos índices de funcionamiento familiar en la muestra paraguaya podrían deberse a factores socio-culturales.

## 1. Desarrollo

La propuesta se enfoca en experiencias de nuestra América Latina basadas en Psicología de la Salud, Positiva y Comunitaria que buscan la detección, promoción, prevención y educación temprana para encarar las problemáticas de salud integral de los jóvenes latinoamericanos, concretamente de México y Paraguay. Se presentan los resultados de un trabajo de investigación (Proyecto 14-INV-424-PROCIENCIA-UCA).

El funcionamiento familiar se define como las relaciones que se establecen entre los miembros a partir de la comunicación y expresión emocional, así como de la solución de sus problemas y conflictos (Rivera-Heredia & Andrade, 2010). Estas relaciones y pautas de solución de problemas y conflictos se verían influenciados por variables socioculturales y van variando según las circunstancias a lo largo del ciclo vital de cada familia y de sus miembros (Barcelata, Granados & Ramírez, 2013).

El funcionamiento familiar se constituye en un factor determinante para el desarrollo psicológico del adolescente, puesto que la falta de un grupo familiar estable puede constituirse en obstáculo para el bienestar y la salud (OMS, 2011). A su vez, la comparación por rangos de edad se justifica por la descripción que Bloss (1986) y Aberastury (2002) realizan de las etapas de la adolescencia, donde los adolescentes tempranos se caracterizan por el desinterés hacia sus padres y la inestabilidad emocional, y sin embargo en la adolescencia media se intensifica el conflicto con los padres. Independientemente de este conflicto normativo tendiente hacia la autonomía, la familia continúa siendo una fuente básica de apoyo para el adolescente (Herrera, 1997; Bokszczanin & Makowsky, 2006) En todos los casos, el entorno familiar es la red de apoyo social más utilizada (Medellín, Rivera, Kanás & Rodríguez-Orozco, 2012).

La importancia del concepto radica en que indicadores negativos de funcionamiento familiar estarían fuertemente relacionados con la psicopatología (Reyes & Torres, 2001; Urizar & Giráldez, 2008) y conductas de riesgo (Reyes & Torres, 2001) como lo son la violencia y el maltrato (Barcelata & Álvarez, 2005), los trastornos alimentarios (Ruiz-Martínez, Vázquez-Arévalo, Mancilla-Díaz, López-Aguilar, Álvarez-Rayón, & Tena-Suck, 2010; Vázquez, Ruiz, Álvarez, Mancilla, & Tena-Suck, 2010), la depresión (Martínez & Roselló, 1995; Leyva-Jiménez, Hernández-Juárez, Nava-Jiménez & López-Gaona, 2007), el bajo rendimiento escolar (Paz-Navarro, Roldán & González, 2009) y el suicidio (Guibert & Torres, 2001). Gómez (2010) describe cómo las interacciones dentro de la familia configuran los modelos cognitivos internos y el relacionamiento con los demás, convirtiéndose en un factor de protección o de riesgo dependiendo de sus características (Oliva, Parra & Sánchez, 2002; Cummings, Goeke & Papp, 2003). Valdés, Serrano, Rodríguez, Roizblatt, Scherzer, Florenzano & Labra (1997) describen factores como la comunicación y conexión intrafamiliar, disponibilidad de los miembros de la familia, la claridad y flexibilidad de los roles y el orden de las jerarquías en la familia que se constituyen en predictores de menor ocurrencia de conductas de riesgo en adolescentes.

Céspedes, Roveglia y Coppari (2014) evaluaron la satisfacción familiar de estudiantes paraguayos de entre 12 y 18 años de edad. Se destaca el carácter de la satisfacción familiar como predictor del funcionamiento familiar. Los resultados indican que la muestra tiene ligeramente hacia un nivel bajo de satisfacción familiar, con la mayoría obteniendo puntajes que se ubican dentro del nivel medio. En cuanto a los resultados por rango de edad, los adolescentes de 17 y 18 años, mostraron una media más alta de satisfacción familiar, seguidos por los adolescentes de 12 a 14 años; los adolescentes de 15 y 16 años mostraron los niveles más bajos en la escala. Se hipotetizó que tales resultados se debían a una intensificación de los conflictos de la adolescencia entre esas dos etapas. También se encontraron mayores niveles de satisfacción familiar entre mujeres que entre hombres. Cabe aclarar que en dicho estudio no se realizaron pruebas de comparación de medias. Sánchez y Quiroga (1995), también encontraron resultados coincidentes a dicho estudio.

En México, un estudio realizado sobre el funcionamiento familiar en adolescentes, halló que la mitad de la muestra (más entre los hombres que entre las mujeres) declaró percibir cariño, calidez, capacidad de escucha y unión por parte de su familia. En general, los hombres reportaron mayores niveles de unión y apoyo familiar, expresión familiar y dificultades familiares que las mujeres, aunque ninguna de estas diferencias resultó significativa (Barcelata et al., 2013).

En Paraguay, varios estudios revelaron indicadores de satisfacción familiar más alta entre mujeres que entre hombres entre estudiantes secundarios de colegios de Asunción y Gran Asunción (Albiso y Alvarenga, 2012; Cuevas y Gómez, 1984; Navarro, 2011). En particular, Cuevas y Gómez (1984) vinculan el fracaso en el rendimiento escolar de estos adolescentes con el ausentismo y la carencia familiar.

## **2. Método**

Se llevó a cabo un estudio de campo, transversal, de tipo *expos facto*, comparativo, de dos muestras independientes con un diseño 2x2x2.

Los participantes son estudiantes de instituciones públicas de Educación Escolar Básica (EEB) y Educación Media (EM), de dos grupos etarios: 13 a 15 y 16 a 18 años de edad. Se procedió a comparar a los participantes entre sí, por sexo y por grupo etario, en variables tales como estrategias y estilos de afrontamiento, resiliencia, funcionamiento familiar y sucesos de vida. Además, también se realizaron comparaciones de la muestra con un grupo de estudiantes mexicanos, realizando análisis multivariados entre los distintos grupos.

## **3. Los instrumentos aplicados fueron los siguientes**

*Cédula Sociodemográfica para el Adolescente y su Familia* (Barcelata, 2013). Consta de 26 reactivos, de opción múltiple categóricos que exploran configuración familiar, ingreso familiar, condiciones de la vivienda, escolaridad, ocupación y estado civil de los padres y condiciones de infraestructura de la vivienda y bienes materiales, zona en donde viven o van a la escuela, con un índice de confiabilidad, alfa de Kuder-Richardson = .657.

*Escala de Relaciones Intrafamiliares (Rivera-Heredia & Andrade, 2010).* La versión ajustada de la escala consta de 16 reactivos tipo Likert de 5 puntos (1. Totalmente en Desacuerdo; 2. En Desacuerdo; 3. Neutral, ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4. De Acuerdo; 5. Totalmente de Acuerdo) por lo cual a mayor puntaje mayor nivel del factor que mide cada una de sus dimensiones: 1. Unión y apoyo (4 reactivos), que evalúa la tendencia de la familia a realizar actividades en conjunto de apoyo y solidaridad mutua; 2. Expresión (4 reactivos), que evalúa la comunicación y la posibilidad de que los integrantes manifiesten de manera abierta sus sentimientos, ideas en un clima de respeto, 3. Dificultades (4 reactivos), que mide aspectos de las interrelaciones familiares que se evalúan por el individuo como negativas (Barcelata et al., 2013), y 4. Apoyo parental (4 reactivos), que está constituida por los dos ítems agregados que fueron mencionados arriba.

#### **4. Resultados**

Las pruebas de análisis multivariado de la varianza indican efectos de interacción (Sig. < .001) de la cultura y la edad sobre las cuatro escalas y el puntaje total de funcionamiento familiar, explicando el 7.7% de la varianza de los datos.

Particularmente, son los adolescentes de 16 a 18 años y los de México los que muestran mejores indicadores de funcionamiento familiar, con los puntajes más altos en las escalas de Unión, Expresión y Apoyo; y los puntajes más bajos en Dificultades. De esta manera, obtienen los puntajes más altos en la escala global. Por otro lado, el grupo con los indicadores más desalentadores de funcionamiento familiar fue el de adolescentes de 13 a 15 años de Paraguay, obtuvieron las puntuaciones más bajas en las escalas de Unión, Expresión y Apoyo, y los puntajes más altos en Dificultades. Esto se traduce en puntajes bajos en la escala global.

#### **5. Discusión**

Algunos resultados confirman hallazgos de otros investigadores (Barcelata et al., 2013), en donde se hallan diferencias significativas entre el funcionamiento familiar de adolescentes paraguayos y mexicanos, reafirmando la influencia de factores socioculturales

sobre el mismo. Los bajos puntajes de la muestra paraguaya se relacionan con lo encontrado por Céspedes et al. (2014). Siguiendo lo propuesto por Gómez (2010), Oliva et al. (2002) y Cummings et al. (2003), los adolescentes paraguayos se encontrarían en mayor riesgo que los mexicanos debido a la menor calidad de su funcionamiento familiar, y los exponen a condiciones de menor protección y promoción de salud y bienestar. Cabe destacar, que una de las características propias de las familias paraguayas de estrato socioeconómico bajo, es que en ellas, muchas veces se encuentra ausente la figura paterna. Este podría ser uno de los factores que explique los patrones familiares disfuncionales de las familias paraguayas, tal como lo sugirieron Cuevas y Gómez (1984). También, se encuentra influencia de la edad (Barcelata et al., 2013). Los puntajes de adolescentes de 16 a 18 años son superiores a los de adolescentes de 13 a 15 años en las escalas de Unión, Expresión y Apoyo parental, y a la inversa en la escala de Dificultades. Esta diferencia no se mantiene entre los varones paraguayos, siendo que los de 13 a 15 años puntúan más alto que los de 16 a 18 años en todas las escalas, contrario a lo encontrado por Céspedes et al. (2014). Los mayores puntajes que los adolescentes de 13 a 15 años de ambas culturas obtienen en la escala de dificultades difieren con los de Bloss (1968) y Aberastury (2002), e indica que el conflicto del adolescente con su familia es más pronunciado en los primeros años de la adolescencia. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los sexos en los puntajes de ninguna de las escalas, estos resultados también están en la dirección de los reportados en Barcelata et al. (2013).

Las evidencias encontradas indican vulnerabilidad de los adolescentes paraguayos, con independencia de las edades tempranas o medias, y de los sexos, y de los adolescentes mexicanos de entre 13 y 15 años, que los hacen proclives a psicopatologías, conductas de riesgo, violencia y maltrato, trastornos alimentarios, depresión, bajo rendimiento escolar e intentos de suicidio, así como lo revelan resultados de otros estudios, como los de Reyes & Torres (2001), Urizar & Giráldez (2008), Barcelata & Álvarez (2005), Ruíz-Martínez et al. (2010) Vázquez et al. (2010), Martínez & Roselló (1995), Leyva-Jiménez et al. (2007), Paz-Navarro et al. (2009) y Guibert & Torres (2001).



En conclusión, se hace relevante la recomendación de tomar medidas de carácter público que estén orientadas hacia el fortalecimiento de los vínculos en las familias paraguayas. Esto podría traducirse en factores positivos para el desarrollo del bono demográfico que en el presente se constituye en la principal riqueza para capital social de Paraguay. Estas medidas son aún más urgentes en adolescentes entre 13 y 15 años, no solo en Paraguay sino también en México, requiriendo de políticas públicas orientadas a la prevención y promoción de los factores protectores para dicho grupo etario y sus familias.

La detección temprana de las variables abordadas en este proyecto insta a generar propuestas salud mental en carácter de prevención primaria, bajo la modalidad de la formación de agentes de cambio en la comunidad, con los propios recursos del ambiente en sostenibilidad tiene un efecto multiplicador de los beneficios y fortalece una sana cultura juvenil, la solidaridad que fortalece los procesos de rehumanización y responsabilidad social territorial de todos los actores. Importante e impostergable es que estas prácticas profesionales sean incorporadas a las políticas públicas de salud y educación de los beneficiados, y que la cobertura de los mismos abarque otras áreas de necesidad. De otra manera, no se puede garantizar la correcta maduración de estos actores sociales.

## Referencias

Aberastury, A. (2002). *La adolescencia normal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Albiso, S. y Alvarenga, L. (2012). *Nivel de satisfacción familiar y su relación con el Autoconcepto en adolescentes de dos colegios de ciudad de San Lorenzo*. Tesis inédita para la obtención del grado de licenciatura. Universidad Nacional de Asunción, Asunción, Paraguay.

Barcelata, B. (2013). *Cédula sociodemográfica del adolescente y su familia (Versión para investigación)*. CDMX, México: FES Zaragoza, UNAM.

Barcelata, B. & Álvarez, I. (2005). Patrones de interacción familiar de madres y padres generadores de violencia y maltrato infantil. *Acta Colombiana de Psicología*, 8(1), 35-46. Recuperado el 24/01/2017 de <http://>

//www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0123-91552005000100003&lng=en&tlng=es.

Barcelata, B., Granados, A. & Ramírez, A. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10 (24), 65-70.

Bloss, P. (1986). *Psicoanálisis de la adolescencia*. CDMX, México: Joaquín Mortiz.

Bokszczanin, A. & Makowsky, S. (2006). Family economic hardship, parental support and social anxiety in adolescents. 27<sup>th</sup>. *STAR Society Conference. Electronic Proceedings. Creta, Greek*. Recuperado el 25/11/2016 de [http://www.star-society.org/star\\_2003finalversion](http://www.star-society.org/star_2003finalversion).

Céspedes, L.; Roveglia, A.; Coppari, N. (2014) Satisfacción familiar en adolescentes de un colegio privado de Asunción. *Revista Eureka*, 11(1), 37-51.

Cuevas M. J. & Gómez, M. (1984). *La calidad del logro escolar y su relación con la estructura familiar*. Tesis inédita para la obtención del grado de licenciatura. Universidad Católica "Ntra. Sra. de la Asunción", Asunción, Paraguay.

Cummings, M.E., Goeke-Morey, M.C. & Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child development*, 74, 1918-1929.

Gómez, E. (2010). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105-122.

Guibert, W. R. & Torres N. M. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(5), 452-460. Recuperado el 06/01/017 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21252001000500008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252001000500008&lng=es&tlng=es).

Herrera, P. M. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista cubana de medicina general integral*, 13(6), 591-595.

Recuperado el 06/01/2017 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21251997000600013](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013).

Leyva-Jiménez, R., Hernández-Juárez, A.M. Nava-Jiménez, G. & López-Gaona, V. (2007). Depresión en adolescentes y funcionamiento familiar. *Rev Med Inst Mex Seguro Soc*, 45(3), 225-232. Recuperado el 06/01/2017 de <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2007/im073d.pdf>.

Medellín, M. M., Rivera, M. E., López, J., Kanán, M.E.G. & Rodríguez-Orozco, A. R. (2012). Funcionamiento familiar y su relación con las redes de apoyo social en una muestra de Morelia, México. *Salud mental*, 35(2), 147-154. Recuperado el 06/01/2017 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-33252012000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000200008&lng=es&tlng=es).

Navarro, R. (2011). *Satisfacción familiar en adolescentes de un colegio privado de Asunción*. Tesis inédita para la obtención del grado de licenciatura. Universidad Nacional de Asunción, Asunción, Paraguay.

Oliva, A., Parra, A., & Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20, 225-242.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Salud y desarrollo del niño y el adolescente*. Recuperado el 17/01/2017 de <http://www.who.int/hdp/html>.

Paz-Navarro, L. D. S., Roldán, R. & González, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15. Recuperado el 06/01/2017 de [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antteriores/10/010\\_Paz.pdf?iframe=true&width=90%&height=90%](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/10/010_Paz.pdf?iframe=true&width=90%&height=90%)

Reyes, W.G., Torres Miranda, N. (2001). Intento suicida y funcionamiento familiar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17(5), 452-460.

Rivera-Heredia, M.E. y Andrade, P. (2010). Escala de evaluación de las relaciones intrafamiliares (E.R.I.). *Uaricha*, 14, 12-29.

Ruiz-Martínez, A. O., Vázquez-Arévalo, R., Mancilla-Díaz, J. M., López-Aguilar, X., Álvarez-Rayón, G. L. & Tena-Suck, A. (2010). Funcionamiento familiar en el riesgo y la protección de trastornos del comportamiento alimentario. *Universitas Psychologica*, 9(2), 447-455. Recuperado el 06/01/2017 de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672010000200012&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672010000200012&lng=en&tlng=).

Sánchez, M. P. & Quiroga, M. A. (1995). Relaciones entre satisfacción familiar y laboral: variables moduladoras. *Anales de psicología*, 11(1), 63-75.

Urizar, A.C. & Giráldez, S. L. (2008) Calidad de vida y funcionamiento familiar de pacientes con esquizofrenia en una comunidad latinoamericana. *Psicothema*, 20(4), 577-582. Recuperado el 06/01/2017 de <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8700>.

Valdés, M., Serrano, T., Rodríguez, J., Roizblatt, A., Florenzano R. & Labra, J. (1997). Características del funcionamiento familiar que predicen conductas de riesgo en adolescentes y sus familias. *Cuadernos médico-sociales*, 38(4), 14-21. Recuperado el 06/01/2017 de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=231566&indexSearch=ID>.

Vázquez, R., Ruiz, A. O., Álvarez, G. Mancilla, J. M. & Tena-Suck, A. (2010). Percepción del funcionamiento familiar de mujeres con trastornos del comportamiento alimentario. *Psicología Conductual*, 18(1), 105. Recuperado el 06/01/2017 de <http://search.proquest.com/openview/4f583a38db4550c84c067d58e9ef6184/1?pq-origsite=gscholar>.

# TIC, Educación y Apropiación en Paraguay y América Latina: cuatro enfoques diferentes que llevan a un desigual desarrollo de capacidades



Sascha Rosenberger<sup>1</sup>

## Resumen

Latinoamérica ha estado reflexionando sobre su dependencia del conocimiento y la tecnología no locales desde al menos la década de 1960, buscando adoptar medidas para llegar a una forma de desarrollo que responda a las preferencias y necesidades de las poblaciones locales. Un término clave desde esos tiempos ha sido el de la “apropiación”.

“Apropiación” se entendió hasta cierto momento como la capacidad de desagregar y adaptar conocimientos y tecnologías a condiciones y necesidades locales, adjudicando la misión de apropiar y localizar conocimientos y tecnologías a la educación superior en conjunto con agencias de investigación a nivel gubernamental. Sin embargo, la mayoría de investigaciones toman en cuenta exclusivamente la interacción entre el gobierno, la industria y la educación superior, y descuidan las etapas precedentes de la educación.

---

<sup>1</sup> Candidato a PhD en Desarrollo Internacional. Especialización en Educación y Tecnología. Universidad Ruhr de Bochum, Alemania.

El estudio aplica el muestreo teórico a cuatro organizaciones que trabajan en educación en Paraguay para entender cómo definen apropiación y actúan sobre esa definición: la Universidad Nacional de Asunción, Juntos por la Educación, Paraguay Educa, y el Ministerio de Educación y Ciencias. Los resultados muestran que cada organización define apropiación de forma diferente, que estas definiciones afectan el tipo de tecnología que emplean, y que esto resultaría en un desarrollo desigual de capacidades cognitivas y tecnológicas en las diferentes poblaciones en las que se apliquen sus programas. Por consecuencia esto reforzaría la dependencia del país de conocimientos no locales, pero también extendería esta relación de dependencia entre poblaciones locales. La literatura indica que los resultados también se aplican a la región.

## 1. Introducción

América Latina como región comenzó centrarse en su desarrollo interno desde principios del siglo XX. Si bien la región respondió favorablemente a la política del “Buen Vecino” de Estados Unidos, sus planes internos fomentaron la industrialización y la expansión de los mercados nacionales, formando grupos profesionales, secularizando la política, modernizando el Estado y, más importante aún, sus capacidades científicas (Escobar 2007:59–61). Sin embargo, fue después de ver sus economías retroceder durante el período de la Gran Depresión en los Estados Unidos y la Segunda Guerra Mundial que la región comenzó a orientar claramente sus esfuerzos para formar modelos económicos nacionales.

Los desacuerdos entre los intereses estadounidenses y los objetivos de desarrollo latinoamericanos se hicieron más evidentes durante tres conferencias regionales en 1945, 1947 y 1948. América Latina proponía enfocarse en políticas económicas internas, incluida la protección de industrias nacientes, mientras que Estados Unidos insistía en la militarización, la seguridad hemisférica y en que América Latina renunciara al “nacionalismo económico” y combatiera el comunismo (Escobar 2007:60). Aún cuando Estados Unidos reconoce la necesidad de planes de desarrollo económico de América Latina, deja claro que no habría una versión latinoamericana del Plan Marshall Europeo (Escobar 2007:60, 64). En cambio, Estados Unidos insistió en

la política de “puertas abiertas” consistente en el libre acceso a los recursos de todos los países, el apoyo a la libre empresa y el trato justo del capital extranjero.

A esto siguió el programa “Punto Cuatro” del Presidente Truman de los Estados Unidos, que se basaba en el supuesto de que dos fuerzas vitales promoverían el desarrollo: el capital y la tecnología moderna. La transferencia y aplicación de tecnología moderna conduciría a una mayor acumulación de capital, a un desarrollo material y luego a uno moral de las áreas más pobres. Para 1952, la “administración de cooperación técnica” de Estados Unidos operaba en la mayoría de países latinoamericanos. A la transferencia de tecnología se le sumó luego la noción de investigación individualizada, con lo que la región ingresa al sistema de conocimiento transnacional (Escobar 2007:75), apoyando la teoría de las etapas de desarrollo de Rostow en los años sesenta (Escobar 2007:76). Lo que esta visión inicial de la tecnología como neutral y beneficiosa no tomaba en cuenta era el rol la cultura en el desarrollo de tecnología y en su transferencia, y los problemas que surgirían al imponer el uso de la tecnología fuera de su esfera de producción (Escobar 2007:73).

Fue bajo estas condiciones que Raúl Prebisch desarrolla la teoría de la dependencia y los términos ‘centro’ y ‘periferia’. Prebisch se distancia de paradigmas eurocéntricos con su propia teoría del desarrollo latinoamericano. Caracteriza entonces las estructuras socioeconómicas internas de los diferentes polos de la economía internacional y las relaciona para explicar el progreso de una manera interconectada. Para él, América Latina no era autónoma y su desarrollo dependía de los acontecimientos entre los países desarrollados, sus flujos económicos comparativamente mucho mayores y sus políticas (Pérez Caldentey, Sunkel, and Torres Olivos 2012:05, 11–12).

La teoría de la dependencia de Prebisch influencia a Sábato y Botana, quienes publican en 1968 su artículo sobre “la ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina” (Sábato and Botana 1968). Los autores proponen un modelo de desarrollo donde el Estado se comunica con el sector privado para entender lo que necesita para crecer, luego toma esas necesidades identificadas y apoya al sector académico y de investigación para ayudar a diseñar soluciones que

puedan cubrir esas necesidades. Este triángulo de interacción aborda las principales críticas de Prebisch. En lugar de simplemente abrir el país al comercio internacional de productos básicos y la transferencia de tecnología, se trata de proporcionar un sistema que pudiera aclarar el papel de todos los sectores de la sociedad y fortalecer la industrialización facilitando la difusión interna del progreso técnico.

Esto contrarrestaría la división internacional del trabajo permitiendo a los países latinoamericanos producir tecnología localmente apropiada. El artículo de Sábato y Botana confiere un nuevo significado al adjetivo «apropiado/a», y suscita más investigación al respecto. La expresión “tecnología apropiada” fue y sigue siendo utilizada para indicar que las condiciones de los países menos desarrollados requieren ciertos tipos de tecnología más adecuados a su situación económica y de conocimiento, desarrollados no *por* sino *para* ellos (Brundtland 1987; Pieterse 2009:171; Schech 2002:14–15; World Bank 1998). Pero ya en 1968 autores latinoamericanos comenzaban a criticar la noción de transferencia tecnológica, viendo que el conocimiento y la tecnología importados acarreaban la cultura e ideología de su lugar de origen (Sachs 1980; Wionczek and Leal 2011). Por ello, el foco cambió del adjetivo ‘apropiado’ al verbo ‘apropiar’. Era necesario comenzar a desarrollar capacidades para que el conocimiento y la tecnología fueran propios. Sin embargo, el término apropiación y los procesos por los cuales se la lograría no fueron definidos directa y abiertamente. Paradójicamente, si bien los autores buscaban desarrollar capacidades de apropiación tecnológica, prestaban poca atención al rol que el sistema educativo podía desempeñar en ello<sup>2</sup>.

## 2. Definiciones contemporáneas de apropiación

Maldonado y De Greiff afirman que los planes de apropiación -en Latinoamérica y el mundo- se entienden como que el público recibe conocimientos científicos, pero no se lo compromete en un diálogo con investigadores para desarrollar conocimiento en conjunto

---

<sup>2</sup> Véase el campo académico de los diferentes autores en “el pensamiento latinoamericano en el problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia” (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva 2015:04–05) y (Alsina 2011:208).



(Maldonado and De Greiff 2011:211) ver también (Daza-Caicedo et al. 2016). Raichvarg apunta en la misma dirección que Greiff y Maldonado, definiendo apropiación como un proceso dialógico de desarrollo del conocimiento junto con los actores interesados en la sociedad en general (Raichvarg 2013:09). Trellez-Rodríguez define la apropiación como “‘internalización y aplicación [del conocimiento] para resolver problemas importantes’ (2013:32)”. Gómez y Echeverry-Mejía comparten la definición de Jóver, donde este se entiende como un proceso en el cual la sociedad en general: “1) participa de actividades de producción, adaptación, consumo, aplicación de conocimientos y 2) accede a los beneficios del conocimiento”. La apropiación es entendida como la interiorización del conocimiento de modo que este se convierta en “referente para el juicio y para la actividad” (Domínguez Gómez and Echeverry Mejía 2013:242; Núñez Jover 2010:85).

La literatura latinoamericana actual demuestra entender que el mero uso de información, conocimientos, o tecnología no es lo mismo que su comprensión y ni que la aceptación de sus contenidos socioculturales implícitos. Puede inferirse que una construcción conjunta de conocimiento -un subsegmento del cual es la tecnología- es parte del concepto apropiación. Sobresale en esta discusión que el concepto se discute en torno al nivel educativo superior y que no se indaga ni queda claro en ello el rol del sistema educativo precedente.

### **3. Paraguay en el siglo XX**

La historia del desarrollo Paraguayo es algo diferente a la de sus vecinos, y se evidencia una falta de énfasis en el desarrollo educacional. Desde 1904 hasta 1936 gobierna el partido Liberal con políticas públicas *laissez-faire*. En 1936 jóvenes oficiales de la guerra del Chaco vuelven buscando mayor intervención del estado, tomando como ejemplo los sucesos de la Gran Depresión en Estados Unidos (Birch 2011c:149). El sucesor, Higinio Morínigo, creía en el establecimiento de una democracia no electoral, siguiendo el ejemplo de Estados Unidos discutido por Escobar (2007), en el cual no se considera a la población como suficientemente inteligente para decidir bien (Birch 2011c:150). Morínigo se centra en la intervención estatal sobre la economía, reforma agraria y fundación de empresas estata-

les. Durante ese tiempo y después de los años 50 con el inicio de la dictadura de Stroessner, la economía del Paraguay fue dependiente de la inversión argentina en materias primas y la inversión brasileña en medios de transporte, mientras que los Estados Unidos, el Banco Mundial y las Naciones Unidas apoyaron al país económica y técnicamente a través de su agencia de cooperación internacional (Birch 2011a:162). Hasta el comienzo de los años 50, Paraguay no tenía una política de estado coherente para el desarrollo ni programas de gobierno específicos.

A partir de los años setenta, Paraguay se volvió dependiente de su sector agrícola, el cual comprendía el 90% de sus ingresos de exportación y disfrutaba de muy buenos precios internacionales. El sector servicios e industria estaban en distantes segundo y tercer puesto (Arce and Zárate 2011:212). En 1973 Paraguay y Brasil firman el tratado de construcción de la represa hidroeléctrica de Itaipú, lo que trajo mucho capital que le ayudó a cubrir su deuda de crecimiento (Arce and Zárate 2011:213). Con la afluencia de capital, Paraguay se convirtió en el mayor importador de bienes de lujo de la región, que vendía a los vecinos; con ello el comercio y el turismo de compras se volvieron económicamente importantes.

Durante la década de 1980 el régimen se desmorona: cesan los beneficios económicos de la construcción de la represa y los buenos precios internacionales para sus exportaciones y el apoyo internacional a la dictadura. Asimismo, varios grupos sociales que habían aumentado su poder comenzaron a sentir la presión del declive económico: el sector de la construcción cuya orientación es interna, una creciente clase media rural históricamente opuesta a la dictadura, grupos cada vez mayores de trabajadores de cuello blanco y azul. Estos se tornaron políticamente activos y empezaron a demandar una solución a la crisis (Arce and Zárate 2011:217). El régimen trató de asegurar el ingreso de capital a través de proyectos conjuntos con Brasil y Argentina, pero éstos no estaban en condiciones de iniciar nuevos proyectos ya que enfrentaban sus propias crisis de deuda, mientras que Estados Unidos se volvía crítico de los abusos contra los derechos humanos. Es decir, la falta de planificación para el desarrollo para sostener su crecimiento económico en los años ochenta

significó una pérdida del potencial adquirido durante la década de 1970 (Arce and Zárate 2011:225).

Los informes económicos sobre la era de la dictadura ponen en evidencia la falta de enfoque en el desarrollo interno de conocimientos y tecnología. Los dos grandes vecinos, Argentina y Brasil, buscaron poner en marcha planes y medidas más allá de la modernización orientada a la producción local o la adaptación de los conocimientos y la tecnología para el desarrollo, con cierta atención a mejorar sus sistemas educativos. El resto de América Latina también había estado discutiendo planes para extender sus sistemas de bienestar social, salud, educación y producción, discutiendo los efectos del conocimiento y la tecnología importados no sólo en la dependencia económica, sino también en el desarrollo de capacidades locales. Durante ese mismo tiempo, Paraguay reprimía su sistema educativo, limitando especialmente el alcance de la acción de su única universidad nacional en Asunción. Es decir, todo desarrollo durante esa época fue desarrollo dependiente.

Después de la caída de la dictadura, el primer presidente de Paraguay, Andrés Rodríguez, instituyó políticas que siguieron las recomendaciones del Consenso de Washington, así como lo hicieron los siguientes tres (Birch 2011b:259). Lo notorio de gran parte del período post-dictatorial fue la reducción del gasto militar y el aumento del gasto en educación durante (Birch 2011b:263). Sin embargo, estos cambios tuvieron poco efecto en la instauración de una política de industrialización, en la mejora de infraestructura y tecnologías básicas y en la mejora de la calidad de la educación.

En este último aspecto, según Moliner, todo el sistema educativo paraguayo está fragmentado. Las etapas que preceden a la educación superior están disociadas unas de otras y la educación superior se disocia de nuevo de las etapas que la preceden. En sus palabras, "el sistema educativo nacional no funciona como tal" (Molinier 2014:22). Esto se debe a los procesos de cambio que se dieron en el sistema educativo luego de la caída de la dictadura, en los cuales participaron varias organizaciones, así como al actual traslapo en la supervisión y manejo de las etapas educativas (Congreso de la Nación Paraguay 2013; Elías 2014; Molinier 2014:18; Rivarola 2000).

#### 4. El triángulo de Sábato y Botana, los planes de desarrollo en Paraguay, y la educación

En 2012 el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología publica para escrutinio público el Libro Verde de la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación como “documento base para apoyar el proceso de Revisión de la Política de CTI en el Paraguay” (Duarte Aranda 2013:02). El mismo serviría de apoyo para la elaboración del Libro Blanco de los Lineamientos para una Política de Ciencia, Tecnología e Innovación del Paraguay. El Libro Verde propone las mismas interconexiones entre el gobierno, el sector creativo y el sector productivo que propone el Libro Blanco, salvo que no se refiere al artículo de Sábato y Botana. También señala que uno de los objetivos de lo que se convertiría en el Libro Blanco debería apuntar a la *apropiación* social del conocimiento, centrándose en el desarrollo y la difusión del conocimiento. Sin embargo, al igual que los dos planes nacionales que le siguieron, no proporciona base teórica alguna que lleve a unir educación, tecnología, apropiación y desarrollo.

El Libro Blanco del CONACYT sí sigue las propuestas del modelo de Sábato y Botana de 1968, y se basa en el mismo triángulo de cooperación (Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2014:05), y afirma su intención de lograr la apropiación social del conocimiento. Según el CONACYT, sus lineamientos de desarrollo buscan relacionar el gobierno, el sector productivo y la infraestructura científica y tecnológica “en un entorno que apoye al ciudadano como actor y permita la apropiación social del conocimiento en un proceso equitativo e inclusivo” (Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2014:30). En términos del contexto internacional, el Libro Blanco también afirma que la globalización ha traído grandes cambios, incluyendo la reciente recesión económica -desde 2008 hasta la fecha. Estos, emparejados con los cambios sociales locales, requieren un enfoque que se adapte a las condiciones emergentes. Los enfoques apropiados deben ser desarrollados y revisados junto con los actores políticos, económicos y sociales (Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2014:06), según el CONACYT, para adaptarlos a la idiosincrasia local, la naturaleza y la cultura (Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología 2014:29).

El Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, si bien no sigue explícitamente el modelo de Sábato y Botana, si propone la misma relación entre sectores. La indicación más clara de que el Plan 2030 se basa en el modelo de Sábato y Botana es que busca entender las demandas de la sociedad, conectarlas con el sector creativo para analizarlas, y luego al sector productivo para responder a ellas. El plan adopta el mismo enfoque para el mejoramiento de la educación superior, indicando que esta debe estar conectada con su contexto inmediato y trabajar en cooperación con el sector productivo para desarrollar lo que este necesita.

El Plan 2030 también habla de la adaptación y apropiación de del conocimiento y la tecnología. Se pretende promover la participación de la sociedad en todos los programas mediante despliegues de tecnología, ejecución de programas de inclusión digital, mejoras de la educación mediante la inclusión de tecnología en ella, promoción de la apropiación del conocimiento y la creación de espacios para hacer posible la toma de decisiones colectiva para cualquier demanda emergente de desarrollo (Secretaría Técnica de Planificación 2014).

Ambos planes de desarrollo nacional siguen la propuesta de Sábato y Botana, que se desarrolló como medida para contrarrestar la dependencia económica, tecnológica y de conocimiento a través de la apropiación y desarrollo localizado. Se puede suponer entonces que los planes nacionales de desarrollo también apuntan a lograr independencia a través de apropiación. Sin embargo, no hay indicaciones claras de lo que implican los términos «participación», «apropiación» o «adaptación». Los planes no proporcionan suficiente información para comprender plenamente cómo interactúan la educación, la tecnología y la apropiación del conocimiento para desarrollar las capacidades creativas que se esperan en todo el sistema educativo, pero especialmente en la educación superior. Es decir, se adopta el modelo de Sábato y Botana con la misma falta de claridad conceptual del modelo original. Dada la falta de claridad conceptual y teórica en los planes, se procede a buscar éstos en los actores del sistema educativo. Se eligen las TIC por ser claramente del ámbito de tecnología, por su centralidad en los planes, por su ubicuidad, y por su origen no local.

## 5. Materiales y Metodología

El trabajo de investigación inició con el objetivo de entender el ingreso de las TIC en el sistema educativo paraguayo, desde los primeros niveles hasta la educación universitaria, y las diferencias entre diferentes enfoques. La organizaciones a ser analizadas fueron elegidas por sus relevancia para el tema, por los diferentes niveles en los que se desempeñaban, el modo de supervisión de la educación en el país, y por su discusión mediática. Es así que se seleccionaron el Ministerio de Educación y Ciencias, Paraguay Educa, Juntos por la Educación, y la Universidad Nacional de Asunción.

Como punto de entrada al campo se empleó un “marco temático basado en literatura para aplicar a los datos” (Urquhart 2013:39), siguiendo un análisis cualitativo deductivo. Con ello se analizaron documentos relevantes de las principales organizaciones en el ámbito educativo en Paraguay, y se formularon preguntas para esclarecer varias interrogantes que surgieron del análisis inicial de esos documentos.

	Ministerio de Educación				Paraguay Educa		U.N.A.		Juntos
	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 3	Entrev. 4	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 1	Entrev. 2	Entrev. 1
Ronda 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ronda 2	X	X	Res- puestas Escritas	-	X	-	-	X	Repor- tes

**Tabla 1:** Origen de los datos para muestreo teórico. Elaboración propia.

El enfoque específico sobre el término apropiación y sus definiciones surgió luego de la transcripción y análisis de las entrevistas. El proceso de análisis de las entrevistas indicaba como principal diferencia entre instituciones las diferencias entre sus definiciones de apropiación, cuyo poder explicativo desplazó al marco temático inicial. Se empleó entonces el método de muestreo teórico a fin de producir una teoría y un modelo basados en los datos colectados (Urquhart 2013:2)., los cuales explican las diferencias y permiten

inferir sus implicancias. Los datos secundarios iniciales no fueron tomados en cuenta para el proceso de muestreo teórico final, puesto que mencionan pero no discuten el término apropiación.

## 6. Resultados

Las entrevistas indican que las organizaciones que trabajan en educación e introducción de TIC en Paraguay parecen promover distintos objetivos educacionales. Estos pueden clasificarse en cuatro niveles de relacionamiento cognitivo y tecnológico, según las actividades que los alumnos realizan.

El siguiente cuadro resume los hallazgos en el campo tecnológico. En este cuadro no se encuentra representada la Universidad Nacional de Asunción, pues según los informantes esta no cuenta con un marco institucional que oriente la introducción y uso de tecnología.

Códigos Descriptivos/ Analíticos	Ministerio de Educación y Ciencias	Paraguay Educa	Juntos por la Educación
Destrezas para uso de comp. / <b>Digitalización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- operar computadoras</li> <li>- buscar información</li> <li>- escribir textos</li> <li>- completar hojas calc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- operar computadoras</li> <li>- buscar información</li> <li>- escribir textos</li> <li>- completar hojas calc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetización</li> <li>- Uso interactivo</li> <li>- Competencias p/ empleo</li> </ul>
Introducción en education / <b>Adopción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- las destrezas de "uso" se introducen en las lecciones según sea necesario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- computadoras reemplazan al cuaderno</li> <li>- interacción con computadoras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ubiquidad</li> <li>- Salvar brecha digital</li> <li>- Maximización de productividad</li> </ul>
Modificación al contexto / <b>Adaptación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selección de hardware existente para adecuarse a infraestructura contextual</li> <li>- desarrollo de recursos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selección de hardware existente para adecuarse a infraestructura contextual</li> <li>- modificación de componentes de software y hardware para adecuarse al contexto y necesidades emergentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variaciones de hardware y software predefinidas por autoridades según necesidades educacionales emergentes</li> <li>- Opciones de software provistas por autoridades y empresas privadas</li> <li>- Tecnología adecuada a tareas predefinidas</li> </ul>
Modificación de elementos constitutivos/ <b>Apropiación</b>		Modificación abierta a todos	

**Tabla 2:** Relacionamiento tecnológico. Elaboración propia.

El siguiente cuadro resume los hallazgos en el campo cognitivo. En esta tabla se encuentra ausente Juntos por la Educación, pues no se pudieron recabar suficientes datos en este ámbito.

Cód. Descriptivo / Analítico	MEC (dos niveles)	PARAGUAY EDUCA (cuatro niveles)	UNA (tres niveles)
Nivel Bajo / <b>Uso</b>	- Difusión - Instrucción - Aprendizaje	- Digitalización - Uso	- Orientado al uso en aula - Basado en adquisición de info
Nivel Medio / <b>Aplicación/Adopción</b>	- Aplicación	- Aplicación	- Aplicación - Integración del Conocimiento (síntesis?)
Nivel Superior / Síntesis		- Análisis - Síntesis	
Creación / Apropiación		- Metacognición/ Creación	- Investigación

**Tabla 3:** Relacionamiento cognitivo. Elaboración propia.

El vocabulario utilizado en lo tecnológico y cognitivo es similar. El muestreo teórico exige la comparación de modelos emergentes con teorías existentes, lo que llevó a dos observaciones. La primera es la similitud del vocabulario emergente -aprendizaje, aplicación, análisis, síntesis, creación- con la taxonomía de los procesos cognitivos de Bloom (Bloom, Krathwohl, and Masia 1956; Krathwohl 2002). La segunda es la diferencia en el tipo de tecnología utilizada para los diferentes programas, libre y propietaria, donde la primera se ve relacionada con el desarrollo de capacidades cognitivas más avanzadas que pueden llevar a creación de nuevo conocimiento. Este relacionamiento entre vocabulario, niveles cognitivos de Bloom, y tipos de tecnología puede apreciarse en la tabla 4.

Las cuatro organizaciones promueven diferentes niveles de relacionamiento cognitivo, «uso», «adopción», «adaptación» y «apropiación». Siguiendo el vocabulario y comparándolo con los niveles de Bloom, se equipara el término «apropiación» con la capacidad cognitiva de creación; esto es, la más alta es apropiación. Se encuentra que esta requiere componentes desagregables, analizables y evaluables, las cuales son características de tecnologías y conocimientos libres.



Relacionamiento	Niveles de Bloom	Capacidades Desarrolladas - Niveles de Participación	Requiere	Organizaciones
Uso	1- Recordar	Recordar cómo usar TIC/Conocimiento	Cualquier TIC	- MEC
Adopción	2- Entender	Entender cómo funcionan TIC/Conocimiento, poder combinar dos o más, y usarlas a menudo	Educación para <b>uso, adopción, adaptación.</b>	- Juntos por la Educación - Universidad Nacional de Asunción
Adaptación	3- Aplicar	Aplicar las TIC/Conocimiento a situaciones diferentes, aún cuando estas no hayan sido diseñadas para ello (problemas complejos)	Destrezas Predefinidas	- Paraguay Educa
Apropiación	4- Analizar	Saber usar TIC/Conocimiento, como funcionan, cómo combinarlas, adaptarlas a situaciones, desagregar sus elementos constituyentes, y reorganizarlos	TIC Libres Educa- ción para <b>desagregar</b> (cómo funcionan las TIC y el conoc.)	
	5- Evaluar	Criticar los elementos constituyentes		
	6- Crear	Planear, generar, y producir nuevas TIC/Conocimiento combinando partes existentes con nuevas visiones (insight)		

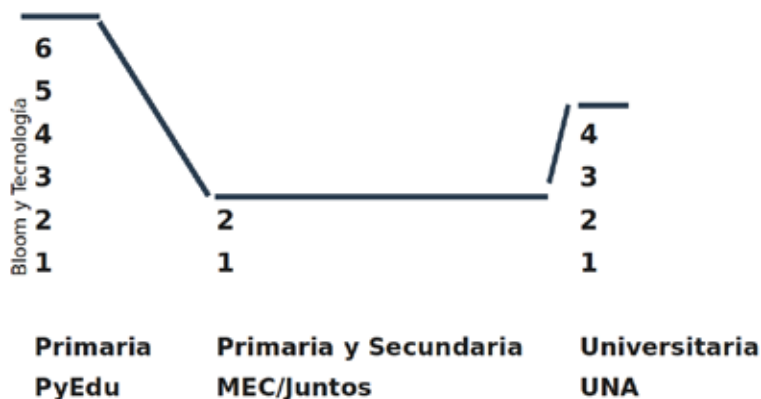
**Tabla 4**

Ello ayuda a apreciar una diferencia en las capacidades cognitivas desarrollables en las propuestas de las diferentes organizaciones: el acoplamiento de tecnología y actividades del MEC y apoyado por Juntos por la Educación indica un relacionamiento de nivel 2, el de la Universidad Nacional de Asunción de nivel 4, y el de Paraguay Educa uno de nivel 6 en la categoría de Bloom.

## 7. Conclusión

Primero, las elecciones tecnológicas y de relacionamiento cognitivo generan diferencias significativas dentro del sistema educativo

antes de la educación superior. Segundo, hay diferencias de requerimientos cognitivos y posiblemente tecnológicos entre la educación superior y las etapas que le preceden.



Entendiendo la apropiación como capacidad de comprensión para la modificación y re-creación de tecnología y conocimiento según necesidades y preferencias locales, esta depende directamente del relacionamiento entre desarrollo de capacidades cognitivas superiores y características de las tecnologías. Si se plantea el desarrollo del país buscando apropiación e independencia, el sistema educativo debería fomentar uniformemente capacidades cognitivas superiores con tecnología que las soporten. Ello permitiría aplicar a la realidad física el ideal de desarrollo localizable y localizado. El sistema educativo actual no parece ser homogéneo ni proveer una progresión que permita fomentar de raíz el modelo de desarrollo propuesto por los planes nacionales. Los niveles cognitivos fomentados mayormente favorecerían la dependencia, pues no fomentan la desagregación y creación local. Los niveles diferenciados en esta investigación se condicen con las diferencias conceptuales expresadas por otros investigadores regionales, diferenciando entre mero uso, comprensión, y construcción de conocimiento y tecnología.

## Bibliografía

Alsina, Fidel. 2011. "Investigación, transferencia, tecnología." Pp. 199–214 in *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tec-*

nología-desarrollo-dependencia, PLACTED. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Retrieved (<http://www.mincyt.gov.ar/adjuntos/archivos/000/022/0000022594.pdf>).

Arce, Lucas and Walter Zárate. 2011. “Auge Económico, Estancamiento y Caída de Stroessner 1973-1989.” Pp. 209–46 in *Estado y economía en Paraguay. 1870-2010*, edited by F. Masi and D. Borda. Asuncion, Paraguay: Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. Retrieved May 22, 2017 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160713052419/7.pdf>).

Birch, Melissa. 2011a. “Estabilidad Política y Rezago Económico El Gobierno de Federico Chaves. 1949-1954.” Pp. 152–79 in *Estado y economía en Paraguay. 1870-2010*, edited by F. Masi and D. Borda. Asuncion, Paraguay: Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. Retrieved May 22, 2017 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160713052419/7.pdf>).

Birch, Melissa. 2011b. “Generando Crecimiento Sustentable en un Contexto Democrático 1989 - 2009.” Pp. 247–85 in *Estado y economía en Paraguay. 1870-2010*, edited by F. Masi and D. Borda. Asuncion, Paraguay: Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. Retrieved May 22, 2017 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160713052419/7.pdf>).

Birch, Melissa. 2011c. “Introducción: Comportamiento económico - político 1940-2010. Un estudio por etapas.” Pp. 148–51 in *Estado y economía en Paraguay. 1870-2010*, edited by F. Masi and D. Borda. Asuncion, Paraguay: Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. Retrieved May 22, 2017 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Paraguay/cadep/20160713052419/7.pdf>).

Bloom, B. S., D. R. Krathwohl, and B. B. Masia. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company, Inc.

Brundtland, Gro Harlem. 1987. *Our Common Future - World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología. 2014. Libro Blanco de los Lineamientos para una Política de Ciencia, Tecnología en Innovación del Paraguay. Retrieved August 25, 2015 ([http://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/Libro%20Blanco%20PNCTI\\_web.pdf](http://www.conacyt.gov.py/sites/default/files/Libro%20Blanco%20PNCTI_web.pdf)).

Congreso de la Nación Paraguaya. 2013. “Ley 4995 de Educación Superior.” Retrieved September 1, 2016 (<http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2016/06/Ley4995-13.pdf>).

Daza-Caicedo, Sandra, Tania Arboleda, Marcela Lozano-Borda, Parra Michel, and Simone Pallone de Figuereido. 2016. “Políticas de popularización y apropiación de la ciencia y la tecnología en América Latina entre déficit y democracia. El caso de la semana nacional de la ciencia y la tecnología en Brasil, Chile y Colombia.” Pp. 339–62 in *Mirada Iberoamericana a las Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Retrieved October 6, 2016 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160727024127/MiradalberoamericanaPoliticacTI.pdf>).

Domínguez Gómez, Eduardo and Jorge Andrés Echeverry Mejía. 2013. “La apropiación social de conocimiento como elemento fundamental en la relación entre ciencia, tecnología y sociedad.” Pp. 228–57 in *Apropiación social del conocimiento: El papel de la comunicación*. Universidad de Antioquia. Retrieved September 29, 2016 ([http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro\\_Apropiacion\\_Social\\_Conocimiento\\_2013.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro_Apropiacion_Social_Conocimiento_2013.pdf)).

Duarte Aranda, Graciela. 2013. “Libro Verde de la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación.”

Elías, Rodolfo. 2014. *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Retrieved January 25, 2016 (<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140905063251/IFRE.pdf>).

Escobar, Arturo. 2007. *La Invención Del Tercer Mundo - Construcción y Deconstrucción Del Desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.

Krathwohl, David R. 2002. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview." *Theory Into Practice* 41(4):212–18.

Maldonado, Óscar Javier and Alexis De Greiff. 2011. "Apropiación Fuerte' Del Conocimiento: Una Propuesta Para Construir Políticas Inclusivas de Ciencia, Tecnología, e Innovación En América Latina." Pp. 209–62 in *Estudio social de la ciencia y la tecnología desde América Latina*. Siglo del Hombre Editores S.A. Retrieved (<http://www.jstor.org/stable/j.ctt14bs5p0.9>).

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. 2015. "Seminario 'Ciencia y Tecnología En El Pensamiento de Jorge Sábato, Oscar Varsavsky y Amílcar Herrera' - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva." Retrieved June 2, 2016 (<http://www.mincyt.gob.ar/agenda/seminario-ciencia-y-tecnologia-en-el-pensamiento-de-jorge-sabato-oscar-varsavsky-y-amilcar-herrera-11597>).

Molinier, Lila. 2014. "El Sistema Educativo Obligatorio Y Gratuito En Paraguay. Fundamentos Para Su Universalización Y Calificación." Pp. 15–57 in *La educación en su entorno: sistema educativo y políticas públicas en Paraguay*. Asunción: CADEP/ ILIPP.

Núñez Jover, Jorge. 2010. "El conocimiento entre nosotros notas sobre las complejas articulaciones entre el conocimiento y la sociedad." *Revista Universidad de la Habana* (271):80–101.

Pérez Caldentey, Esteban, Osvaldo Sunkel, and Miguel Torres Olivos. 2012. *Raúl Prebisch (1901-1986) Un Recorrido Por Las Etapas de Su Pensamiento Sobre El Desarrollo Económico*. Santiago, Chile: CEPAL - Naciones Unidas. Retrieved May 20, 2017 ([http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40062/1/Prebisch\\_etapas\\_pensamiento.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40062/1/Prebisch_etapas_pensamiento.pdf))

Pieterse, Jan Nederveen. 2009. *Development Theory*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Raichvarg, Daniel. 2013. "Principios de la divulgación de las ciencias." Pp. 08-27 in *Apropiación social del conocimiento: El papel de la comunicación*. Universidad de Antioquia. Retrieved September 29, 2016

([http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro\\_Apropiacion\\_Social\\_Conocimiento\\_2013.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro_Apropiacion_Social_Conocimiento_2013.pdf)).

Rivarola, Domingo M. 2000. *La reforma educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, CEPAL, Div. de Desarrollo Social. Retrieved ([http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5972/S00090772\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5972/S00090772_es.pdf?sequence=1)).

Sábato, Jorge and Natalio Botana. 1968. "La Ciencia y la Tecnología en el Desarrollo Futuro de America Latina." *Revista de la Integración, Banco Interamericano de Desarrollo* 3(3):15–36.

Sachs, Ignacy. 1980. *Studies in Political Economy of Development*. 1st ed. Oxford ; New York: Pergamon Press.

Schech, Susanne. 2002. "Wired for Change: The Links between ICTs and Development Discourses." *Journal of International Development* 14(1):13–23. Secretaría Técnica de Planificación. 2014. "Plan Nacional de Desarrollo | Paraguay 2030: País de oportunidades." Retrieved February 10, 2016 (<http://www.stp.gov.py/pnd/wp-content/uploads/2014/12/pnd2030.pdf>).

Trelles Rodriguez, Irene. 2013. "La ciencia de comunicar la ciencia: experiencias exitosas en cuba." Pp. 28–61 in *Apropiación social del conocimiento: El papel de la comunicación*. Universidad de Antioquia. Retrieved September 29, 2016 ([http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro\\_Apropiacion\\_Social\\_Conocimiento\\_2013.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40075695/Libro_Apropiacion_Social_Conocimiento_2013.pdf)).

Urquhart, Cathy. 2013. *Grounded Theory for Qualitative Research: A Practical Guide*. London: Sage.

Wionczek, Miguel S. and Luísa M. Leal. 2011. "Hacia la racionalización de la transferencia de tecnología a México." Pp. 289–308 in *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*, PLACTED. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva. Retrieved (<http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/022/0000022594.pdf>).

World Bank. 1998. World Development Report 1998/1999 Knowledge for Development. Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved January 23, 2013 (<http://www.worldbank.icebox.ingenta.com/content/wb/bk51118>).

# Pensar el sistema universitario a partir de las trayectorias y estrategias de sus actores. Análisis comparado entre estudiantes de las Licenciaturas en Genética y en Letras de la UNaM en el sistema universitario público argentino



Denise Pistilli Rodrigues<sup>1</sup>

## Resumen

Tras la crisis del 2001 en Argentina, los sistemas de representatividad en torno la esfera pública han puesto en cuestionamiento el principio igualitario muy arraigado en el imaginario social de los argentinos hasta ese momento. Argentina a lo largo de su historia se ha caracterizado por ser una referencia en materia educativa, comparada con otros casos paradigmáticos cuyos procesos de expansión del sistema educativo se dio más tardíamente. De ahí que para analizar la relación que el campo universitario argentino guarda con el campo educativo y laboral, es que me propuse realizar un estudio comparado de casos con el propósito de indagar acerca del problema de la permanencia y egreso entre estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Misiones. Teniendo en cuenta los procesos de fragmentación educativa existentes en Argentina, las experiencias formativas de los sujetos cobran gran relevancia al momento de analizar las dinámicas de reproducción y transformación del campo universitario.

---

<sup>1</sup> Estudiante avanzada de la Lic. en Antropología Social de la FHyCS de la Universidad Nacional de Misiones-Argentina; Becaria CIN, becas “Estímulo a las Vocaciones Científicas” del “Consejo Interuniversitario Nacional” (EVC-CIN 2017/2018); Ex becaria auxiliar del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT-2016/2017). E-mail: dpdenisepistilli@gmail.com



## 1. Introducción

Tras la crisis del 2001 en Argentina, los sistemas de representatividad en torno la esfera pública han puesto en cuestionamiento el principio igualitario muy arraigado en el imaginario social de los argentinos hasta ese momento (Ziegler & Gessaghi, 2012: 10-11). Dicho discurso igualitario con sus diferentes matices se ha mantenido a lo largo de toda la historia argentina bajo variadas formas y tiene efectos de los más diversos en las esferas de la vida social. En el ámbito de la educación tal fenómeno ha dado lugar al surgimiento del sistema educativo (Martín Criado, 2010) cuya dinámica específica, configurada a partir de las acciones de múltiples actores con intereses de los más variados y que han movilizado permanentemente determinados recursos de acuerdo a las circunstancias en torno al problema de la educación en el país, el acceso a ella, sus posibilidades y mecanismos de selección y exclusión.

El campo educativo en general y el campo universitario en particular, si bien no son los únicos espacios en que se puede observar el proceso de lucha y jerarquización que dan lugar a la *“constante dinámica de reproducción y transformación, con sus movimientos de generalismo y segmentación, de expansión escolar y traslación hacia arriba de las desigualdades, de inflación y desvalorización de títulos”* (Martín Criado, 2010: 345-346); son espacios privilegiados de análisis debido a la importancia que el proceso de formación educativa cobra cuando se lo piensa en relación a las posiciones que los sujetos ocupan o aspiran ocupar en el campo laboral.

Argentina a lo largo de su historia se ha caracterizado por ser una referencia en materia educativa, comparada con otros casos paradigmáticos cuyos procesos de expansión del sistema educativo se dio más tardíamente. Tal expansión temprana, aunada a la obligatoriedad de la enseñanza básica y posteriormente secundaria, ha contribuido a una fragmentación de su sistema educativo (Ziegler y Gessaghi, 2012: 12) en todos los niveles.

Martín Criado (2005), partiendo de la perspectiva weberiana que enfatiza el creciente proceso de burocratización que caracteriza al estado moderno y sus consecuencias esperadas y inesperadas, al analizar el

sistema educativo sostiene que las “credenciales educativas”, es decir la posesión o desposesión del título escolar, en primer lugar es un mecanismo eficaz al momento de otorgar el acceso de un determinado grupo a las posiciones de poder, al mismo tiempo que excluye a otros grupos del acceso a dichas posiciones. En segundo lugar, el autor sostiene que las titulaciones funcionan como un recurso importante para ser utilizado en el mercado de trabajo, “*independientemente de los conocimientos reales que pueda haber asimilado el portador del título*” (2005:31).

Dicho proceso es un fenómeno recurrente en los diferentes niveles que configuran al sistema educativo en su conjunto y lo que impulsa esa particular dinámica de segmentación y jerarquización del campo educativo es la lógica credencialista (Martín Criado, 2010; 2011: 9) y la competencia resultante de aquella, que coacciona a los sujetos a actuar según las reglas propias de los campos en los que hacen sus apuestas dado que están inmersos en “*estructuras de relaciones que los obligan a comportarse de determinada manera si no quieren quedarse fuera del juego*” (Martín Criado, 2005: 25). De ahí la importancia de la noción de “autonomía relativa de los campos” de Bourdieu: de la misma manera que el campo de la economía y de la política, el campo educativo, a medida que se burocratiza, cristaliza en un campo que funciona “independientemente” de los sujetos que le dieron origen. Pero que sin embargo se ve permanentemente modificado por las dinámicas de jerarquización y luchas (Martín Criado, 2010: 345) que se presentan entre los sujetos en su interior.

Una vez masificado el acceso a determinadas instituciones otorgantes las “credenciales educativas” que permiten a ciertos agentes acceder y competir con otros en el campo laboral, es decir con los grupos privilegiados que hasta el momento acaparaban las condiciones de acceso a la educación,<sup>2</sup> los grupos previamente en posiciones privilegiadas vuelven a accionar diferentes estrategias y a movilizar diferentes recursos (capital cultural, económico, social, etc.) para poder distinguirse de los nuevos actores en ascenso.

---

2 Que en lo que se refiere a las posibilidades de acceso a la universidad en el caso argentino primero estuvo en manos del sector eclesiástico, y tras la Reforma de 1918 en Córdoba pasó a recibir hijos de profesionales liberales y de las diferentes fracciones de la naciente “clase media” urbana argentina (Buchbinder, 2010; Adamovsky, 2015).

Sin embargo, según nos advierten Ziegler y Gessaghi, a diferencia de los casos de Brasil y Francia, que poseen una elite que puede ser analizada con los criterios de la meritocracia escolar<sup>3</sup>, Argentina, en cambio, debido al ‘principio igualitario’ que le dio origen, no cuenta ni con *instituciones de elite creadas por el Estado*, ni tampoco ha contado con un *proceso de institucionalización y de certificación de las credenciales educativas* mencionadas anteriormente. De modo tal que tales procesos se dieron desde un principio sin una fuerte regulación ni la planificación del Estado, rasgo que le da su particularidad frente a los países cuyos procesos de construcción de las elites se dio de manera organizada.

De ahí que para analizar la relación que el campo universitario argentino guarda con el campo educativo y laboral, es que me propuse realizar un estudio comparado de casos con el propósito de indagar acerca del problema de la permanencia y egreso entre estudiantes avanzados de la Universidad Nacional de Misiones. Teniendo en cuenta los procesos de fragmentación educativa existentes en Argentina, las experiencias formativas de los sujetos (Ziegler y Gessaghi, 2012: 16) cobran gran relevancia al momento de analizar las dinámicas de reproducción y transformación del campo universitario. Una vez que por detrás de la “retórica de la igualdad” (Ziegler y Gessaghi, 2012; Martín Criado, 2004) en torno al acceso a la universidad pública, sin embargo operan una serie de mecanismos de selección y exclusión a lo largo de todos los niveles del sistema educativo además de las diferentes esferas de la vida social.

Siguiendo el planteo metodológico de Heredia (Ziegler y Gessaghi, 2012: 17), me he propuesto indagar desde una doble perspectiva el proceso de formación de jóvenes investigadores y profesionales en una universidad periférica argentina, la UNaM dentro del campo universitario argentino. De manera retrospectiva (histórica), me he propuesto investigar acerca de los mecanismos de reproducción social y transformación utilizados por los diferentes actores del campo

---

3 Es decir que las posibilidades de acceso a determinado tipo de educación guarda estrecha relación con las posiciones de privilegio que los sujetos han de ocupar en la estructura social de dichos países.

universitario. Tales procesos me han permitido analizar desde una mirada proyectiva (socio-antropológica) qué tipo de apuestas, estrategias y recursos movilizan los actores en el campo universitario y qué relaciones guardan con el campo educativo, académico y laboral.

## 2. Análisis y Resultados

Al iniciar el proceso de investigación partía del supuesto de que los problemas de las deserciones y de lo que Bourdieu llama de “tasa de mortalidad” educativa<sup>4</sup>, es decir, el tiempo extendido de cursada de una carrera por parte de los estudiantes de la FHyCS se diferenciaba de lo que ocurría en la FCEQyN de la UNaM.

Al avanzar con mi trabajo de campo, y con las entrevistas con estudiantes y docentes/investigadores de las Licenciaturas en Genética y Letras, y tras analizar algunas estadísticas ligadas a la primera carrera desde el año 2000 hasta la actualidad, llegué a la conclusión de que la prolongación del tiempo de cursada de la carrera no podría ser un criterio que me permitiría analizar en la UNaM las diferencias existentes entre una carrera del campo de las Humanidades y otra del campo de las Ciencias Sociales<sup>5</sup>.

De modo tal, que al tomar como población de estudio a los estudiantes avanzados de ambas carreras, mi objetivo era por un lado poder describir las estrategias y recursos utilizados por los estudiantes y sus familias para superar la primera etapa de su formación académica. Y por otro lado, el hecho de acompañar a un grupo reducido de estudiantes que han ‘permanecido en el juego’ me permitiría ver qué relación guarda la permanencia con el “capital cultural” de los estudiantes y de la relación que éste tiene con el “capital social” que cobra relevancia al momento de pensar la futura inserción de éstos estudiantes en el mercado de trabajo considerando que están transitando su etapa final de la formación de grado.

---

4 Hace referencia a la relación entre el tiempo ideal de duración de una carrera universitaria y el tiempo real en que los estudiantes llevan para concluirla (Praxedes, 2015: 51).

5 Cuestión abordada anteriormente en donde hago algunas aclaraciones respecto el empleo del término “permanencia”.

De ahí que las tres dimensiones que he tomado para empezar analizar los datos recabados hasta el momento en campo son las siguientes:

- a. Relación entre el capital cultural familiar y el capital cultural universitario de los estudiantes avanzados;
- b. Relación entre el capital social de los estudiantes y el acceso a determinadas posiciones;
- c. Relación entre la obtención de becas y su relación con el capital cultural y con el campo académico.

Estas dimensiones, son las que me permiten describir, analizar y explicar de qué manera el campo educativo se relaciona con el campo universitario y cómo este último en tanto que espacio de producción cultural, de saberes legitimados, de la conformación un *ethos* científico y académico, se relacionan con las permanentes desigualdades sociales resultantes de las diferenciaciones y jerarquizaciones que se dan fundamentalmente en relación a la inserción de los estudiantes universitarios al mercado laboral.

Y es importante aquí no obviar las enormes diferencias que se presentan entre los estudiantes que han accedido a un título universitario de una universidad pública argentina y periférica, en relación a los que disponen de un mismo título otorgado por una universidad de mayor capital simbólico dentro y fuera del país. De la misma manera que las credenciales de menor rango otorgadas por ejemplo, por las escuelas secundarias públicas fuera del microcentro de Posadas o del interior de Misiones pueden tener un valor muy inferior al peso que tienen las credenciales universitarias y para acceder a las mismas, cuando se tiene en cuenta las diferencias en términos de capital cultural<sup>6</sup> con los que los estudiantes ingresan a la universidad.

Sobre este último punto es importante remarcar la particularidad de la carrera de Letras de la UNaM que al contar con un Profesorado que a

---

6 En las tres formas en las que se presentan: *en estado incorporado* como disposiciones durables del organismo, *en estado objetivado* como bienes culturales y *en estado institucionalizado* que se refiere a la objetivación de las formas anteriores y que le da a los *títulos escolares* propiedades (Bourdieu, 2013: 214) específicas tanto en el campo educativo como en el académico y laboral.

pesar de ser un tipo de credencial universitaria<sup>7</sup> posee un valor inferior en otros campos que no sea el de la docencia en el nivel medio, y presenta un elemento importante de jerarquización entre los diversos estudiantes dada a las posibilidades que ofrece como salida laboral más inmediata. Fenómeno común entre los estudiantes de los sectores más bajos que no disponen de capital económico y “tiempo libre” suficiente para dedicarse exclusivamente a su formación académica y concluir la Licenciatura que permitiría el ingreso al campo académico quizás con mejores posibilidades retributivas en términos económicos.

De las entrevistas realizadas con los estudiantes del Profesorado y de la Licenciatura en Letras se observa una variabilidad de casos, pero el punto que quiero subrayar es la forma diferenciada que adopta la lógica credencialista (Martín Criado, 2010; 2011) de acuerdo al campo laboral en el que los sujetos están insertos. Debido a la competencia que hay entre los profesores del nivel medio, no basta con tener un “título de Profesor”, sino que al haber mecanismos legales que permitan que un profesor con mejor titulación “reemplace” a otro con menor “puntaje”, eso hace con que dentro del campo educativo en el que ellos se ven insertos<sup>8</sup> se vean también obligados a “capacitarse” permanentemente si quieren mantener sus puestos de trabajo.

Por otro lado, otro capital fundamental que dada la particularidad del caso argentino puede contribuir a ampliar las diferenciaciones sociales entre grupos o favorecer a determinados sujetos en la estructura de distribución de capitales, es el capital social.

El capital social en Argentina cobra un lugar destacado, sobre todo en Misiones donde la constitución de una *“red durable de relaciones que implica un interconocimiento e interreconocimiento”* (Bourdieu, 2013: 221-224) de los sujetos que tienen interés en acceder a determinados puestos suele requerir de la utilización de ese recurso adicional

---

7 Al igual que el título de grado de las licenciaturas para mencionar solo los casos que he tomado para el presente análisis.

8 Antes, durante o después de obtener el título de profesor una vez que es una práctica común en varios casos el trabajo de profesor “suplente” antes de disponer formalmente del título de profesor.

(Tiramonti y Ziegler, 2008 En: Ziegler y Gessaghi, 2012: 15). La particularidad de ese recurso aquí es que diferentes agentes de diferentes sectores lo disponen, dada su relación con el campo político local. De manera, que en base a los discursos de mis entrevistados me atrevería a decir que es un capital que así como el capital económico es un recurso muy valorado y puede ser utilizado en diferentes campos.

Finalmente en lo que se refiere al campo académico propiamente dicho, la adquisición o no de las “becas de investigación” puede ser vista como un capital en permanente disputa y que a su vez guarda estrecha relación con el capital cultural universitario de los estudiantes que acceden o no a ellas. Esto se observa en la propia dinámica que el campo académico, que se estructura a partir de un mecanismo llamado de “cierre social dual” (Martín Criado, 2010: 345) que selecciona a los sujetos con las mejores cualificaciones expresadas a través de la nota promedio alcanzada y el tope de edad que las diferentes instituciones que otorgan el beneficio a los estudiantes avanzados establecen como pre-requisito para todo postulante a la beca. Tales mecanismos de selección y exclusión garantizan el valor de esa credencial característica del mundo académico.

### **3. Discusión y Conclusión**

Teniendo en cuenta las dimensiones analíticas mencionadas anteriormente en las que se buscó trabajar de manera comparativa con las Licenciaturas de Genética y Letras de la UNaM, y el carácter provisorio de las conclusiones que se derivan de ellas podría decirse que:

- a. En lo que se refiere a ambas carreras y particularmente al capital simbólico construido, se ha observado que a pesar de las identidades disciplinares ser construidas y reforzadas en torno a un plano ideal<sup>9</sup> no se ha observado hasta el momento, estudiantes cuyos orígenes sociales los ubiquen dentro de los sectores privilegiados. Y este es un factor relevante para subrayar nuevamente el carácter de universidad periférica que tiene la UNaM frente a

---

9 En el caso de Letras el capital simbólico se construye a partir de un ideal de “erudición”, y en el caso de Genética de un ideal de la “Ciencia”.

otras universidades argentinas y de cómo las aspiraciones de los agentes de acceder a la universidad y pertenecer a ciertos campos disciplinares juegan un papel primordial en la construcción de esas identidades y éstas a su vez contribuyen a reproducir el capital simbólico de cada carrera.

- b. Otro punto importante en lo que se refiere a la Licenciatura en Letras es la particularidad que ésta tiene respecto a Genética, ya que Letras ofrece un Profesorado que Genética no tiene y que posibilita un ingreso más inmediato de los estudiantes universitarios al mercado de trabajo. Lo que más se asemeja al Profesorado en el caso de Genética es el “Profesorado en Biología”, cuyo título tiene para los estudiantes entrevistados hasta el momento un valor muy inferior frente al de la Licenciatura en la especialidad<sup>10</sup>. En el caso de Letras, muchos estudiantes hacen la Licenciatura y el Profesorado al mismo tiempo, pero de acuerdo a los relatos de los propios docentes y estudiantes, son pocos los que logran insertarse en el campo académico y en la actividad de investigación que supone una Licenciatura. De modo tal que al insertarse tempranamente en el mercado de trabajo como profesores de nivel medio fundamentalmente, los estudiantes de Letras que prosiguen sus estudios de Licenciatura encuentran dificultades para conciliar el horario de trabajo como profesores suplentes (en su mayoría) con las obligaciones que demandan sus proyectos de investigación y la redacción de la tesis. De ahí que en Letras es menor el número de estudiantes de la Licenciatura que se insertan al campo académico en relación a la proporción de estudiantes investigadores de Genética.
- c. Con respecto a los alumnos de Genética y Letras que han superado las primeras etapas de su formación de grado y se encuentran actualmente en vías de egresar, se ha observado que no varían considerablemente en términos de su variado origen social. Todos

---

10 Tales valoraciones no aparecen de manera explícita en los discursos, sino que se observa cierta regularidad en las respuestas que les hacía acerca de la elección de la carrera y su relación con el “Profesorado de Biología” que según los mismos estudiantes tienen hasta el 3er año de la carrera los mismos contenidos, pero que sin embargo decían “no verse como profesores”.



los 21 entrevistados hasta el momento pertenecen a la primera generación de estudiantes universitarios de la familia, sean éstos estudiantes o actuales docentes egresados de la UNaM.

a) A diferencia de Letras, Genética, presenta una fuerte orientación hacia la formación de científicos para el mundo académico, lo que significa que tanto el factor edad, como el promedio de calificaciones son importantes mecanismos de selección al momento de disputar una beca o una pasantía, recursos fundamentales en toda trayectoria universitaria. Asimismo, la obtención o no de becas podría ser un importante factor explicativo para las deserciones registradas.

## Bibliografía

Adamovsky, E. (2015) “Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión (1919-2003)”, Buenos Aires: Booket.

Almeida, A., Ernica, M. y Serroni, G. (2015) Contribuição para a história de *Os Herdeiros*- Entrevista com Monique de Saint-Martin En: Educ. Soc., p.181-194; Campinas, Vol. 36 n°130.

Bourdieu, P. (2012) ¿“Un “libro para quemar”? (p.11-52) En: Homo Academicus- Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2011) Las estrategias de la reproducción social p 9-27; 31-50; 199-22; 213-224 Buenos Aires, Siglo XXI.

Buchbinder, P. (2010) Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires, Sudamericana.

Heredia, M. (2012) *¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual* p.277-295 En: “Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia” Comp. Ziegler, S. y Gessaghi, V. Manantial, FLACSO- Buenos Aires.

Martín Criado, E. (2004) “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares” En: El nudo de la red, n° 3-4, pp. 18-32;

Martín Criado, E. (2010) La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica. Bellaterra, Barcelona;

Martín Criado, E. (2011) "La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación" EN: Con-ciencia social n°15 pp: 157-164 España.

Pastori, M. y Fenocchio, A. (2011) Origen, afianzamiento e impacto de la Licenciatura en Genética de la Universidad Nacional de Misiones EN: Journal of Basic & Applied Genetics Vol. 22 Artículo 4 Sociedad Argentina de Genética (SAG).

Praxedes, W. (2015) A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu. São Paulo: Edições Loyola Série Caminhos da Formação Docente Coord. Nelson Piletti.

Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012) Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Introducción p.9-23 Buenos Aires, Manantial, Flacso.

Wacquant, L. (2013) Poder simbólico e fabricação de grupos. Como Bourdieu reformula a questão das classes p.87-103 En: Novos Estudos n°96 CEBRAP.

# Los contenidos de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: Obstáculos o herramientas de transformación social



Vanessa Mazú<sup>1</sup>

## Resumen

Atendiendo la propuesta de la convocatoria, resulta interesante compartir una experiencia de investigación centrada en la formación docente para el nivel primario, que ha tenido como eje el rol de los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela, en tanto escenario de tensiones entre los distintos discursos acerca de “lo social” y como herramienta de análisis y transformación de realidades complejas.

Del trabajo en cuestión, ha resultado como nueva hipótesis que las subjetividades de los docentes son un elemento que condiciona de forma implícita aunque absolutamente directa, la reflexión crítica y la transmisión fundada sobre algunos temas escolares que, aunque incorporados en Diseños Curriculares renovados, no se hacen presentes en las aulas. Así, por caso, las cuestiones referidas a la denominada Historia Reciente o al fenómeno migratorio no pueden objetivarse como objeto de enseñanza escolar por el peso simbólico que poseen en la identidad del maestro, transformándose en un obstáculo antes que en un instrumento

---

1 Docente. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Río Turbio. Escuela de Educación. Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia. E-mail: vanessa\_mazu@yahoo.com.ar

del cambio social, aun cuando esto es definido como uno de los principales propósitos de la educación en su desafío para superar las desigualdades estructurales del sistema socioeconómico y político – cultural.

Si las prácticas de enseñar son políticas por definición, permitirnos la visibilización de las contradicciones señaladas se presenta como un camino para dotar de nuevos sentidos a los saberes que ofician de puente entre el mundo académico y una sociedad que nos exige dar elementos que avancen sobre la exclusión.

## **1. Latinoamérica como telón de fondo para la desigualdad ensayada**

En la actualidad, en el marco de contextos de profunda discusión de modelos políticos, económicos y socioculturales, es tema de agenda internacional la calidad educativa, cuestión sobre la que se percibe un estado general de crisis que se refleja en dos temas puntuales: financiamiento y resultados. Respecto de estos últimos, los indicadores considerados en distintos países, remiten a saberes socialmente tomados como básicos, que suponen o implican una formación general centrada en aspectos informativos y, en menor grado, la posibilidad de aplicación de capacidades prácticas e intelectuales. Es una idea extendida la de que *“cada vez saben menos”*; y ese *saben* contiene esencialmente a los jóvenes y/ o niños, estudiantes de cualquier nivel, a través de quienes se mide y evalúa la eficiencia de los sistemas educativos.

Pero mirar este presente sin tomar como referencia el pasado próximo, tal vez no sería un camino óptimo para avanzar en la búsqueda de opciones superadoras. También en la década del '90, en nuestra región se puso en discusión la necesidad de reformar los Sistemas Educativos Nacionales en sus distintos niveles; esta reforma implicaba no sólo cambios de estructura sino también una redefinición de la política educativa en general, a fin de adecuarse a las grandes transformaciones socioeconómicas por las que atravesaba cada país, en tanto parte de un mundo globalizado y globalizante; en particular, en América Latina, las mencionadas reformas educativas acompañaron reformas estructurales de los Estados, buscando naturalizar el impacto social de las mismas. En Argentina, esto se materializó entre los años 1993 y 1995 con la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Edu-

cación Superior. Y en el caso del Paraguay, se vio reflejado con la Ley General de Educación n° 1264 sancionada en 1998.

El efecto de dichas reformas ha sido ampliamente discutido en el caso de mi país, no obstante hay aspectos que aún cuando una nueva transformación educativa (Ley de Educación Nacional 26.206, sancionada en 2006) ha supuesto la revisión de la de los 90, las dificultades para que la Escuela acompañe procesos sociales y políticos de mayor inclusión sigue siendo materia pendiente.

El campo académico no es ajeno a estas discusiones; por el contrario, a dos décadas de iniciado un complejo proceso de transformación multidimensional en la Región, nos permitimos seguir mirando lo que en los macro discursos puede verse como líneas de acción conducentes a cambios integrales, pero que en aspectos de alcance más restringido expresa tendencias y políticas que acentúan desigualdades de raíz.

Por caso, la función de las Ciencias Sociales, como herramienta de análisis encuentra en el campo de la enseñanza un escenario de conflictos no siempre evidentes, cuyos efectos no se observan, y que ante la posibilidad de “mirarnos”, dejan al descubierto aristas que se ofrecen como nuevas puertas para la comprensión de fenómenos especialmente vinculados a la construcción de “subjetividades colectivas”, que en medianos plazos operan como obstáculos para la transformación social.

Podríamos preguntarnos si acaso la identidad, como un todo dinámico que nos permite “ser con otros”, no está acaso siendo discutida por los mismos escenarios que la instituyen. Y así, enmarcar en ese interrogante, nuestras prácticas de enseñar.

## **2. Enseñar Ciencias Sociales hoy: el desafío de vernos?**

Atendiendo la propuesta de esta convocatoria, me propongo aquí compartir una experiencia de investigación centrada en la formación docente para el nivel primario, en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral; una carrera con más de 30 años de trayectoria, y que por su propia dinámica, a partir de la inserción institucional progresiva de los estudiantes en el sistema escolar para el que se forman, nos per-

mite observar el proceso de *negociación*, entre la formación inicial y el campo de ejercicio profesional que protagonizan los docentes noveles. Esto ha orientado líneas de investigación enfocadas en el análisis institucional, las prácticas de formación y el desarrollo de perspectivas didácticas generales y específicas, tanto sobre estudiantes como docentes en ejercicio en el ámbito de escuelas primarias públicas de la Cuenca Carbonífera<sup>2</sup>, en la región Sur de la Pcia. de Santa Cruz.

En los últimos tres años<sup>3</sup>, se ha venido trabajando en una dinámica colaborativa entre varias instituciones sobre los aspectos que condicionan la renovación de las prácticas escolares. Especialmente, el rol de los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela, en tanto escenario de tensiones entre los distintos discursos acerca de “lo social” y como herramienta de análisis y transformación de realidades complejas.

Del trabajo en cuestión, ha resultado como hipótesis que las subjetividades de los docentes son un elemento que condiciona de forma implícita aunque absolutamente directa, la reflexión crítica y la transmisión fundada sobre algunos temas escolares que, aunque incorporados en Diseños Curriculares renovados, no se hacen presentes en las aulas. Así, por caso, las cuestiones referidas a la denominada Historia Reciente o al fenómeno migratorio no pueden objetivarse como objeto de enseñanza escolar por el peso simbólico que poseen en la identidad del maestro, transformándose en un obstáculo antes que en un instrumento del cambio social, aun cuando esto es definido como uno de los principales propósitos de la educación en su desafío para superar las desigualdades estructurales del sistema socioeconómico y político – cultural.

Si bien la formación es amplia y los campos que la perfilan son variados, elegimos el área de Ciencias Sociales, por ser, de alguna manera, en la

---

2 Se conoce como Cuenca Carbonífera a la región de la Pcia. de Santa Cruz conformada por las localidades de Río Turbio y 28 de Noviembre, situadas al SO de la misma, emplazadas sobre el mayor yacimiento de carbón de la Rca. Argentina.

3 Bajo los Proyectos de investigación PI 029/C055 “UNPA – UART *“Tensiones en torno a las concepciones de los contenidos de Ciencias Sociales en la Escuela Primaria en la región sur de Santa Cruz” 2013 – 2015* y PI 029/C065 *“Las subjetividades de los docentes y la enseñanza de lo social en la escuela primaria”*”

que se manifiestan particularmente los conflictos respecto de los saberes permeados socialmente. Es el área de mayor contraste, habitualmente tenso, entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad, y sobre la que la demanda permanente de “ajuste” entre lo que “la formación” da y lo que “el sistema” pide es constante.

En todas las experiencias tomadas por caso se reafirmó el bajo impacto de la formación inicial, siendo altamente gravitante la incidencia de esto en relación a los saberes escolares, y a partir de allí, nos propusimos identificar las diversas concepciones sobre la construcción del conocimiento social y su incidencia en los procesos de enseñar y aprender, a partir de los siguientes interrogantes:

- a. Por qué la escuela no avanza al ritmo y en el sentido que la sociedad espera y por qué, en particular, las Ciencias Sociales son el área de mayor resistencia a la actualización
- b. Qué limita la posibilidad de transformación curricular a partir del lugar dado a los contenidos disciplinares y su abordaje en la institución escolar?, y
- c. Cuáles son los puntos de inflexión que se observan entre las prescripciones curriculares, la formación docente y la práctica educativa en relación a los contenidos?

En términos muy generales, el trabajo inicial, nos llevó a unas primeras conclusiones, entre las que destaca la necesidad de valorar el aula como un espacio en el que se contrastan diferentes discursos, distintos relatos que circulan en la sociedad, la visión del docente, las mediaciones que operan en el ámbito familiar, social y cultural más amplio y que llegan a través de los niños. Esto debe permitirnos pensar que los contenidos de Ciencias Sociales en la escuela primaria son un medio privilegiado de reflexión colectiva, y canalizadores de proyectos sociales que convoquen y contengan a una nueva ciudadanía.

La construcción de significados de lo social, es un proceso constante de conflicto y consenso; todo escenario en donde estos se ponen en juego, validando o desechándose, pero en definitiva, transformándose y definiendo nuevos sentidos, implica, necesariamente, ser reconocido como un ámbito dinámico y subjetivo. Y en ese marco, cabe

pensar que la adhesión a formas tradicionales de la enseñanza de lo social en las escuelas primarias, funciona como una práctica que resguarda las subjetividades individuales del sujeto que enseña.

El contraste entre las perspectivas epistemológicas de la escuela y de la Universidad en relación a los contenidos escolares de las Ciencias Sociales, no debe definirse como una falta de actualización, si no, antes bien, como un eje de conflicto entre miradas diferentes sobre el objeto de enseñanza. Los distintos actores que intervienen en los procesos de enseñar y aprender ejercen modos particulares de apropiación del conocimiento y vinculan de forma constante, lo específico y lo general, la cientificidad con lo cotidiano, y un entramado de significados que no siempre están claros para los otros.

Desde una dimensión, más técnica (si se quiere), se ha corroborado la ausencia de un criterio de secuenciación que atienda una relación de continuidad temporal (en el sentido que fuera...) que permita afianzar elementos que dan significatividad a los contenidos escolares (progresión gradual, complejidad creciente, establecimiento de relaciones temporo - espaciales que propicien la comprensión de los temas que se trabajan, etc.). Si bien esto puede atribuirse a que el campo de las Ciencias Sociales experimenta la conjugación de diversos objetos disciplinares y cada uno de ellos admite una lógica diferente de producción del conocimiento, urge definir instancias de reflexión y actualización constante que den cuenta que los saberes del área están esencialmente filtrados por sentidos atribuidos, valores y actitudes de todos los sujetos implicados en su difusión y transmisión como elementos del arbitrario cultural en que circulan.

Un aspecto llamativo en todo el análisis precedente fue que las tensiones que íbamos detectando, no son percibidas por los docentes. Antes bien, hay prácticas negadoras, en cierto punto, al intentar argumentar sobre las dificultades diarias al momento de “enseñar sociales”.

El maestro aduce tres razones fundamentales que condicionan su práctica: “Algunos de los factores que se reconocen como condicionantes de la actualización disciplinar en el ejercicio cotidiano, de acuerdo a cómo lo expresan los docentes del área, son falta de tiempo, temor



al cuestionamiento sobre la validez de lo dado (*“sobre Matemáticas o Ciencia nadie te discute, pero de Sociales quién no habla...”*) recursos de distribución masiva que se limitan a presentar temas “entretenidos”, falta de propuestas didácticas precisas *que te indiquen cómo dar lo nuevo*, la presión de cumplir con los programas (extensos y eternos...), capacitaciones que nunca bajan al aula porque eso significa cambiar todo “ *y, en qué momento lo hacés?*”. (Mazú – Muñoz. 2013)

Y si bien en estos planteos hay aspectos que son objetivos (los tiempos y las prescripciones técnico – curriculares no atienden necesariamente los tiempos de aprendizaje), en relación a producciones didácticas, recursos, capacitaciones desde enfoques no tradicionales es un tanto más discutible: “... han sido abundantes en las últimas décadas, las producciones en Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza: se trata de propuestas de desarrollo curricular relativas a la innovación de contenidos y/o de actividades para el aula, elaboradas con el propósito de resolver diferentes problemas de la enseñanza usual de las ciencias sociales, y en este sentido, guardan una relación instrumental e inmediata con la enseñanza, (...)” (Aisemberg, 2007:107)

A partir de aquí, más preguntas. Y transformando estas ideas en nuevas hipótesis, iniciamos una pesquisa en torno a los Contenidos como escenario de Tensiones, lo que, apuntando ahora a la imagen que el docente tiene de su propia práctica, nos llevó a identificar como centrales las siguientes:

- a. Hay una tensión permanente entre las Ciencias Sociales como campo disciplinar y “lo social” como continente de la práctica educativa.
- b. La práctica docente en general y la didáctica en particular, compulsan de forma constante en los sentidos atribuidos a saberes que trascienden lo disciplinar.
- c. Los conceptos básicos del área exigen de forma permanente, una re-semantización que el docente no siempre visualiza como necesaria.
- d. La relación entre contexto de formación y contexto de práctica, en el marco de una sociedad de alto dinamismo demográfico, signada por migraciones permanentes y estacionales, pone al docente ante el dilema de objetivar una realidad de la que es sujeto activo, muchas veces entrando en contradicción con el propio sistema de valores.

- e. El traslado de los problemas propios del campo científico al campo de la enseñanza. La amplitud de objetos, metodologías, instrumentos y recursos propios de cada ciencia social, dificulta la posibilidad de contar en el ámbito escolar con un cuerpo de saberes ordenados, accesible a la dinámica cotidiana del aula.
- f. La mayor dificultad que se observa en el aula al momento de enseñar Ciencias Sociales reside en la exigencia de buscar coherencia entre los componentes del hecho didáctico. Este aspecto supone un conocimiento cabal de la función atribuida a lo que se pretende enseñar que no puede prescindir del significado dado al contenido, a los recursos y a la perspectiva de abordaje.

### **3. En el aula: lo social, entre el otro y yo**

Al comienzo de este ensayo, hacía referencia al contexto de crisis educativa y como hecho regional, la Reforma Educativa de los 90, un escenario que parece prolongarse, o al menos reactivarse de manera cíclica. Para ponerlo en relación con los muchos temas que pueden desprenderse de este escrito, quisiera tomar especialmente el punto anterior - en tanto es el más tangible - a partir de un ejemplo desarrollado esta oportunidad, un análisis de manuales escolares de aquel contexto.<sup>4</sup>

Una de las certezas heredadas del Neoliberalismo Local, es que la Reforma no resultó una herramienta que garantizó la integración social, sino que agudizó las diferencias estructurales, naturalizándolas.

Hubo tres conceptos que cruzaron todo el marco legal y referencial de la Transformación Educativa y que cristalizaron en la selección de los Contenidos Básicos Comunes: a) La significatividad social, que nos conduce al qué enseñar; b) El trabajo como contenido educativo, en tanto instancia de realización humana, lo que definiría el para qué del sistema y c) la equidad, en tanto concepto que determina las pautas de distribución de la enseñanza, y en consecuencia nos remite al quién de este proceso. Cómo llegó esto a las aulas?

---

4 Mazú, V. (2009), Una reflexión sobre los principios subyacentes en la transformación educativa y su incidencia en los contenidos del área de ciencias sociales: los manuales de la reforma”

*A partir de la Reforma, y esencialmente con su implementación, las Editoriales abocadas a la producción de Textos Escolares buscaron responder a la nueva estructura curricular. En el caso de Ciencias Sociales, se propusieron tres perspectivas de abordaje para el área en Tercer Ciclo de la EGB: la Mundial, la Latinoamericana y la Argentina. A diferencia de las propuestas anteriores, quedaba a criterio de cada institución acordar la secuencia de contenidos, por lo que no se impuso qué dar en Séptimo, en Octavo y en Noveno año. Así, las propuestas editoriales no establecieron qué manual correspondía a cada Año, al menos hasta el año 2000. En la práctica áulica se aplicaron criterios de secuenciación tradicionales y de esta forma, se mantuvo de hecho, una secuenciación cronológica y en términos espaciales, el enfoque que va desde “lo general a lo particular”: para Séptimo año, geografía general e historia desde la Antigüedad a la Edad Media, para Octavo año, Geografía Americana e Historia Moderna y Colonial, para Noveno año, Historia Contemporánea y Argentina y Geografía Argentina. El discurso neoliberal no recurrió siempre a la frontalidad; sutilezas discursivas, expresadas con naturalidad, hicieron su paso por las escuelas. Globalización de la economía, resurgimiento de principios localistas/nacionalistas, desindustrialización/ desempleo, competencia por un mercado laboral en retroceso, son temas que se incorporaron a la currícula, pero el abordaje propuesto se expresó, en ocasiones, en términos falaces y peligrosos”.*

Van aquí dos imágenes de un manual de Ciencias Sociales para Tercer Ciclo de la EGB, de Editorial Kapelusz<sup>5</sup>, que hace alusión al mundo del trabajo, a la satisfacción de las necesidades, y a la situación de emergencia social que plantean algunos problemas, fundamentalmente, para las dimensiones socio-política y epistemológica de la enseñanza de lo social.

**“La violencia contra los inmigrantes es un lugar común a lo largo de la historia. Cuando en una sociedad aparecen problemas, los extranjeros son culpables de haberlos producido. En la imagen puede verse una manifestación en Alemania contra la violencia ejercida sobre los Turcos en 1992. Una de las prioridades de las democracias actuales es la reconciliación de los grupos y las colectividades.”**

---

5 De AMÉZOLA, Gonzalo, y Otros: “Sociedad Espacio Cultura, De la Antigüedad al Siglo XV – Geografía General / EGB Tercer Ciclo – Editorial Kapelusz – Capital Federal/ 1998.

El grado de afirmación de esta frase es tan preocupante como la naturalidad que subyace a la pregunta del título del capítulo: “¿*Culturas superiores y culturas inferiores?*” que da, por sí misma, la posibilidad de responder afirmativamente a ella.

Y el broche de oro a esta justificación del modelo político económico y social Neoliberal no podía ser sutil. El Proyecto de Trabajo del capítulo, a páginas 266 y 267 propone una encuesta de opinión:

La encuesta está formulada sin ningún tipo de criterio que acerque a los alumnos a la rigurosidad metodológica que esta herramienta de recolección de datos debe tener. Qué elementos debe considerar un niño para asignar una posición social a un encuestado?, cómo se interpretan las respuestas que puedan brindar niños menores de once años, en paralelo a las opiniones vertidas por adultos de más de 25?, cómo incide el tipo de colegio? Las preguntas son tendenciosas, dan por sentado que deben tener una respuesta de las contempladas como opciones, utilizan categorías de forma errónea, por ejemplo, un grupo religioso o confesional no es igual a grupo étnico, y no se respetan los mismos para todas las consignas, lo que señala aún más la existencia de estereotipos que se reafirman de forma indirecta. No hay interrogantes sobre la temática en el desarrollo del capítulo (a excepción de aportes como el del epígrafe antes transcrito) y la encuesta expone prejuicios que se refuerzan en un sector totalmente vulnerable de la población. Es preocupante que no haya una propuesta de cierre que suponga analizar críticamente los resultados.

Cabe aclarar que el ejemplar citado tiene en su portada y en sellos internos el siguiente texto: Libro de distribución gratuita. Prohibida su venta. Ministerio de cultura y educación de la nación. Presidencia de la nación. Plan Social Educativo. Personalmente, di con él dictando clases en una escuela de Adultos, al requerir de la biblioteca de la institución material para el trabajo áulico.

El abordaje conceptual del libro admite un análisis exhaustivo, imposible de desbrozar aquí pero referenciarlo tiene por objetivo poner en evidencia cómo, el enfoque dado a un tema específico, la conceptualización o los ejemplos que se proponen, retóricamente planteados con un rango

de verdad”, con un valor de certeza muy alto, buscan reafirmar elementos del discurso político de la época y justificar acciones políticas concretas.

El margen de debate que este recurso puede permitirnos, es inagotable. La posibilidad de compartirlo para pensarnos juntos, realmente fundamental.

Si las prácticas de enseñar son políticas por definición, permitirnos la visibilización de las contradicciones señaladas se presenta como un camino para dotar de nuevos sentidos a los saberes que ofician de puente entre el mundo académico y una sociedad que nos exige dar elementos que avancen sobre la exclusión.

## **Bibliografía**

AISEMBERG, B. (2007): “Problemas de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Su relación con los problemas de la enseñanza”, en Fioritti – Moglia, (Comp.) : “La formación docente y la investigación en didácticas específicas”, San Martín , UNSAM – CEDE

CAMILLONI, A. Y LEVINAS, M. (2007) “*Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*” - Buenos Aires - Aique Grupo Editor

DEL POZO, Rosa Martín (2013): *El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros*. Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 363-387

EDELSTEIN, Gloria (1996). “*Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*”, en AAVV, Corrientes didácticas contemporáneas .Buenos Aires. Paidós.

FINOCCHIO, S. Y ROMERO, N. (2013) “Saberes y prácticas escolares”, Homo Sapiens Ediciones – FLACSO – Rosario

IZQUIERDO AYMERICH, MERCE. “*Hacia una teoría de los contenidos escolares*”. Departament de Didàctica de les Ciències. Universitat Autònoma de Barcelona.

KRIGER, Miriam: (2009) *Globalización y Ciencias Sociales*, Sitio FLACSO, Clase 6. Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar. Novena Cohorte.

MAZÚ, Vanessa (2009):” Una reflexión sobre los principios subyacentes en la transformación educativa y su incidencia en los contenidos del área de ciencias sociales: los manuales de la reforma” – en Revista Espacios, Nueva Serie, “Educación, trabajo y desarrollo” publicación científica de la UNIVERSIDAD Nacional de la Patagonia Austral, ISSN: 1669-8517

MAZÚ, Vanessa (2011): “*Las Ciencias Sociales en la Formación Inicial Docente: entre la vastedad de lo deseable, la complejización de lo posible y lo limitado de lo real*”, en VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto”. UNMDP – Mar del Plata.

MAZÚ, V. BÁEZ, F. (2014) *Reflexiones en torno a las prácticas docentes en la enseñanza de lo social en el nivel primario*, en I Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación. 1a ed.- UNCEPBA Tandil.

MAZÚ, V. – MUÑOZ, M. (2013): “*Los contenidos escolares: brecha y puente entre la formación inicial docente y la escuela que queremos*”. I CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN – II NACIONAL. Educación: Estrategia para el cambio- San Juan

QUINQUER, DOLORES, (2001) “*El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales*” en” La construcción del conocimiento social y el lenguaje: El discurso social en el aula”. Barcelona, IBER,

SIEDE, Isabelino, Comp. (2012) “*Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza*”, - Buenos Aires - Aique Grupo Editor

# Trayectorias escolares en la educación secundaria en contextos de vulnerabilidad social en la región Norte del estado de Guerrero, México



Baldomero Albarrán López<sup>1</sup>  
Adela Miranda Madrid<sup>2</sup>

## Resumen

En este trabajo se abordan las trayectorias escolares de estudiantes de secundaria del Alto Balsas en la zona Norte de Guerrero. Históricamente, dicha subregión se ha caracterizado por niveles altos de marginación social, por lo que sus juventudes proceden de hogares con escaso capital cultural y de otros tipos; asimismo, su generalizado estatus de “pioneros” sumado a la necesidad de incorporarse al mundo del trabajo, afianza en unos el interés por cursar sus estudios, pero a otros, los sitúa en permanente riesgo de abandono escolar, por lo que sus trayectorias escolares reales suelen distar de las trayectorias teóricas trazadas en los planes y programas de estudio en México.

---

1 Profesor Investigador de la Unidad UPN 123, de Iguala de la Independencia, estado de Guerrero, México. Doctor en Ciencias en Educación Superior, egresado de la Universidad Autónoma Chapingo. E-mail: albarranl@gmail.com

2 Profesora Investigadora de la Unidad UPN 123. Doctora en Historia, egresada de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## 1. Introducción

Este trabajo expone algunos avances del proyecto de investigación “Estrategias de sobrevivencia y trayectorias escolares, un estudio en contextos de marginación y migración en la subregión del Alto Balsas, Guerrero”, del Fondo Prodep IDCA 10212, desarrollado por el Cuerpo Académico UPN-CA-77 “Educación, trabajo y migración de la Unidad 123 de la Universidad Pedagógica Nacional situada en el valle de Iguala de la Independencia, estado de Guerrero, México.

El objetivo de la investigación es explicar las estrategias de sobrevivencia de las comunidades rurales del Alto Balsas, situadas en la región Norte, en el tramo guerrerense, caracterizadas por un alto nivel de marginación y por movimientos migratorios multidireccionales sostenidos a lo largo del tiempo; asimismo, dada la incidencia en el modo de vida que dichas estrategias determinan para los grupos familiares, el estudio de las trayectorias escolares es central por el interés conferido a la educación formal de las personas como elemento fundamental para superar la pobreza.

El objetivo particular de este artículo, es exponer los hallazgos sobre el tema en la comunidad de Santa Cruz, localidad situada en un municipio que históricamente ha ocupado lugares altos de marginación, el índice que en México intenta describir las carencias prevalecientes de la población en una parte importante de su geografía.<sup>3</sup> El presente estudio se inscribe en el enfoque teórico acerca de que, para los sectores subalternos, la educación apunta a promover la movilidad social, sentido en el que Beristain sostiene que “La educación básica afecta, positivamente, la probabilidad de cambiarse de posición para la población ubicada en el extremo inferior de la distribución del ingreso” (2009:49).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, señala que, “Para los pobres, la educación

---

3 El Consejo Nacional de Población en México, utiliza nueve indicadores relativos a educación, vivienda, dispersión de la población e ingresos monetarios para calcular los índices de marginación de sus diferentes territorios, que sitúa en cinco grados: muy baja, baja, media, alta y muy alta (CONAPO, 2012).



constituye una de las vías más sólidas para un futuro mejor [...] permite a la gente escapar de la trampa de la pobreza crónica e impide la transmisión de la pobreza a las siguientes generaciones.” (2014:158). La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (1999) por su parte, en uno de sus informes cíclicos, afirmó que el mínimo de años de educación formal necesario para que una persona supere el umbral de probabilidad de ser pobre, son doce años de estudio. Al igual que en los países de la región, en México, ese lapso equivale a alcanzar la educación media superior.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo y prioriza la entrevista en profundidad, por considerarla el mejor instrumento para captar la subjetividad de los sujetos (Taylor & Bogdan, 2013:32) pues esta investigación confiere una relevancia capital a lo que ellos consideran importante, en este caso, los hijos y sus padres en torno a la cuestión educativa. La observación participante, otra de las técnicas empleadas durante el trabajo de campo, a la par de la entrevista en profundidad, permitieron identificar cuestiones impensables de descubrir con otros procedimientos, entre los que figura, el hecho de que, en algunos estudiantes entrevistados, la incorporación al reducido mundo del trabajo de la comunidad ha sido benéfico en el sentido de que, se sienten socialmente útiles y dedican tiempo de calidad a los deberes escolares.

## **2. Un territorio de desigualdades**

Es América Latina, la región con mayor desigualdad social del mundo y lo ha sido por mucho tiempo (Brachet, 2012:182). Tan contundente afirmación fue planteada por esta autora basándose en la comparación de los coeficientes de Gini de cada continente realizada por Bernardo Kligesberg en 2002. Agrega también que la región no sólo es más desigual que Estados Unidos y otros países en los que las desigualdades suelen apreciarse como naturales, sino que incluso es más desigual que Angola, en el África Subsahariana. Vale recordar que el coeficiente de Gini toma valores entre cero para representar la ausencia de desigualdad y uno para representar la desigualdad máxima.

Para el año 2014, la CEPAL (2016:6), ubicó un descenso en la desigualdad Latinoamericana (0,469), pero ésta retomó su cauce natural en el

año 2015 cuando volvió a incrementarse a 0,473, fortaleciendo así la tesis sobre la consistencia histórica de la desigualdad de América Latina. La dimensión de la igualdad acuñada por la Comisión, trasciende el elemento común relacionado a la distribución de los ingresos monetarios de que disponen las personas para desarrollar sus capacidades y procurarse bienestar, hacia el ejercicio igualitario de los derechos en el desarrollo de capacidades, al reconocimiento recíproco de los actores y hacia la igualdad étnica y de género. Para la CEPAL, el desarrollo de las capacidades tiene que ver con “el conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas que los individuos adquieren y que les permiten emprender proyectos de vida que consideren valiosos (2016:6).

En el marco de las desigualdades, el organismo internacional sostiene que éstas deben leerse en clave de obstáculo para lograr un desarrollo sostenible. En esa propensión, esta investigación identifica a la desigualdad como problema, lo que le permite ubicar al escaso cumplimiento del derecho universal a la educación, como una barrera para alcanzar otros derechos que encaminen a los futuros adultos hacia una vida mejor, bajo la idea de que, en “los estratos más pobres de la población [con] reducidos niveles de escolaridad, sus hijos tienen una baja probabilidad de recibir una educación formal suficiente, lo cual eleva la probabilidad de permanecer en este estrato en el transcurso de sus vidas. Así, esta situación origina que el fenómeno de la desigualdad se perpetúe, ya que las mismas condiciones prevalecerán durante la siguiente generación.” (Beristain, 2009: 49).

Tenemos así que en el Subcontinente, sus juventudes enfrentan dificultades para ingresar, permanecer y egresar del nivel educativo básico. En el hemisferio, la metáfora del cuello de botella, en algunos países más que en otros, se cumple sin cortapisas. De un grupo de países latinoamericanos seleccionados para un estudio, entre un poco más de un tercio y la mitad de la población mayor de 19 años cuenta con educación secundaria completa en localidades urbanas (en las rurales la proporción es marcadamente inferior); pero de ésta, únicamente entre el 30 y 50% ingresa a la educación superior (García de Fanelli & Jacinto, 2010), asimismo, el estudio agrega un dato revelador de la exclusión: el 50% o más de los estudiantes universitarios pertenecen al estrato social alto.

En el contexto latinoamericano, el sistema educativo mexicano, es, después del de Brasil, el más grande de América Latina (INEE, 2015:23), su dimensión podría resumirse en que cuenta con 35.7 millones de alumnos en educación básica, media superior y educación superior, que son atendidos por 1.8 millones de docentes; y su magnitud queda repartida de la siguiente forma: del total de estudiantes, el 72.6% cursa la educación básica, 13.1% la educación media superior y el 9.6% la educación superior (INNE, 2014:22-23).

El drástico descenso en las cifras, en un país cuya población de 15 a 29 años –rango de edad que incluye el de la educación media superior y superior– supera el cuarto de la población total, con frecuencia es visto en clave de exclusión. En abierta correspondencia a la situación de desventaja social, Pineda *et al.*, por ejemplo, apuntan: “...sólo 20 por ciento de los jóvenes más pobres en el plano nacional acceden a la enseñanza superior, mientras que aquellos con los ingresos más altos tienen una probabilidad cuatro veces mayor de cursar una carrera universitaria” (Pineda, *et al.*, 2015:274). Los mismos autores, sostienen que el origen de clase condiciona el destino educativo, social y laboral, en un panorama en el que las posibilidades de abandono escolar definitivo se encuentran estrechamente relacionadas con la repitencia y la extraedad.

En un estudio en instituciones de educación media, modalidad telesecundaria, Santos y Carvajal (2001:78) encontraron que el factor extraedad es más frecuente entre los adolescentes del estrato de marginación muy alta, y que, de los estudiantes que habían repetido algún grado durante su educación primaria, 45.2% correspondía al estrato de muy alta marginación. Las mismas autoras argumentan, que la variable vinculada a la escolaridad de los padres, seguida por la capacidad económica de las familias, ejerce uno de los impactos mayores en el desempeño educativo.

La educación secundaria en México, registra sus primeros antecedentes en la segunda mitad del siglo XIX. Para 1926 empieza su crecimiento, pero su obligatoriedad fue promulgada hasta 1993. Es importante notar que hasta ese año, sólo la educación primaria era obligatoria en México (Zorrilla, 2004:11). Recientemente el gobierno

mexicano decretó la obligatoriedad de la educación media superior en el año 2012. Ante este gran avance de la educación obligatoria, que en un futuro próximo empezará a cubrir los doce años de estudio que la CEPAL considera imprescindibles para que los seres humanos superen el umbral de probabilidad de ser pobres, el proyecto del que deriva este trabajo, pretende, precisamente, conocer la forma como, en localidades marginadas, los estudiantes desarrollan sus trayectos escolares hasta el límite que les imponen sus circunstancias.

### **3. El Alto Balsas guerrerense**

Según el Sistema de Información Municipal, 2010, en Tepecoacuilco, uno de los municipios en alta marginación de la subregión del Alto Balsas, y cabecera de Santa Cruz, una de las comunidades de estudio, 20.7% de sus habitantes son iletrados y el 41.5% no cuenta con educación primaria. Para dimensionar tales magnitudes de rezago, en el estado de Guerrero, una de las tres entidades federativas mexicanas con altos índices de rezago social, existe un 16.8% de analfabetismo y el 31.6% de su población no cuenta con educación primaria.<sup>4</sup>

La explotación agropecuaria de predios familiares conforma la estrategia de sobrevivencia más generalizada de los pobladores de la comunidad de Santa Cruz. Pequeños rebaños de ganado no estabulado y aves de corral constituyen sus fuentes de consumo. No existe en el valle de Santa Cruz la agricultura de riego, lo que restringe a los pequeños productores a una labranza de subsistencia. Los cultivos principales son maíz y cacahuate. El segundo y en menor medida el primero, son vendidos por las familias para obtener recursos monetarios. Al terminar la época de lluvias, los jóvenes y los jefes de familia, se emplean como albañiles en la misma comunidad, como jornaleros agrícolas en la zona de riego de la comunidad de Santa Teresa en el mismo municipio y otros más se dedican a la recolección y venta de leña. El número de profesionistas y a la vez empleados estatales no es significativo en Santa Cruz, lo que ayuda a explicar que la totalidad de las familias se dedique a actividades agropecuarias.

---

<sup>4</sup> En el contexto nacional, el analfabetismo es de 6.9% y un 19.9% no cuenta con educación primaria.

Entre algunos datos que ayudan a comprender el rezago social de esta comunidad tipificada en grado alto de marginación según el CONAPO (2012), figura el que de sus 637 habitantes, entre los de 15 años y más, existan 83 personas iletradas y 283 no cuenten con educación primaria completa; que 56 hayan completado su educación básica y sólo 14 cuenten con educación media superior. Ello da como resultado que la escolaridad de la población sea de apenas 5 años. En el estado de Guerrero, este promedio se eleva a 7.7 años y en el escenario nacional a 9.1 de estudio. Otro dato importante es el hecho de que a pesar de haber luz eléctrica, únicamente diez hogares cuentan con una computadora.

En la localidad existen los tres niveles educativos que en México conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. La educación media se inscribe en la modalidad de telesecundaria y durante el levantamiento de los datos en campo, la comunidad gestionaba activamente la apertura de un Telebachillerato, que de lograrlo, ampliaría el horizonte de formación de su juventud, que hasta el momento, enfrenta una barrera económica formidable para proseguir sus estudios posbásicos, pues sólo los grupos familiares con mayores posibilidades económicas pueden financiar los traslados cotidianos de sus hijos e hijas a la comunidad de Mayanalán, para cursar su educación media superior.

Es este el escenario en grado alto de marginación, en el que sus pobladores de todas las edades, producto de su historia familiar y personal, desarrollan trayectorias escolares que en sí mismas representan un desafío a su contexto. Bajo el enfoque de un estudio cualitativo, los jóvenes entrevistados y sus tutores, representan un pequeño estrato de la matrícula de la Telesecundaria “Benito Juárez”, sin que por ello dejen de mostrar, cómo sus aspiraciones y sus luchas cotidianas, a menudo contrapuestas a lo que su contexto determina para ellos, representan un desafío para lograr su superación escolar. En esta exposición, se privilegian cuatro testimonios de quienes no han interrumpido sus trayectos escolares ni han sufrido repitencia, en busca de explicar, cómo este tipo de recorrido tiene lugar en una comunidad marginada. En contraste, aunque de hecho su talante coincide con el resto de las entrevistas recopiladas, se agrega un fragmento de entrevista de un adolescente cuyo recorrido escolar ha topado con realidades persona-

les e institucionales esclerotizadas, que al momento de recopilarla, lo estaban haciendo pensar en su futuro escolar de manera titubeante. Se agrega un último testimonio de un adulto que de manera definitiva “decidió” abandonar su educación formal durante la adolescencia.

Las entrevistas involucran a jóvenes de ambos géneros de los tres grados escolares, y fueron consideradas algunas de las realizadas durante el ciclo escolar 2015-2016, toda vez que el levantamiento de datos aún prosigue.

“Cuando llego me tocan los trastes, de barrer, trapear. Las tortillas las hago en la noche. Cuando es el otro día, mi mamá se pone a trabajar en la máquina pero ya hay tortillas. Hago muchas en la noche, y ya en la tarde hago la tarea, toda la que me dejan. Pues, entrar a la prepa, seguir, dice mi mamá que estudie pa’ maestra, doctora, medicina. Que me vaya de aquí. Una amiga que conozco estudia la UT en Iguala, trabaja en una taquería y paga la renta y su comida.”<sup>5</sup>

“El que me manda dinero para comprar que cuadernos, material, ropa, es uno mi hermano que se fue a Estados Unidos. Me habla y me dice, ya te mandé, ¿cómo vas en la escuela? ¡Échale ganas! Y yo le digo que sí, que le voy a echar ganas y ya, cuelgo. Yo a ver si me voy a Iguala a estudiar la prepa y luego el Tecnológico. Me voy a juntar con otras pa’ pagar un cuarto. Voy a trabajar en casas y ahí me van a dar de comer y con lo que me den voy a pagar el cuarto, la combi. Mi mamá me dice que Jorge cuando se case ya no me va a mandar, pero yo le digo que voy trabajar.”<sup>6</sup>

Hilda y Alicia realizan labores domésticas muy importantes, la mamá de Hilda es costurera y la de Alicia trabaja en la parcela con su es-

---

5 Hilda, pequeña de 12 años, estudiante de primer grado de secundaria, realiza tareas pesadas para su edad y complexión, sin embargo, logra evaluaciones altas en todas las asignaturas que cursa.

6 Alicia tiene 13 años, segundo grado, vive con su mamá, su padrastro y otros dos hermanos menores, fue entrevistada en el patio de su casa. Su hermano de 21 años, migrante indocumentado, sostiene sus estudios y le envía remesas exclusivamente para tal efecto. La pequeña desea estudiar la educación media superior en Mayanacán, porque a decir de ella, “los que estudian allá, se van a estudiar a Iguala”, es decir, son aceptados en las instituciones públicas de educación superior.

poso. Al preguntarles si es pesado el trabajo que realizan, no sólo contestaron que no, sino que, expresaron que eso “les toca” hacer y con ello expresan conformidad por tener un rol definido en su respectiva familia. Ambas son estudiantes intensas con grandes esperanzas de “llegar a ser alguien”, que en el medio significa cursar una carrera universitaria. A pesar su edad y conforme a su cultura de trabajo, en sus testimonios destaca el hecho de que su proyecto de superación invariablemente está unido al de trabajo para procurarse su manutención.

“Le ayudo a mi papá, este, pues, todos los días, en la mañana me levanto, me visto, me voy a la secundaria. Llegando como, me cambio y me voy con él a dar tierra, arrancar jegüite, todo eso... Él me dice, si quieres, quédate, pero yo le digo que mejor me voy a ayudar. Cuando salga de la secundaria me voy a ir a Mayanalán a estudiar la prepa en caballo o en burro, los dos me los va a prestar mi papá. Ya que salga me voy a estudiar para arquitecto en Chilpancingo, allá voy a trabajar en pizzería o en taquería y voy a vivir en Casa del Estudiante, así me dijo uno que es amigo de uno que va en mi salón”.<sup>7</sup>

“Este, pues, yo sí quisiera quedarme como ellos verdá (sus hermanos menores), pero luego mi jefe me dice, encilla los animales pa’ que nos váyamos, y nos vamos a la leña. Pero luego me da de diez, de veinte pesos, ya con eso me compro un refresco, una pluma y así tengo dinero.”

Dice mi mamá que me van a meter en Mayanalán (se refiere al bachillerato), que si me apuro me van a ayudar para estudiar, yo quisiera, este, medicina, para ayudar a la gente.”<sup>8</sup>

Javier y Álvaro por su parte, se incorporan a las labores de sus padres, ambos son estudiantes regulares, y a diferencia de las jóvenes, no desean estudiar en Iguala, sino en Chilpancingo. Las siguientes entrevistas representan un ejemplo de trayectorias escolares fragmen-

---

7 Javier, 13 años, cursa el primer grado de secundaria, explica que empezó a ir al campo desde los 9 años y que desde los 8 ayuda a sus padres en la extracción de semilla de cacahuate y a desgranar maíz después de la cosecha.

8 Álvaro, 14 años, es el mayor de cuatro hermanos varones, cursa el tercer grado,

tadas, la de Pablo está en serio riesgo de interrumpirse de manera definitiva.

“Sí me gusta ir [a la escuela], pero, este, me reprobaron en cuarto, y yo, dije, pues ya no voy a ir. Pero mi mamá me volvió a meter, pero el maestro luego me regañaba porque no hacía las cosas. Y otra vez me volví a salir y otra vez que me reprobaban. Pero mi mamá me dijo, hay que esperar que cambien ese maestro. Y así. Luego ya no reprobé...

Como ya voy a entrar a 15 [de edad], pues no sé. Me voy a esperar el Telebachillerato (al egresar de la secundaria), dicen que ya vinieron unos maestros a ver. Es que los que se van a Mayanalán dicen que gastan mucho. Por eso me voy a quedar aquí. Después no sé si voy a poder estudiar...”<sup>9</sup>

“Porque yo no quise estudiar definitivamente, porque ya estaba muy grande de edad, dos expulsiones tuve, por malo en Acapulco, y aquí llegué ya grande, salí como de... cerca de 15 años de aquí (Santa Cruz), y yo dije ¡no pus me voy a la secundaria no tiene caso! Y ya no quise estudiar la verdad...”<sup>10</sup>

Las trayectorias escolares (TE) son los itinerarios que los estudiantes siguen en el curso de su educación formal. Las TE de los estudiantes de nivel medio en zonas marginadas, suelen reflejar la exclusión que les impone el contexto donde se desarrollan. El concepto TE hace referencia a la forma como un estudiante desarrolla su recorrido escolar, que a menudo resulta diferente a las TE teóricas. Las TE reales son los “diversos modos heterogéneos, variables y contingentes en que los alumnos transitan su escolaridad”. Las TE teóricas, son los “itinerarios en el sistema, que siguen la progresión lineal prevista por éste marcados por una periodización estándar.” (Terigi, 2009)

El contenido de algunas entrevistas refuta la idea de que se ha perdido la esperanza de mejorar a través de la educación, al contrario, en la comunidad de estudio, los padres cifran sus más grandes

---

9 Pablo, 15 años, cursa el primer grado de secundaria.

10 Víctor, es un adulto de 44 años, padre de familia entrevistado.



esperanzas en la educación de sus hijos. Al ser una comunidad de pioneros, en referencia a los estudiantes hijos de personas no profesionistas, incluso, iletradas (Solís, 2009), es importante destacar que es precisamente esta condición la que propende a los padres a instar a sus hijos a que cursen la educación secundaria de la mejor manera, para que puedan ingresar a la educación media superior y finalmente a la superior en pos de una carrera universitaria. Asimismo, en campo pudo ubicarse que las decisiones de emigrar de manera fragmentada (de uno o ambos padres) tienen como base la intención de procurar estudios básicos y superiores a sus hijos.

## **Bibliografía**

Beristain, J. (2009). Educación, crecimiento y desigualdad económica. En: *Desigualdad y educación*. México: Siglo XXI.

Brachet, V. (2012). Seguridad social y desigualdad, 1910-2010. En: *Desigualdad social*. México: El Colegio de México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1999). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

Consejo Nacional de Población. (2012). Índice de marginación por localidad 2010. México: SEGOB.

García de Fanelli, A. & Jacinto, C. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México, IISUE-UNAM / Universia, vol. 1, núm. 1, pp. 58-75. Recuperado de: <http://ries.universia.net.mx/index.php/ries/article/view/28/equidad>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama educativo de México 2014: Indicadores del Sistema Educativo Nacional, educación básica y media superior*. México: INEE.

Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*. París: UNESCO.

Pineda, J. Miranda, A. & Muñoz, A. (2015). Inequidad de la educación en Guerrero. En: *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*. México / INIFAP, vol. 1, pp. 373-375. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2631/263139243049.pdf>

Santos, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, vol. XXXI, núm. 3, pp. 11-52

Sistema Nacional de Información Municipal. Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2010). *Base de datos de Índice de Marginación 2010*. México: SNIM. Recuperado de: <http://www.snim.rami.gob.mx>

Solís, R. (2009). Educación y desigualdad económica en América Latina. En: *La educación superior y la cohesión social*. México: Siglo XXI.

Taylor, S. & R. Bogdan. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. En: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, núm. 1, 22 pp. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>

# Um breve estudo sobre violência no âmbito escolar<sup>1</sup>



Rosane Teresinha Carvalho Porto<sup>2</sup>  
Rubia Aparecida Antunes Cavalheiro<sup>3</sup>

## Resumo

A violência é um dos maiores problemas sociais, em especial no sistema educacional que tem sido alvo de uma expressiva exclusão social entre crianças e adolescentes. O ambiente escolar deve ser o lugar de socialização e aprendizagem onde o objetivo principal dos professores é ensinar. Porém, na escola tem-se uma inimiga, a violência, que tem sua abertura nos anos iniciais, através de um fenômeno chamado *Bullying*. Neste espaço, busca-se resolver a questão, como podemos intervir e prevenir este fenômeno?

Ao apresentar esta porta de entrada para violência nas escolas chamada *Bullying*, temos que, este termo é uma palavra de origem

---

1 Este estudo é fruto dos debates e reflexões oportunizados pelo grupo de pesquisa “Direito, Cidadania e Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul e coordenado pela Professora Pós-Dra. Marli Marlene Moraes da Costa.

2 Doutora em Direito pela UNISC. Policial Militar. Professora de Direito, Subcoordenadora do curso de direito UNISC / Sobradinho Integrante do Grupo Direito, Cidadania e Políticas Públicas coordenado pela Professora Pós-Doutora Marli Marlene Moraes da Costa.

3 Acadêmica do curso de Direito, cursando 9º semestre, pela Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC. Integrante do Grupo Direito, Cidadania e Políticas Públicas coordenadas pela Professora Pós-Doutora Marli Marlene Moraes da Costa. E-mail: Rubiacavalheiro@hotmail.com

americana, e tem sua tradução como “Valentão”, os chamados *bullies* agridem suas vítimas intencionalmente, através de agressões físicas e psicológicas. E para solucionar precisamos de ações do Estado através de Políticas Públicas de inclusão social, preparando os professores para agir corretamente frente a esta situação através de dinâmicas trabalhar com os alunos a metodologia dialógica entre vítima e agressor, ao qual no meio Jurídico chamamos de Justiça Restaurativa e Mediação Escolar.

Neste estudo utilizou-se o método de abordagem hipotético-dedutivo, adotando o procedimento o histórico-crítico.

## 1. Introdução

Neste presente trabalho abordar-se-á a questão da violência dentro das escolas, como ela se faz presente, e de que forma atinge a vidas das crianças e adolescentes, através do chamado fenômeno *bullying*, é com esse entendimento que se analisa os índices da América Latina voltadas a violência Escolar, demonstrando assim tamanha preocupação em se trabalhar este tema no presente trabalho.

Assim, neste interim busca-se encontrar a solução através de políticas públicas de prevenção e intervenção, assim apresenta-se método inovador na justiça para restabelecer os laços entre os envolvidos, este método chama-se Justiça restaurativa e Mediação Escolar, é neste enfoque que o presente trabalho discorrerá, sobre como tornar eficaz a forma de diminuição das violências e aplicação dessas práticas de pacificação de conflitos no âmbito escolar.

## 2. Breve histórico e conceituação da violência escolar

Como mencionado anteriormente a violência escolar, tem uma porta de entrada chamada *Bullying*, este fenômeno se faz presente desde os primeiros anos da escola, chegando até mesmo na universidade.

O conceito de *bullying* “compreende todas as formas de atitudes agressivas, realizadas de forma voluntária e repetitiva, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes con-

tra outros (as), causando dor e angustia e realizada dentro de uma situação desigual de poder”<sup>4</sup>.

Sobre este breve conceito compreende-se que este problema vem de geração em geração, pois, se conversar com um avô ou uma avó, logo se perceberá que eles também passaram por este fenômeno na escola, aqueles velhos apelidos e brincadeiras maldosos.

Contudo, na sociedade contemporâneas ao qual estamos inseridos percebe-se um grande avanço nos índices de violência escolar, o que nos faz indagar, será que essa situação não está saindo do controle da Escola?

É nesse sentido que no próximo capítulo, estudará índices da América Latina para uma maior dimensão do problema que nossas escolas estão enfrentando.

### 3. Violência: índices América latina

Um estudo realizado, no período de 2005 a 2009, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura<sup>5</sup>, apontou que:

- o roubo (39,4%) como a agressão mais frequente, seguida da violência verbal (26,6%) e violência física (16,5%). Os autores do estudo examinaram os resultados de 2.969 escolas, 3.903 salas de aula e 91.223 estudantes da 6ª série de 16 países latino-americanos: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, a República Dominicana e Uruguai.
- A análise revela que 51,1% dos estudantes dizem ter sido vítimas de *bullying* no mês anterior ao da pesquisa. “Chama a atenção que seja a América Latina a região do mundo com maior violência escolar”, (...) a “região do mundo com maior desigualdade, mais

---

4 ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional de proteção a Infância e a adolescência.

5 AMÉRICA LATINA: MAIS DE 50% DOS ALUNOS DO 6º ANO SOFREM BULLYING. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/america-latina-mais-de-50-dos-alunos-do-6-ano-sofrem-bullying,acfa1a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>

inclusive do que a África”, acrescenta o especialista um dos responsáveis pelo estudo, Javier Murillo (...).

- O estudo, desenvolvido também por Marcela Román, do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação da Universidade Alberto Hurtado do Chile, constata que os meninos e meninas vítimas de assédio escolar têm um desempenho em leitura e matemática significativamente inferior aos que não sofrem estes maus-tratos. Nas salas de aula com mais casos de violência física ou verbal, os alunos têm piores desempenhos do que naquelas com menores episódios de maus-tratos entre os colegas.
- Apesar de se tratar de um problema generalizado na região, os autores afirmam que há diferenças entre países segundo categorias diferentes de *bullying*. No caso do roubo, por exemplo, enquanto na Colômbia mais da metade dos alunos da 6ª série diz ter sido furtada no último mês, em Cuba este número não chega a 10%.
- Em termos de insultos e ameaças, a Argentina é o país com números mais altos, seguido do Peru, Costa Rica e Uruguai, onde mais de 30% dos alunos afirma ter sido maltratado verbalmente por algum colega.
- A respeito da violência física entre estudantes, cinco países mostram níveis altos: Argentina (23,5%), Equador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) e Nicarágua (21,2%). Cuba aparece novamente como o país com a menor porcentagem de violência física entre crianças de uma mesma escola (só 4,4%).
- Outra descoberta do estudo é que os meninos sofrem mais *bullying* que as meninas, e que os estudantes de zonas rurais experimentam menos maus-tratos que os de zonas urbanas, embora no Brasil, Guatemala, Peru e Uruguai não se observam diferenças neste último âmbito.

E em face desses índices, as escolas acabam por demonstrar sua fraqueza, pois sozinha não consegue enfrentar o fenômeno *bullying*, é por isso que no próximo título apresenta-se uma postura do Estado em forma de Política Pública para enfrentamento, prevenir e intervir ao *bullying*.

## 4. Políticas públicas e cidadania

Neste capítulo apresenta-se as Políticas Públicas para prevenção e intervenção à violência nas escolas. Aqui a ideia central é, trazer a Justiça Restaurativa como intervenção, ou seja, quando a violência já ocorreu e a Mediação Escolar como forma de prevenção, que, tem como propósito de conscientizar crianças e jovens antes mesmo que o fato ocorra. Com isso, agora se discorrerá sobre Justiça Restaurativa e após Mediação escolar.

Ao tratar de sobre as Práticas Restaurativas define-se como *sendo “um processo onde todas as partes ligadas de alguma forma a uma particular ofensa vêm discutir e resolver coletivamente as consequências práticas da mesma e a suas implicações no futuro”* (Tony Marshall).

A Justiça Restaurativa é um novo modelo de justiça voltado para as situações prejudicadas pela existência da violência. Valoriza a autonomia e o diálogo, criando oportunidades para que as pessoas envolvidas no conflito (autor e receptor do fato, familiares e comunidade) possam conversar e entender a causa real do conflito, a fim de restaurar a harmonia e o equilíbrio entre todos. A ética restaurativa é de inclusão e de responsabilidade social e promove o conceito de responsabilidade ativa.

O objetivo desta pratica é divulgar e aplicar a Justiça Restaurativa na resolução de conflitos em escolas, ONGs, comunidades e Sistema de Justiça da Infância e Juventude como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência. (BLOG, JUTIÇA PARA O SECULO 21)<sup>6</sup>

Esta justiça é essencial à aprendizagem da democracia participativa, ao fortalecer indivíduos e comunidades para que assumam o papel de pacificar seus próprios conflitos e interromper as cadeias de reverberação da violência. Seus valores fundamentais são: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança. Estes valores distinguem a justiça restaurativa de outras abordagens mais tradicionais de justiça como resolução de conflitos, e se traduzem na prática do Círculo Restaurativo. (BLOG: JUTIÇA PARA O SECULO 21)

---

6 Fonte: Programa Justiça para o Século 21 - <http://www.justica21.org.br>

A Justiça Restaurativa enfatiza a importância de se elevar o papel das vítimas e membros da comunidade ao mesmo tempo em que os ofensores são efetivamente responsabilizados perante as pessoas que foram vítimas, restaurando as perdas materiais e morais das vítimas e propondo oportunidades para diálogo, negociação e resolução de questões. Isto quando possível, proporciona uma maior percepção de segurança na comunidade, efetiva resolução de conflitos e saciedade moral por parte dos envolvidos. (BLOG, JUTIÇA PARA O SECULO 21)

Ao nos posicionarmos ao ambiente escolar compreendemos que:

A partir das pesquisas anteriores e mais recentemente, com o Projeto Justiça para o Século 21, surgiu a proposta de capacitação em justiça restaurativa para professores como uma possibilidade de criação de uma alternativa de ação coletiva ante os conflitos escolares (que muitas vezes são vistos como atos infracionais dos adolescentes). Partimos do pressuposto de que os conflitos são inerentes a todos os processos humanos, sendo sua problematidade transferida para a forma como são enfrentados e resolvidos: violenta ou não violentamente. (GROSSI; SANTOS; OLIVEIRA; FABIS, 2009. P. 501)

E segue o ensinamento, “as iniciativas voltadas para a educação para a paz e justiça restaurativa incorporam valores essenciais para a cultura democrática como participação, diálogo, igualdade, justiça social, respeito à diversidade e aos direitos humanos, indo ao encontro do projeto ético-político da nossa profissão”. (GROSSI; SANTOS; OLIVEIRA; FABIS, 2009. P. 501)

*Ao tratarmos da Mediação escolar, temos que “(...) o primeiro e mais fundamental objetivo do mediador é ajudar o aluno a criar suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar de forma independente, tornando sua vida escolar mais potente e autônoma. Uma vez que esse objetivo seja atingido, acreditamos que o mediador deixa de se fazer necessário e o aluno pode continuar seu aprendizado junto com professores e amigos.*

*Hoje nas escolas, cabe ao mediador, junto com o(s) professor(es), a adaptação do material que será usado pelo aluno para um formato que seja aces-*



*sível; a adaptação de tarefas feitas em sala de aula e de testes e provas; a saída desses alunos de sala de aula para realizar alguma atividade que não possa ser realizada na sala junto aos outros colegas; atuar, muitas vezes, como tradutor da língua da escola; estar sempre conversando com coordenadores e professores sobre os melhores caminhos para esse aluno, de forma a consolidar uma parceria mediador-escola; entre outros”<sup>7</sup>.*

Com base neste breve estudo compreendemos que a escola sozinha não consegue solucionar a violência nas escolas, então é aí que vem a Justiça Restaurativa e a Mediação Escolar, duas ferramentas que irão propor suporte as escolas.

Este suporte se fará essencial no que tange a violência, pois através das práticas de construção de paz e diálogos, conseguirá intervir e prevenir sob os índices de violência escolar no atual cenário ao qual estamos inseridos.

Proporcionando assim um ambiente mais saudável, justo e igualitário, para as crianças e adolescentes, conforme nossa Carta Magna, nos assegura!

## **5. Considerações finais**

Este trabalho buscou apresentar a violência escolar e suas consequências tanto para vítima e agressor, ademais apresentou índices de violência escolar diante da América Latina, para que se percebesse o tamanho relevância do problema sendo assim, afirma-se a ideia de que é através de Políticas Públicas que se obtém a ajuda do Estado frente aos problemas sociais de um país.

Contudo é neste cenário que percebemos que a Justiça Restaurativa e a Mediação Escolar atuem como forma de intervenção e prevenção, respectivamente, ao fenômeno *bullying*.

Contando que cabe a Justiça Restaurativa restabelecer os laços, interrompidos pela violência física ou psicológica e a Mediação Es-

---

7 Encontros de Mediação e Inclusão. Disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/o-que-e-mediacao/> Acesso em: 30 maio 2017

colar, trabalhar a prevenção, onde coloca-se todos os indivíduos e demonstra o diálogo, para que desde já as crianças e jovens percebam o quanto é prejudicial, conscientizando-os assim para que não façam essas brincadeiras maldosas, assim eles possam compreender a essência do respeito mútuo, e amizade verdadeira.

Para reforça toda a Política Pública é preciso ajuda de todos, escola, alunos, funcionário, comunidade Pais e o Estado, só assim se fará, eficaz a diminuição dos índices de violência no ambiente escolar, pois é através deste laço que se faz a construção da fraternidade e responsabilidade de todos, para um Ambiente melhor e saudável!

## Referencias

ABRAPIA. *Associação Brasileira Multiprofissional de proteção a Infância e a adolescência.*

AMÉRICA LATINA: *MAIS DE 50% DOS ALUNOS DO 6º ANO SOFREM BULLYING.* Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/america-latina-mais-de-50-dos-alunos-do-6-ano-sofrem-bullying,acfa1a4045cea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>> Acesso em: 30 maio 2017

*Encontros de Mediação e Inclusão.* Disponível em: <https://eminclusao.wordpress.com/o-que-e-mediacao/> Acesso em: 30 maio 2017

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos; OLIVEIRA, Simone Barros de; FABIS, Camila da Silva. *Implementando prática restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz.* Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009

PROGRAMA JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, Blog. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br>> Acesso em: 30 maio 2017

# Diagnóstico de la población alfabetizada de los distritos del departamento de Itapúa años 2014-2015



Lourdes Irma Ayala Ortiz<sup>1</sup>  
Dolores Beatriz Lezcano de Garcia  
Luis Andrés Villanueva Benítez

## Resumen

Del Proyecto Educativo Departamental (2013), surgió la investigación “Diagnóstico de la población alfabetizada de los distritos del departamento de Itapúa años 2014-2015”; para poder concretarse la misma a partir de la Unidad de Investigación del Centro Regional de Educación de Encarnación “Gral. Patricio Escobar” (UNICREE); se abarcó todo el departamento recabando datos de 25 (veinticinco) distritos, 35 (treinta y cinco) directores de Centros Educativos, 97 (noventa y siete) facilitadores y 487 (cuatrocientos ochenta y siete) participantes. Así también a la Directora de Educación Permanente del MEC, al Coordinador Departamental de Supervisiones del departamento de Itapúa y a la totalidad de Supervisores Pedagógicos de Educación Permanente.

Este informe de investigación presenta hallazgos pertinentes acerca de la implementación de EPJA en el departamento de Itapúa, para que a partir de los resultados que se evidencian se puedan tomar decisiones relevantes y oportunas.

---

1 Centro Regional de Educación de Encarnación “Gral. Patricio Escobar” (CREE), Unidad de Investigación del CREE (UNICREE). Ciencias de la Educación.

## **1. Preguntas de investigación**

### **1.1. Pregunta general**

¿Cuál es la situación de la atención educativa brindada a las personas alfabetizadas en el departamento de Itapúa?

### **1.2. Preguntas específicas**

¿Cuáles con las características de los participantes de EPJA?

¿Cuál es la cobertura y la eficiencia (culminación) de los programas de EPJA, implementado por distrito?

¿Cómo se implementan los programas en los diferentes Centros Educativos dentro del nivel EPJA? (perfil de los directores y facilitadores, carga horaria y acciones proyectadas)

¿Cuáles son las dificultades que se presentan para la aplicación de todas las modalidades de programas de la EPJA en los Centros Educativos?

¿Cuáles son los beneficios que se presentan para la aplicación de todas las modalidades de programas de la EPJA en los Centros Educativos?

¿Cuáles son los organismos que ayudan a fortalecer los programas de EPJA?

## **2. Objetivos de investigación**

### **2.1. Objetivo general**

Describir el diagnóstico de la situación de personas jóvenes y adultas que son alfabetizadas en el departamento de Itapúa

### **2.2 Objetivos específicos**

- Caracterizar a los participantes de la EPJA.
- Determinar la cobertura y eficiencia (culminación) de la modalidad de EPJA, implementado por distrito.
- Describir la implementación de los programas en los Centros Educativos dentro del nivel EPJA (perfil de los directores y facilitadores, carga horaria y acciones proyectadas).
- Identificar las dificultades en la aplicación de los programas de la EPJA en los Centros Educativos.
- Reconocer los beneficios de la aplicación de los programas de la EPJA en los Centros Educativos.
- Identificar los organismos que ayudan al fortalecimiento de los programas de EPJA.

### **3. Antecedentes**

Tasa de analfabetismo a nivel país; de 5,3% (discriminado por sexo hombres 4,6% y mujeres 6,1%). A nivel departamental, se observa que en Itapúa la tasa de analfabetismo duplica la tasa nacional con un 11,7% (discriminado en hombres 11,4% y en las mujeres 11,9%). En Itapúa el 60% de los habitantes tienen más de 15 años, lo cual asciende a un total de 327.489 habitantes; de este rango etario una tasa de analfabetismo del 11,7% se traduce a una población analfabeta de 38.316 personas.

### **4. Metodología**

Se utilizó una investigación con diseño no experimental considerando que no se manipulan variables en su ambiente. El enfoque de la investigación fue mixto. Considerando el alcance de los objetivos, la investigación fue del tipo exploratorio- descriptivo. Según la dimensión cronológica fue de corte transversal ya que la recolección de los datos se realizó en los meses de mayo a julio del año 2015.

Según fuente estadística (Coordinación Departamental, 2015), en el departamento de Itapúa se cuenta con:

95 (noventa y cinco) instituciones educativas de EPJA,  
4769 (cuatro mil setecientos sesenta y nueve) participantes  
363 (trescientos sesenta y tres) facilitadores.

#### **4.1. Variables**

En la presente investigación se trabajó con variables atributivas, ya que estas no fueron manipuladas, las mismas son: cobertura y eficiencia (culminación) de la Modalidad de EPJA, implementación de los programas en los diferentes Centros Educativos, dificultades en la aplicación y beneficios de los programas de EPJA.

#### **4.2. Unidades de investigación**

1 (un) Director General, 1 (un) Coordinador Departamental, 5 (cinco) Supervisores de EPJA.

35 (treinta y cinco) Directores, 106 (ciento seis) facilitadores.

578 (quinientos setenta y ocho) participantes.

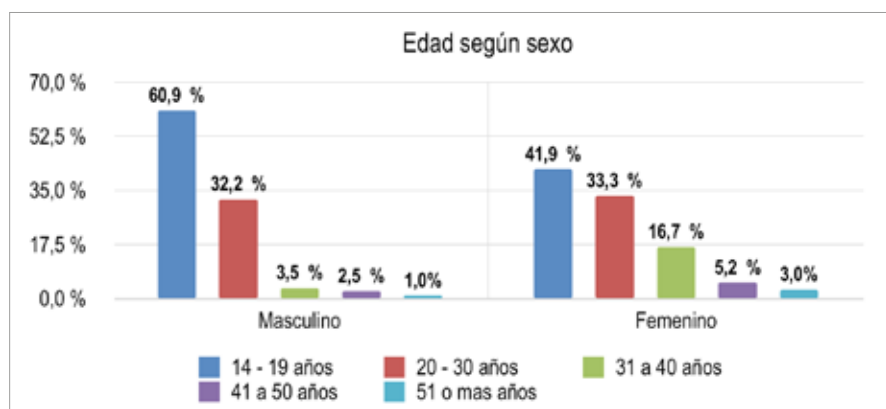
Los software utilizados para la confección de tablas y redes fueron el IBM SPSS Satatics 20 y Atlas.ti respectivamente.

### 4.3. Técnicas e Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizó la encuesta con preguntas cerradas y abiertas, la entrevista semiestructurada basada en una guía de preguntas en las cuales se incorporó preguntas adicionales según la necesidad de la investigación para estructurar los datos relacionados al planteamiento del problema

## 5. Resultados

### a. Situación de los participantes



Rango de edad de jefes de familia

Edad	SEXO				TOTAL	
	MASCULINO		FEMENINO			
	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
14 - 19 años	12	24,5%	28	22,6%	41	23,4%
20 - 30 años	24	49,0%	44	35,5%	68	38,9%
31 a 40 años	6	12,2%	35	28,2%	41	23,4%
41 a 50 años	5	10,2%	12	9,7%	17	9,7%
51 o más años	1	2,0%	5	4,0%	7	4,0%
<b>Total</b>	49	100,0%	124	100,0%	175	100,0%

## Número de hijos

Edad	Sexo	N° HIJOS		
		Promedio	Mínimo	Máximo
14 - 19 años	Masculino	0,4	0,0	4,0
	Femenino	0,6	0,0	4,0
20 - 30 años	Masculino	1,0	0,0	4,0
	Femenino	1,2	0,0	6,0
31 a 40 años	Masculino	2,8	1,0	5,0
	Femenino	3,1	1,0	9,0
41 a 50 años	Masculino	3,8	1,0	8,0
	Femenino	4,5	2,0	9,0
51 o más años	Masculino	3,5	3,0	4,0
	Femenino	4,3	0,0	9,0

## Nivel que cursa EBB

Distancia	1º CICLO EBB		2º CICLO EBB		3º CICLO EBB		4º CICLO EBB		TOTAL	
	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
<b>Menos de 1 km.</b>	18	66,7%	25	55,6%	61	41,2%	68	43,9%	172	45,9%
<b>Más de 1 km.</b>	4	14,8%	14	31,1%	34	23,0%	38	24,5%	90	24,0%
<b>Más de 5 km.</b>	1	3,7%	4	8,9%	26	17,6%	24	15,5%	55	14,7%
<b>Más de 10 km.</b>	4	14,8%	2	4,4%	27	18,2%	25	16,1%	58	15,5%
<b>Total</b>	27	100,0%	45	100,0%	148	100,0%	155	100,0%	375	100,0%

## Nivel que cursa EM

Distancia	1º NIVEL EM		2º NIVEL EM		3º NIVEL EM		4º NIVEL EM		TOTAL	
	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
<b>Menos de 1 km.</b>	13	40,6%	3	25,0%	19	47,5%	13	72,2%	48	47,1%
<b>Más de 1 km.</b>	7	21,9%	3	25,0%	6	15,0%	3	16,7%	19	18,6%
<b>Más de 5 km.</b>	1	3,1%	2	16,7%	5	12,5%	0	0,0%	8	7,8%
<b>Más de 10 km.</b>	11	34,4%	4	33,3%	10	25,0%	2	11,1%	27	26,5%
<b>Total</b>	32	100,0%	12	100,0%	40	100,0%	18	100,0%	102	100,0%

### ***Distritos y población alfabetizada***

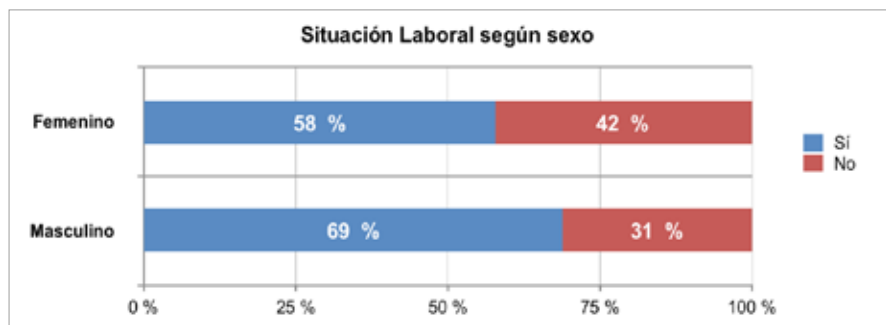
De los 30 (treinta) distritos del departamento de Itapúa 2 (dos) no tienen Centro Educativo de EP (Nueva Alborada y La Paz), de los 28 (veintiocho) distritos que si cuentan se ha recabado datos de 25 (veinticinco) de los mismos; por tanto no se cuenta con información de los distritos de Pirapó, San Juan del Paraná y Jesús.

Considerando el distrito, el sexo y la edad de los participantes existe leve predominancia de participantes del sexo masculino con rango de edad de 14 a 19 años, seguido de una mayor cantidad de participantes del sexo femenino que permanecen en el sistema en un rango de 20 a 30 años.

Teniendo en cuenta el rango de edad de los participantes de 51 o más años sólo los distritos de Cambyreta, Carmen del Paraná y Leandro Oviedo presentan datos de participantes del rango mencionado.



## b. Situación laboral



OCUPACIÓN	SEXO			
	Masculino		Femenino	
	CANT.	%	CANT.	%
Doméstica	4	3,2%	89	63,6%
Albañil	30	23,8%	6	4,3%
Vendedor en comercio	8	6,3%	8	5,7%
Mecánico	22	17,5%	0	0,0%
Vendedor Ambulante	5	4,0%	2	1,4%
Carpintero	5	4,0%	0	0,0%
Pasero	1	,8%	2	1,4%
Repositor en comercio	0	0,0%	1	,7%
Comerciante	8	6,3%	8	5,7%
Agricultor	15	11,9%	1	,7%
Ama de Casa	0	0,0%	4	2,9%
Otros	26	20,6%	15	10,7%
En Blanco	2	1,6%	4	2,9%
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>100,0%</b>	<b>140</b>	<b>100,0%</b>



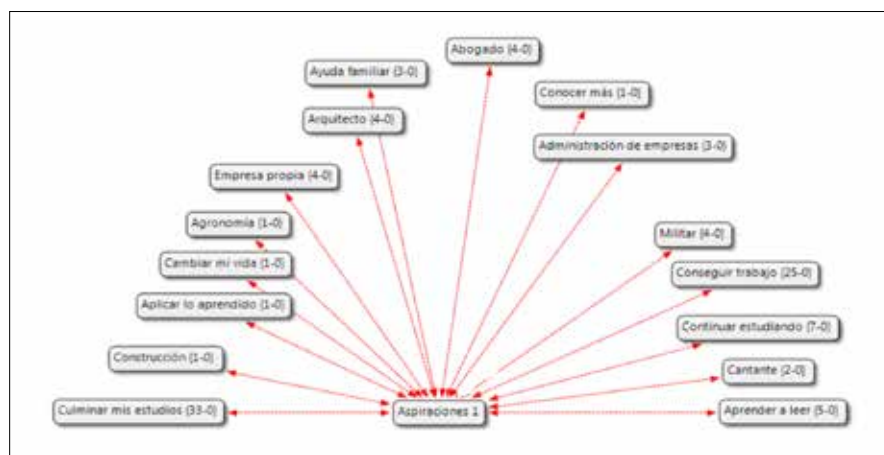
### c. Situación educativa

La mayoría de los participantes de sexo masculino y femenino están en igual porcentaje en el 3º y 4º ciclo de la EBB.

En la Educación Media describe que no existe mucha diferencia entre los porcentajes de varones y mujeres que cursan el 1º, 2º, 3º y 4º nivel de la EM

En la Formación Profesional la mayoría es de sexo femenino y cursan Corte y Confección, seguido de Peluquería.

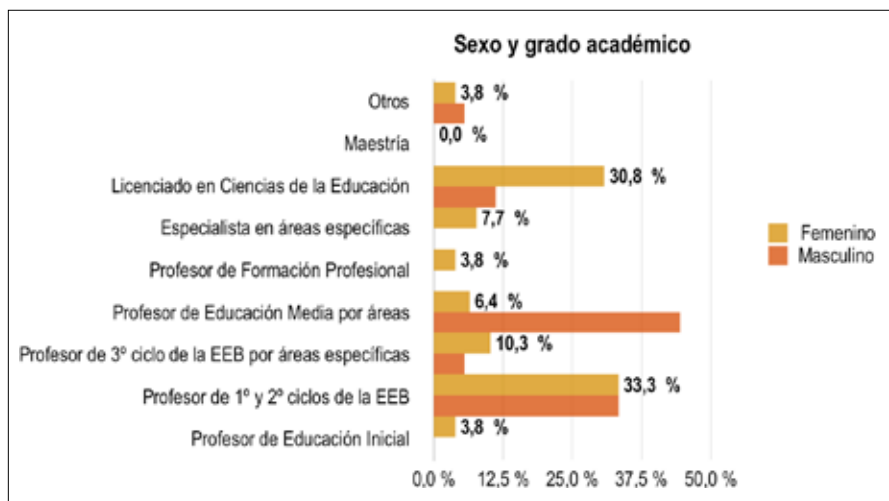
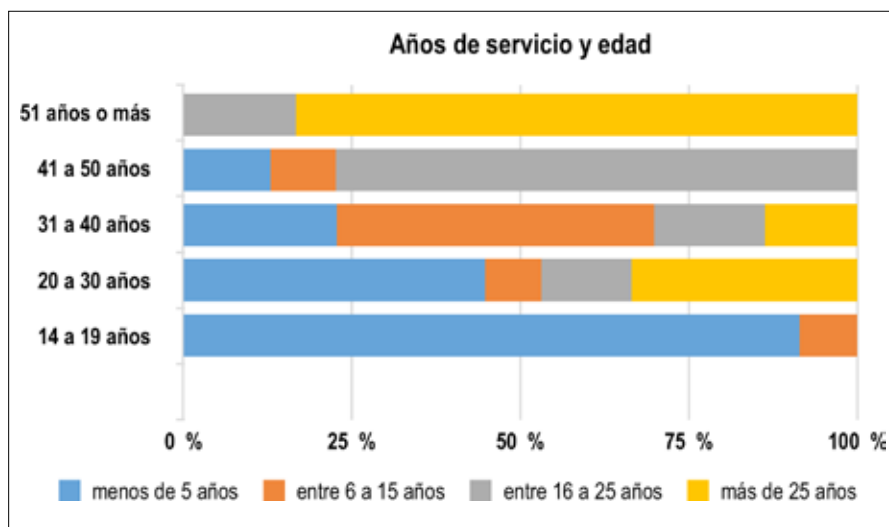
Aspiraciones que proyectan los participantes



### Perfil de los facilitadores

Tabla Nº 13: Edad y sexo

Edad	SEXO					
	Masculino		Femenino		Total	
	CANT.	%	CANT.	%	CANT.	%
14 a 19 años	0	0,0%	3	3,8%	3	3,1%
20 a 30 años	0	0,0%	10	12,7%	10	10,3%
31 a 40 años	13	72,2%	52	65,8%	65	67,0%
41 a 50 años	5	27,8%	10	12,7%	15	15,5%
51 años o más	0	0,0%	4	5,1%	4	4,1%
<b>Total</b>	18	100,0%	79	100,0%	97	100,0%



## 6. Conclusiones

A la Educación Permanente en Paraguay le corresponde atender de manera prioritaria a los sectores de población con escasa escolaridad y en condiciones de pobreza. Uno de los grandes desafíos de la sociedad actual requiere que las personas constantemente se actualicen a nivel de competencias. El desafío es convertir el problema del analfabetismo en una oportunidad, la erradicación del mismo genera beneficios a la sociedad. Atendiendo lo mencionado en el

**Tabla N° 18:** Cómo se enteró (participantes EBB)

Cómo se enteró		NIVEL QUE CURSA EBB									
		1º CICLO EBB		2º CICLO EBB		3º CICLO EBB		4º CICLO EBB		TOTAL	
		Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
<b>Amigos</b>	Masculino	6	33,3%	12	57,1%	36	42,4%	36	38,3%	90	41,3%
	Femenino	12	66,7%	9	42,9%	49	57,6%	58	61,7%	128	58,7%
<b>Familiares</b>	Masculino	1	25,0%	6	35,3%	16	41,0%	17	42,5%	40	40,0%
	Femenino	3	75,0%	11	64,7%	23	59,0%	23	57,5%	60	60,0%
<b>Medios de comunicación</b>	Masculino	1	50,0%	2	40,0%	3	33,3%	9	60,0%	15	48,4%
	Femenino	1	50,0%	3	60,0%	6	66,7%	6	40,0%	16	51,6%
<b>Otros</b>	Masculino	1	25,0%	3	75,0%	2	25,0%	1	12,5%	7	29,2%
	Femenino	3	75,0%	1	25,0%	6	75,0%	7	87,5%	17	70,8%
<b>Total</b>	<b>Masculino</b>	9	32,1%	23	48,9%	57	40,4%	63	40,1%	152	40,8%
	<b>Femenino</b>	19	67,9%	24	51,1%	84	59,6%	94	59,9%	221	59,2%

Proyecto Educativo Departamental (2013), surgió la investigación “Diagnóstico de la población alfabetizada de los distritos del departamento de Itapúa años 2014-2015”; para poder concretarse la misma a partir de la Unidad de Investigación del Centro Regional de Educación de Encarnación “Gral. Patricio Escobar” (UNICREE); se abarcó todo el departamento recabando datos de 25 (veinticinco) distritos, 35 (treinta y cinco) directores de Centros Educativos, 97 (noventa y siete) facilitadores y 487 (cuatrocientos ochenta y siete) participantes. Así también a la Directora de Educación Permanente del MEC, al Coordinador Departamental de Supervisiones del departamento de Itapúa y a la totalidad de Supervisores Pedagógicos de Educación Permanente.

Este informe de investigación presenta hallazgos pertinentes acerca de la implementación de EPJA en el departamento de Itapúa, para que a partir de los resultados que se evidencian se puedan tomar decisiones relevantes y oportunas.

Los datos recabados sostienen que Itapúa cuenta con una población de 556.208 habitantes (DGEEC, 2014), de la cual 333.724 son habitantes de 15 años y más; de esta cifra 27.032 son analfabetos y según la investigación 4.769 están participando en 95 (noventa y cinco) Centros Educativos de Educación Permanente, distribuidas éstas en 28 distritos del departamento; datos proporcionados por la Coordinación Departamental de Supervisiones, 2015. Los distritos que actualmente no cuentan con Centro de Educación Permanente son La Paz y Nueva Alborada.

Las autoridades educacionales expresan que, con relación a la cobertura y eficiencia de las modalidades de EPJA y a pesar las múltiples acciones realizadas siguen siendo escasos tanto los recursos económicos como los humanos para cubrir eficazmente la demanda educativa del Plan 2024, así también para la reducción de la tasa de analfabetismo.

Los participantes que asisten actualmente a los Centros Educativos en su mayoría personas de ambos sexos en un rango de edad de 14 a 19 años, quienes cursan el 3º y 4º ciclos de la EBB, seguido por un rango de estudiantes de 20 a 30 años quienes continúan en el Sistema; sin embargo pocas personas de 40 años y más permanecen en el mismo. Son laboralmente activos tanto varones como mujeres, teniendo en cuenta la zona geográfica urbana y rural se evidencia que las ocupaciones laborales de la mayoría de los participantes tanto en la zona urbana como rural son: domésticas, albañiles, comerciantes y mecánicos.

Manifiestan haber retomado sus estudios considerando las siguientes razones: para obtener mejor salario, por satisfacción personal, para mejorar su calidad de vida entre otros aspectos; en contrapartida la mayoría tienen dificultades tales como: escasos recursos económicos para seguir sus estudios, tienen poco tiempo para dedicarse al mismo, poseen un nivel académico bajo, la situación laboral en muchas ocasiones le imposibilitan avanzar en el programa EPJA por lo que

desertan del mismo. La implementación de los programas beneficia a muchas personas quienes logran culminar sus estudios de bachiller, lo cual permite el acceso de los mismos a estudios universitarios y otros.

Con relación a la descripción de los programas que se implementan en los Centros Educativos de Educación Permanente en Itapúa, se concluye según las áreas estratégicas del Plan 2024 las modalidades mayormente desarrolladas son: Educación Básica Bilingüe, seguida de Educación Media ambas en carácter oficial y privado; y Formación y Capacitación Laboral que en su mayoría son privadas. Existen organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Ministerio de Salud Pública (MSP), Gobernación de Itapúa y algunas Municipalidades que contribuyen económicamente con la ejecución de estos programas.

Las dificultades que impiden la ejecución integral de los programas son: la escasa condición económica de los participantes, falta de infraestructura adecuada para la implementación de los diversos programas, docentes sin rubros en el nivel de Educación Permanente, falta de recursos para actividades extracurriculares, las situaciones personales de los participantes como cambio de trabajo, cambio de domicilio, problemas familiares y otros aspectos provocan la deserción de los mismos del sistema. Los participantes además, manifiestan deseo de estar estudiando, pero una vez que consiguen trabajo tienden a abandonar el mismo.

No obstante la inserción de estas personas al Sistema de la Educación Permanente arroja varios logros y/o beneficios como ser: calidad de vida óptima, mejora la situación laboral, logra la superación personal, ayuda familiar, aprende a leer, se desenvuelve mejor, culmina sus estudios, mejora su autoestima, aprende un oficio.

## **7. Recomendaciones**

- Que la apertura de los Centros Educativos se realicen en todos los distritos a partir de un diagnóstico de la población analfabeta, pues se constata que existe una inequidad con relación a la cantidad de Centros entre distrito y población analfabeta respectivamente.

- Que el MEC proponga y fortalezca programas de apoyo y salida laboral inmediata para adultos de 30 años y más, considerando que según la investigación es el grupo de personas que tiende a desertar del Sistema de Educación Permanente.
- Que se implementen con mayor énfasis convenios entre Educación Permanente y empresas privadas de tal manera que las personas que necesiten culminar sus estudios puedan hacerlo y que el acceso al trabajo no constituya un obstáculo para culminar los mismos; teniendo las experiencias realizadas en algunas ciudades del Paraguay mencionado por la Directora General de Educación Permanente.
- Que una de las estrategias de mayor incentivo sería proveer becas a los participantes de EPJA quienes tengan recursos limitados para la continuidad y culminación de sus estudios.
- Que se proyecten y ejecuten a corto plazo mecanismos de captación, retención y alfabetización de las 27.032 personas analfabetas que se encuentran en el departamento de Itapúa.

## **8. Limitaciones**

- En las encuestas las edades fueron colocadas en rango, lo que impidió determinar con precisión el promedio de edad para cada uno de los análisis.
- Los investigadores no recabaron datos con relación al año de creación de los distintos Centros Educativos.
- No contar con datos actualizados de la DGEEC de cantidad de personas analfabetas por distrito.

# PROEJA: o que revelam as práticas discursiva dos jovens



Nadir de Fátima Borges Bittencourt<sup>1</sup>  
Cleide Ester de Oliveira<sup>2</sup>

## Resumo

Ao analisar as práticas discursivas dos jovens entrevistados, depreendeu-se que os sentidos trazidos por eles quanto à sua formação trazem aspectos importantes: quando procuram um curso na modalidade PROEJA, eles esperam resgatar o tempo perdido e recuperar um direito que lhes foi negado no passado, seja por falta de políticas públicas efetivas de inclusão, seja por motivos particulares, como necessidade de trabalhar. Eles têm a consciência de que a falta de escolarização e de formação profissional são os motivos pelos quais muitas oportunidades lhes foram negadas no passado.

Os dados apontam que o PROEJA é um programa com grande alcance social, que a escolarização tem papel fundamental no que se refere à inserção ou permanência no mundo do trabalho, ou mesmo para conseguir ascender profissionalmente. A busca pela melhoria das condições de vida também é um dos anseios desses jovens quando retornam à escola e essa melhoria passa pelo trabalho.

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)- Cuiabá- Brasil – Dra. em Psicologia Social (UFPB). E-mail: nadir.bittencourt@cba.ifmt.edu.br

2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)- Cuiabá- Brasil – Dra. em Psicologia Social (UFPB). E-mail: cleidester@hotmail.com



## 1. Introdução

Segundo o 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (*Global Report on Adult Learning and Education – GRALE III*), publicado pela Unesco em 2016, existem no mundo cerca de 758 milhões de adultos, sendo 115 milhões com idades entre 15 e 24 anos, que não são capazes de ler ou escrever uma simples frase. Constatou-se também que a maioria dos países não atingiram a meta de Educação para Todos, ou seja, de alcançar 50% de melhoria nos níveis de alfabetização até 2015.

Em 2015 foi aprovada na 70ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, e o debate sobre educação de adultos está contemplado nessa agenda, pois os líderes mundiais sabem que a educação de adultos tem um papel importante a representar para que a visão de mundo na Agenda 2030 seja realidade. Ainda segundo o relatório atingir proficiência em alfabetização e em habilidades básicas para os adultos permanece sendo uma alta prioridade na grande maioria dos países, independentemente de seu *status* de renda.

De acordo com o GRALE III a aprendizagem e a educação de adultos proporcionam benefícios importantes em vários campos. Muitos países relataram evidências crescentes de que a aprendizagem e a educação de adultos têm um impacto positivo na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, bem como na vida social, cívica e comunitária.

Infelizmente a América Latina vem ocupando um lugar cada vez mais periférico na agenda global de educação. Isso decorre, primeiramente, por causa do empobrecimento da agenda global, ao restringir as metas de educação ao acesso à educação primária, sobretudo de grupos mais vulneráveis, dos “pobres entre os mais pobres”, dos quais fazem parte alguns dos países latino-americanos, segundo os organismos internacionais. Em segundo lugar esse lugar “periférico” decorre também da falta de reconhecimento explícito do impacto nefasto das políticas de ajuste fiscal no continente por parte dos organismos internacionais. Tais políticas são reprodutoras de desi-

gualdades sociais, da baixa qualidade e das limitações de acesso à educação pública na América Latina.

De acordo com Di Pierro (2008) ao longo do século XX, houve uma transição demográfica nos países da região em que a redução da mortalidade, combinada à manutenção de elevadas taxas de natalidade, intensificou o ritmo de crescimento populacional, levando à preponderância dos grupos de idade mais jovem no conjunto da população. No final do milênio, entretanto, o perfil da população mudou com o predomínio dos adultos na população da maioria dos países da região. Esse novo perfil etário, combinado ao processo de redefinição da posição social das mulheres, tem importantes repercussões na configuração das famílias, no mercado de trabalho e na demanda por serviços sociais como saúde, educação e previdência social.

O desenho atual da AEA na América Latina e no Caribe responde, de um lado, a certos processos sociodemográficos, econômicos, políticos e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX e, de outro, a desafios que a transição do milênio colocou (DI PERRO, 2008)

Segundo estudos de Di Pierro (2008), ao longo do século XX, observou-se uma transição demográfica nos países da região em que a redução da mortalidade, combinada à manutenção de elevadas taxas de natalidade, intensificou o ritmo de crescimento populacional, levando à preponderância dos grupos de idade mais jovem. No final do milênio, entretanto, a redução dos índices de natalidade impulsionada pela mudança nos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade e na família, combinada à elevação da expectativa de vida, modificou o perfil de idade da população, com tendência ao predomínio dos adultos na população da maioria dos países da região. Esse novo perfil etário, combinado ao processo de redefinição da posição social das mulheres, tem importantes repercussões na configuração das famílias, no mercado de trabalho e na demanda por serviços sociais como saúde, educação e previdência social. Outro fenômeno sociodemográfico de grande impacto sobre as políticas sociais em geral, e as políticas educacionais em particular, foi o extraordinário êxodo do campo para as cidades, observado na segunda

metade do século XX, e a concentração populacional nas grandes metrópoles da região (DI PIERRO, 2008).

Nesse contexto de mudanças a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) tem sido chamada a cumprir quatro funções sociais primordiais: acolher os migrantes; elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas gerações; ser um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum; e por fim promover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida, qualquer que seja o nível de escolaridade (DI PIERRO, 2008).

Nesse campo de mudanças foi implantado no Brasil o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Governo Federal através do Decreto 5.840, em 13 de julho de 2006. Esse programa é uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). O objetivo dessa modalidade é resgatar jovens de mais de 18 anos e adultos que não concluíram o Ensino Médio, reinseri-los no sistema escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes o acesso à formação profissional técnica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que definiu que a educação de jovens e adultos deve atender aos interesses e às necessidades de indivíduos que já possuem experiência de vida e participam do mundo do trabalho.

Educar para incluir significa, segundo Rodriguez (2009), poder transformar o indivíduo através de uma educação que potencializa a consolidação de identidades, seja individual ou coletiva, e não meramente como um instrumento assistencialista, que é o que acontece muitas vezes quando se ofertam cursos na modalidade EJA. Também Machado (2008) considera que, como resultado das campanhas e,

na sequência, da oferta quase exclusiva de acesso e retorno à escolarização de jovens e adultos por meio do ensino supletivo, consagrou-se um perfil de atendimento educativo de “viés compensatório, aligeirado e de baixa qualidade” (p. 423).

Para compreender os sentidos atribuídos pelos jovens do PROEJA à sua formação educacional, fez-se uso da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, segundo a qual o homem é histórica e socialmente construído, é moldado pela cultura que ele mesmo cria e é nas interações sociais que ele se constitui, ou seja, o sujeito é interativo, já que constitui o conhecimento a partir das relações inter e intrapessoais, construídas na interação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho é analisar o significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA do IFMT a partir de suas práticas discursivas.

## **2. Método**

Adotou-se a abordagem de cunho qualitativo; o local escolhido para a coleta de dados foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus Cuiabá Octayde Jorge da Silva; participaram da pesquisa 10 jovens/alunos do PROEJA, de 20 até 30 anos, ingressantes egressos, sendo seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino; foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental.

## **3. Resultados e Discussão**

Para dar conta do objetivo proposto optou-se pela análise dos repertórios linguísticos emergidos em suas práticas discursivas, através dos Mapas de Associação de Ideias (Spink, 2004), uma vez que, para a autora, o interesse maior quando se trabalha com a linguagem é desvelar o seu papel nas interações sociais.

Tendo em vista a busca da apreensão dos sentidos que os jovens do PROEJA atribuíram à sua formação, buscou-se aqui estabelecer um diálogo entre os achados empíricos, a teoria e o que a literatura traz nesse sentido. Essa análise teve como objetivo compreender, através

dos repertórios interpretativos, os significados e sentidos que perpassam a sua formação e articular os aspectos individuais e coletivos, os subjetivos e sociais, uma vez que o sujeito é concebido por Vygotsky imerso no social. Em vista disso, foram discutidas separadamente as categorias expostas a seguir.

Em Alcance Social emergiram os seguintes repertórios linguísticos: poder aprimorar o Ensino Médio; qualificar-se profissionalmente; recuperar o tempo perdido; aprender de verdade em uma instituição de prestígio; melhorar o currículo; oportunidade de poder crescer pessoal e profissionalmente.

O sentido de alcance social atribuído por esses jovens encontra respaldo em vários autores (Frigotto, 2010; Machado, 2006; Rodriguez, 2009), que abordam o vínculo entre educação e transformação para a cidadania. Dentro dessa ótica, esse sentido atribuído pelos participantes revela o que o jovem busca na EJA e que está definido na CNE (2000), ou seja, a função reparadora, que implica no resgate de um direito civil restaurando uma oportunidade negada. Percebe-se que os jovens procuram esse programa para resgatar o que não conseguiram na idade regular, o que também confirma um dos objetivos da educação de jovens e adultos, qual seja, a educação como resgate da escolarização.

Quanto aos Motivos do Retorno à escola, foram levantados os seguintes repertórios: exigência do mercado por pessoas qualificadas; fazer o que não conseguiu anteriormente em relação aos estudos; refazer os estudos; ter um curso profissionalizante; encontrar trabalho compatível com as necessidades; poder continuar os estudos em uma faculdade no futuro; concluir o Ensino Médio, dentre outros.

A formação profissional, apesar de não garantir inserção ou bons postos de trabalho (Pino, 2008), continua sendo elemento fundamental na inserção no mundo do trabalho, razão pela qual esses jovens retornaram à escola depois de ficarem bastante tempo parados. Os jovens do PROEJA têm consciência de que o mercado valoriza não só a experiência, mas também a formação profissional, ou seja, eles se dão conta de que o mercado de trabalho exige não apenas pessoas qualificadas profissionalmente, mas também escolarizadas, razão

pela qual procuram cursos como o PROEJA. Rodriguez (2009) também traz sua contribuição quando ressalta que os sujeitos excluídos podem se tornar seres subordinados e força disponível e barata no mundo do trabalho. Os jovens participantes deixaram emergir em suas práticas discursivas que não é isso que desejam para suas vidas, mas se tornarem cidadãos produtivos e participativos.

Em relação à Inserção no Mundo do Trabalho, os repertórios encontrados demonstraram que após o PROEJA: oportunidades surgiram na área profissional; outras portas se abriram; novas e melhores perspectivas de trabalho apareceram; as empresas reconhecem o profissional; melhora o salário; facilita a entrada no mercado de trabalho.

Pelo exposto, compreende-se que o trabalho para esses jovens participantes assume papel fundamental, ocorrendo o que Vygotsky (1934/1993) define como sendo o reflexo consciente da realidade. Na construção do sujeito, o trabalho surge como possibilidade de acesso à cidadania e, para o jovem, ele é um aspecto estruturante, pois é, segundo Frigotto (2010), a forma com a qual o homem produz suas condições de existência. Os conhecimentos advindos do trabalho refletem as ações humanas e medeiam a relação indivíduo-mundo (Frigotto, 1986). As práticas discursivas dos jovens entrevistados revelam que a educação é uma prática social (Frigotto, 2010; Vygotsky, 1934/1993), uma atividade humana e histórica nas relações sociais, ou seja, trabalho e escola estão interligados.

Quanto à Melhoria das Condições de Vida, os repertórios dos participantes comprovaram que após o PROEJA: a empresa passou a pagar melhor; pôde comprar casa e moto; pode sair com a família para um restaurante, o que antes era inacessível; deixou de fazer trabalho pesado; conseguiu trabalhar na área do curso antes mesmo de se formar; é um profissional qualificado e reconhecido por isso.

Esses jovens fazem uma análise da vida que tinham antes e estabelecem uma comparação com a atual ou que pretendem ter no futuro. Nesse processo, encontra-se o papel da escola, já que eles situam o curso de PROEJA como marco divisor das condições de vida. Compreende-se que esse sentido foi elaborado a partir da imersão nesse contexto da

escola e do trabalho, ocorrendo aquilo que Vygotsky define como um sujeito resultante da sociedade, não como um produto acabado, mas em construção. Os sentidos apresentados pelos participantes incorporam elementos do Documento Base do PROEJA (MEC, 2007), ou seja, esse nível de ensino tem por finalidade oferecer uma educação voltada para a formação da pessoa e sua integração na sociedade, além da preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho.

#### **4. Considerações finais**

Ao analisar as práticas discursivas dos jovens entrevistados, depreendeu-se que os sentidos trazidos por eles quanto à sua formação trazem aspectos importantes: quando procuram um curso na modalidade PROEJA, eles esperam resgatar o tempo perdido e recuperar um direito que lhes foi negado no passado, seja por falta de políticas públicas efetivas de inclusão, seja por motivos particulares, como necessidade de trabalhar. Eles têm a consciência de que a falta de escolarização e de formação profissional são os motivos pelos quais muitas oportunidades lhes foram negadas no passado.

Os dados apontam que o PROEJA é um programa com grande alcance social, que a escolarização tem papel fundamental no que se refere à inserção ou permanência no mundo do trabalho, ou mesmo para conseguir ascender profissionalmente. A busca pela melhoria das condições de vida também é um dos anseios desses jovens quando retornam à escola e essa melhoria passa pelo trabalho.

Entretanto, os dados apontam também que esses jovens reconhecem fragilidades na sua formação, quando deixam emergir em seus repertórios que a educação que recebem via PROEJA é fragmentada e, às vezes, de baixa qualidade. Podemos perceber algumas contradições em seus posicionamentos que possibilitam analisar que o sentido da formação para esses jovens é paradoxal: por um lado voltaram para adquirir uma formação que lhes possibilite a inserção no mercado, ou seja, a serviço do capital; por outro lado, tomam consciência de outro aspecto, que é o direito à educação, logo não querem simplesmente se subordinar às leis de mercado, mas também se tornarem cidadãos produtivos e participativos.

Depreende-se pelos dados analisados que as vidas desses jovens são perpassadas pelo trabalho desde adolescentes, já que deixaram emergir repertórios que a interrupção dos estudos se deu, na maior parte dos casos, por motivos de trabalho. Muitos deles foram trabalhadores precoces, a maioria para ajudar no sustento da família, o que lhes trouxe implicações na escolarização. Mesmo atualmente, até os mais jovens que não constituíram família ainda ajudam os pais com seu trabalho.

Nesse sentido, o PROEJA é um programa de fundamental importância para essa camada da população que é obrigada a se excluir dos direitos constitucionais na idade certa, ou seja, deixar de estudar para ingressar mais cedo no mundo do trabalho. De maneira geral, os sentidos emergidos nas suas práticas discursivas apontam o PROEJA como sendo importante para outras pessoas que estão nas mesmas condições em que eles estavam.

Todavia, espera-se que a escola comprometida com a formação humana entenda quem são esses sujeitos, que anseios trazem quando retornam e que processos pedagógicos são mais eficazes para dar conta de suas necessidades. Caso contrário, estaremos entregando a esses jovens uma certificação vazia, fazendo uma falsa inclusão, pois, sem as ferramentas necessárias, eles poderão ser excluídos novamente pelo mundo do trabalho.

Enfim, é fundamental que a educação a que se propõe o PROEJA tenha o mesmo padrão de qualidade inscrito no seu documento base: educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação intelectual, ética, política e humana. Isso significa assumir uma política de educação e qualificação profissional que prepare o trabalhador para não aceitar passivamente as exigências do mercado e que ofereça uma educação que o torne um sujeito crítico, emancipador e consciente de sua participação no mundo. Desse modo o PROEJA não seria mais “um” dentre os vários programas surgidos com a mesma finalidade.

## **Referências**

Parecer nº 11, de 5 de julho de 2000 (2000). Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Estabelece as Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)

Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (2006). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)

Di Pierro, M.C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago.

Frigotto, G. (1986). *A produtividade de escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Frigotto, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo real* (6ª ed.). São Paulo, SP: Editora Cortez.

Machado, L. R. S. (2006). PROEJA: O significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação a Distância, TV Escola, Salto para o Futuro (Orgs.), *EJA: Formação técnica integrada ao ensino médio* (pp. 36-53). Recuperado de <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327PROEJA.pdf>

Machado, M. M. (2008). A trajetória da EJA na década de 90: Política pública sendo substituída por “solidariedade”. In *XX Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG. Recuperado de [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf)

Ministério da Educação e Cultura [MEC]. (2007). *PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – documento base*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/PROEJA_medio.pdf)

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] (2016). *Transforming our World: 2030. Agenda for Sustainable Development*. New York, 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>>.

Pino, M. D. (2008). Política educacional, emprego e exclusão social. In G. Frigotto, & P. Gentili (Orgs.), *A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho* (4ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Rodriguez, L.M. (2009). Educação de jovens e adultos na América Latina: Políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA. *Revista Brasileira de Educação*, 14(41), 326-334. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27511688010>

Spink, M.J., & Menegon, V. M. (2004). A pesquisa como práticas discursivas: Superando os horrores metodológicos. In M. P. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: Aproximações teóricas e metodológicas* (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

# Experiencias de Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: reflexiones a partir de los casos de Argentina y Brasil que tal vez podrían servir de referencia para el Paraguay



Arón Milkar Bañay<sup>1</sup>

## Resumen

En el presente trabajo me propongo reflexionar, a partir de la indagación de fuentes especializadas en la temática, sobre las experiencias de Brasil y Argentina en las planificaciones destinadas a pueblos indígenas para su inserción al sistema educativo superior. Estas reflexiones podrían resultar útiles a la lucha de nuestros pueblos -en especial en Paraguay- por consolidar conquistas de igualdad social en democracia. Las experiencias de los pueblos indígenas de América Latina en educación superior son diversas, poseen distintos grados de alcance y existen documentadas más de un centenar. En la Argentina la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB), como proyecto educativo inclusivo y democrático, tiene varias décadas de ejecución pero no tantas como modalidad del sistema educativo. Su aplicación

---

<sup>1</sup> Licenciado en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en Programa de Posgrado en Antropología Social. Becario del proyecto "Sociología y Antropología Social en el campo argentino de las Ciencias Sociales FASE 2" (16H437) (FHyCS-UNaM). Investigador residente del Programa ESIAL "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina" (CIEA-UNTREF). Integrante del Programa de Desarrollo Académico Abdías Nascimento. Edital SECADI/CAPES nº 02/2014 en el proyecto "Inclusión de indígenas, afrodescendientes, personas portadoras de discapacidad, inmigrantes y de los sectores populares en la universidad", bajo la dirección del Dr. Pablo Vain. La presente ponencia se elabora en el marco de sendos proyectos. E-mail: aronmilkar@hotmail.com

efectiva, que se da con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), se inscribe en el marco de una sociedad pluricultural caracterizada por la diversidad de modo que su alcance no sólo está destinado a los pueblos indígenas sino a la sociedad en general. Aunque se encuentra amparada por un amplio conjunto de normativas internacionales, del sistema educativo nacional y la Reforma de la Constitución Nacional (1994: Art. 75, inc. 17), la modalidad intercultural en la Argentina no está contemplada en el Nivel Superior, el cual se halla regido aún por la Ley de Educación Superior (1995, LES N° 24.521).

La presencia indígena en la educación superior del Brasil, ya sea a través de su participación en cursos y programas existentes o mediante su creación e instituciones implicadas, es parte de un escenario político y académico nacional reciente que se relaciona con la construcción de una agenda de acciones afirmativas de Estado en la década del 2000. Estos programas se han caracterizado por la promoción de políticas destinadas a aumentar el acceso de los sectores más marginados, población afrodescendiente e indígena, los que estudian en escuelas públicas, los que tienen bajos ingresos e incluso de aquellos que históricamente han sido excluidos por su pertenencia étnica y racial, como los negros y los indígenas. Sin duda repercuten en las dinámicas socio-políticas de las comunidades indígenas, que buscan construir sus procesos educativos desde la perspectiva de la dirección y la autodeterminación con el fin de transformar las formas de relación de los pueblos indígenas con el Estado nacional. Con el progresivo aumento de la escolarización entre los pueblos indígenas ocurrido en las últimas décadas, las demandas de formación universitaria se extendieron a diferentes áreas profesionales, poniendo en evidencia las dificultades de las Instituciones de Educación Superior (en adelante IES) para hacer frente a las especificidades de los pueblos indígenas.

## **1. Argentina: el péndulo que oscila entre la acción afirmativa y el discurso políticamente correcto.**

*“El problema es que entramos indios y salimos blancos. Esa es la cuestión que ahora debe atender la universidad” (Florencio Alarcón, líder Quechua. Citado en Ramírez, 2011:6).*

Ha habido avances en materia de derechos, leyes y normativas que amparan y reconocen a los pueblos indígenas como preexistentes en la constitución de la mayoría de los estados nacionales latinoamericanos. Sin embargo, en materia de derechos y políticas públicas orientadas a la escolarización indígena, la Argentina comenzó mucho después que otros países de la región. Actualmente, en la constitución de quince países latinoamericanos, se reconocen los derechos de idioma, educación e identidad entre otros (Mato, 2015). Además, como señala Mato (2015), son catorce los países que han adherido y ratificado el Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y al hacerlo se encuentran obligados a acatar sus regulaciones. El Convenio N°169 de la OIT no es el único marco normativo que contiene consideraciones respecto a los derechos educativos de los pueblos indígenas<sup>2</sup>, aunque parafraseando a Arce (2009) las políticas públicas llegan a las poblaciones con cierta demora<sup>3</sup>.

Los estudiantes indígenas que han atravesado con mayor o menor fortuna por los niveles previos del sistema educativo<sup>4</sup> y llegan al nivel superior, encuentran nuevos y mayores desafíos a superar: cargar como otros estudiantes con el peso del desplazamiento, desde sus comunidades hacia los principales centros urbanos -donde en

---

2 También lo hacen: (...) la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. [Mato, (2015:4); Ramírez Bonilla (2014)].

3 En referencia a la adhesión al Convenio N°169 OIT por parte del Congreso Argentino en 1992, el Reconocimiento se incorpora como norma legal vigente recién hacia el año 2000 cuando la Argentina ratificó su adhesión ante la OIT, Gorosito (2008:62) señala en un artículo dedicado a la gran batería de Convenios y Leyes, "Algunas pruebas más pueden aportarse a esta demostración acerca de la lentitud y reluctancia con que el Estado argentino ha incorporado los cambios que el pensamiento occidental ha ido acuñando en este último siglo y medio, y que tan poco han impactado en la modificación de las estructuras institucionales, particularmente en el campo del derecho y en el de los organismos estatales responsables de atender a la problemática indígena".

4 Cabe señalar que dependiendo de la región y situación particular no siempre se forman en escuelas de modalidad EIB -cuyo desarrollo también depende del lugar y la población implicada- sino que lo hacen en escuelas convencionales.

general se encuentran las universidades e IES-, aprendizajes previos vueltos insuficientes ante las nuevas exigencias, disposiciones y formas de estudiar incorporadas ante una demanda que obliga modificar radicalmente esos aprendizajes, pero sobre todo: ser estudiantes indígenas. Tal es así que surgieron programas de apoyo y acompañamiento, becas, tutorías y asesoramiento por parte de estos jóvenes estudiantes, estudiantes no indígenas, docentes e investigadores<sup>5</sup> y desde universidades e IES buscando reducir necesidades, satisfacer demandas y sobre todo evitar la deserción de los estudiantes indígenas. Estas gestiones, diversas y con distintos resultados según las regiones del país e instituciones que las implementan, configuran lo que se conoce como Acciones Afirmativas o Programas de “inclusión de individuos” indígenas como estudiantes en IES “convencionales” -en el sentido de no responder específicamente tanto a una modalidad como a las demandas de estos pueblos- (Mato, 2016:24). También llamada discriminación positiva o acción positiva: “es un tipo de políticas públicas que otorga un trato preferencial, en la distribución de recursos, a miembros de grupos o sectores sociales que sufrieron en el pasado algún tipo de postergación y/o de discriminación” (Sabbagh, 2006; en Fernández Vavrik, 2013:78). No discurremos sobre su desarrollo histórico conceptual pero consideramos pertinente mencionar que no nos referimos a estas acciones como novedosas pues se aplicaban en Estados Unidos ya en la década del '30 entre los sectores más desfavorecidos, sobre todo trabajadores (Fernández Vavrik, 2013). Tampoco consideramos este tipo de política pública como panaceas, pues es necesario en la mayoría de los casos ir más allá de las gestiones compensatorias o de trato preferencial hasta que la discriminación, el racismo (entendidos como síntomas) desaparezcan. En la Argentina comenzaron a aplicarse para el nivel superior aunque por lo general de manera insuficiente, hacia fines de la década del '90 y principios del 2000 acompañando las reformas constitucionales y las reivindicaciones de movimientos colectivos,

---

5 “En Argentina la tutoría no se vinculó en su génesis a la función docente. En un porcentaje cercano al 50% el rol es desempeñado por alumnos avanzados -tutoría de pares- y el resto está a cargo de docentes de distinta categoría y dedicación, y/o de profesionales de la educación y/o la psicología, que deseen asumir el rol [...] *A diferencia, por ejemplo de México* en donde el rol del tutor se asocia desde sus orígenes a la docencia y en particular, a las funciones del profesor de tiempo completo” (Capelari, 2014:47) [mis cursivas].

indígenas y campesinos; (Fernández Vavrik, 2013). La Universidad de Cuyo (UNCuyo) en 2003 implementó un programa de becas único en el sistema universitario argentino, que en vez de observar el tradicional criterio socioeconómico salarial del hogar, privilegió el origen geográfico y de pertenencia cultural.

Aquí la acción positiva:

“en América Latina se utiliza expresamente un criterio étnico para designar a beneficiarios; en Brasil y Colombia, incluso, se apela a la “raza” o al aspecto físico [...] Los beneficiarios pueden ser considerados al mismo tiempo como indígenas/afrodescendientes, campesinos y pobres. En ese mix de criterios, el cultural suele quedar en segundo plano en Educación Superior en América Latina, privilegiándose la “inclusión” socioeconómica sobre el reconocimiento cultural” (Rezaval, 2008 en Fernández Vavrik, 2013:83).

Así, los estudiantes mendocinos de origen Huarpe o bien de regiones rurales que no adscriban una pertenencia indígena podrían ser beneficiarios del Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue (PBCHEA). Y, de esta manera, ser tratados de modo “focalizado” recibiendo atención no solo económica (como la mayoría de los concursos de becas) o solo pedagógica (en los casos de programas de tutorías pares o acompañamiento) sino un conjunto de medidas orientadas a recibirlos como “recién llegados a un entorno sociocultural”. El autor denominó a esta iniciativa “dispositivo de hospitalidad” (Fernández Vavrik, 2013:86). Por supuesto que la creación de este dispositivo y la ejecución del programa no estuvieron exentos de dificultades, aun así “el de Mendoza es un programa con asignación presupuestaria estable y personal especializado, que se ha mantenido en el tiempo y que articula diversas áreas de la Universidad” (ibíd., 2013:85). No sucede lo mismo en el resto de las universidades, las que atraviesan en los sucesivos vaivenes gubernamentales déficits presupuestarios que se han agravado en los últimos años.

Entonces el PBCHEA ha sentado un precedente, sino el más importante y que ha servido de inspiración para los demás programas de ac-

ción afirmativa en el país<sup>6</sup>. Como señala Mato (en Rosso, 2016) existen opiniones encontradas respecto a este tipo de programas pues, por un lado crean oportunidades para individuos o posibilitan el desarrollo de capas de profesionales indígenas que sirven a sus pueblos. Pero por el otro, promueven la salida de sus comunidades hacia los grandes centros urbanos así como su “occidentalización”, la pérdida de la lengua, cultura<sup>7</sup>; además solo con las becas no alcanza, porque en los programas universitarios no se abordan sus historias, no se toman en cuenta sus conocimientos ni sus propias modalidades de adquirirlos y transmitirlos.

## 2. Colaboración, inclusión y acompañamiento en dos experiencias

Quisiera señalar dos experiencias cercanas que se enmarcan dentro de la modalidad de “inclusión de individuos” que son las de la Universidad Nacional del Nordeste -ciudades capitales de Corrientes (Ctes.) y Resistencia (Chaco)- (UNNE) y de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). En la primera de ellas se desarrollan modalidades colaborativas en investigación, grupos de estudios y extensión (Rosso, 2016). Para el caso de la UNaM en el año 2007, se presentó el proyecto “*Oñopytyvô Va'ekuéry Oñemboeápy*” (Los que ayudan a estudiar) al Programa Nacional de Vo-

---

6 (UNNE), (UNF), (UNSa), (UNaM), (UNSJ), (UNR), (UNL), (UNSE), (UNGS), (UNSB), (UNT), (UNC), (UNCuyo), (UBA), entre otras instituciones. En los años 2007/2008 en la UNaM funcionaba un grupo de tutores pares que aún no se había institucionalizado (Cfr. NUÑEZ, Yamila Irupé (2012) Educación Superior en contextos de interculturalidad. El caso de los estudiantes guaraníes en la FHycS-UNaM. Tesis de grado. Inédita. Licenciatura en Antropología Social. Posadas-Misiones). “Las universidades que pusieron en marcha acciones destinadas a jóvenes indígenas, mayoritariamente, optaron por la modalidad de Programas de Tutorías Académica y Socio-afectivas. La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) fue la primera y actualmente cuenta con un poco más de 10 años de vigencia, la acción surgió a partir del trabajo de extensión universitaria que realizó un grupo de docentes y estudiantes de la Facultad de Medicina en la comunidad Huarpe en Mendoza (Hanne, 2012). En esta misma línea de trabajo entre el 2009 y el 2013 se suman los Programas de la Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de Salta, de la Universidad Nacional del Nordeste, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional del Litoral. Frente a la creciente presencia de las y los jóvenes indígenas en las universidades públicas del país en el año 2012 la SPU [Secretaría de Políticas Universitarias] organiza el “Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios” en la Universidad Nacional del Chaco Austral, con una participación de alrededor de 120 personas representando a 17 universidades” (Guaymás, 2014:3).

7 Es frecuente escuchar comentarios como: “¡dejarían de ser indígenas!” incluso en el ámbito universitario.



luntariado Universitario. Consistió en tutorías, talleres de lectura y visitas a varias comunidades con el fin de divulgar las posibilidades académicas que ofrece la UNaM. En 2008 el proyecto se institucionaliza como “Programa de promoción y apoyo a estudiantes guaraníes que cursan carreras en la UNaM”, ratificando así que pudieran contar con becas de comedor, apuntes, pasajes, y albergue. Aunque no se logró alcanzar una beca económica para ellos y sus tutores (también estudiantes), afectando la regularidad del acompañamiento, provocando un progresivo abandono de los tutores y la deserción de los estudiantes guaraníes. Observándose que en el período 2013-2014 no hubieran nuevas inscripciones. Luego se crea el programa “*Jaguata pavẽ Ñembo éapy*” (Caminemos todos por la Educación) constituyendo un Programa Intercultural de inclusión, apoyo y acompañamiento de las trayectorias formativas de los estudiantes guaraníes<sup>8</sup>, de acuerdo con lo que Daniel Mato y equipo (2008:26; 2015:7) denominan “Programas de inclusión de individuos indígenas” como estudiantes en IES “convencionales”. A través del trabajo en conjunto con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, este proyecto fue convertido en un Programa en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, posteriormente ampliado (Resolución 4651 Secretaría de Políticas Universitarias) a todas las IES de la provincia que cuentan con matrícula indígena. Otros programas de apoyo son en mayoría becas de ayuda económica. Así, el Obispado de Posadas por medio del área Pastoral Social otorga becas a estudiantes guaraníes “que se destaquen en sus estudios” (destinadas a concluir el nivel medio), así como el Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT), una institución provincial de incentivo a la investigación y al desarrollo tecnológico otorga becas y pasantías a estudiantes guaraníes que han concluido el nivel secundario, a fin de promover la continuidad en sus estudios superiores. De igual manera, los programas de becas nacionales<sup>9</sup> otorgan becas estímulo priorizando a

---

8 Cfr. NUÑEZ, Yamila Irupé (2017) Tesis de Maestría en Antropología Social: “*Abriendo camino*”. *Estudiantes mbya-guaraníes en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones (Argentina)*. En curso. PPAS - UNaM. (2012) *Educación Superior en contextos de interculturalidad. El caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM*. Tesis de grado. Inédita. Licenciatura en Antropología Social. Posadas-Misiones.

9 Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), Programa Progresar (destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años para completar sus estudios en cualquier nivel educativo) con montos más o menos diferenciados dependiendo de las áreas y carreras consideradas estratégicas.

aquellos estudiantes que manifiesten/acrediten pertenecer a comunidades indígenas. En un mismo sentido existe el Programa dependiente del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología denominado “Becas de Pueblos Originarios Nivel Secundario y Nivel Superior o Universitario”; por lo que el Programa “*Jaguata pavẽ Nẽmbo éapy*” resultaría único en su tipo por contemplar no solo la ayuda económica sino el acompañamiento en las trayectorias formativas (Cfr. Nuñez, Yamila 2016, 2015, 2014). A pesar de su importancia y valoración positiva por parte de los actores involucrados, el programa fue abruptamente interrumpido a finales de 2015 debido a que no se consideró prioritario para la nueva gestión del gobierno nacional. La metáfora del movimiento pendular acompaña los sucesivos vaivenes y cimbronazos en el sistema político argentino, al que parece no importar la coherencia y pertinencia de determinadas políticas públicas, las que sabemos requieren de apoyo, continuidad y políticas distributivas que las complementen (Paladino e Czarny, 2012).

### **3. Brasil: “senderos de conocimientos” conforman una “red de saberes”.**

El Programa “Rede de Saberes” bajo supervisión del LACED<sup>10</sup>/Museu Nacional, dentro del proyecto “Trilhas de Conhecimentos” constituye uno de los principales programas en educación superior indígena en el Brasil. Se adelanta a la situación Argentina en al menos dos décadas, aunque el reconocimiento y el incremento en la demanda por el acceso a la formación superior indígena aparece recientemente. Según Paladino (2010), Brasil aventaja a la Argentina en materia de conquistas para los pueblos indígenas, porque la organización, proceso de lucha y articulación del movimiento indígena brasileño comenzó más temprano. Las actuales demandas de acceso a la educación superior por los pueblos indígenas en Brasil tienen que ver principalmente con necesidades de formación de maestros en el nivel superior<sup>11</sup>, y por otra con la formación en otras áreas de co-

---

10 Laboratorio de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento.

11 El Plan Nacional de Educación (Ley número 10.172, del 9 de enero de 2001) establece que en 2011 los docentes de la red escolar pública deberán estar formados en cursos de magisterio de nivel superior. Paladino, (2010:70) También es necesaria la formación para la intervención en los procesos de territorialización, para que puedan administrar ellos los proyectos que se realicen dentro de sus territorios (Ibid.); cfr. de Souza Lima (2008).

nocimiento que requieren de la calificación de cuadros dentro del movimiento indígena que puedan intervenir de forma directa en las políticas públicas que afectan sus derechos e intereses.

Anteriormente a los programas de acción afirmativa, el organismo encargado de respaldar a los estudiantes indígenas era la FUNAI<sup>12</sup>, y como menciona Souza (2003: 33), pasan de este organismo por decreto en 1991 al Ministerio de Educación. Recién en 2003, también por decreto ministerial, se estableció la responsabilidad por parte de la Secretaría de Educación Superior (SESU) de elaborar una política para la formación universitaria de los pueblos indígenas. Así, las universidades brasileñas otorgan oportunidades de acceso estableciendo cupos que son en cierta forma prioritarios. A pesar de ello, fueron muy pocos los indígenas que han accedido a universidades públicas antes de que existieran cupos en algunas de ellas. En 2005 comenzó el Programa “Rede de Saberes” -inclusión de indígenas en la enseñanza superior- al principio únicamente con la Universidad Católica Dom Bosco y la Universidad Estatal de Mato Grosso do Sul y luego se sumaron otras universidades públicas nacionales como la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul y la Universidad Federal da Grande Dourados (Aguilera Urquiza y Casaro Nascimento, 2016:131, mi traducción). Este programa, financiado por la Fundación Ford en Brasil en coordinación con el Programa, constituye uno de los principales dado que Mato Grosso do Sul posee la segunda mayor población indígena del Brasil -con aproximadamente 82 mil personas de varias etnias y distintas historias de contacto- entre las etnias presentes se encuentran: “guaraní-ñandeva, guaraní kaiowá, terena, kadiwéu, kiniquinau, guató, camba, atikum y ofaié. Con excepción de los kadiwéu todos los demás viven en contextos marcados por la pérdida territorial y confinamiento en tierras reducidas, con los recursos naturales profundamente comprometidos, los cuales no ofrecen más condiciones para su sustentabilidad” (Óp. Cit. 2016:132, mi traducción). Cabe destacar, como señalan los autores, que “el proceso de pér-

---

12 Fundação Nacional do Índio. [Cfr. Paladino y Almeida, (2012); Dal’ Bó (2011)] A través de un resarcimiento económico con escaso control sobre los criterios de adjudicación, administración de las becas, el tipo de carreras que seguían o sus trayectorias, escases de “seguimiento” del beneficio y del becario y sus condiciones o casos de corrupción de los encargados regionales del organismo.

didáctica territorial -de manera similar en todo el continente- fue seguido históricamente por la imposición de “nuestras escuelas” y “nuestras iglesias”, instituciones que desempeñaron un papel importante en la tentativa de “integración” de los indios a la sociedad nacional, uno de los objetivos deseados por el confinamiento” (Óp. Cit. 2016:133, mi traducción). A partir de la creación de este programa hacia fines del año 2005, en trabajo conjunto entre la UEMGS y la UCDB y financiamiento de la Fundación Ford, “asumen como objetivo explícito la *permanencia de indígenas en la enseñanza superior* no teniendo como foco principal el ingreso, sino la permanencia, pues los indígenas ya se encontraban en las IES” (Óp. Cit. 2016:136, mi traducción). A de ese momento, todos los esfuerzos fueron concentrados en crear políticas efectivas de acogida y diálogo para los diferentes sujetos que traen las demandas de sus comunidades, como la posibilidad de empoderamiento de sus pueblos, la autonomía política y una mayor representación en las relaciones de poder en el escenario nacional y regional (Óp. Cit. 2016:48, mi traducción). Por otra parte, una de las primeras políticas de inclusión de indígenas en la educación superior, promovida por el Ministerio de Educación, fue el Programa de Apoyo a la Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (PROLIND). “Este programa es un ejemplo de colaboración intercultural en la Educación Superior del país, ya que articula pueblos indígenas y sus organizaciones, IES, poder público y agentes de la sociedad civil” (Gomes do Nascimento, 2016:156). Así las acciones enmarcadas dentro de estos programas y proyectos, buscan no solo la “inclusión” y la permanencia de estudiantes indígenas sino la transformación de las instituciones tanto educativas como gubernamentales hacia modalidades de colaboración intercultural, promoviendo la formación de docentes para el fortalecimiento de sus proyectos educativos y de sociedad.

#### **4. Paraguay, una breve aproximación**

En la República del Paraguay la situación puede considerarse aún más crítica que en los otros dos países. No solo porque falta información sobre el tema, sino como refiriera de Sousa Lima (2008) “las organizaciones indígenas han pensado poco sobre la cuestión de la educación superior, pues han estado y están muy preocupadas en mantener las tierras de sus pueblos, y asegurar bases para la subsistencia (2008:98-

99)”. Hablar de poblaciones indígenas en América Latina lleva a considerar de manera casi inmediata conflictos territoriales, desplazamientos forzosos, avasallamiento. La proporción de población indígena que continúa sus estudios, aun habiendo culminado el nivel medio, es menor a la de los blancos o mestizos. En el nivel superior paraguayo, el modelo predominante en la educación indígena sigue en el contexto de la educación convencional, asimiladora, con contenidos y tiempos ajenos a los pueblos indígenas<sup>13</sup>. Señalamos la situación como crítica porque “solo un 50% de los indígenas que vive en Paraguay, y que concluye la educación básica, tiene probabilidades de continuar sus estudios secundarios [...] de este escaso número que inicia la secundaria, la concluyen seis de cada diez jóvenes, lo que refleja una diferencia de entre quince y veinticinco puntos porcentuales con respecto a sus pares no indígenas” (Talavera Reyes, 2013:4). Actualmente los principales “programas de apoyo” a los estudiantes indígenas en la educación superior paraguaya, se relacionan con el estímulo a partir de becas otorgadas por la Entidad Binacional ITAIPÚ, el Ministerio de Educación (MEC) y el Instituto Nacional del Indígena (INDI), o la reciente experiencia del proyecto “Misión Guaraní” (2015) que involucra a la Capellanía Universitaria del Campus de Itapúa de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, al Obispado de Encarnación y a la Compañía de Jesús en el Paraguay, destinado a estudiantes mbya-guaraní de la comunidad Guaviramí.

## **5. Reflexiones finales: “Soy América Latina, un pueblo sin piernas pero que camina”<sup>14</sup>.**

Además de retribuir a nuestras sociedades por y con nuestra formación, es un deber moral como egresados -mayoritariamente- de universidades del Estado, velar por el mantenimiento y ampliación de políticas públicas que permitan el acceso, permanencia y egreso de un número creciente de estudiantes (entre los que se incluyen jóvenes y adultos) y por sobre todo garantizar que los sectores vulnerables de nuestra sociedad accedan a la formación en el nivel

---

13 Cfr. Quiñónez de Bernal (2012), Talavera Reyes (2013), Oviedo Mendiola (2014).

14 Canción “Latinoamérica” del disco “Entren los que quieran” (2011) del grupo puertorriqueño Calle 13.

educativo superior, por la innegociable razón de que la educación es un derecho, no un servicio, ni un negocio y tampoco un privilegio. Miembros de sectores vulnerables de la sociedad, ya se encuentran en formación dentro del sistema educativo superior. Y, si bien es cierto que son minoría, hay un porcentaje de jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas que se están formando en las universidades estatales e IES. El número más elevado de estudiantes se suele concentrar en los niveles inicial y primario sin embargo, va en aumento en los niveles secundario y superior.

A pesar de la abundante legislación, el surgimiento de programas y proyectos inclusivos, ha restado avanzar en un sentido propiamente intercultural. Se suele creer que las sociedades latinoamericanas se han liberado del colonialismo, aunque su herencia persiste de formas casi imperceptibles, contribuyendo incluso al “sentido común”. Necesitamos una educación intercultural, no ya exclusivamente para los pueblos indígenas, sino que atravesase de manera transversal a toda la sociedad, contra todo tipo de racismo. La discriminación continúa en diversos ámbitos mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las diversas visiones del mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producirlos y de aprenderlos que le son propios (Cfr. Mato, 2016). El pensamiento colonial persiste fuerte y solapadamente, incluso hasta en altos funcionarios estatales que se desempeñan en ministerios esenciales. Funcionarios que no son ajenos a esta realidad y que son formados en su gran mayoría en universidades públicas.

La defensa y preservación de las conquistas alcanzadas por diversos agentes, que aportan de múltiples maneras en diferentes sectores de la sociedad, y el trabajo necesario para alcanzar lo que falta es un compromiso que debe asumir cada egresado de una universidad pública. Como dijera Salvador Allende en 1972 en la Universidad de Guadalajara, México: “...que la obligación del que estudió aquí, es no olvidar, que ésta es una Universidad del Estado, que la pagan los contribuyentes, que la inmensa mayoría de ellos son los trabajadores, y que por desgracia, en ésta universidad, y como en las universidades de mi patria, la presencia de hijo de campesino y de obrero, alcanza un bajo nivel todavía...”. No se trata solamente de incluir a estudiantes afrodescendientes

e indígenas en la educación superior, sino también de transformar las instituciones y sus espacios para que sean pertinentes con la diversidad cultural -como versa el acápite C3 de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES (2008) cuyo próximo encuentro será en Córdoba (UNC) Argentina en 2018- y sobre todo de avanzar más allá de la acción afirmativa, es decir pasar “del diálogo de saberes, a modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Mato, 2016).

**Agradecimiento:** A Yamila Irupé Nuñez por la gentileza en la lectura del trabajo, sus comentarios y observaciones.

## Bibliografía

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario y CASARO NASCIMENTO, Adir (2016) “Rede de Saberes. A experiencia de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”. En: MATO, Daniel [coordinador]: *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. -1ª ed. Compendiada- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. 472 p., ISBN 978-987-1889-84-6.

ARCE, Hugo (2009) *Los usos de la Interculturalidad en la educación escolar indígena de Misiones, Argentina*. Tesis de Maestría. Inédita. Departamento de Antropología Social y Cultural, UAB. Bellaterra, España.

CAPELARI, Mirian (2014) “Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, pp. 41-54. Relec/ Año 5, N°5 ISSN 1853-3744.

DAL' BÓ, Talita Lazarin (2011) *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre “cultura” e “conhecimento tradicional”*. Universidade Federal de São Carlos, 2011. Dissertação (Mestrado) Inédita.

FERNÁNDEZ VAVRIK, Germán (2013) “Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”. *Revista de Política Educativa*. En: *Revista de Investigación de la Escuela de Educación*, N°4 pp. 75-110, ISSN 1852-3439.

GOMES DO NASCIMENTO, Rita (2016) “Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)”. Em: MATO, Daniel [coordinador]: *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. -1ª ed. Compendiada- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. 472 p., ISBN 978-987-1889-84-6.

GOROSITO KRAMER, Ana María (2008) “Convenios y leyes: la retórica políticamente correcta del Estado”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, N°28, pp. 51-65. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0327-3776.

GUAYMÁS, Álvaro (2014). “Prácticas interculturales en educación superior: propuestas y desafíos en la carrera de ciencias de la educación de la UNSA”. Ponencia presentada en Primeras Jornadas Regionales de Investigación Educativa 17, 18 y 19 de junio 2014, UNJu. Recuperado en 07/06/17, de <http://inveducunju.info/wp-content/uploads/2016/09/ultd.pdf>

MATO, Daniel [coordinador] (2016) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. -1ª ed. Compendiada- Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016. 472 p., ISBN 978-987-1889-84-6. (2015) “Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina”. En: *Cuadernos de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas. Sección de Antropología Social, N°. 41 ISSN: versión electrónica: 1850-275X. (2008) [coordinador] *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO, 2008.

NUÑEZ, Yamila Irupé (2017) Tesis de Maestría en Antropología Social: “Abriendo camino”. *Estudiantes mbya-guaraníes en Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Misiones (Argentina)*. En curso. PPAS - UNaM. (2016) “Jaguata pavẽ Ñembo éapy (Caminemos todos por la Educación)”, en co-autoría con Arce, Hugo. Ponencia presentada en el



coloquio internacional y taller: Educación superior y pueblos indígenas y afro descendientes en América Latina. Logros, problemas y desafíos de las políticas y prácticas de democratización, interculturalización e inclusión. Del 2 al 4 de Agosto, Universidad Tres de Febrero, Bs. As. (2015) “Programa Intercultural de Inclusión de Estudiantes Guaraníes de Misiones en la Educación Superior”, en co-autoría con Arce, Hugo. Ponencia presentada en las segundas jornadas internacionales sobre conflictos y problemáticas sociales y cuartas jornadas interdisciplinarias sobre conflictos y problemáticas sociales en la región del gran chaco, Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Los días 24,25 y 26 de Junio – Resistencia, Chaco. (2014) “Educación superior en contextos de interculturalidad”. En: Revista Espacios Nueva Serie, ISSN: 1669-8517 - n. 8. (2012) *Educación Superior en contextos de interculturalidad. El caso de los estudiantes guaraníes en la FHyCS-UNaM*. Tesis de grado. Inédita. Licenciatura en Antropología Social. Posadas-Misiones.

OVIEDO MENDIOLA, María Cecilia (2014) “De la Primaria a la Universidad: Trayectorias de Formación de Jóvenes Indígenas en Universidades de México”. En: SylvieDidouAupetit [coordinador] *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC*.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva (2012) *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: LACED/ Museu Nacional/UFRJ.

PALADINO, Mariana e CZARNY Gabriela [orgs] (2012) *Povos Indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Río de Janeiro, Garamond.

PALADINO, Mariana (2010) “Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones”. En: *Desacatos*, (33), 67-84.

QUIÑÓNEZ DE BERNAL, Celsa (2012) “Modelo pedagógico predominante en la educación indígena en el Paraguay”. En: *Naveg@américa. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*. N.º. 8, ISSN 1989-211X.

RAMIREZ, Paula (2011) “Pueblos indígenas originarios y educación superior”. Ponencia presentada en el IV Seminario internacional políticas de la memoria: ampliación del campo de los derechos humanos, memoria y perspectivas. Bs. As, 29-30/09-1°/10 de 2011. Recuperado en 07/06/17, de [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa\\_7/ramirez\\_mesa\\_7.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_7/ramirez_mesa_7.pdf)

RAMIREZ BONILLA (2014) “Los Organismos Internacionales y los Derechos de los Pueblos Indígenas”. En: Sylvie Didou Aupetit [coordinador]: *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.

ROSSO, Laura (2016) *Pueblos indígenas y Universidad Nacional del Nordeste: diálogos posibles desde la investigación y la extensión*. Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste.

SOUZA, Hellen de (2003) *Educação Superior para Indígenas no Brasil. Mapeamento provisório*. Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Unesco, Tangará da Serra. Recuperado en 07/06/17 [http://www.academia.edu/1764828/Educacao\\_Superior\\_para\\_ind%C3%ADgenas\\_no\\_Brasil](http://www.academia.edu/1764828/Educacao_Superior_para_ind%C3%ADgenas_no_Brasil)

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. (2008) “Educación Superior para Indígenas en el Brasil: más allá de los cupos”. En: *Revista Vibrant-Virtual Brazilian Anthropology*, v. 5, N°. 1. January to June 2008. Brasília, ABA.

TALAVERA REYES, Claudia; GAONA LÓPEZ, Ivonne [Colab.] (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*. Buenos Aires, Clacso, 2013.

YBÁÑEZ, Marcos (2014) *Genocidio Guaraní. Paraguay Kué*. Editorial Arandurá. Asunción Paraguay.

# Democratizar el acceso a la educación por medio de las TIC



Rubén Darío Arguello Godoy<sup>1</sup>

## Resumen

Unos 122.277 jóvenes, de entre 15 a 29 años, es la población desocupada, según los estudios realizados por la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). La cifra aumenta respecto a la subocupación invisible que totalizan 289.808 jóvenes. En este sentido, la educación a distancia mediada por TIC, así como en el resto del mundo, puede ser utilizada como medio de capacitación laboral e inserción educativa de los jóvenes que abandonan el sistema educativo y que están sub ocupados por falta de capacitación.

En Paraguay, de acuerdo a la Encuesta Permanente de Hogares en el 2015 se destaca el aumento de la pobreza extrema en 800 millones de personas, estas cifras evidencian un país con gran inequidad social. En Latinoamérica el 74% de los jóvenes son excluidos de la educación. Tanto en Latinoamérica como en Paraguay, estos jóvenes excluidos corresponden al quintil más pobre. Luego de realizar cálculos de proyección estadística con datos desde el 2010, año en que

---

<sup>1</sup> Doctorando en Educación por la Universidad Nacional de Asunción. Facultad de Filosofía. Becario del CONACYT – Paraguay. E-mail: MagisterArguello@hotmail.com

se contaba con 256 306 matriculados en el nivel medio (Dirección de Planificación. MEC. 2016), se estima que para el año 2022 se matricularan solo 171.170 estudiantes, lo que muestra una importante disminución, que implica un aumento de la deserción.

Este problema lleva a buscar explicaciones, ¿qué propuestas educativas pueden incidir positivamente en la retención y mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes en situación de vulnerabilidad? ¿Qué falla en el sistema tanto presencial como a distancia? ¿Cómo mejorar el sistema educativo en Paraguay? Ante estas preguntas como alternativa válida para educar a los milenials surgen las herramientas TIC con los entornos virtuales de aprendizaje, el e-mo-ving entre otras formas y metodologías que activan los procesos de aprendizaje significativo en los jóvenes.

## 1. Ponencia

Unos 122.277 jóvenes, de entre 15 a 29 años, es la población desocupada, según los estudios realizados por la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). La cifra aumenta respecto a la subocupación invisible que totalizan 289.808 jóvenes. En este sentido, la educación a distancia mediada por TIC, así como en el resto del mundo, puede ser utilizada como medio de capacitación laboral e inserción educativa de los jóvenes que abandonan el sistema educativo y que están sub ocupados.

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal (2016) Argentina, Brasil y Uruguay lideran el ranking de mayor *gasto social* en América Latina con el 27,8%, 26,6% y 24,1%. Paraguay, con el 11,2%, supera solamente a Perú, con el 9,4% y a Ecuador, con el 8,3% de gasto social.

De acuerdo al informe de la CEPAL 2016, los ingresos totales se incrementaron un 7,6%, sobre todo por un aumento de los ingresos no tributarios recibidos por la venta de energía a través de las empresas binacionales Itaipú y Yacyretá y por los recursos obtenidos por la venta de la línea 4G (90 millones de dólares). Por su parte, los ingresos tributarios tuvieron un crecimiento del 3,4%, pero representan un 68% de

los ingresos del Gobierno. El Gobierno recurrió al endeudamiento como fuente de financiamiento, por lo que 2015 cerró con una deuda pública total del 19,7% del PIB, superior al 17,7% registrado en 2014 y al 14,1% de 2013. A comienzos de 2015 se realizó la tercera colocación de bonos soberanos en la historia del país por 280 millones de dólares y en marzo de 2016 tuvo lugar la cuarta emisión por 600 millones de dólares, con lo que la deuda pública total alcanzaría el 23,4% del PIB en 2016.

Según el artículo 84 de la Constitución Nacional, los recursos destinados a la educación en el Presupuesto General de la Nación no serán inferiores al veinte por ciento del total asignado a la Administración Central, excluidos los préstamos y las donaciones. (Congreso Nacional, 1992).

De acuerdo a los datos proveídos por el Poder Ejecutivo, el gasto en educación alcanza apenas un 3%, esto lo deja a Paraguay en la ubicación 68 a nivel mundial. Según el Banco Mundial Paraguay solo gasta 2,3 del PIB en Educación, mientras que la UNESCO estima un porcentaje mínimo del 7% como ideal, Bolivia lo supera con 8%.

El porcentaje del PIB que Paraguay invierte en educación es inferior la media regional y al mínimo ideal de la UNESCO, mientras que las políticas de gobierno sigan marginando al área social en general y al sector educación en particular, no se podrá avanzar hacia un futuro prometedor.

En Paraguay, de acuerdo a la Encuesta Permanente de Hogares en el 2015 se destaca el aumento de la pobreza extrema en 800 000 de personas, estas cifras evidencian un país con gran inequidad social. En Latinoamérica el 74% de los jóvenes son excluidos de la educación. Tanto en Latinoamérica como en Paraguay, estos jóvenes excluidos corresponden al quintil más pobre. Luego de realizar cálculos de proyección estadística con datos desde el 2010, año en que se contaba con 256 306 matriculados en el nivel medio (Dirección de Planificación. MEC. 2016), se estima que para el año 2022 se matricularan solo 171.170 estudiantes, lo que muestra una importante disminución, que implica un aumento de la deserción.

Este problema lleva a buscar explicaciones en relación a los siguientes cuestionamientos: ¿qué propuestas educativas pueden incidir positiva-

mente en la retención y mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes en situación de vulnerabilidad? ¿Qué fallas existen en el sistema tanto presencial como a distancia? ¿Cómo mejorar el sistema educativo en Paraguay?. Ante estas preguntas como alternativa válida para educar a los milenials surgen las herramientas TIC con los entornos virtuales de aprendizaje, el e-moving entre otras formas y metodologías que activan los procesos de aprendizaje significativo en los jóvenes.

Las TIC se pueden concebir como resultado de una convergencia tecnológica, que se ha producido a lo largo de casi medio siglo, entre telecomunicaciones, ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones (Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI citado por (Rios, 2015).

## **2. Potencial educativo democratizador**

Estas herramientas, en el ámbito educativo han contribuido con la transformación del proceso de aprendizaje, así como a introducir cambios en el rol tradicional profesor-alumno. Las mismas pueden contribuir con la visión de acceder de forma universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza, el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión dirección y administración más eficientes del sistema educativo (UNESCO, 2015).

Las nuevas prácticas asociadas con las tecnologías llegaron incluso a aquellas *escuelas donde todavía no ingresaron los dispositivos electrónicos*. En territorios donde las políticas de informatización de la educación aún no han sido desplegadas, ingresa a las aulas a través de los estudiantes, de sus modos de vivir, de ver el mundo, de la mano de sus subjetividades, modeladas en la tecno-cultura digital (...) En este punto, a la educación le espera una tarea destacada pero novedosa, labor que debe ser recreada, en un ámbito donde la “preselección” escolar no opera. Ya no hay que salir en su búsqueda, sino que llega hasta las casas, y hasta es parte del ropaje nómada de niños y adolescentes, que los acompaña a través del tiempo y del espacio. La mayor presencia de dispositivos móviles con acceso

a Internet y a una amplitud de funciones: celulares inteligentes, tablets y netbooks, rompen el sedentarismo conectivo, y el conectarse desde un lugar fijo, aunque este pudiera ser más de un sitio: la casa, la escuela, el trabajo o el ciber. Dolores Reig señala que: “Alternar momentos de conectividad, colaboración y co-creación con otros de concentración y creatividad individual, educar para saber aprovechar las ventajas de ambas situaciones, será fundamental” (SITEAL, 2014).

Mateos, García y González (2015) analizaron doce estudios de mega-tendencias realizados en diferentes partes del mundo y una mega-tendencia transversal a todos los ámbitos de la actividad humana es la virtualización, citado por (Cham, 2016).

En este contexto de virtualización de la actividad humana, uno de los rasgos que caracterizan a estas nuevas subjetividades es el desplazamiento de la atención focalizada hacia otro tipo de atención más distribuida. La búsqueda rápida, la exploración y la discriminación dentro de la abundancia informativa serán habilidades cognitivas fundamentales en la sociedad que ya está llegando. El “filtrado rápido” se convierte en elemento clave, lo que hará necesario observar que aprender a elegir en un contexto de datos que fluyen constantemente es también cada vez más importante. Las TIC tiene el potencial de democratizar el acceso a la educación al hacer llegar a las personas en sus manos la instrucción de un oficio o la explicación de una clase teórica o práctica a nivel secundario o universitario, sin limitaciones de tiempo, lugar, espacio físico, restricciones de horarios entre otros.

A lo largo de las últimas tres décadas, y aun a pesar de cierto avance irregular, la tendencia de integración de las TIC en las instituciones educativas y en el sistema educativo de la región fue la de orientar las acciones hacia la *inclusión social*, priorizando la llegada al ámbito rural y a las zonas urbanas marginadas (SITEAL, 2014).

Una experiencia de integración de TIC al sistema educativo es España, en un *estudio comparativo entre España y Paraguay*, se identificaron contenidos educativos comunes tendientes a estándares en la disciplina de Historia; se ha observado que se comparten los mismos contenidos de historia universal, además de historia nacional de los

respectivos países y lo que es diferente se refiere a la organización de esos contenidos, el grado de profundización de los mismos por la diferencia en la carga horaria y la forma de desarrollarlo, pues en la instituciones educativas brindan un soporte digital y tecnológico a los docentes para el desarrollo de sus clases (Arguello, 2017).

En un principio, el uso de las computadoras era conductista, no obstante con la web 2.0, esta tecnología se presta a la interacción entre el estudiante y el maestro, además de realizar producciones personales o en grupo. En este sentido, el *constructivismo* es un paradigma que se ha fortalecido por la emergencia de las TIC, y a su vez, y de modo circular, uno de los más influyentes en la construcción de la noción de entorno virtual. Su naturaleza es transversal, ha signado prácticas educativas presenciales, formales, no formales y ahora virtuales. En sus orígenes se encuentra la epistemología genética de Piaget, centrado en la relación del individuo y su medio, así como la postura constructivista social de Vigotsky. (Cham, 2016).

La integración de tecnologías en la educación es necesaria para propiciar la *democratización del conocimiento y garantizar mayor justicia social y educación de calidad*. Las TIC pueden constituir una oportunidad para la revisión y transformación de prácticas educativas más conectadas con lo contemporáneo y con el mundo de los estudiantes (SITEAL, 2014).

De Haro plantea que las redes sociales deben ser incorporadas en la educación, no sólo porque son tecnologías que influyen en la convivencia y la promoción laboral de las personas, sino también porque pueden ser un medio para aprender y estimular el interés de los alumnos por su formación. Ambas razones impulsan este texto cuyo objetivo es servir de instrumento para que cualquier profesor pueda responder a esos retos. (De Haro, 2011)

Los valores que se comparten entre todos los estudios de referencia tienen que ver con *equidad, cobertura, democracia y justicia*. Cooperación internacional es otro valor que repite en todas las instancias, así como la búsqueda de flexibilidad en los sistemas educativos y la calidad regulada por estándares compartidos (Cham, 2016).



### 3. Macro y micro políticas TIC

Tras la aparición de las TIC entre las prioridades que hoy atraviesan las *agendas educativas de la región* subyace la certeza de que la inclusión digital implica justicia social. Desde este enfoque, existe un consenso cada vez más generalizado acerca de que el contenido de estas políticas no puede limitarse a cuestiones de infraestructura tecnológica, brindando equipamiento y conectividad a las escuelas, sino que la entrada de las TIC en los sistemas educativos debe encontrar sentido dentro de una transformación más profunda del paradigma educativo, que apunte a reformular las bases cognitivas de las propuestas educativas (...) Cómo proyectar las buenas prácticas y cómo llevarlas a mayor escala. En última instancia, todo converge hacia el desafío de identificar cuáles son las condiciones básicas institucionales que se deben dar para lograr una integración genuina de las TIC que apunte a un mejoramiento de la calidad educativa y de la innovación pedagógica.

En Latinoamérica, la iniciativa cobró un mayor impulso a partir de la implementación del Plan Ceibal, en Uruguay y, posteriormente, con el Programa Conectar Igualdad, en Argentina. (SITEAL, 2014)

*Con respecto a la penetración de internet en Paraguay*, según la Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (2015) 2 746 017 personas tienen acceso a internet. Según la CEPAL (2015) En toda la región se duplicó el acceso a internet en 5 años de 20% al 43,4%.

En efecto, la conectividad plena de las instituciones es un tema que no ha sido resuelto aún en varios países de América Latina y que, en muchos casos, presenta dificultades a corto y mediano plazo. La penetración de banda ancha en hogares en 2012 en Europa fue del 70,5% y del 78,4% en los Estados Unidos mientras que en América Latina es de un 34,2%, lo que significa un retraso de cinco años para la región. Uno de los factores que dificultan el aumento de penetración de la banda ancha en los países de la región es su alto costo (UNESCO, 2015).

En los países de América Latina, las *políticas públicas* vinculadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) comenzaron a mediados de la década de 1990. La brecha digital del conti-

nente hace referencia a tres aspectos concurrentes: la brecha en el acceso a las TIC, en su dimensión externa e interna, esto se refiere a la desigualdad existente en el acceso a las TIC entre los países y entre las distintas poblaciones dentro de un mismo país o región; la brecha en el uso de las TIC, que se relaciona con la distancia que existe entre los usos meramente recreativos o sociales de las TIC y aquellos que suponen una apropiación más integral y transformaciones en el aprendizaje y en la producción de conocimiento; y, por último, la brecha en las expectativas, especialmente entre los jóvenes respecto de la disponibilidad y los usos de las TIC en las escuelas y lo que la institución realmente les ofrece.

Las distintas alternativas para la incorporación de las TIC (modelo de laboratorio, aulas móviles o modelo 1 a 1,) responden, en muchos casos, a diferentes etapas de incorporación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo. Así, el modelo de laboratorio, por ejemplo, representa la fase inicial, si bien puede seguir conviviendo con otros modelos. En contextos donde los recursos son escasos es frecuente encontrar estrategias escalonadas, que incluyen la convivencia de más de un modelo, incluso en la misma institución educativa. (SITEAL, 2014).

#### **4. Formación docente**

De acuerdo con Gros y Silva (2005), “el principal problema de los docentes de la generación digital es que la sociedad actual cambia muy rápidamente”. Sin lugar a dudas, los programas de profesionalización inicial docente deben resignificar la formación que se está impartiendo actualmente.

Como afirma en su trabajo Bergomás (2008), “la capacidad de interpretar y producir mensajes con otros lenguajes, la lectura crítica de los mismos y la posibilidad de analizar las distintas formas de construcción, validación, circulación y acceso al conocimiento que hoy se plantean deberían conformar el núcleo conceptual para una propuesta curricular de la formación docente”. Es necesario que el docente se apropie de las distintas posibilidades que permiten nuevas formas de enseñanza y que no por su uso, como es el caso de las TIC cambian la esencia del saber impartido, todo lo contrario lo innova y lo hace más llamativo.

Valverde y colaboradores (2010) consideran que “la política de integración de las TIC tiene una mayor probabilidad de éxito cuando la formación del profesorado incluye competencias específicas y tareas que incorporan las TIC en su práctica de aula cotidiana”. Es preciso conocer las implicaciones que las TIC tienen en la enseñanza y si verdaderamente están siendo o pueden ser utilizadas como estrategia pedagógica y modelo curricular. Frente a esto, Gallego y Alonso (1999) afirman que “hace falta diseñar un proceso progresivo de integración en el que la tecnología ocupe un puesto dentro de los diferentes proyectos curriculares”. (Universidad de Guadalajara, 2012)

## 5. Dificultad de integración de las TIC en las aulas

El papel a jugar por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es relevante ya que aportan la posibilidad de flexibilizar y mejorar procesos que inciden directamente en el aprendizaje, la organización escolar o la comunicación con la comunidad, entre otros. Cabe añadir que el proceso de implantación de las TIC en el ámbito educativo viene marcado frecuentemente por la necesidad de ser actualizado o renovado, lo que desde una perspectiva política, debe ser analizado, ya que las TIC amplían permanentemente su oferta (tabletas, móviles, webs semánticas, realidad aumentada, entornos personales de aprendizaje, etc.).

Más de la mitad (57%) de los profesores encuestados en un estudio se consideran preparados para utilizar la tecnología directamente con sus estudiantes, aunque no se sabe en qué medida los profesores están permitiendo que sus estudiantes aprendan con la tecnología. (González Pérez & De Pablos Pons, 2015).

Las *actitudes son relevantes* a la hora de adquirir nuevos conocimientos ya que las personas asimilan y relacionan la información que reciben del mundo en torno a dimensiones evaluativas. Segundo, las actitudes desempeñan una serie de funciones imprescindibles a la hora de buscar, procesar y responder, no sólo a la información sobre el entorno, sino también a la relacionada con uno mismo. Si las actitudes de un gran número de personas cambian, posiblemente las normas sociales puedan cambiar también. Por ello, el estudio de

cómo se adquieren y modifican las actitudes resulta esencial para comprender las bases de posibles cambios más amplios. (Huertas & Pantoja, 2016)

## **6. Propuesta de mejora del modelo de educación a distancia en Paraguay aplicable a la inclusión laboral de jóvenes.**

Debe hacer una decisión política de apostar a la Educación, por parte de los Diputados, Senadores y Poder Ejecutivo, no topear el pobre presupuesto asignado a las instituciones e incluso asignar mayor presupuesto.

En Paraguay, muchas instituciones son las encargadas del desarrollo de la Ciencia y de la Tecnología, desde la novísima carta orgánica del MEC, esta institución ya no es Ministerio de Educación y Cultura, sino Ministerio de Educación y Ciencia, lo que en alguna medida deberá delimitarse en su reglamentación y de qué manera será el relacionamiento con instituciones que promueven el desarrollo científico – tecnológico, como es el CONACYT.

También el MEC posee una dirección de TIC y también una dirección de innovación, no obstante, ninguna produce contenidos académico – didácticos en formato digital, se debe reconocer que sí realizan cápsulas informativas en vídeo. Por ello *se requiere un Departamento de contenidos digitales y enseñanza virtual.*

Se ha aceptado la donación de la Unión Europea de cerca de 60 millones de euros, se debería destinar parte de esta suma en mejorar los siguientes aspectos de las instituciones educativas.

Las instituciones educativas que implementan educación a distancia deberían tener un *Departamento o Unidad de enseñanza virtual* de naturaleza técnica que abarque distintas funciones, por ejemplo:

- Control de la plataforma, preferentemente con software libre.
- **Informático:** que atiende temas referidos a generación de contraseñas de usuario, compatibilidad, conectividad, soporte técnico – informático.

- **Pedagógico** - Administrativo: Uso de las herramientas de la plataforma, foros, autoevaluaciones, rúbricas de evaluación, programas del curso, actividades para los estudiantes, audiovisuales, textos (libros o materiales elaborados por el docente). No se evalúa la calidad del contenido, solo el uso de la herramienta; se confía en la autonomía pedagógica del docente.

Se debería establecer aspectos como por ejemplo: El *Contenido* que incluye: *Guía docente*, con enlaces web de interés, material didáctico estructurado según programa, guía de estudio por unidad (para la excelencia se debería contar con acceso a *material de estudio* básico y complementario, actividades detalladas, laboratorios virtuales, materiales de revisión de conocimientos previos, videos, audios). *Actividades* con calendario o *cronograma*, actividades individuales de evaluación y autoevaluación. Informar de los resultados a los estudiantes, actividades grupales, de *evaluación y autoevaluación*. Herramientas basadas en simulaciones virtuales, recreación virtual, audios, podcasting, videocasting. Evaluar el porcentaje de *participación* y uso de las herramientas de comunicación (correo electrónico). Deberá preverse un *Centro de producción de contenidos digitales*, con recursos humanos e infraestructura apropiada para el efecto: Sala de videoconferencias. Sala de procesamiento de datos (servidores). Sala de tele docencia. Sala de grabación audiovisual. Laboratorio de edición (Programa de ediciones con licencia o software libres).

Se requiere de materiales auto-instructivos autosuficientes, con la peculiaridad de ser *Material productivo-participativo*. Son materiales que ofrecen a los estudiantes espacios abiertos de práctica autónoma y que están estructurados de manera que le permiten acceder a un contenido que le llevará a ejecutar una aplicación abierta en la búsqueda de un resultado de referencia que *a priori* desconoce.

A menudo estos sistemas se pueden alimentar con las propias respuestas de los estudiantes, lo que permite no sólo engrosar el universo de práctica sino también ajustar la retroalimentación a la progresión de sus consecuciones. Se trata de materiales adaptables y flexibles que incorporan elementos de inteligencia artificial y de gestión de la información que posibilitan el rastreo de acciones y ajustes progresivos (diseños de tutores inteligentes, por ejemplo).

Estos materiales son imperiosos para la educación a distancia, semipresencial o abierta como EMA (Educación Media Abierta) y EBA (Educación Básica Abierta); no obstante una vez creados, pueden estar disponibles para fortalecer los aprendizajes del Bachillerato, inicialmente en las áreas académicas del plan común.

A nivel universitario algunas instituciones y facultades que implementan educación semipresencial y a distancia en nuestro país: La Facultad de Ciencias Exactas y Naturales FACEN - UNA, respondiendo a los requerimientos impuestos por los nuevos paradigmas en materias de educación, ofrece un nuevo y moderno entorno educativo, diseñado a partir de un concepto innovador, pedagógicamente estructurado, donde las NTICs (Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación) están al servicio de la comunidad con el objetivo principal de fortalecer y mejorar el sistema educativo. - Ofrece los siguientes cursos: Lic. En educación Matemática. Lic. en Ciencias Básicas y sus tecnologías. La UAA, UNIBE y la Americana poseen carreras a distancia o educación presencial con soporte de entornos virtuales de aprendizaje.

Si bien existen políticas TIC de la SENACTIC y un plan de Conectividad de instituciones educativas, la inversión y esfuerzos realizados aun no son suficientes para lograr el impacto necesario para reducir la brecha digital y mejorar la calidad y significatividad de los aprendizajes de los estudiantes del siglo XXI.

En *conclusión*, las instituciones que implementan educación a distancia deberán prevén el presupuesto para la creación o mejora de un Departamento de contenidos digitales y enseñanza virtual.

Se deberá priorizar la dimensión pedagógica en las políticas de integración TIC. La hipertextualidad y la multidimensionalidad como así también la idea de conocimientos “sin bordes”, abiertos y cambiantes, son características que redefinen la concepción de los contenidos a ser incluidos en la enseñanza y desde las cuales se plantea la definición de los conocimientos educativos a nivel de las macro-políticas (Lugo, 2015).

Con respecto a las políticas ha habido avances en la formación docente, por medio de las BECAS Carlos Antonio López, también gra-

cias al CONACYT que financia programas de formación de docentes investigadores y programas de vinculación científica tecnológica, o del CONES y la ANEAES que deben velar por la calidad de la Educación Superior. Pero a pesar de los avances, aún sigue siendo poca y pobre la inversión en educación y exiguos y topeados los presupuestos de las Instituciones cuya ejecución presupuestaria es mínima.

Se recomienda alianzas estratégicas entre entidades públicas como por ejemplo UNA – MEC – SENATIC – SNPP de manera a ofrecer capacitación laboral a los sectores más vulnerables de la sociedad, ya no es necesaria la fundación de más instituciones o que los profesores esperen a los estudiantes, por medio de la tecnología, la información y la asesoría le llega al instante.

Se recomienda focalizar los esfuerzos en los departamentos con mayor carga demográfica como Central con 2450371, Asunción 511373, Alto Paraná 833778, Itapúa 561486 y Caaguazú 486363. Del total aproximado de 7.003.196. (DGEEC, 2015).

## **Bibliografía**

Arguello, R. (2017). *Informe de Pasantía Doctoral*. Paraguay: CONACYT - UNA.

CEPAL. (2016). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/122/1600548EE\\_Paraguay\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40326/122/1600548EE_Paraguay_es.pdf)

Cham, M. E. (2016). *La virtualización de la educación superior en América Latina*. Recuperado el 5 de junio de 2017, de <http://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>

Congreso Nacional. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*. Asunción.

De Haro, O. (2011). Redes sociales para la educación. (U. d. Navarra, Ed.) *Estudios sobre la Educación*, 20, 232-278.

DGEEC. (2015). *Encuesta permanente de hogares*. Recuperado el 5 de junio de 2017, de <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/resultado%20eph2015/PUBLICACIONES%20EPH%202015%2008-05-17.pdf>

González Pérez, A., & De Pablos Pons, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 401 - 417.

Huertas, A., & Pantoja, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250. Obtenido de <https://www.uam.es>

Lugo, M. B. (2015). *Las Políticas TIC en la educación de América Latina*. Recuperado el 28 de mayo de 2017, de Archivos de Educación: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03>

Rios, A. (2015). Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación superior a distancia en México. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(3), 124-141.

SITEAL. (2014). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. (UNESCO-OEI-IIPE, Ed.) Recuperado el 2 de abril de 2017, de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_informe\\_2014\\_politicas\\_tic.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf)

UNESCO. (15 de marzo de 2015). *Tecnologías de la información y comunicación*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts>

Universidad de Guadalajara. (2012). Las TIC en la formación Docente. *Revista Educación y Desarrollo*, 6(2), 79-90.



# Notas sobre a diversidade sexual no espaço escolar: discriminação, invisibilidade e exclusão



Everton Ribeiro (Eevee)<sup>1</sup>

## Resumo

A escola enquanto instituição promotora de cidadania e espaço de superação do sistema reprodutivo de comportamentos e padrões sociais tidos como certos, principalmente no que se refere à sexualidade, tem falhado com seus papéis. A partir de reflexões sobre o padrão estabelecido pela sociedade, percebemos que a homossexualidade é compreendida como algo desviante e que a escola apresenta dificuldades em inserir temáticas que rompam com a normatividade no espaço escolar. As contrariedades encontradas durante as pesquisas dessas temáticas e práticas que tentem mudar o *habitus* são heranças do ambiente escolar e da moralidade instaurada no exercício da docência. Nesse sentido, a proposta deste trabalho é discorrer sobre alguns aspectos das discussões sobre diversidade sexual e direitos humanos no espaço educacional. A partir de intervenções desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal do Paraná, ao longo de 2016, foram realizadas revisões bibliográficas de pesquisas que comprovam a premência em se discutir a diversidade sexual na formação de professores, tendo em vista a necessidade de ressignificar os padrões de comportamento perpetuados como corretos no espaço escolar.

---

1 Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná. E-mail: [everton.ribeiro@ifpr.edu.br](mailto:everton.ribeiro@ifpr.edu.br)

## 1. Desarrollo

Ao longo da história da humanidade existiram – e ainda existem – grupos de diferentes gêneros e orientações sexuais que lutavam pela igualdade em relação aos direitos, liberdade de expressão e papéis sociais, por exemplo. Apesar de conquistas terem sido alcançadas, para que haja a formação efetiva de indivíduos que valorizem, respeitem e reconheçam as diversidades sexuais, a inclusão de questões sobre gênero e sexualidade é primordial no processo de educação. Na posição de professor, acredito que o trabalho do educador deva ultrapassar barreiras e, principalmente no âmbito social, assumir caráter transformador, por isso escolhi me aprofundar em questões que envolvam a sexualidade e a educação inclusiva neste trabalho, uma vez que o tema tange o ambiente educacional no Brasil e em todos os países da América Latina atualmente.

No Instituto Federal do Paraná, coordenei dois projetos intitulados *Educação Preventiva e Diversidade Sexual* e *Intervenções de Educação Preventiva em prol da Diversidade Sexual*, no ano de 2016 e 2017. Ambos representam projetos de pesquisa beneficiados por apoio financeiro e que trabalham com formação de professores, no sentido de capacitá-los para as questões que envolvem o campo da diversidade sexual e, principalmente, as que cercam a discriminação homofóbica no contexto escolar. Tendo em vista a relevância destas questões no cenário atual, a problematização que será construída ao longo do presente trabalho é a revisão de literatura pertinente aos debates sobre homofobia nos estabelecimentos escolares.

## 2. O espaço escolar e a promoção de (des) igualdade

Nos anos anteriores aos 60, a sociedade atribuía à instituição de ensino a missão de transformá-la em um organismo justo, moderno e democrático. A partir dessa concepção, ocorreram algumas transformações e a escola pública passou a ser vista como um instrumento que promoveria a igualdade social, pois, a partir da criação dessa instituição, teoricamente, todos teriam acesso à educação e, por consequência, as mesmas oportunidades. Sendo assim, o sucesso futuro de cada indivíduo era interpretado como consequência do seu

esforço e dons individuais explorados em sala de aula, ou seja, era um sistema baseado na meritocracia (BOURDIEU, 1983).

No entanto, na década de 60, surgem as ideologias de Pierre Bourdieu, que contrapõem o pensamento da época, compreendendo o processo de educação como um reforço às desigualdades sociais, uma vez que desconsidera as diferenças entre os capitais (econômico, social, cultural e simbólico) que os indivíduos possuem desde a infância, devido à estrutura social a qual eles pertencem. Bourdieu observa ainda que a intensidade dos investimentos escolares de cada indivíduo se dá pelo retorno, seja financeiro ou cultural, que este estima que irá receber (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002).

A escola legitima essa desigualdade a partir da adoção de um sistema reprodutivo, em que adota como cultura escolar a transmissão dos valores e condutas pertencentes à cultura da classe dominante. Assim sendo, os alunos que fazem parte dessa classe tendem a compreender de maneira mais eficiente os conteúdos ministrados e, portanto, continuam na posição social em que se encontram devido ao sucesso escolar. Já as classes consideradas inferiores, sentem-se alheias a essa cultura, pois não faz parte da sua vivência social, o que dá margem ao fracasso ou até mesmo a evasão escolar destes indivíduos (BOURDIEU & PASSERON, 1992).

O sistema reprodutivo descrito por Bourdieu, portanto, representa a violência simbólica que perpetua no ambiente escolar:

Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (SOUZA, 2012).

Os espaços sociais, culturais e a individualidade são exemplos de elementos que moldam e constroem a multiplicidade sexual. A partir

dessa percepção estipulou-se que o gênero é, de fato, uma construção social. Os termos hetero, homo e bissexual restringem as diversidades de orientações sexuais a campos conceituais inflexíveis e pré-determinados, desconsiderando que a pluralidade sexual faz parte de um domínio maior, que engloba desde processos históricos até questões atuais, as quais, de alguma maneira, estruturam a identidade individual (DINIS, 2008).

### **3. Heteronormatividade, homofobia e dissidências**

A sociedade atual, porém, é regida pelos padrões heteronormativos, os quais são repassados pela escola:

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade – um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas) por meio das quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade “natural” e legítima de expressão. (JUNQUEIRA, 2012)

Sendo assim, a interpretação que se faz dos indivíduos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela heteronormatividade é a de que eles não se reconhecem no espaço da instituição escolar, uma vez que a diversidade sexual é desconsiderada pela sociedade e, conseqüentemente, pela escola. Somado a isso, os problemas em relação à discriminação nos estabelecimentos de ensino podem ser a resposta para o alto índice de evasão escolar desses grupos.

É preciso ter claro que o processo que define alguns como sujeitos normalizados e outros como marginalizados enaltece a heteronormatividade e fortalece a manifestação da homofobia como organizadora da demarcação de fronteiras nas identidades desses sujeitos. Mas, apesar de todas essas concepções estruturarem a realidade, a vida e a ordem social, isso não significa a impossibilidade de transgressões por parte dos atores sociais: há espaço para o questionamento da realidade dada (RIZZATO, 2013).

Segundo Junqueira (2007) a homofobia seria resultado de padrões e imposições normalizantes sobre os corpos e a sexualidade basea-

dos em uma norma heterossexual transcendendo, pois aspectos de ordem psicológica. Dessa forma a homofobia não representaria simplesmente uma hostilidade ou violência contra sujeitos homossexuais, mas estaria envolta em um sistema disciplinador e regulador visando à normatização dos corpos.

Borrillo (2000) compara a homofobia com a xenofobia e o racismo no sentido de colocar o outro como inferior, pois carrega diferenças contrárias ao dito “normal”. A questão, portanto, não deve ser reduzida a um aspecto de “rejeição irracional” ou ódio em relação a gays e lésbicas.

(..) Do mesmo modo que a xenofobia, o racismo ou o antisemitismo, a homofobia é uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. (BORRILLO, 2000, p. 13).

Prado e Junqueira (2011) argumentam que todos aqueles que não se normalizam tornam-se alvos de reprovação. A normalização atinge a todos por meio da eleição de um padrão que será aplicado a todos e que funciona como um parâmetro. Os ditos normais recebem todos os atributos positivos enquanto que os que não correspondem às normas são avaliados de forma negativa e ocupam um status inferior. “A norma diz respeito a todos/as e quem não se mostrar apto a ser normalizado torna-se digno de repulsa e reprovação, ocupando um grau inferior ou nulo de humanidade”. (PRADO E JUNQUEIRA, 2011, p. 60)

Goffman (1975, p.11) cria um termo conhecido como estigma para se referir a pessoas que apresentam diferenças indesejáveis por aqueles reconhecidos como normais. O termo criado pelos gregos era utilizado para evidenciar algo de “extraordinário ou mau” de quem os apresentava. Esses sinais eram feitos com cortes ou fogo sobre o corpo do sujeito para torná-lo visível e, conseqüentemente, evitado, sobretudo, em lugares públicos. Esses sinais se referiam ao “status moral” do sujeito que poderia ser um escravo, um criminoso ou traidor. Esses sinais, portanto, representava algo de mal que deveria ser rechaçado pelo grupo a fim de não comprometer a convivência social.

A partir do cristianismo esses sinais corporais assumem representações metafóricas “o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele” enquanto que a segunda se referia a “uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico” (GOFFMAN, 1975, p. 11).

Já na atualidade o termo é utilizado de maneira muito semelhante ao modo como o usavam na Grécia. O portador de um estigma é alguém que deve ser visto como uma ameaça à sociedade. Dessa forma é alguém que deve ser evitado. De acordo com Goffman (1975, p. 11) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”. Nesse sentido podemos entender que se espera que o sujeito corresponda a atributos criados externamente a ele. Existem “expectativas normativas” a serem atendidas e aqueles que não a atendem são reduzidas “a uma pessoa estragada e diminuída (GOFFMAN 1975, p. 11). Cria-se um modelo social de indivíduo que nem sempre corresponde à realidade, a essa realidade Goffman denomina “identidade social virtual” em contraponto aos atributos que o sujeito realmente possui que é chamado de “identidade social real”.

Para Goffman (1975) pode se mencionar três tipos de estigma distinto. Aqueles que se referem as “abominações do corpo”, esses estariam ligados a marcas físicas e biológicas. Os que se referem às culpas de caráter individual, ou seja, o sujeito é visto como fraco e que não corresponde aos valores e crenças tidos como naturais e corretos. Nesse sentido o homossexual seria portador desse tipo de estigma, pois desvia das paixões reconhecidas como naturais. E por fim, os estigmas tribais de raça, nação e religião, marcas que certos grupos adotam e transmitem para sua comunidade.

Borrillo (2000, p. 16) compara o homossexual com outros personagens que socialmente são vistos a partir de uma ótica inferior, “à semelhança do negro, do judeu ou de qualquer estrangeiro, o homossexual é sempre o outro, o diferente, aquele com quem é impensável qualquer identificação”. A ele cabe o papel do “marginal” visto pela ordem social como o “estranho”, como o sujeito inferiorizado, pois não corresponde a uma sexualidade dita normal/natural (heterossexualidade).

O homossexual dessa forma é visto unicamente pelo atributo da sexualidade. É visto como o marginal que não é bem vindo às relações sociais porque carrega uma marca indesejável, ou seja, porque não corresponde aos valores heteronormativos de uma sociedade que reconhece como normal apenas às relações existentes entre um homem e uma mulher.

Para Prado e Junqueira (2011) o sistema de opressão a que estão submetidos todos aqueles designados como o inferior e/ou estranho, ou ainda, como apresentado anteriormente que carregam um estigma, são reforçados e garantidos por instituições que reproduzem discriminações e preconceitos no sentido de sustentar e produzir exclusões. As instituições permitem e legitimam as discriminações. Mesmo aquelas instituições que dizem ter um compromisso com a inclusão social não conseguem privar da marginalização os que não correspondem à norma estabelecida.

Todo indivíduo que, de algum modo, voluntariamente ou não, escapar das disposições heteronormativas pode ser alvo de processos de marginalização, mesmo em instituições que proclamam compromissos com a inclusão social. (PRADO E JUNQUEIRA, 2011, p. 54).

É possível perceber na prática cotidiana as violências e discriminações sofridas por grupos que não atendem uma expectativa social. Para Castañeda (2007) a homofobia não caracterizaria apenas um modo de pensar, mas também uma fonte de violência que pode assumir diversas formas. E consonância com a autora Borrillo (2000) argumenta que a homofobia em termos práticos pode ser percebida tanto em piadas, bem como assumir características mais brutais, muitas vezes levando ao extermínio:

A homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, mas ela pode também assumir formas mais brutais, chegando até a vontade de extermínio, como foi o caso na Alemanha Nazista. À semelhança de qualquer forma de exclusão, a homofobia não se limita a constatar uma diferença: ela a interpreta e tira suas conclusões materiais. (BORRILLO, 2000, p. 16).

Para apresentar alguns dados estatísticos reveladores da discriminação e preconceito sofridos por homossexuais, Venturi (2011) comenta os resultados revelados por uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA), em parceria com a fundação Rosa Luxemburg Stiftung (RLS), no período compreendido entre 7 a 22 de junho de 2008.

Nos relatos espontâneos prevalecem sobretudo episódios de violência psicológica, moral ou verbal (47%), perpetrada ora por familiares, ora por desconhecidos no espaço público, ora em contextos institucionais, como locais de trabalho, estudo ou lazer. Em situações sugeridas os principais agentes discriminadores foram os pais (22%) ou outros familiares (31%), colegas de escola (27%) ou outros amigos (24%), ou ainda pessoas em locais de lazer (26%), atendentes no comércio ou de algum serviço (20%) e colegas de trabalho (18%), entre outros. E diante de dez situações potenciais de violência, 52% já passaram por um ou mais episódios, expostos a ironias ou gozação (42%), a grosserias e ofensas (31%), a vexação ou constrangimentos (21%) – sendo que 10% teriam sido ameaçados ou aterrorizados, por conta de sua orientação sexual e 7 % submetidos a violência física ou lesão corporal. (VENTURI, 2011, p. 182).

O Grupo Gay da Bahia (GGB) também revela o alto índice de violência homofóbica ocorrido no Brasil no ano de 2008 “o Brasil é o campeão mundial de crimes homofóbicos, 190 homicídios em 2008, seguido do México com 35 e Estados Unidos com 25. Os dados ilustram e explicitam a violência a qual estão submetidos os homossexuais que enfrentam situações de opressão cotidianas, sistemáticas e institucionalizadas.

Para Castañeda (2007, p. 146) a homofobia desempenha algumas funções em relação aos heterossexuais:

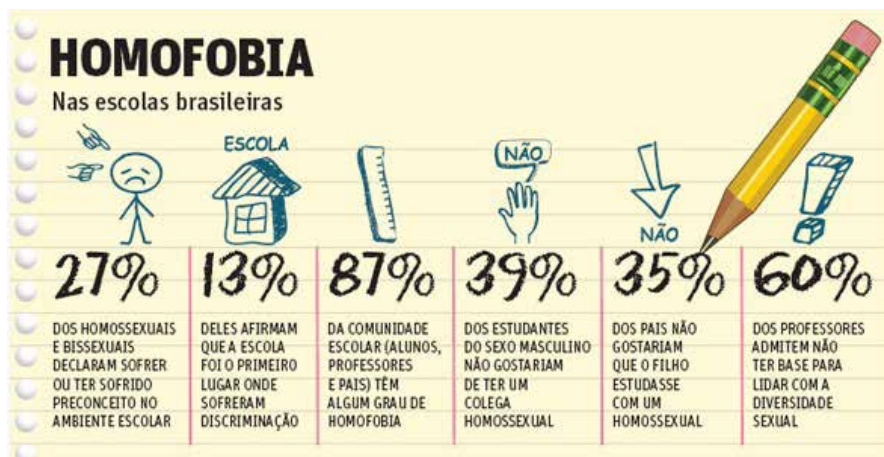
(...) legitima sua própria orientação sexual; faz-lhes sentir que seus valores morais e seus costumes sexuais são naturais e até mesmos superiores; permite a eles se sentirem orgulhosos de sua masculinidade ou feminilidade.

A homofobia dessa forma teria como função primordial “normalizar a heterossexualidade e lhe dar um verniz de superioridade moral”.



Castañeda (2007, p. 146). Dessa forma marginalizando o outro é possível confirmar e garantir o status de superioridade heterossexual atribuindo a esse grupo características que os tornam “normais”.

**Figura 1.** Homofobia nas escolas brasileiras



Fonte: Fundação Perseu Abramo

O heterocentrismo cria hierarquizações e relações de poder que “distingue os dominantes, que são os homens ativos, penetrantes, e os outros, aquelas e aqueles que são penetradas/os, logo dominadas/os.” (WELZER-LANG, 2001, p. 468). A homofobia funcionaria então como mecanismo para desvalorizar e desqualificar todos aqueles que se desviam do paradigma heteronormativo.



Fonte: QUINO. Toda Mafalda, 2010, p. 254.

Segundo a legislação brasileira, “é reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma

mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família” (BRASIL, 1996, art. 1º). No entanto, a própria Constituição Federal traz uma outra possível acepção para família, pois profere que “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 2004, p 161, art. 226, §4º).

Parece, de certa forma, inconcebível que a mesma unidade que julga capaz defender sua prole em qualquer circunstância, de protegê-la de qualquer “campo minado” como prioridade, seja a mesma que evoque em alto e bom tom que “se o meu filho é homossexual, prefiro matar ele” (PRECIADO, 2013). O discurso pelos direitos da criança a ter pai e mãe é uma falácia, uma *mise-en-scène* em prol da família heterocentrada, que incute uma educação em prol da norma sexual e de gênero. Este tipo de discurso só defende mesmo as normas de gênero e descaracteriza completamente uma instituição que sempre se sustentou pelo amor incondicional, este mesmo tão difundido e disseminado pelo próprio discurso cristão.

#### 4. Resultados e discussão

O atual cenário político revela numerosas incoerências a respeito dos direitos humanos, tais como o casamento civil igualitário, a criminalização da homofobia, a adoção de crianças por casais homoafetivos, a legalização do aborto, além de programas de mobilização na educação básica voltados para a diversidade sexual e, recentemente a aprovação do “estatuto da família”. Portanto, faz-se necessário e é urgentemente necessário debater e mobilizar estudantes e profissionais da educação em geral para estas questões de forma crítica e consciente a fim de superar preconceitos e tabus que cercam esta temática e compõem o cenário cotidiano da escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 04 de maio de 2011, pelo Conselho Nacional de Educação/MEC.

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados

com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2011, p.9)

Neste contexto, a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação – quaisquer que sejam – e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, lésbicas e travestis, por exemplo. Entretanto, sabe-se que a escola brasileira tem dado pouca atenção ao tema sexualidade e do gênero (ABRAMOVAY, CASTRO e SILVA, 2004). O que se observa, porém, para além do currículo oficial no ambiente escolar é o que está por trás do chamado currículo oculto que molda a subjetividade do sujeito de forma inconsciente, “invisível”, com os processos ocultos de compreensão do cotidiano. Nesse sentido, segundo Silva (2001) o conceito de currículo oculto é importante por tornar transparente aquilo que era opaco na escola. Dessa forma, as dimensões de gênero, sexualidade, raça também se aprendem por meio do currículo oculto. Essa aprendizagem ocorre por meio de comportamentos, atitudes, valores. Assim sendo: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2001, p. 78). Para o autor, a eficácia do currículo oculto está justamente nesta ocultação. Portanto, a “desocultação” pode torna-lo mais eficaz no sentido de alguma possibilidade de mudança. De acordo com Guacira Lopes Louro (1999), embora não se possa atribuir à escola o poder e a responsabilidade de explicar identidades sociais ou de determina-las de forma definitiva, é necessário reconhecer que “suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm ‘efeitos de verdade’, constituem parte significativa das histórias pessoais” (LOURO, 1999, p. 21).

Segundo o estudo titulado como “Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008”, realizado por Asinelli-Luz e Cunha (2011), os percentuais de estudantes, principalmente do sexo masculino, que relataram discriminação por serem ou parecerem homossexuais são elevados. Além disso, de

acordo com os dados coletados em relação ao percentual de participantes que sofreram discriminação homofóbica, foi possível verificar o aumento desse índice entre 2004 e 2006 e, no período entre 2006 e 2008, o decréscimo. Os autores associam esse declínio à criação do Programa Brasil sem Homofobia, em 2004. No entanto, outras pautas podem ser discutidas: o que os participantes da pesquisa caracterizam como homofobia? Será que as agressões verbais também são percebidas ou foram naturalizadas? Essas são questões que contribuem para uma avaliação mais detalhada em relação aos atos discriminatórios que ocorrem no espaço escolar. Como consequência do preconceito, os autores relacionaram a homofobia com a percepção da qualidade da educação recebida pelos estudantes. Os resultados da pesquisa apontaram que aqueles que “sofreram discriminação homofóbica avaliaram a educação recebida no ensino médio aproximadamente meio ponto a menos que seus pares que não relatam essa experiência” (ASINELLI-LUZ & CUNHA, 2011, p. 98).

## 5. Conclusão

A urgência acerca da abordagem de temas, na escola, que envolvem sexualidade é justificada pelo retrocesso em que se encontra o cenário atual, além de pesquisas que indicam que a homofobia ainda é pertinente no âmbito escolar e pode, inclusive, comprometer o processo de ensino-aprendizagem do aluno, assim como fazê-lo perceber sua passagem pela instituição de ensino como algo negativo. A escola deve garantir, no mínimo, que os direitos humanos de docentes e discentes sejam preservados para assegurar-lhes a liberdade de expressão, o direito ao trabalho e à educação.

O Brasil, país que se diz tolerante e para todos, está marcado por altos índices de violência e a repressão não é suficiente para acabar com esse cenário, tampouco decretos são capazes de provocar mudanças efetivas na ordem social. É preciso, sobretudo, de ações no sentido de desconstruir verdades e crenças arraigadas. É preciso tornar visível aquilo que se teme e insiste em esconder a começar pelo questionamento da ordem heterossexista que se reafirma a cada atitude preconceituosa frente aqueles que não correspondem as expectativas quanto ao gênero tornando-os “diferentes” e “desiguais”. E o espaço escolar é privilegiado para emergir estas discussões.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. (2004). Juventudes e sexualidade. Brasília: Unesco.

ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. (2011). Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 87-102, jan./abr. Editora UFPR.

BORRILLO, Daniel (2010). *Homofobia: História e crítica de um preconceito*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica.

BOURDIEU, Pierre (1983). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL (2004). *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Barueri, SP: Manole.

BRASIL (2011). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº5/2011.

BRASIL (1996). Lei n. 9278, de 10 de maio de 1996. Regula o parágrafo 3º do art. 226 da Constituição Federal. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 mai. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 27/08/2013.

CASTAÑEDA, Marina (2007). *A experiência homossexual: explicações e conselhos para os homossexuais, suas famílias e seus terapeutas*. Tradução Brigitte Monique Hervot e Fernando Silva Teixeira Filho. São Paulo: A Girafa.

DINIS, N. F. (2008). Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 18 de agosto de 2016.

GOFFMAN, Erving (1975). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4º ed. Rio de Janeiro: LTC.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2007). Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. Bagoas: Estudos Gays – gêneros e sexualidades, Natal, v.1, n. 1, jul./dez.

JUNQUEIRA, R. D. (2012). Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. MILSKOLCI, Richard (Org.). Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume. (Série Sexualidades e Direitos Humanos).

LOURO, G. L. (1999). Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril.

PRADO Marco Aurélio Máximo; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (2011). Homofobia, hierarquização e humilhação social. In: VENTURI, Gustavo et al (Org.). Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. p. 51-71.

PRECIADO, Beatriz (2013). Qui défend l'enfant queer?. Libération, Paris, 14 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.liberation.fr/societe>>. Acesso em: 20/03/2013.

QUINO (2010). Toda Mafalda. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

RIZZATO, L. K. (2013). Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (2001). Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntico.

SOUZA, L. P. (2012). A Violência Simbólica na Escola: Contribuições de Sociólogos Franceses ao Fenômeno da Violência Escolar Brasileira. Revista LABOR, nº7, v.1. Disponível em: <<http://www.revistalabor.ufc.br>>. Acesso em: 27 de agosto de 2016.

VENTURI, Gustavo (2009). Homossexuais: vivências de discriminação. Teoria e Debate, São Paulo, 01 março 2009. Disponível em: <<http://www.teoriaedebate.org.br>>. Acesso em: 23 de março de 2017.

WELZER-LANG, Daniel (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482.

# El rol de las Instituciones de Formación Docente en el Paraguay actual



Ana Cornet<sup>1</sup>  
Diana Benítez<sup>2</sup>  
María del Rocío Robledo<sup>3</sup>

## Resumen

La educación llega al sujeto a través de sus maestros, en la educación formal, hoy universal. Y es el maestro quien finalmente, forma al educando desde su conocimiento, su formación y su ideología. El alcance de la educación es el del propio maestro, en su comprensión del mundo y su intención de educar.

En ese sentido, la formación del maestro debiera contemplarse como un aspecto crucial en la construcción del sistema educativo. Para el desarrollo de un país es necesario contar con personas que tengan la capacidad no solo de producir, o de prestar un servicio, sino esencialmente, que sean capaces de pensar y discernir. Esas capacidades han sido confiadas a la escuela, y debieran ser desarrolladas por los maestros.

---

1 Lic. C.E. MGE. Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC.

2 Ing. Inf., MS, PhD. Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC.

3 Ing. Civil, MS, Dra.ES. Centro para el Desarrollo de la Competitividad, CDC. E-mail: rocio.robledo.y@gmail.com



Este artículo refiere el rol de las IFDs en el Paraguay actual. Partiendo de su expansión en la década de 1990, analiza su crecimiento como instituciones formadoras de educadores en el Paraguay, los procesos de licenciamiento de la década pasada, sus resultados y las expectativas ante los nuevos procesos en curso.

Finalmente, se realizan la discusión acerca de su mejor funcionamiento y visibilidad social.

## **1. Estado situacional de la FD en la región de Latinoamérica y el Caribe**

La calidad de un sistema educativo tiene su base en la calidad de sus docentes. En ello va comprometida no solo la calidad, sino la equidad, y por ende, el desarrollo endógeno y sostenible del país. En ese sentido, es importante la calidad de docentes en un sistema, su preparación, certificación, la organización de la carrera docente, los estímulos y apoyos para su formación continua (CEPPE, 2013).

El informe CEPPE-UNESCO analiza los casos de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago, identificando características comunes de la profesión docente: población mayoritariamente femenina, nivel socio económico medio o bajo, baja remuneración y escasa oportunidad de promoción en la carrera docente (CEPPE, 2013).

En la región, la visión del docente es la de un profesional cuya preparación parte con la formación inicial y es un continuo a lo largo de toda la carrera docente, desde su inserción laboral hasta su retiro. La formación continua es un concepto más reciente, encarado en inicio como una capacitación o de actualización, de corta duración. La entrada del aseguramiento de la calidad en la educación ha hecho volver la mirada hacia la formación en servicio, como política pública de calidad para la docencia (Avalos, 2007).

En cuanto a la formación inicial, se señalan aspectos críticos, como ser el bajo nivel de los ingresantes, la baja calidad de la formación, la baja especialización de los estudios y la debilidad institucional para la regu-

lación de la calidad en el nivel. En el ámbito de la formación continua, se señalan la escasa relevancia y articulación entre modalidades, el bajo impacto de las acciones, la generalidad de la oferta de formación, la desconsideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje en aula y la baja pertinencia de la oferta. Con respecto a la carrera docente, se ve que la promoción se da principalmente por criterios de antigüedad en la función o por la realización de posgrados y cursos de perfeccionamiento, con muy poca incidencia del desempeño profesional (CEPPE, 2013).

Por el lado de las políticas docentes, pese a que en todos los países aparecen en el discurso como prioritarias, su alto costo y su poca visibilidad pública, además de su complejidad y su logro a mediano y largo plazos, hacen que en la práctica no sean parte de las prioridades de los gobiernos (CEPPE, 2013).

## **2. Estado situacional de la FD en el Paraguay**

### **2.1. Antecedentes históricos**

La formación de docentes tiene su origen en el *normalismo*, nacido en Europa en el siglo XVIII, buscando promover la educación popular, laica, en contraposición con la eclesiástica, aplicando el *racionalismo* a la educación (Velázquez Seiferheld, 2016).

En el Paraguay se funda la primera Escuela Normal en 1856, bajo la dirección de Ildefonso Bermejo (Zayas Rossi, 2015). La Guerra de la Triple Alianza (1865-1870) redujo a cenizas toda la organización del Estado paraguayo, incluida su educación. (Velázquez Seiferheld, 2016).

Recién a finales del siglo XIX se reorganiza la educación, con la creación del Consejo Nacional de Educación, y se establece la educación laica en las escuelas nacionales obligatorias (Zayas Rossi, 2015). A principios del siglo XX, en 1906, se aprueba un plan de estudios para las Escuelas Normales de la mano de Ramón Indalecio Cardozo, pedagogo paraguayo, que en 1922 propone el modelo europeo de escuelas activas (Zayas Rossi, 2015).

La Guerra del Chaco (1932-1935) interrumpe esta transformación, volviendo al modelo autoritario y uniforme. A partir de 1950 se dio

un impulso a la formación de maestros, para modernizar la educación (Zayas Rossi, 2015). En 1954, asume Alfredo Stroessner, cuyo gobierno se caracterizó por la persecución de todos “*los espacios de pensamiento social, la educación y la producción de conocimiento*” (Elías & Segovia Chaparro, 2017). Durante este periodo se produjeron dos reformas educativas, en 1957 y 1973. La reforma de 1957 dio preponderancia a la formación docente, diferenciando los maestros urbanos de los rurales. La reforma de 1973, tiene su origen en la Constitución de 1967 y en el Diagnóstico de 1969, a partir de lo cual fue elaborado el Plan de Desarrollo Educativo Nacional (1969-1980), con el objetivo de renovación del currículum de la formación, para mantener un control estricto de contenidos, pedagogía y didáctica a ser empleada. (Zayas Rossi, 2015).

El Instituto Superior de Educación, ISE (1968), se crea en ese marco para formar especialistas, completar la formación de los docentes y constituirse en la instancia de administración de la política gubernamental para ese nivel (ISE, 2014).

El Sistema Nacional de Formación Docente (1974) pasan la formación de docentes a nivel de educación terciaria no universitaria, e instituye toda una estructura de regulación para el nivel educativo. El modelo homogéneo, descontextualizado de la realidad social e ideologizado desde la dictadura, dio espaldas a la lengua guaraní, hablada por la mayoría de la población, e introdujo la represión de los docentes del sistema público, obligándolos a afiliarse al partido oficial y a admirar a la figura del dictador (Zayas Rossi, 2015).

En el año 1990, en el inicio del periodo democrático, se constituyó la Comisión de la Reforma (1991), y en 1992, se promulgó la nueva Constitución de la República del Paraguay. Esta reforma modifica el enfoque del currículum, buscando la innovación y la introducción de los valores democráticos en la educación. Sin embargo, los formadores del sistema carecían de idoneidad, habiendo sido promocionados por razones políticas y no por capacidad (Zayas Rossi, 2015). De esta manera, resulta en una reforma realizada a medias, sin cambios estructurales eficaces, que reivindicuen la posición del maestro, en el medio social.

En este marco, se produce una demanda importante de docentes para el tercer ciclo de la Enseñanza Escolar Básica, EEB, y para la Educación Media, EM, al universalizar el acceso a la educación. Esto da lugar a la habilitación de un importante número de IFDs, cuyos requisitos mínimos no fueron debidamente cumplimentados.

En el año 2002, en el marco de la reforma de la educación media, se introduce la variable de calidad, instalando el tema en la agenda educativa, a través de un mecanismo de licenciamiento de instituciones formadoras de docentes, con énfasis en la calidad de la gestión institucional (MEC, 2007), con la intención de reorganización del sistema, que de una cantidad de menos de 30 instituciones pasó a 140 IFDs (Rivarola, 2002). En 2012 existían 136 IFDs, de los cuales 96 eran privados, y de ellos, solo 7 se encontraban en funcionamiento (Morínigo, 2012). El sistema de formación docente llega a la presente década con 41 instituciones de gestión pública y 6 de gestión privada. Los procesos de Licenciamiento administrados por el Ministerio de Educación y Ciencias, MEC, han relevado, en las instituciones de gestión oficial, las carencias en cuanto a infraestructura y recursos, tanto materiales como humanos, cuya atención y provisión recaen en el MEC, como órgano administrador del sistema público. Esta cuestión se mantiene pendiente.

## **2.2. Organización del sistema de formación docente**

La formación de docentes se imparte en IFDs, que pueden ser institutos independientes, o dentro de la estructura organizacional de los Centros Regionales de Educación; de los Institutos Superiores y de las Universidades. La regulación del nivel de formación docente depende del MEC, sean instituciones de gestión pública o privada.

Actualmente las IFD, de gestión oficial y privada, desarrollan en su mayor parte programas de Formación Docente Continua y en menor grado, programas de Formación Docente Inicial para la Educación Inicial, y para el 3º Ciclo de la Educación Escolar Básica, EEB (MEC, 2007).

Los programas de Formación Docente Inicial tienen la finalidad de formar docentes para cubrir la demanda de docentes de Educación Inicial y de EEB para el 3º Ciclo en la zona geográfica en la cual está

ubicada la institución. Estos programas formativos son elaborados por el MEC y otorgan el título de Profesor (MEC, 2013). Por su parte, los programas de Formación Docente Continua, en algunos casos son elaborados por el MEC (MEC, 2013), y en otros por la propia institución sobre la base de un Profesorado de Educación Inicial, de EEB o de Educación Media; o una carrera de grado universitaria, como el caso de las especializaciones y la Habilitación Pedagógica (Avalos, 2006).

Actualmente, las titulaciones relacionadas con la formación docente inicial no tienen una gran demanda, a pesar de que las instituciones de gestión pública sólo cobran la matrícula inicial. En el caso de las de gestión privada, en la mayoría de los casos están subsidiadas por otros programas, o bien, forman a los docentes de instituciones educativas privadas asociadas.

En el caso de las instituciones de gestión pública, ellas no generan recursos presupuestarios suficientes para su mantenimiento y desarrollo y dependen casi totalmente, del MEC para ello. Las mismas instituciones, al no disponer de los recursos necesarios para atender las deficiencias de infraestructura, equipamiento y recursos humanos, no están en condiciones de para enfrentar los desafíos que implica formar docentes que se encuentren en sintonía con la globalización del conocimiento, el avance de la ciencia y la tecnología, tendiendo a reproducir las desigualdades y la segregación social.

Por otra parte, las personas que deciden formarse para desempeñarse como docentes en la EEB y EM, cuentan la posibilidad de articulación de estudios si cursan sus estudios en Universidades e Institutos Superiores, donde además pueden obtener un título de grado, lo que se vincula con mejores expectativas de movilidad social.

### **3. Ordenamiento legal del sistema**

El sistema se ordena por la Constitución Nacional de 1992 (Constitución Nacional, 1992) y la Ley General de Educación, que define las políticas y las responsabilidades dentro del sistema. La formación docente se encuentra bajo la jurisdicción del MEC que tiene amplias atribuciones para definir el modelo de aseguramiento de la calidad

de las instituciones formadoras (Ley N° 1264, 1998). Asimismo, le corresponde proveer los recursos necesarios para asegurar el desarrollo de los programas de formación docente, en el marco de las necesidades del sistema educativo nacional (MEC, 2007).

Para la Ley de la Educación Superior, los IFDs son Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel, regidas por el MEC, que reglamenta su creación, estructura organizacional, funcionamiento, supervisión y clausura (Ley N° 4995, 2013).

Por su parte, el Estatuto del Educador señala que son funciones docentes la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de aprendizaje y funciones técnico pedagógicas, la investigación educativa, el procesamiento curricular, la capacitación de recursos humanos y el acompañamiento a planes y programas orientados a mejorar la calidad de la educación (Ley N° 1725, 2001).

La calidad de las IFDs se plantea mediante la aplicación de dos Mecanismos, el de Licenciamiento y el de Acreditación. El Licenciamiento es la certificación de que una IFD, debidamente habilitada, cumple con los criterios esenciales de calidad establecidos y es de carácter obligatorio para aquellas instituciones dependientes del MEC. Por su parte, la Acreditación se aplicaría a aquellos IFDs con Resolución de Licenciamiento. La ANEAES es la responsable de evaluar y acreditar la calidad académica de las IFDs. No obstante, este paso del licenciamiento a la acreditación aún no ha sido formalmente establecido (Ley N° 2072, 2003) (MEC, 2007).

El aspecto que se presenta como oportunidad para el nivel es el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación, FEEL, que cuenta con 33% de los recursos del Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo, FONACIDE, los cuales deben ser usados en la mejora de la calidad de la educación, en instituciones de gestión oficial, incluida la formación docente. El FONACIDE también prevé partidas presupuestarias para los gobiernos departamentales y municipales, de los cuales al menos el 50% debe estar destinado a la mejora de la infraestructura de los centros educativos. Asimismo, con estos fondos se está dotando a los centros educativos con recursos para el aprendizaje y uso de las TICs (Ley N° 4758, 2012).

Finalmente, la Carta Orgánica del MEC, aprobada en 2017, establece las instancias de regulación de la formación docente, que se articulan a partir del Viceministerio de Educación Superior y Ciencias, en dos instancias, a saber, la Dirección General de Formación Profesional del Educador y de la Dirección General de Universidades, Institutos Superiores, e Institutos Técnicos Superiores, que se ocupan de la organización del sistema y de velar por la calidad de la formación y la capacitación de los educadores. (Ley N° 5749, 2017)

#### **4. Discusión**

El aseguramiento de la calidad, AC, de la educación es un tema de agenda fundamental en los planes estratégicos ministeriales y una necesidad para el desarrollo del país.

En ese sentido, la introducción de mecanismos de AC de la pasada década, son hoy aceptados en sus conceptos fundamentales. Sin embargo, la medición de la calidad, no garantiza por sí misma la calidad del sistema. En un primer momento, el mecanismo se enfoca en la gestión institucional, ayuda a entender los procesos y a ordenar la casa, para que inmediatamente, se evidencien las falencias estructurales. En un segundo momento, el AC debe llegar al núcleo de la formación, a la docencia, y es ahí donde los procesos pueden volverse de mejora continua, de transformación reflexiva.

La aplicación del mecanismo de Licenciamiento ha permitido el redimensionamiento del sistema de formación docente, logro importante para el órgano rector del sistema. Desde el punto de vista de las instituciones, se ha logrado el ordenamiento de la gestión y la participación de la comunidad académica en la gestión institucional, aspectos básicos para el desarrollo de la cultura de la evaluación. Estos logros han permitido evidenciar aspectos esenciales que hacen a una formación docente de calidad.

En este sentido, hay que recordar que el docente está en la base de la pirámide de desarrollo de capacidades para el crecimiento personal del individuo y de la comunidad de su entorno. De ahí deviene su importancia y la necesaria puesta en valor de su profesión. Se cons-

tata a diario que hay docentes que se desempeñan en ambientes escolares complejos, tales como sectores de alta pobreza, marginalidad, abandono, que le exigen habilidades pedagógicas especiales, relacionadas con el clima escolar y el tratamiento de la diversidad cultural del país, permitiendo la integración efectiva y la igualdad en el acceso a las oportunidades.

Por otro lado, el avance de la ciencia y la tecnología implica una constante reconversión de saberes, lo que posibilita que las instituciones formadoras de docentes se constituyan en centros para responder a la necesidad de la formación permanente, tanto del docente como de la comunidad.

El MEC tiene diagnósticos actualizados de la situación, políticas diseñadas para la atención de los déficits y recursos provenientes del FEEI, que posibilitan la implementación y sostenibilidad de las acciones, con vistas a mejorar la formación y actualización docente.

Sin embargo, no se nota una articulación eficiente de esas políticas, ni una ejecución eficaz de los recursos destinados para ese propósito.

En el ámbito de la formación de docentes, las instituciones de gestión pública tienen una dependencia completa del MEC para su funcionamiento, al no poseer autonomía académica, ni presupuestaria. En ese sentido, si bien los gestores institucionales realizan las gestiones a su cargo, es el ente central el que provee los recursos humanos y económicos, con criterios poco claros en cuanto a su planificación y articulación. El FEEI es una oportunidad de implementar el AC de forma sustentable y escalable, aunque su ejecución se revela de escasa eficiencia, hasta el momento, para resolver los problemas de fondo.

De igual manera, los déficits de infraestructura y recursos para el aprendizaje, debieran ser ejecutados y fiscalizados de una manera más eficiente, considerando los fondos traspasados a los gobiernos locales, en concepto de educación, desde el FONACIDE.

De los aspectos a reconsiderar en los planes curriculares, se encuentra en primer lugar el idioma guaraní, hablado por un alto porcentaje de



la población. El informe del MEC, referido a los avances del Programa Educación Para Todos, consigna que la alfabetización en la lengua materna desarrolla en los niños capacidades de lectoescritura y comunicación con alto rendimiento, además reduce la deserción y el ausentismo escolar, aumentando el dinamismo y la interacción escolar y mejorando la comprensión en la segunda lengua (MEC, 2014).

Otro aspecto a abordar es la articulación vertical de los niveles educativos terciario y universitario, dentro de la carrera docente, opción garantizada por la Ley de Educación Superior, que ya es provista por instituciones privadas de nivel universitario, que posibilitan el reconocimiento de saberes, acortando itinerarios de formación para egresados de formación docente, que deseen cursar el nivel universitario.

Es igualmente un requisito indispensable el acceso a la sociedad de la información. Actualmente el MEC cuenta con una política de TIC que se está implementado gradualmente en el sistema educativo. En este contexto se está dotando a los IFD de equipamiento que facilite los procesos de formación. Los programas de formación docente deben ofrecer oportunidades de aprendizaje suficientes para preparar a los futuros profesores en el uso de estas tecnologías como recurso de aprendizaje en el aula. (MEC, 2013).

Las IFDs son referentes en sus comunidades, lo que permite estimar la conveniencia de que la formación continua en servicio sea capitalizada desde estas instituciones, que podrían captar los recursos de capacitación docente, que en este momento se brinda por medio de las universidades y está financiada por el FONACIDE. De esta forma, la oferta de formación continua podrá ser conteste con la realidad socio cultural en la que se desarrolla el maestro y se potenciaría a estas instituciones como referentes en sus áreas de influencia, de manera permanente y con los recursos adecuados.

En este contexto, pareciera ser que están dadas las condiciones para mejorar efectiva y eficazmente la formación de los docentes del sistema público, aunque es necesaria una firme decisión política a largo plazo, para llevar a buena ejecución las políticas y estrategias establecidas para ese nivel educativo.

Todas estas acciones se presentan pertinentes, sustentadas en diagnósticos y sustentables en recursos. Sin embargo, no se contempla, ni se discute, la apreciación del docente, su remuneración y valoración laboral, propiciando que los mejores prospectos lleguen a ejercer la docencia, capaces intelectualmente, autónomos y críticos en su pensamiento, para la formación de las nuevas generaciones.

La formación terciaria, no obstante su devaluación en la percepción social, continúa siendo relevante, por ello resulta necesario valorizar y diversificar la oferta, generando opciones de formación técnica y salida laboral rápida para los jóvenes que llegan al mercado de trabajo. La masificación de la educación hace que cada vez más jóvenes lleguen a la educación superior, con necesidades de formación para el mercado laboral y de movilidad social.

En el interior del país, la formación docente es a veces la única opción de educación terciaria a la que se puede acceder. Esta situación de precariedad educativa, hace que lleguen a ser docentes personas sin vocación o capacidad para ejercer la profesión, lo que la desvaloriza y va en detrimento de su calidad.

Es decir, si no se focaliza la atención en la revalorización de la profesión docente, se podrá contar con políticas bien diseñadas, con recursos y acciones en terreno, pero no se estará atendiendo el aspecto fundamental para la mejora de la calidad de la educación pública, cual es el valor de la profesión de la persona que está al frente del aula, cotidianamente.

## **Bibliografía**

Avalos, B. (2006). *Mejoramiento del sistema de formación docente en Paraguay. Proyecto Reforma de la Educación con Énfasis en la Educación Media*. MEC, Viceministerio de Educación. Asunción: MEC.

Avalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.

CEPPE. (2013). *Estrategia Regional sobre Docentes. Antecedentes y Cri-*

*terios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.

*Constitución Nacional.* (20 de junio de 1992). Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de Educación y Cultura: <http://www.bacn.gov.py/constitucion-nacional-de-la-republica-del-paraguay.php>

Elías, R., & Segovia Chaparro, E. (3 de junio de 2017). *La educación en tiempos de Stroessner.* Obtenido de Academia: [http://www.academia.edu/2501030/La\\_educaci%C3%B3n\\_en\\_tiempos\\_de\\_Stroessner](http://www.academia.edu/2501030/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_Stroessner)

ISE. (1 de diciembre de 2014). *Reseña Histórica.* Recuperado el 4 de junio de 2017, de Instituto Superior de Educación, ISE: <http://www.ise.edu.py/mod/page/view.php?id=1>

Ley N° 1264. (26 de mayo de 1998). *Ley N° 1264 General de Educación.* Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de MEC: [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/resoluciones/16-ley-12641998?idx=0](https://www.mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/16-ley-12641998?idx=0)

Ley N° 1725. (13 de setiembre de 2001). *Ley N° 1725 que establece el Estatuto del Educador.* Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de Educación y Ciencias: [https://www.mec.gov.py/documentos/documentos\\_resoluciones/15729?style=original](https://www.mec.gov.py/documentos/documentos_resoluciones/15729?style=original)

Ley N° 2072. (13 de febrero de 2003). *Ley N° 2072 de Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.* Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de Educación y Cultura: [http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/normativas/Ley\\_2072\\_de\\_creacion\\_de\\_la\\_ANEAES.pdf](http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/normativas/Ley_2072_de_creacion_de_la_ANEAES.pdf)

Ley N° 4758. (21 de setiembre de 2012). *Ley N° 4758 que crea el Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) y el Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación.* Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de Hacienda: [http://snip.hacienda.gov.py/normativas/ley\\_4758.pdf](http://snip.hacienda.gov.py/normativas/ley_4758.pdf)

Ley N° 4995. (2 de agosto de 2013). *Ley N° 4995 de la Educación Superior.* Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de

Educación y Cultura: <http://www.cones.gov.py/ley-4995-de-educacion-superior/>

Ley N° 5749. (24 de enero de 2017). *Ley N° 5749 que establece la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias*. Recuperado el 10 de setiembre de 2016, de Ministerio de Educación y Ciencias: [https://mec.gov.py/cms\\_v2/resoluciones/232342-ley-n-574917](https://mec.gov.py/cms_v2/resoluciones/232342-ley-n-574917)

MEC. (agosto de 2007). *Mecanismo de Licenciamiento de Instituciones Formadoras de Docentes*. Recuperado el enero de 2016, de Ministerio de Educación y Cultura: [www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/10965](http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/10965)

MEC. (2013). *Diseño Curricular – Profesorado de Educación Escolar Básica - Primero y Segundo Ciclos*. Obtenido de Ministerio de Educación y Ciencia - Paraguay:

MEC. (2013). *Incorporación de TIC en el Sistema Educativo Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación y Ciencias: [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/6640](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6640)

MEC. (setiembre de 2014). *CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA MEJORAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS A NIVEL NACIONAL*. Obtenido de MEC: <https://es.scribd.com/document/323662362/VUIP-77-CAPACITACION-DE-EDUCADORES-PARA-MEJORAMIENTO-DEL-APRENDIZAJE-setiembre-2014-pdf>

MEC. (junio de 2014). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos 2000-2015*. Obtenido de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230036S.pdf>

Morínigo, J. N. (24 de febrero de 2012). *Informe de Institutos de Formación Docente Oficiales y Privados. Carreras en Implementación y Ofertas Educativas 2012*. Recuperado el 4 de junio de 2017, de MEC: [https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/5626](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/5626)

Rivarola, D. (setiembre de 2002). *Informe Nacional Sobre Educación Superior en Paraguay*. Recuperado el 4 de junio de 2017, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131667s.pdf>

Velázquez Seiferheld, D. (21 de mayo de 2016). Normalismo en el Paraguay. *Diario La Nación. Suplemento Ideas y Palabras*, págs. 6-7.

Zayas Rossi, L. (2015). Historia de la formación docente en Paraguay. (F. d. Humana, Ed.) *Praxis Educativa*, 19(3), 32-44.

# La contienda política en la Universidad Nacional de Asunción en el periodo 1980-2015



Montserrat Fois<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo da cuenta del abordaje teórico y los principales resultados de una investigación más amplia de alcance exploratorio, titulada “La contienda política en la Universidad Nacional de Asunción en el periodo 1980-2015”. Con ella, se pretendió comprender las movilizaciones estudiantiles universitarias conocidas como *#UNA no te calles*, sosteniendo que la misma forma parte de un proceso social y político de más largo aliento. Desde la teoría de los procesos políticos de Charles Tilly, se propuso una mirada histórica en base a dos categorías analíticas: las reivindicaciones y los repertorios de las organizaciones estudiantiles que impulsan la reforma de la universidad. Se buscó así, generar una mirada teórica y metodológica que contemple la historicidad de los estudiantes universitarios de la UNA y los procesos en los que ellos se hallan inmersos. Se apuntó a superar las perspectivas de análisis que enfatizan la espontaneidad de la movilización *#UNA no te calles*. En líneas generales, los resultados dan cuenta de una continuidad en determinadas reivindicaciones y repertorios. La movilización *#UNA no te calles* da cuenta de dicha continuidad, sin embargo, rompe con ella al introducir repertorios innovadores.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Políticas por la Universidad Católica. Maestranda en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Buenos Aires. E-mail: montse.fois92@gmail.com

## 1. Introducción

El sistema de Educación Superior de Paraguay está enfrentando una fuerte crisis institucional. La movilización estudiantil *#UNA no te calles* de septiembre de 2015 ha logrado, entre otras cosas, hacer visible que la universidad paraguaya debe ser re-pensada en términos institucionales, sociales, políticos y económicos.

En ese sentido, con intención de ofrecer algunas herramientas para la reflexión sobre la movilización *#UNA no te calles* en particular, así como de la Universidad en general, el artículo presenta los principales lineamientos de un trabajo de investigación más amplio que se propuso analizar el desarrollo de la contienda política en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) durante el periodo 1980-2015 y su derivación en los acontecimientos conocidos como *#UNA no te calles*, desde la teoría de los procesos políticos impulsada por Charles Tilly. A grandes rasgos, la investigación apuntó al estudio de la política contenciosa a partir de la revisión de la interacción entre el Gobierno Nacional y el Gobierno Universitario con las organizaciones estudiantiles en torno a las disputas en el ámbito universitario. Las unidades de análisis fueron las movilizaciones estudiantiles entre 1980 y 2015, a partir de las cuales se procedió a trazar líneas históricas en base a dos categorías analíticas: las reivindicaciones y los repertorios de la acción colectiva, en relación con los mecanismos ambientales por su influencia en el desarrollo de la contienda. Esta propuesta teórica sugiere el análisis de la contienda política y no solamente de los episodios contenciosos -como la movilización estudiantil *#UNA no te calles*- sucedidos en un momento y lugar específicos.

La movilización que dio vuelta el mundo virtual con el hashtag *#UNA no te calles*, se desató en medio de un convulsionado escenario político y social, captando la atención de los medios de comunicación nacionales e internacionales. Los primeros análisis apuntaron a caracterizar dicha movilización como un suceso espontáneo. Se generaron, además, descripciones y explicaciones bajo el título de “primavera estudiantil”. De esta forma, se enfatizó, por momentos, la excepcionalidad y espontaneidad de las actuaciones colectivas del estudiantado universitario; mientras que otras veces, las analogías

con las estaciones sugirieron un camino circular de etapas. En esta investigación se parte de la idea que dichos abordajes, cuanto menos, dificultan el análisis de las luchas estudiantiles más allá de lo meramente coyuntural.

En contraposición a las señaladas miradas de las movilizaciones en la UNA, en el trabajo aquí presentado se sostiene que la citada movilización estudiantil no constituyó un episodio aislado. Muy por el contrario, forma parte de un proceso de más largo aliento. Desde este punto de vista analítico, resulta clave el estudio de la acción colectiva, puesto que se constituye en la generadora de procesos históricos complejos. Entender dicho proceso implica embarcarse en un proyecto ambicioso: explicar la contienda política en la UNA desde una mirada amplia e histórica. A ello se abocó el trabajo que sirve de base a este artículo. Sin embargo, atendiendo que responder al problema expuesto excede los límites de este formato, se plantea hacer énfasis aquí en los siguientes puntos: el abordaje teórico y metodológico que ha guiado la investigación, así como en los resultados que se generaron a partir de la misma.

## **2. La teoría de los procesos políticos**

En los años setenta, Charles Tilly propuso una nueva perspectiva para el análisis de los movimientos sociales que se destacó por su carácter multidisciplinar. Dicha propuesta, se produjo en respuesta a la disputa entre científicos sociales por sus respectivos objetos de investigación. Por un lado, los sociólogos argüían que los movimientos sociales formaban parte de su campo exclusivo de estudio; y, por el otro, los politólogos afirmaban que el estudio de las instituciones políticas, les correspondía (Gamson, 1997, p. 133).

Frente esto, su perspectiva hizo hincapié en la interacción entre el movimiento social y las instituciones políticas, favoreciendo así a un concepto más amplio: el de contienda política. En principio, dicho concepto reconoce que buena parte de la política se desarrolla por fuera de los canales de participación establecidos. Esta manera de ver la contienda política orienta, indefectiblemente, a analizar el contexto político en el que la acción colectiva tiene lugar y la posible incidencia de la política



pública en las decisiones políticas de los gobiernos.<sup>2</sup> Tilly logró así establecer el diálogo entre la política institucional, aquella dada en el marco de las reglas establecidas por actores políticos previamente constituidos, y la política no institucional, la que se da en las calles por fuera de dicha institucionalidad, por ejemplo, la que practican los movimientos sociales.

### 3. La contienda política

El concepto de contienda política es la espina dorsal del trabajo. Tilly lo emplea para referirse a las interacciones dadas por intereses opuestos y que resultan en la afectación de los intereses de grupos antagónicos al movimiento social, generalmente constituidos por autoridades de un gobierno, las élites partidarias y otras instancias. En sus propias palabras, la define como:

[...] la interacción episódica, pública y colectiva entre los reivindicadores y sus objetos cuando: (a) al menos un gobierno es uno de los reivindicadores, de los objetos de las reivindicaciones o es parte en las reivindicaciones, y (b) las reivindicaciones, caso de ser satisfechas, afectarían a los intereses de al menos uno de los reivindicadores (Mc Adam, Tarrow y Tilly, 2005, p. 5).

La contienda política denota un conjunto de interacciones de carácter *episódico*, porque se excluyen acontecimientos regulares y programados como las votaciones o las sesiones parlamentarias; *público*, porque excluye cualquier tipo de reivindicación dentro de organizaciones con límites precisos como iglesias y empresas; y *colectivo*, porque supone una interacción entre quienes reivindican y otros que reconocen que sus intereses están en juego. En todas estas situaciones el gobierno aparece como mediador, objeto de las reivindicaciones o reivindicador (Tilly, Tarrow y Mc Adam, 2005, p. 5).

A grandes rasgos, el concepto refiere a una disputa política colectiva. Las interacciones que se producen tienen carácter *político*, en cuanto

---

2 Es preciso acotar que, por política pública el autor considera las “interacciones reivindicativas entre agentes del gobierno, miembros del sistema político, desafiantes y actores políticos externos” (McAdam, Tarrow y Tilly, 2005, p. 13).

que involucra a un gobierno (en este caso, al Gobierno Universitario y el Gobierno Nacional) ya sea porque al desarrollarse la contienda se pone en cuestión el goce del acceso a los recursos políticos por parte de los actores políticos en coalición con éste, por la respuesta que ejecuta el gobierno frente a la reivindicación o por la regulación sobre quiénes, cómo y con qué objetivos ejercen las reivindicaciones; *reivindicativo*, en cuanto las reivindicaciones colectivas que se plantean representan intereses que no han sido insertos en el sistema político y; *contencioso*, en cuanto dichas reivindicaciones afectan a los intereses de un gobierno o terceras partes. Por recursos políticos el autor refiere a la prerrogativa de determinados sectores de incidir en la toma de decisiones políticas. Respecto al carácter contencioso de la interacción, Charles Tilly califica como contenciosa a las disputas entre los interlocutores sociales agraviados, sus oponentes y autoridades públicas por los recursos políticos; es decir, no reduce su uso a quienes no tienen acceso a los recursos políticos.

En la obra *Dinámica de la Contienda Política*, Tilly distingue la contienda política en: contenida y transgresiva. Por un lado, con contienda política contenida refiere a los casos de contienda política en los que todas las partes son actores políticos previamente constituidos y que emplean medios establecidos de reivindicación. Por el otro, la contienda política transgresiva agrega el carácter innovador de las reivindicaciones, así como la aparición de nuevos actores en el escenario político. Aunque Tilly sostiene que analizar la contienda política implica establecer un diálogo entre ambas formas de la contienda, la atención está puesta en la contienda transgresiva, sosteniendo que las transformaciones políticas y sociales se dan más a menudo a partir de la transgresiva que de la contenida. En mayor medida, es el carácter innovador el que influye en el resultado de la contienda (Tilly, Tarrow y Mc Adam, 2009, p. 8).

A propósito de lo anterior, el carácter innovador de la contienda se relaciona con las cambiantes definiciones de los actores implicados en la misma y que se distinguen entre: miembros de la *polity* (actores políticos constituidos con acceso regular a los organismos y recursos gubernamentales); desafiantes (actores políticos constituidos que carecen del acceso regular); sujetos (personas y grupos no organiza-

dos en el momento como los actores políticos constituidos); y actores políticos externos (medios de comunicación y/u otros gobiernos) (Mc Adam, Tarrow y Tilly, 2005, p. 12 y 66).

#### **4. Los movimientos sociales: una forma de la contienda política**

Charles Tilly considera a los movimientos sociales como una forma de contienda política al igual que las huelgas y las manifestaciones. Con contienda refiere que los movimientos sociales embanderan determinadas reivindicaciones colectivas que colisionan con intereses de otros y con política, indica que son los gobiernos, más allá del signo partidario, objetos de las reivindicaciones o árbitros de la disputa (Tilly, 2010, p.21). Esta visión sobre los movimientos sociales ha sido criticada por varios autores, inclusive por su colega y amigo Tarrow, quien sostenía que si bien es cierto que un movimiento social es una forma de acción, en realidad es más que eso.

En su libro *Los Movimientos Sociales 1768-2008. Desde sus orígenes a Facebook* (2008), Tilly sostiene que en el siglo XIX se da el surgimiento a una manera particular de hacer política pública que se consolida y expande con el nombre de movimiento social (Tilly, 2010, p. 21). Define allí a los movimientos sociales como: “conjunto histórico, concreto, interconectado y cambiante de interacciones y prácticas políticas, a la combinación única de campañas, repertorios y demostraciones de WUNC” (Tilly, 2010, p. 29).

En cuanto a las categorías de análisis propuestas, primero, el *repertorio* de los movimientos sociales constituye el conjunto variable de actuaciones de algunas formas de acción política como las reuniones públicas, procesiones, vigias y las declaraciones en los medios. La teoría de los procesos políticos propone centrar el análisis en los recursos materiales y simbólicos que los actores políticos emplean para hacer públicas sus reivindicaciones. Vale decir, los ornamentos y las consignas que utilizan y que les permiten mostrar la intensidad de la acción colectiva, la fuerza y el descontento por el que han decidido manifestarse. Segundo, las *reivindicaciones* constituyen los contenidos de la protesta que no han sido insertados al sistema político y que son expresadas por medio de determinados repertorios.

## 5. La movilización estudiantil #UNA no te calles. Conocidas demandas, viejos repertorios

Como se menciona más arriba, la contienda política se distingue entre contenida y transgresiva. Al momento de hacer operativos estos conceptos en el caso de las movilizaciones estudiantiles en la UNA, se caracteriza al periodo comprendido entre 1960 y 1980 como contienda contenida, mientras que el periodo comprendido entre 1980 y 2015 como contienda transgresiva.

En cuanto al primer periodo (1960-1980), se sostiene que el repertorio de las organizaciones estudiantiles *desafiadoras* no quebró, con regularidad, los límites de lo normativamente establecido o permitido como vía para hacer público los reclamos. La forma en que se configuró el régimen político de Stroessner tuvo su correlato en el ámbito universitario por tanto contuvo, en gran medida, la acción colectiva en este periodo a partir de la subordinación de los grupos estudiantiles universitarios. Sin embargo, no se puede afirmar, taxativamente, que no hubo intentos por generar rupturas. Por más convencional que sean las manifestaciones callejeras, en el marco de un régimen dictatorial adquiere, cuanto menos, un carácter desafiante.

Respecto al segundo periodo, se consideró pertinente una subdivisión de la contienda transgresiva en dos momentos: el inicio de fase transgresiva (1980-2000) y la afirmación de la fase transgresiva (2000-2015). La contienda política transgresiva diverge de la contenida en relación al carácter innovador de la acción colectiva y/o de la incorporación de nuevos actores.

En ese sentido, en el inicio de la fase transgresiva, la década de 1980 da cuenta del surgimiento de una nueva generación de actores políticos *desafiadores* en el ámbito universitario que se incorporaron a la escena política como por ejemplo la CMI. La década de 1990, por su parte, dio cuenta de un movimiento estudiantil universitario que formó parte de un contexto político diferente. El proceso de transición democrática inauguró una nueva etapa y los estudiantes de la UNA se re-articularon en torno a nuevas o renovadas organizaciones como la FEUP, el CEU-NIRA y el FEUNA. En ambas décadas, los citados actores políticos son

*desafiadores* de los *miembros de la polity* dado que sus reivindicaciones no se encuentran representadas en la *polity* aunque se hayan constituido con anterioridad a la acción colectiva. En los *repertorios* se observa el empleo de estrategias por fuera de los canales institucionales. En la década de 1980 y todavía bajo el Régimen Stronista, el estudiantado *desafiador* de la UNA realizó manifestaciones callejeras, marchas y actos públicos, desafiando inclusive a las autoridades que, a través de los medios masivos de comunicación, prohibieron dichas expresiones. En la década de 1990, por el contrario, este tipo de repertorios se vio con asiduidad en las actuaciones contenciosas de dichos universitarios. Entre los repertorios se destacan además: paros de actividades académicas, tomas de las sedes del Rectorado de la UNA y huelga de hambre.

En la afirmación de la fase transgresiva, a lo largo del periodo 2000-2014, respecto a los repertorios se ve la creación de espacios de resistencia como fue la Mesa Organizadora del Foro Social Universitario para articular reflexiones en torno a la universidad y sus estatutos. Avanzada la década, los estudiantes desafiadores también aplicaron repertorios como movilizaciones callejeras, en algunos casos con la diferencia que empezó a articular con otros sectores sociales: agrupaciones de campesinos y docentes. Se agregan en esta fase los cortes de rutas como medida de fuerza más frecuente. Una particularidad constituye la movilización progresiva de estudiantes de universidades del interior del país. Estas movilizaciones generaban tanto en sus respectivas ciudades como en la sede central de San Lorenzo para lo cual viajaban en grupos. Se sostiene que el periodo comprendido entre el 2000 y el 2015 formaba parte de la afirmación de la fase transgresiva de la contienda política en la UNA. Ello se debe a que los actores políticos involucrados ejecutaron sus reivindicaciones por medios nuevos, que en este caso está muy marcado por la utilización de la red social facebook como medio de aglutinación, organización, difusión y protesta. El momento culmine de esta fase se da con la movilización estudiantil #UNA no te calles que logra incorporar repertorios innovadores en la acción colectiva.

En ambos momentos de la contienda política transgresiva, en cuanto a las reivindicaciones, resuena con mucha fuerza el cuestionamiento de los estudiantes al modelo de universidad imperante. La década inicia con la disputa por la modificación del Estatuto. El reclamo de incorpo-

rar al nuevo Estatuto principios como el de paridad en los estamentos del gobierno universitario (el co-gobierno), gratuidad, concursos de cátedra, así como la lucha por el boleto estudiantil, una educación de calidad y transparencia en la administración, daban cuenta de la debilidad institucional del sistema universitario en un escenario de crisis de los gobiernos progresistas y de ascenso de las fuerzas de derecha en el plano regional. Respecto a las dos décadas anteriores, en los 2000 se incluyeron nuevas reivindicaciones: el boleto estudiantil universitario y la reforma de la Ley de Educación Superior. Ambas constituyeron flancos de fuertes disputas entre miembros y desafidores. Los estudiantes universitarios criticaban fuertemente la mercantilización de la educación y exigieron educación de calidad. Entendían que debían oponerse y superar la mercantilización de la educación y establecer canales de mayor autonomía para la gestión de la universidad.

## **6. La movilización estudiantil #UNA no te calles**

Con la movilización *#UNA no te calles* se consolida la afirmación de la fase transgresiva. Dando continuidad al análisis, respecto a las reivindicaciones las mismas pueden englobarse en: saneamiento administrativo y financiero, universidad democrática y transparente, reforma del estatuto, extensión universitaria.

En 2015, el repertorio adoptado para expresar dichas reivindicaciones fue la ocupación de la sede del Rectorado dentro del Campus Universitario. De la misma manera, lo fue en 1996 y 2005 por la entrada en vigencia de nuevos Estatutos, sin participación estudiantil, en 2012 por la aprobación de la Ley de Educación Superior, así como en 2013 por irregularidades administrativas y amedrentamiento al estudiantado *desafiador* de filosofía. Desde esta perspectiva, la movilización *#UNA no te calles* parecería repetir el repertorio implementado en actuaciones contenciosas anteriores. Sin embargo, más allá de que el escenario fue el mismo, muchos elementos se combinaron de otro modo.

El 20 de septiembre, el estudiantado anunció oficialmente una vigilia permanente con la toma del Rectorado hasta que Froilán Peralta presente su renuncia a su cargo de rector. La toma estuvo cargada de intervenciones artísticas: música, teatro y pintura. La movilización *#UNA*

*no te calles* se expandió con sus repertorios a otras universidades del interior del país, en ciudades como Coronel Oviedo y Ciudad del Este. El uso de las redes sociales fue un fenómeno que no se había dado en movilizaciones anteriores ya en tiempos de Facebook. Con el hashtag *#UnaNoTeCalles*, personas de diversos puntos del país y de otros países del mundo, compartieron imágenes y comentarios en sus cuentas personales. Se creó también el hashtag *#PyNoSeCalla* convirtiéndose en trending topic y en solo 7 días de análisis, *#ParaguayNoTeCalles* apareció 794 millones de veces en el perfil de las personas. De esta manera, el estudiantado logró cesar las actividades académicas y administrativas por más de 15 días en el campus de San Lorenzo. Algunas de las facultades, sostuvieron el paro académico por más de cien días como fue el caso de Ingeniería.

En discrepancia con otros análisis sobre la mencionada movilización estudiantil, se sostiene que la misma no constituyó una acción reivindicativa espontánea. Empezó con una marcha de doscientos estudiantes organizados que fue ganando dimensiones nunca imaginadas lo que obligó al estudiantado a articularse en torno a las nuevas circunstancias (*#UNA No te calles*, 2015, pp. 241-243). El estudiantado advirtió que la lucha trascendió los límites de las diferentes organizaciones estudiantiles de cada facultad por lo que conformaron oficialmente el *#Movimiento UNA no te calles*. Este nuevo panorama requirió una pronta reorganización de los estudiantes. Conformaron un equipo de conducción general del cual formaron parte representantes de diversas facultades, distribuyéndose tareas para sostener la campaña que incluyó un almacén comunitario y equipos de patrullaje. Con todo lo anterior, la incorporación de nuevos actores, nuevos repertorios y formas de organización hicieron que la movilización *#UNA no te calles* consolide la fase transgresiva de la contienda política en la UNA.

## **7. A modo de conclusión**

Con esta investigación se realizó una aproximación exploratoria a la movilización estudiantil de septiembre de 2015, la cual tuvo como consigna romper con el silencio. Al inicio de este trabajo se sostuvo que dicha movilización no constituyó una acción colectiva aislada y espontánea. A ese respecto, pudo observarse como una mirada histó-

rica, centrada en los procesos y no solo en los eventos contenciosos, pone en relieve conexiones que trascienden a los individuos y las generaciones.

En todo lo expuesto, se observó que el desarrollo de los movimientos estudiantiles universitarios que desafían a los miembros de la *polity* se dio en respuesta a un proceso continuo de interacción entre los movimientos estudiantiles y el entorno sociopolítico más grande que buscan transformar: las estructuras sobre las cuales se erige el modelo de universidad pública. Esto los enfrentó directamente con los miembros de la *polity* –Gobierno Universitario– ya que sus reivindicaciones y su existencia misma significan una amenaza para las autoridades del gobierno universitario con acceso a los recursos políticos.

Las reivindicaciones en la movilización *#Una no te calles* dan cuenta de que, a lo largo de la contienda política, el estudiantado universitario no consiguió que sus demandas sean atendidas e insertas en la *polity*. La falta de respuestas por parte de sus *miembros*, denota un conservadurismo permanente ante las propuestas de transformación de los *desafiadores*. Los *miembros* de gobierno universitario con acceso a los recursos políticos resisten constantemente a la pérdida de poder, por lo que la fuerte oposición a la reforma del estatuto, por ejemplo, refleja el trabajo constante que realizan contra una representación del estamento estudiantil vinculante en los órganos del gobierno. La incorporación de los desafiadores y su acceso a los recursos políticos, podría desafiar seriamente el statu quo existente.

Es importante destacar otra continuidad en ciertos movimientos estudiantiles de la UNA. En las décadas exploradas, puede notarse que la respuesta estudiantil frente a la crisis o a la transición generacional, constituye la creación de nuevas o renovadas organizaciones. Esto conduce a sostener la falta de institucionalización del movimiento estudiantil universitario. Como supuesto, puede plantearse que esto se debe a que dichos movimientos poseen una característica central: tienen fecha de vencimiento. La formación y articulación con las nuevas generaciones se convierte en una dificultad para el proceso de institucionalización de los mismos y si bien existen desafíos comunes, objetivos compartidos o solidaridad dentro de muchos movimientos



sociales, se debe entender que no existe una concreta institucionalización frente a las potenciales acciones colectivas. El hecho de encontrar intereses compartidos solo nos deja ver que un abanico de necesidades, ideas, creencias y tesis encuentran cabida dentro de un tópico general que las encausa (Tilly & Wood, 2010).

A partir de la revisión histórica de las movilizaciones y sus elementos, se constató que efectivamente *#UNA no te calles* no puede comprenderse a cabalidad a partir de ella misma. Estudiarla desde la teoría de los procesos políticos, sirvió para ampliar la mirada misma sobre los movimientos sociales, puesto que son también políticos al disputar intereses en juego. La interacción entre estos actores políticos, en el marco de la contienda en la UNA, pone de relieve la clara existencia de intereses antagónicos que entran en conflicto.

## **Bibliografía**

Mc Adam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2005). *Dinámica de la contienda política*. Barcelona: Hacer

Rivarola, D. (1986). *Los Movimientos Sociales en el Paraguay*. Asunción: CEPES

Rivarola, D. (2010). *La Universidad Paraguaya, hoy*. En: *La Universidad ante los desafíos del Siglo XXI* (pp. 735-764). Asunción: CEPES

Tilly, Ch. (2006). *Why and How History Matters*. En: Robert E. Goodin y Charles Tilly (Ed.),

*The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis* (pp. 417 – 437). New York: Oxford University Press Inc.

Tilly, Ch. (2010). *Los movimientos sociales, 1768-2008 ~ Desde sus orígenes a facebook*. Barcelona: Crítica

# Alfabetización Científica Cívica, abordaje desde una encuesta de percepción de la ciencia realizada a jóvenes estudiantes en Paraguay, análisis breve para el debate

Camilo José Caballero Ocariz<sup>1</sup>

## Resumen

Paraguay está en pleno proceso de crecimiento de inversiones en investigación científica en todas las áreas, y también en desarrollo tecnológico aplicado. El desarrollo de la ciencia en Paraguay conllevaría una serie de cambios sociales a la vez que significaría un aumento en los desafíos educativos para poder acompañar el proceso de inserción de Paraguay a la producción científica de la región.

Acompañando dicho proceso se han realizado en total dos encuestas de percepción de la ciencia en Paraguay, una de ellas fue aplicada a la población en general, y otra fue aplicada a estudiantes secundarios. Los datos generados por estas encuestas permitirían generar información a ser analizada desde el marco conceptual de la Alfabetización Científica Cívica, de John Miller, partiendo desde una explicación de José Antonio Lopez Cerezo. Existe una perspectiva en la cual el aumento de la cultura científica de una población conllevaría un aumento en

---

<sup>1</sup> Licenciado en Sociología, Máster en Estudios Sociales por la Universidad de Salamanca, Doctorando en Lógica y Filosofía de la Ciencia por la Universidad de Salamanca. Investigador asociado a la organización Enfoque Territorial. Investigador PRONII nivel Candidato – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. E-mail: camilojco88@gmail.com

las habilidades cognitivas y en el nivel de civismo que aumentarían la calidad de vida y la calidad democrática de una sociedad. La Alfabetización Científica Cívica posee tres dimensiones vinculadas. En esta ponencia intentaremos encontrar las tres dimensiones en una encuesta de percepción de la ciencia aplicada a jóvenes paraguayos. Inicialmente se previó incluir una encuesta a nivel nacional, sin embargo no fue posible debido a retrasos en la publicación de la misma por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Las encuestas mencionadas aportarían datos para abordar la cuestión en Paraguay y para profundizar el debate sobre la alfabetización científica cívica en nuestro contexto, debate que por cierto es muy reciente y está inconcluso.

## 1. Introducción

### **Cultura científica cívica, una definición desde la perspectiva de José Antonio López Cerezo**

Los ciudadanos de Iberoamérica generalmente aprecian la ciencia y consumen información científica en un grado moderado, aunque en mayor medida en lo que respecta a otros temas relacionados con la ciencia (Salud, medio ambiente, etc.). Asimismo, los ciudadanos iberoamericanos son moderadamente optimistas con respecto a los beneficios potenciales. (Camara Hurtado & Lopez Cerezo, 2010).

Una encuesta de percepción de la ciencia aplicada en jóvenes estudiantes de nuestro país es coherente con lo mencionado en el párrafo anterior. (Caballero Ocariz, 2017)

La buena salud de un sistema de ciencia y tecnología depende crucialmente de las vocaciones científicas que seamos capaces de generar en los jóvenes, del aprecio y respaldo de la población, que haga más improbables los recortes políticos en tiempos de dificultad, de la sensibilización de gestores y empresarios y la creación de una cultura de la innovación. La cultura científica es un fenómeno multidimensional. (Lopez Cerezo J.A., 2010) La cultura científica tiene un extraordinario valor práctico para mejorar la vida de las personas, en tanto que consumidores o usuarios de productos y artefactos técnicos, en el supermercado o

en el hospital, o en tanto que profesionales que pueden hacer uso de la información especializada para obtener mejoras laborales. Tiene también la cultura científica un gran valor para la maduración democrática de los ciudadanos, dada la presencia ubicua de la ciencia en todos los ámbitos de la vida, pues sus oportunidades de formarse una opinión e implicarse en asuntos de interés general dependen cada vez en mayor medida de su familiaridad con la ciencia. (Lopez Cerezo J. A., 2005)

En primer lugar podemos mencionar la cultura científica “escolar”, saber por ejemplo que el centro de la Tierra está muy caliente o que los antibióticos no son efectivos con los virus. Este tipo de cultura se expresa como alfabetización científico-técnica y un indicador es la capacidad de comprensión de suplementos científicos de diarios. (Lopez Cerezo J. A., 2010)

En segundo lugar podríamos hablar de una cultura científica “crítica” que es la base de la reflexión y hace posible entender el alcance político, económico o las implicaciones éticas de las noticias en la vanguardia del desarrollo científico-tecnológico. Por ejemplo, saber qué está en cuestión en el tema del calentamiento global o los alimentos transgénicos. (Lopez Cerezo J. A., 2010)

Asimismo puede hablarse de la existencia de una cultura científica práctica, que se expresa en la utilización del conocimiento científico en la vida diaria de las personas como consumidores de artículos, como usuarios de sistemas de transporte o de salud, etc. Debemos ser conscientes de que vivimos completamente rodeados de productos y sistemas científico-técnicos, y de que una buena parte de la información que manejamos ordinariamente para tomar cualquier clase de decisión es información científica o técnica (sobre proteínas, calorías, watos, riesgos de sustancias diversas, programas de ordenador, interferencias electromagnéticas, etc.). (Lopez Cerezo J. A., 2010)

Y, por último, lo que nos interesa en esta reflexión, una cultura científica cívica, en la que la apropiación individual del conocimiento científico genera una implicación en la vida social de la comunidad a través de experiencias de participación (Miller, The measurement of civic scientific literacy, 1998). Por ejemplo, cuando enviamos una carta al

director de un diario, convocamos una reunión de vecinos, vamos a un juzgado a poner una denuncia, o convencemos a los amigos respecto a evitar el consumo de cierto tipo de productos, en respuesta a un riesgo potencial derivado de un producto tecnológico, una instalación industrial o una obra pública. (Lopez Cerezo J. A., 2010)

La cultura científica es más bien un recurso, un instrumento que hace posible que ciertos conflictos sociales aparezcan o se manifiesten de ciertas formas. (Lopez Cerezo J. A., 2005) Una población ignorante se inhibirá ante un proyecto tecnológico que pueda generar un riesgo, o bien, debido a su posicionamiento político, se dejará llevar ciegamente por el grupo de interés que critique y presente batalla a ese proyecto. Ser científicamente cultos nos hace más capaces y menos manipulables. Es esa capacidad, ese “empoderamiento” que induce la cultura científica en las personas, el que utilizamos para reconocer y valorar un riesgo que ha generado otro actor social por acción o por omisión -la administración pública o una empresa, por ejemplo-, y de este modo tomar una decisión bien fundamentada acerca de cómo proceder. De otro modo nos quedamos al margen de la participación o, si finalmente nos involucramos, nos convertimos en rehenes de un grupo de presión en lo que suele convertirse en una dinámica ciega de enfrentamiento político. La cultura científica nos permite ser protagonistas en conflictos sociales relacionados con aplicaciones del conocimiento científico o desarrollos tecnológicos, y una proporción de asuntos generales cada vez mayor está relacionada con la ciencia y la tecnología.

## 2. Discusión

### **2.1. Esbozos para la medición de una Cultura Científica Cívica, análisis sucinto de una encuesta de percepción de la ciencia en jóvenes estudiantes según la propuesta de Jon Miller**

Las encuestas de percepción de la ciencia se realizan principalmente para medir los hábitos culturales e informativos en relación a los temas de Ciencia, Tecnología e Innovación (Polino, 2015) Estas encuestas permiten ponderar las actitudes y valoraciones ciudadanas frente a la valoración de riesgos y beneficios derivados del desarrollo científico – tecnológico. Son también útiles para estudiar la valoración de la profesión científica y tecnológica y su credibilidad como fuentes de información.

La encuesta de percepción también permite analizar la percepción sobre la investigación científica y el desarrollo tecnológico en Paraguay, y la incorporación de la innovación en el desarrollo de nuevos productos y/o procesos. Por último, son también un instrumento válido para identificar en qué medida la sociedad considera importantes los temas sobre investigación y desarrollo e innovación que las instituciones del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación consideran prioritarios.

A manera experimental y de debate, organizaremos los datos de la encuesta denominada “Percepción Pública de la Ciencia, Tecnología e Innovación en Jóvenes de Asunción, y cuatro ciudades principales del interior de País” (Caballero Ocariz, 2017) según tres ejes que serían componentes de la cultura científica cívica (Miller, The measurement of civic scientific literacy, 1998) (Miller, The Conceptualization and Measurement of Civic Scientific Literacy, 2010):

Para hablar de la existencia de una cultura científica, deberían existir evidencias de:

1. un vocabulario de constructos científicos básico;
2. un entendimiento del proceso o naturaleza de la investigación científica; y
3. un nivel de entendimiento del impacto de la ciencia y tecnología en los individuos y en la sociedad.

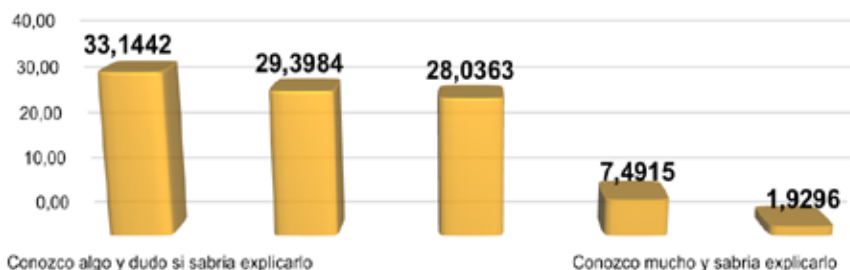
### 2.1.1. Vocabularios de constructos científicos básico

¿Conoce sobre epistemología y/o la filosofía de la ciencia?



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

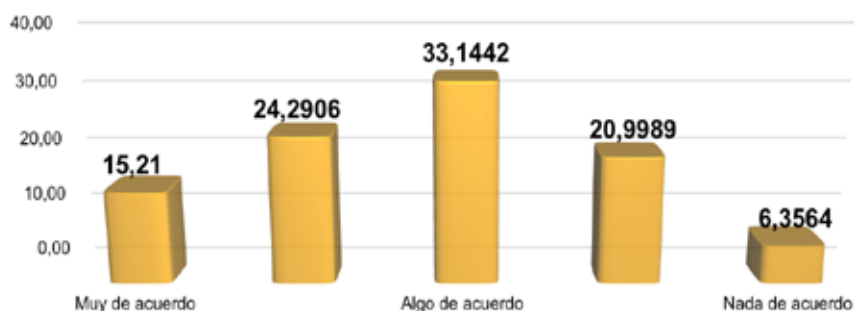
Sabe científicamente si la soja genéticamente modificada afecta a la salud de las personas? ¿Sabría explicarlo?



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

### 2.1.2. Entendimiento del proceso o naturaleza de la investigación científica

Los investigadores han de decidir la orientación de sus investigaciones, con independencia de la opinión de quienes financian su trabajo



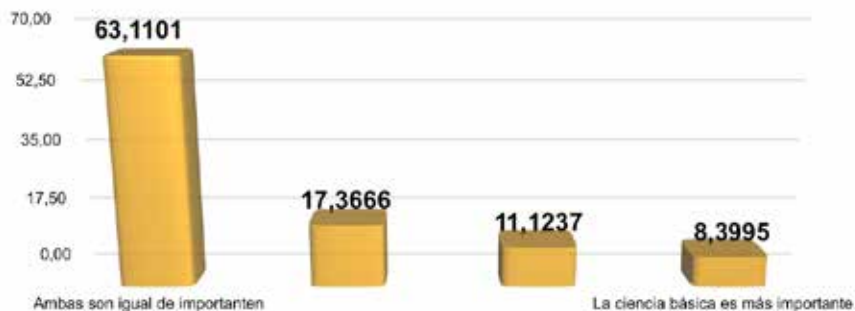
Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

Quienes financian la investigación han de orientar la actividad de los científicos



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

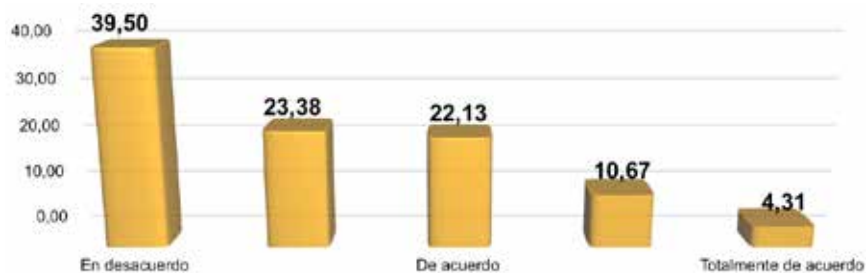
En relación a la ciencia pura y ciencia aplicada



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

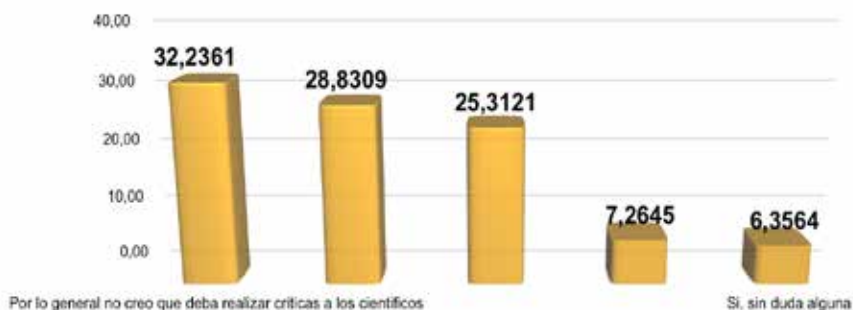
### 2.1.2. Nivel del entendimiento de impacto de la ciencia y la tecnología en individuos y en la sociedad

La ciencia es un ámbito en el cual deben participar únicamente los científicos



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).

¿Realizaría críticas al trabajo realizado por científicos?



Fuente: (Caballero Ocariz, 2017).



### 3. Conclusiones

Las encuestas de percepción pública de la ciencia que han seguido el manual de antigua permiten efectivamente obtener datos que pueden ser agrupados según la propuesta de Jon Miller.

La brecha de conocimiento y la brecha de cultura científica entre aquellos que acceden a una cultura científica y los que no es un factor de desigualdad, que debe ser abordado desde el sistema educativo primario y secundario para evitar una exclusión al mundo científico y tecnológico.

Conocimientos básicos sobre epistemología y filosofía de la ciencia permitirían discernir información científica de información no científica. Y esta habilidad cognitiva contribuiría efectivamente a una mayor conciencia crítica según la propuesta de Jon Miller. Los estudiantes paraguayos manifiestan conocer poco o muy poco sobre ello.

Una pregunta que revisa el abordaje científico de una cuestión controversial para la salud humana tal como lo es la soja genéticamente modificada ilustra que los estudiantes por lo general no manejarían información científica que argumente una posición sobre la misma.

Esta pregunta podría indicar que no se valoraría el conocimiento científico como fuente de sostén de una postura, o bien, podría indicar que no se accede a información científica que permita alimentar posturas sobre la controversia.

El principio de la naturalidad en el método científico es una cuestión poco conocida en los estudiantes. Esto es un claro indicador de una falta de cultura científica en general, por lo tanto es difícil esperar que exista una cultura cívica alimentada por una cultura científica.

Llamativamente los estudiantes sí reconocen la similar importancia entre la ciencia pura y la ciencia aplicada, no se puede afirmar en este momento si la respuesta está basada en un conocimiento o un desconocimiento sobre la cuestión, aun así la situación ilustrada en la encuesta es favorecedora para la creación de una cultura científica.

Otro punto positivo es la propensión de los estudiantes a involucrarse como ciudadanos en cuestiones científicas. Si bien reconocen que existen expertos en ciertas áreas y que un argumento especialista es de relevancia, consideran que sí tienen legitimidad para pronunciarse ante temáticas científicas. Esta es una situación favorable también para la existencia de una cultura cívica que genere experiencias formativas en cultura científica.

La encuesta utilizada en esta ponencia permite profundizar los datos por regiones del país, sería interesante dar una mirada georeferenciada de las respuestas de los estudiantes, con el objetivo de diferenciar eventuales desigualdades en la educación que estos están recibiendo.

La actual ponencia es un simple incentivo al debate sobre esta cuestión, un llamado a la sensibilización sobre la importancia de la cultura científica en los procesos educativos como una manera de fomentar estudiantes científicamente cultos y cívicamente cultos que permitan dar un soporte a la transición hacia una economía basada en el conocimiento, y es una invitación a profundizar los datos aquí expuestos.

## **Bibliografía**

Caballero Ocariz, C.J. (2017). *Percepción Pública de la Ciencia, Tecnología e Innovación en Jóvenes de Asunción y cuatro ciudades principales el interior del País*. Asuncion: Arandura.

Camara Hurtado, M., & Lopez Cerezo, J.A. (2010). Political dimensions of scientific culture: Highlights from the Ibero-American survey on the social perception of science and scientific culture. *Public Understanding Of Science*, 369-384.

Lopez Cerezo, J. A. (2005). Participacion Ciudadana y Cultura Científica. *Arbor*, 351-362.

Lopez Cerezo, J.A. (1 de Agosto de 2010). José Antonio López Cerezo: 'La cultura científica tiene un extraordinario valor práctico para mejorar

la vida de las personas'. (G. d. Diego, Entrevistador) Iberdivulga. Obtenido de <http://ibercienciaoei.org/contenedores/pdf/7MMG124.pdf>

Miller, J. (1998). The measurement of civic scientific literacy. *Public Understanding Of Science*, 203-223.

Miller, J. (2010). The Conceptualization and Measurement of Civic Scientific Literacy. En J. Meinwald, & J. G. Hildebrand, *Science and the Educated American: A Core Component of Liberal Education*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences.

Polino, C. (2015). *Manual de Antigua: indicadores de percepción pública de la ciencia y la tecnología*. Buenos Aires: RICYT.

# Uma análise da educação em Mészáros



Alessandra Sara Lemes<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo busca, através da observação de um colégio estadual no Paraná, na cidade de Toledo, dar novo enfoque a escola através da análise de István Mészáros sobre a educação. Mészáros assume uma posição deveras crítica á escola. Mas sua maneira de tratar a escola não visa reformas ou instituições de modelos educacionais alternativos. Sua posição é de que a escola faz parte do sistema capitalista, e ela não pode ter reformas reais ou mudanças significativas se o sistema na qual ela está permanecer inalterado. A educação é, para o desenvolvimento humano, como a água para uma planta sedenta. Mas a forma como ela está colocada atualmente, faz com que ela seja uma reprodutora da desigualdade social, reproduzindo assim, o sistema capitalista. A observação realizada, também incluiu o bairro e as atividades dentro da escola, bem como observação comportamental dos estudantes, funcionários e professores. Para melhor realizar essa observação, autores como Saviani e Mészáros foram utili-

---

1 Graduanda em Ciências Sociais Licenciatura. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: ale.lemes413@gmail.com

zados como referencial teórico sobre a educação, onde faço uso de suas teorias para compor um quadro crítico a respeito do colégio em questão. Quanto a metodologia, me utilizo do método etnográfico exposto por Oliveira e Whyte.

## 1. Introdução

Neste artigo procurei trabalhar sobre a educação, mas não a educação moral de comportamento ensinado, ou mesmo teorias educacionais, mas sim sobre seus mecanismos ocultos, ligados intimamente com os processos de produção, e como ela se manifesta e é trabalhada dentro da instituição construída pela sociedade para ministra-la aos seus mais jovens membros, ou seja, a escola como espaço formal de ensino-aprendizagem.

Mészáros trabalha com uma concepção mais ampla sobre o que é a educação, vê ela ligada ao próprio caminhar da vida. Afinal, embora aprendamos várias coisas dentro da escola, aprendemos tantas outras mais fora dela.. Em seu livro, *A Educação Para Além do Capital* (Mészáros, 2008), ele trata sobre as impossibilidades de reformas educacionais que realmente levem a uma revolução da maneira de ser do capitalismo, assim como nos apresenta um panorama novo sobre o modo de ver e tratar a educação, levando-a realmente “para além do capital”.

A educação é uma importante ferramenta para a inserção do indivíduo na sociedade, tanto para adaptar-se quanto para participar das mudanças necessárias (para viver em sociedade de forma plena é necessário saber e compreender seus símbolos e comportamentos). A apropriação do conhecimento existente e a construção de conhecimento novo pelo ensino e pesquisa, contribuem para o desenvolvimento individual e o desenvolvimento humano na História. Nas palavras de Tonet (2011, p.140, 141):

[...] a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social.

Nesse sentido, a visão do senso comum é que a educação pode ser a ponte para elevação social do indivíduo. Não só o senso comum, mas outras inúmeras teorias educacionais veem a educação como algo que pode trazer a igualdade e a emancipação do indivíduo na sociedade. Assim, o discurso que todos somos iguais e temos as mesmas chances de sucesso, basta esforço e dedicação, é lindo. Porém a igualdade é um conceito que só pode permanecer na formalidade, limitado as questões legais mínimas. Ao mesmo dentro do modelo social e de produção em que vivemos atualmente.

Mészáros (2008), em vários pontos da sua obra, discorre sobre as limitações de qualquer tipo de reforma, “elas só podem ocorrer às margens do capital, e só ocorrem quando são benéficas e/ou necessários, sempre visando à sobrevivência do sistema”. As reformas não têm grande impacto, porque segundo ele, “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”. Assim, “até as mais nobres utopias educacionais, tiveram que permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como um modo de reprodução social metabólica” (Mészáros, 2008, p. 26, 27).

A via legal, a que gera as possibilidades de reforma, em sua própria maneira de ser, a nega. Quando se fala em reformas, se tem como o objeto a ser mudado, um efeito pontual, mas tal efeito, qualquer que seja é fruto/resultado do modo de ser do sistema capitalista. Portanto não dá pra mudar os efeitos sem acabar com o que causa tais efeitos.

As mudanças sob tais limitações, [...], são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução (Mészáros, 2008, p.25, grifos do autor).

Portanto, conseguir através da educação acabar com a desigualdade social dentro de um sistema que tem por principio a desigualdade é uma afirmação irreal. A educação é ferramenta que segue piamente os moldes do sistema capitalista.

Para então melhor compreender esse ambiente, que encarcera o homem dentro de seus próprios monstros, procurei observar um colégio estadual encontrado na periferia da cidade de Toledo- PR. O colégio em questão se chama Colégio Estadual Ayrton Senna da Silva. Escolhi esse colégio devido a outras obrigações que tinha com ele, além de observá-lo para escrever o presente artigo.

Esse período de observação foi marcado por várias idas e vindas, principalmente devido ao formato do próprio PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do qual fiz parte durante 3 anos), subprojeto Ciências Sociais. Embora parte grande parte da proposta do projeto consistisse em estar dentro da sala de aula, a observação do ambiente e das relações que se dão nele foram minha prioridade na construção do presente artigo. Durante esse processo de ir e voltar do ambiente escolar para o acadêmico, muita coisa que poderia passar despercebida em uma situação adquire um sentido mais amplo. O próprio fato de ter um caderno de campo e de realizar leituras sobre educação garante uma visão privilegiada sobre os acontecimentos escolares.

Todos esses aspectos permitiram que eu pudesse realizar esse trabalho, cujo método etnográfico serviu como ferramenta perfeita para observar a realidade, e com a ajuda da teoria de Mészáros, compreender a realidade escolar com outros olhos que não o do senso comum.

## 2. A escola

Para compreender melhor o ambiente escolar, realizei observações dentro da escola e também nos seus arredores, buscando entender melhor a realidade daquele bairro e, portanto dos estudantes que frequentam a escola. O objetivo deste trabalho não é expor o colégio em questão, mostrando seus defeitos e problemas (como se fosse o único portador deles). Mas sim, a partir de sua observação, mostrar um apanhado geral do que são as escolas hoje. Pois, mesmo havendo divergências entre comportamentos observados dentro de outras escolas, o cerne, o *modus operandi*, continua o mesmo nas mais diversas escolas do Brasil, da América Latina, quiçá do mundo.

## 2.1. O Bairro

O bairro, São Francisco, fica em uma parte periférica da cidade, próxima de várias indústrias, e em estado de expansão. Há mercados de porte pequeno e médio nos arredores, além um comércio diversificado de fácil acesso para os moradores.

Por ser um bairro habitado quase exclusivamente por trabalhadores, nele existe um Restaurante Popular<sup>2</sup>, onde as refeições são em parte custeadas pelo município e pelo governo federal, saindo a um preço popular de 2,00 reais<sup>3</sup> para o usuário.

Rodeado por este ambiente de aparência tranquila, fica o mencionado colégio que funciona nos três períodos, com turmas do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico. Os estudantes, em sua maioria não são repetentes, mas há exceções, sendo que entre eles há trabalhadores de mais idade, mães e pais de família da região.

Mesmo entre os estudantes que não tiveram que repetir nenhum ano, há vários deles que trabalham. A maioria trabalha exercendo funções de baixa remuneração. Alguns trabalhavam para ter independência financeira. Já outros, em piores condições socioeconômicas, precisavam trabalhar para ajudar na renda familiar. Assim, trabalhar e estudar ao mesmo tempo deixava de ser uma opção para se tornar uma obrigação.

## 2.2. Dentro da Escola

A escola possui uma estrutura simples, como podemos ver abaixo. Por ser uma escola nova, construída em 2009, não apresenta desgastes estruturais visíveis. Mas a escola funcionava noutro lugar, menor, desde 1995.

Na imagem aérea abaixo, os prédios e estruturas do Colégio estão numeradas e podem ser interpretadas deste modo: números 1 e 11 são os portões de entrada do Colégio, sendo o 11, portão recente-

---

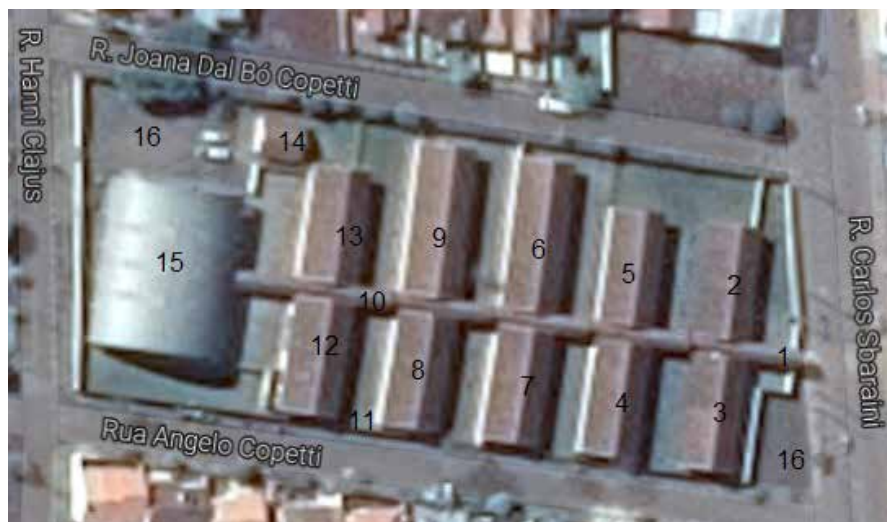
2 Restaurantes populares tem sua localidade decidida devido a certas características do bairro como alto número de famílias carente, IDH baixo, sendo um programa voltado para atendimento da população carente.

3 O valor atual (2017) é de R\$2,50.



mente construído. Número 2 constitui o prédio administrativo. Número 3 abriga a biblioteca/laboratório de informática. Número 4 abriga a sala e banheiro dos professores. Os números 5, 6, 8, 9 e 13 abrigam salas de aula. Laboratórios de ciências no prédio 7. O refeitório fica no prédio 12. Número 15, quadra de esporte. Na estrutura 14, fica a casa do caseiro, (ocupada por um policial militar<sup>4</sup>). Áreas de estacionamento é número 16. Número 10 indica o portão interno que isola os estudantes em uma área da escola durante o recreio.

**Foto 1:** Vista aérea do Colégio



Fonte: Google Maps. (07 out. 2014).

Na escola nota-se uma preocupação constante com a segurança. Todos os estudantes são obrigados a usar os uniformes escolares. Em relação à hierarquia institucional, há sanções para os que desobedecem, mas mandar ou não mandar o estudante para a secretaria da escola, cabe especificamente ao professor ou a algum funcionário da instituição. Há outras interdições, como a proibição de objetos estranhos a escola (como skates), e a proibição do uso de celulares em sala

---

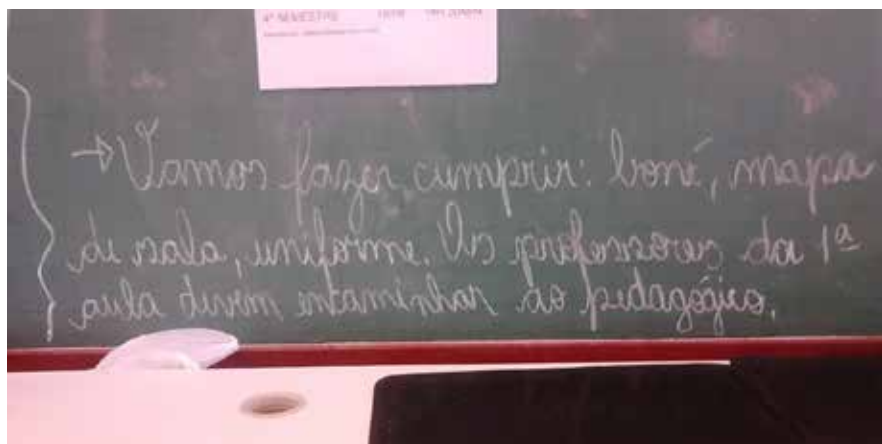
4 A construção de casa para caseiros em colégios estaduais foi feita através do projeto Casa do Zelador, visando cuidar do patrimônio. Para resolver problemas de violência são convidados PMs.

de aula de acordo com a Lei estadual nº 18118, aprovada em 25 de junho de 2014<sup>5</sup>.

Na citada lei, não há qualquer menção a respeito de aplicação de penalidades. Essas são decididas em consenso com as escolas do Núcleo Regional de Educação (NRE) e com a promotoria. Nesta escola, se existe o flagrante do uso, o celular é recolhido dos estudantes e só pode ser retirado pelos pais. Se ocorrer reincidência, o celular fica recolhido até o fim do ano.

A diretoria cobra dos professores para que eles cumpram tais regras, pois alguns professores não se importam se, por exemplo, seus alunos sentarem em locais diferentes, desde que não interfiram na aula. O próprio mapa da sala é algo decidido pela coordenação pedagógica junto aos professores. Se o estudante tem um comportamento considerado inadequado pela escola, ele pode ser autoritariamente mudado de carteira dentro da sala, conforme a figura a seguir.

**Foto 2:** Foto do quadro negro na sala dos professores



Fonte: autoria própria. (Dados pesquisa de campo, 2015).

---

5 Art. 1º Proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná. Parágrafo único. A utilização dos aparelhos/equipamentos mencionados no caput deste artigo será permitida desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino.

Mesmo com as proibições, os estudantes encontram maneiras de contorná-las. Usam fones de ouvido durante as aulas, escondem os celulares debaixo da carteira ou nos livros para não serem vistos. Para poderem vir para a escola sem uniforme, alguns o trazem na mochila. Quando questionados sobre, mostram que trouxeram o uniforme e dizem que logo irão vestir. Da mesma maneira procedem em relação aos bonés. Essas atitudes são formas de resistência, pois o capital não se impõe a uma massa inerte.

Podemos ver que a escola possui outras funções para além da transmissão de conhecimento. Ela também regula comportamentos. Segundo Mészáros (2008, p.35).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu [...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internacionalizada” [...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

A preocupação das autoridades do Colégio em relação à segurança se manifesta de outras formas. Há 16 câmeras de vigilância em toda a escola, controlando/vigiando os estudantes. Algumas são voltadas especificamente para os muros que os estudantes costumavam pular para sair. Esse fato já abala os discursos sobre as câmeras e a segurança estudantil. Assim, como diria Foucault (1987), elas estão para vigiar os estudantes para poder saber quem punir.

Há também a questão dos portões da escola. A Rua Carlos Sbaraini fica em frente á escola é bem movimentada. O portão principal fica frente a essa avenida. O primeiro portão fica aberto em todos os períodos do dia. Ao passar por ele temos acesso à secretaria da escola, porém para entrar de fato na escola e ter contato com os estudantes, é necessário passar por um segundo portão controlado eletronicamente por essa mesma secretaria. Por uma “questão de segurança” dos estudantes, esses são proibidos de entrar pela en-

trada principal<sup>6</sup>. Assim, eles são orientados a usar um portão lateral.

Esse portão lateral só dá acesso a uma parte da escola, que compreende o refeitório, banheiros e quadra de esportes. Há outro portão interno que impede os estudantes de terem acesso ao restante da estrutura escolar. Esse portão interno é aberto pelos funcionários, que são quase todas mulheres, somente quando as aulas se iniciam. Nesse mesmo horário, as salas de aula, antes trancadas, também são abertas para o acesso dos estudantes.

Processo semelhante ocorre durante o intervalo. Todos os estudantes vão para o espaço do refeitório e o portão interno e as salas de aulas são trancadas. Assim os estudantes tinham que ficar trancados, confinados em uma pequena e desconfortável área da escola.

A hora do recreio para os professores, em sala específica é mais tranquila. As funcionárias levam para eles a mesma merenda servida para os estudantes, mas entre os professores existe uma cotização que permite a obtenção de uma alimentação variada.

A relação dos professores com os estudantes sempre se dá em um nível nítido de hierarquia. Os professores têm a autoridade e o conhecimento. Mas mesmo com toda a autoridade investida ao professor, este ainda tem que usar de outros subterfúgios para ser ouvido. Assim, ameaças quanto à nota do estudante, ou sobre mandá-lo a secretaria se ele se comportar mal ou até mesmo chamar a patrulha escolar, são comuns dentro da sala de aula e no comportamento geral dos professores observados naquela escola.

Isso se dá devido ao conflito existente entre as duas partes. O estudante, que vê a escola como prisão, onde é privado de fazer coisas que gostaria e obrigado a ver e ouvir outras das quais ele não sente nenhuma aproximação ou simpatia. Afinal muito do que aprende-

---

6 Essa proibição se deve a supostamente a Rua Carlos Sbaraini ser muito movimentada e poder oferecer risco. Embora nenhum caso de acidente envolvendo estudantes tenha sido relatado. Por ser em frente a escola, há redutores de velocidade. Em 2014, toda aquela rua passou por um processo de revitalização.

mos na escola, nas diversas aulas das numerosas matérias escolares, não diz respeito direto com nossa realidade.

Felizmente, a escola não controla todos os nossos processos educacionais. Aprendemos várias coisas fora da escola, e com outras pessoas que não são nossos professores, no sentido formal do termo. Segundo Mészáros (2008, p. 53 e 54):

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...] Certamente, muitas escolas podem causar um grande estrago, merecendo, portanto, totalmente as severas críticas de Martí que as chamou de “formidáveis prisões”. Mas nem mesmo os piores grilhões tem como predominar uniformemente (MÉSZÁROS, 2008, p. 53 e 54).

Essa aparente indiferença tem outros aspectos. Grande parte dos estudantes do ensino médio, no colégio observado, não tem intenção de tentar ingressar no ensino superior. Não é falta de vontade por parte do estudante. A eles, entrar em uma faculdade parece ser uma coisa inatingível. Não há perspectiva da maioria deles em fazer um curso superior.

Afinal, a maior parte da atividade intelectual é limitada a elite. Segundo Tonet (2011, p.142). A divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. Daí, também, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e o privilegiamento do segundo em relação ao primeiro. [...] Uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual e que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria)

Dessa maneira, a maioria da população tem o acesso à educação limitada durante sua vida, condenada a uma existência de trabalhador assalariado.

Essa dicotomia entre trabalho braçal e intelectual perpetua todos os aspectos da vida em sociedade, assim como outras dicotomias, como a da vida pública e privada. Mesmo parecendo imutáveis, todos nossos comportamentos e mesmo nosso modo de vida, não são imutáveis ou mesmo naturais.

De acordo com dados do IBGE (censo 2010), no Paraná existem 6.224.290<sup>7</sup> milhões de pessoas com 25 anos ou mais, dentro da população residente. Dessas pessoas somente 669.733<sup>8</sup> mil possuem ensino médio completo e superior incompleto. No ano do censo (2010) 481.587<sup>9</sup> mil pessoas cursavam o ensino médio (público ou privado) no Paraná. No mesmo ano, somente 391.173<sup>10</sup> cursavam em instituição de ensino superior de graduação, pública e privada.

Esses dados nos mostram que existe uma diferença enorme, do ponto de vista quantitativo, entre os que saem do ensino médio e os que começam o ensino superior.

Diante de um sistema social (capitalista), em que o estudante trabalhador vive, não é nada promissor seu futuro em relação ao futuro emprego e a possível superação de suas condições socioeconômicas. O modelo e práticas de ensino-aprendizagem da escola não despertam interesse por parte dos estudantes. Não convencem o estudante a participar efetivamente das aulas porque estão distantes das reais necessidades e sonhos da juventude.

### **3. Metodologia e teorias estruturantes**

Para conseguir tais dados, utilizei método etnográfico de Cardoso de Oliveira, em que olhar, ouvir e escrever complementam-se como etapas da pesquisa de campo devendo ser observadas de forma além da trivial. Assim, segundo Oliveira (2000, p. 19 a 21) é preciso disciplinar essas funções para obter o saber e compreender aquela realidade.

---

7 Variável: População residente - grupos de idade - 25 anos ou mais.

8 Variável: Pessoas de 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, superior completo, pessoa responsável – Total.

9 Pessoas que frequentavam instituição de ensino, Pública e Privada- Gráfico.

10 Pessoas que frequentavam instituição de ensino, Pública e Privada- Gráfico.

O pesquisador deve ir preparado à campo, conhecendo as teorias e já sabendo o que olhar e como interpretar. Complementando o olhar, temos o ouvir. É ouvindo os indivíduos que se obtém explicações para certas ações. No escrever teríamos a etapa final do processo, onde a experiência vivida passa por um filtro antes de se tornar escrita definitiva (idem, p. 19 a 32).

A cada visita, novos pontos se tornavam mais visíveis. A primeira visita foi marcada por estranhamentos de ambos os lados. Ao chegar lá e não conhecendo as regras, fiquei em um espaço considerado restrito pelos estudantes. Uma funcionária, também em gesto de estranhamento, pediu para que me dirigisse à área onde os estudantes estavam condicionados. Ao explicar quem era e que fazia naquele local, as coisas ficaram evidentes para a funcionária e ela pediu que me dirigisse à sala dos professores. A mim porém, a questão da proibição dos locais, só ficou nítida quando conversei com um professor e ele me disse o que expus anteriormente a respeito dos portões.

Minha relação com os estudantes era marcada como “uma relação de futura professora com estudantes”. Só depois de algumas visitas é que isso foi quebrado, pois mesmo me vendo como futura professora, percebiam diferença, pois eu tentava ouvi-los, querendo saber sobre a opinião deles sobre a escola. Enquanto minha imagem era associada à do professor, todas as respostas que eu obtive eram a reprodução da fala comum, “é para nossa segurança que colocaram as câmeras”, “é para nossa segurança e porque somos bagunceiros que nos trancam na hora do recreio”, entre outras falas padronizadas. Isso mostra a assimilação por parte dos estudantes do discurso institucional, onde tal discurso é reproduzido com naturalidade. Só depois de quebrada essa distância é que consegui falas verdadeiras, desabafos de suas insatisfações. Como diz Whyte (2005, p. 304):

Sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse minhas informações apenas por entrevistas. Não abandonei de vez as perguntas, é claro. Simplesmente aprendi a julgar quão delicada era uma questão e a avaliar minha relação com a pessoa, de modo a só fazer uma pergunta delicada quando estivesse seguro da solidez de minha relação com ela.

Essa postura cautelosa se mostrou muito útil, pois enquanto era vista apenas como estagiária naquele colégio, todas as repostas buscavam mostrar o quanto aquele ambiente era bom. Perguntas cujas respostas não eram tão boas assim recebiam uma resposta vaga, ou simplesmente uma fala padrão do quanto era bom o colégio.

A respeito das teorias pedagógicas dentro da escola, percebi durante esta pesquisa, de acordo com Saviani (2003), que as teorias não críticas estão presentes em peso no colégio. De acordo com o autor, as teorias pedagógicas se dividem em duas, as críticas e as não-críticas.

Para os adeptos das teorias não-críticas “a educação emerge como um instrumento de correção das distorções na sociedade [...] como a marginalidade” (SAVIANI, 2003 p.4). Nessa teoria a sociedade é encarada como fundamentalmente integradora de seus membros. A marginalidade é algo acidental, pode ser corrigido através da educação. Percebem a educação como independente da sociedade, que educa seus membros para que eles melhor se adaptem.

Já as teorias críticas veem a “marginalidade [...] como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade [...], pois um grupo ou classe dominante se apropria dos resultados da produção social, relegando aos demais a condição de marginalidade”. Levando em conta as teorias não-críticas a respeito da educação, ela é totalmente dependente desta mesma estrutura, reproduzindo-a “reforçando a dominação e legitimando a marginalização” (Saviani, 2003, p. 4-5).

Encontrei em algumas ocasiões o termo “caso perdido” em referência a algum estudante. Dizia-se tal estudante não se importava com as aulas e teria sorte se conseguisse emprego no frigorífico<sup>11</sup>. É durante falas assim que o pesquisador tem a oportunidade de conhecer a real face da educação brasileira em geral. É nesse sistema de ensino falido (do ponto de vista das perspectivas da juventude e das mudanças sociais necessárias), que estão sendo “formadas” as próximas levas de trabalhadores. De acordo com Mézáros (2008, p. 45):

---

11 Fala ouvida no conselho de classe.



Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade [...] quanto for capaz a partir de dentro e através dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação [...] de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo [...] a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

O capitalismo é algo global. Alcança praticamente todos os recônditos da vida em geral. Desde seus pequenos rituais diários até a forma de como está estabelecida a sociedade atual, seus valores e costumes. A América Latina não é imune ao poder imperioso do capital e como ele molda todas as instituições presentes na sociedade. A educação, em nenhuma parte do mundo é imune a sua presença, faz parte de algo maior, sistêmico.

Assim, mesmo que o formato mude, que a aparência seja diferente, a essência permanece a mesma em toda a educação formal ao redor do mundo. Educar para criar trabalhadores.

#### **4. Conclusão**

A escola não é um lugar voltado para a obtenção pura do conhecimento. É um espaço cercado de regras e valores morais que visam cercear e controlar a liberdade do indivíduo, e assim prepará-lo para sua futura entrada no mercado de trabalho. Além de “induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (Mészáros, 2008, p.55).

Isso se torna visível ao analisar comportamentos encorajados na escola como ser obediente, esforçado, ter um comportamento considerado correto. Há também as normas como horário definido para descanso e alimentação (recreio), regulação das necessidades fisiológicas, controles dos mais diversos impulsos dos estudantes. Os que mais cumprirem essas metas são considerados bons estudantes e a eles é previsto um bom emprego e oportunidades na vida que o ‘mal’ estudante não terá.

O que difere o bom do mal estudante, é o quanto cada um deles internalizou como sua, as metas e objetivos necessários para a reprodução do sistema, o quanto cada um deles está comprometido com isso, mesmo que não tenham consciência do sentido que mais amplo que educação tem.

Num sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas” mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, [...] a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Desde a mais tenra idade, o indivíduo é inserido nessa instituição, que visa acabar com a marginalidade na sociedade através da erradicação da ignorância, pois “é marginalizado [...] quem não e esclarecido” (SAVIANI, 2003, p. 6). Porém mesmo que a escola cumpra essa função de esclarecer toda uma sociedade, a desigualdade não se extingue porque ela é sistêmica. Para mudá-la é preciso mudar o sistema social.

A educação serve à lógica do capital, instruindo a todos a aceitarem-na como normal, vivendo conforme suas regras. Isso significa aceitar a desigualdade social, a meritocracia como patamar de ascensão social, a ideologia de que o trabalho, além de dignificar o homem, possibilita a ele ascender socialmente. Mesmo aqueles que frequentaram a escola e se encontram em situação de marginalidade, vivem essa lógica e a reproduzem. “Dito de outro modo, onde há divisão social do trabalho, onde há desigualdade social, exploração e dominação do homem pelo homem, é impossível uma educação voltada para a formação integral do ser humano” (TONET, 2011, p. 143).

Para mudar a sociedade através da educação, não basta reformá-la ou reformar a sociedade. Reformas, por mais profundas que sejam, não podem alterar a lógica do capital. De acordo com Mézáros (2008, p. 35):

O impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. [...]. É por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Assim, concluo que o único meio de mudar a sociedade através da educação, é romper as amarras que o capital impõe a ela e a todos os indivíduos que são oprimidos por ele. E o único meio de realizar isso é colocando um fim no sistema capitalista.

## Referências

Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Lei nº 18.118. Diário Oficial Executivo nº 9233. Data: 25/06/2014. Disponível em: <https://www.documentos.dioe.pr.gov.br/dioe/localizar.do>. Acesso em 08 out. 2014.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 20ª ed., Petrópolis. Ed. Vozes, 1987.

Gazeta do Povo. PMs são convidados a morar em escolas para conter violência. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=654551>. Acesso em 16 out. de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/mapa/>. Acesso em 04 fev. 2017

MÉSZÁROS, István. A Educação Para Além do Capital. Boitempo, 2008, São Paulo. 2ª ed.

MUNICÍPIO DE TOLEDO. LEI “R” Nº 84, de 31 de agosto de 2006. Disponível em: [http://www.toledo.pr.gov.br/sapl/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/1493\\_texto\\_integral](http://www.toledo.pr.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/1493_texto_integral). Acesso em 14 out. 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Trabalho do Antropólogo. Editora UNESP; Paralelo 15, Brasília, 2000. 2º ed.

Prefeitura do Município de Toledo – PR, Emdur inicia revitalização da Rua Carlos Sbaraini na próxima semana. Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/noticia/emdur-inicia-revitalizacao-da-rua-carlos-sbaraini-na-proxima-semana>. Acesso em 01 mar. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36º Ed. Revista. Campinas SP. Autores Associados, 1986. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

Secretária da Educação, Governo do Paraná. Projeto Casa Do Zelador. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>. Acesso em 16 out. 2014.

TONET, Ivo. Educação e Ontologia Marxiana. IN: Revista HISTEDBR on-line, Campinas SP. Abril de 2011.

WHYTE, Willian Foote. Sociedade de Esquina: A Estrutura Social de uma Área Urbana Pobre e Degradada. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2005.

# Inclusão na educação superior numa perspectiva sócio cultural e epistemológica: uma reflexão a partir do currículo sobre a democratização e descolonização do ensino superior



Sandra Gomes<sup>1</sup>  
Manuel Tavares<sup>2</sup>

## Resumo

As linhas estruturantes do texto giram em torno do problema nuclear que constitui toda a teoria do currículo: os conhecimentos que devem ser ministrados e o modelo de identidade dos novos estudantes numa sociedade plurilinguística e multicultural. Centraremos o estudo na relação indissociável entre democratização e currículo. As categorias de análise serão: currículo e multiculturalismo, currículo, interculturalidade, democratização e descolonização. A internacionalização de um campo como o currículo, afetado, por culturas nacionais distintas e pelos fenômenos das migrações e da globalização, demanda novas linguagens e novos públicos que poderão produzir novas narrativas. Um país como o Paraguai, caracterizado pelo bilinguismo, necessita de uma reflexão profunda sobre flexibilização dos currículos da educação superior. Partimos do princípio de que o sistema público de Educação superior no Paraguai se pode considerar ainda em construção e, por

---

1 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Educação Popular e Culturas - Universidade Nove de Julho (UNINOVE) – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: san.r.gomes@hotmail.com

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Educação Popular e Culturas – Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: tavares.lusofona@gmail.com

isso, carece de ampliação e democratização, no sentido de possibilitar o acesso aos grupos sociais mais desfavorecidos. A partir dos modelos teóricos centrados nos estudos subalternos e pós-coloniais incidiremos a nossa reflexão sobre o currículo numa perspectiva intercultural e pós colonial. Moreira, Silva, Young e Goodson são os autores que fundamentarão nossa discussão sobre Currículo numa perspectiva inclusiva. A problemática da Interculturalidade e Decolonialidade será fundamentada em Walsh, Mignolo, Santos, Quijano,. Do ponto de vista metodológico, as reflexões que permeiam o estudo serão de caráter ensaístico com recurso bibliográfico e análise documental, sobretudo, a Reforma do sistema educativo de 1994, suas perspectivas e desafios.

## 1. Introdução

A organização formal dos sistemas de educação superior em todo o mundo possibilitou que a sua função primordial se direcionasse para a pesquisa e para a produção do conhecimento. Tradicionalmente, o conhecimento produzido foi o reflexo da organização e hierarquia sociais e colocado ao serviço, prioritariamente, dos grupos sociais dominantes. Consideramos, pelo contrário, que as funções prioritárias da universidade dizem respeito à sua afirmação como consciência crítica da sociedade, à promoção da coesão social e ao favorecimento do acesso de públicos cada vez mais amplos e diversificados do ponto de vista social e cultural. Consideramos que as desigualdades e desequilíbrios sociais constituem ainda um problema grave em muitos países da América Latina; que as taxas de pobreza e exclusão social são ainda elevadas e, por isso, o investimento na educação básica e superior constitui um dos principais desafios, tendo em vista a transformação das sociedades latino-americanas em sociedades mais desenvolvidas e mais justas. No texto que se apresenta discutimos a questão do currículo e sua centralidade nos sistemas educativos visando a promoção de uma democracia multi e intercultural. Entendemos o currículo como um modo de pensar e agir no que diz respeito à educação, seja ela básica ou superior. As reflexões sobre o currículo deverão direcionar-se para a resposta às seguintes questões: qual a função da educação e do ensino? O que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar e como formar cidadãos conscientes, livres, críticos e participativos numa sociedade democrá-

tica? O currículo não transforma a sociedade. Todavia, consideramos que é a partir dele que se formam cidadãos com uma consciência transformadora. O fenômeno da multiculturalidade suscita alguma problematização: as sociedades contemporâneas são, indiscutivelmente, multiculturais. Pretende-se, no entanto, que sejam interculturais e que os sistemas educativos nas suas dimensões curriculares promovam essa ineterculturalidade. No texto defendemos a tese da indissociabilidade entre interculturalidade e decolonialidade das sociedades e das instituições educativas. Fazemos, finalmente, uma abordagem da Reforma Educativa de 1994, no Paraguai, questionando o seu sentido: estratégias de combate à exclusão e à pobreza ou operacionalização das exigências neoliberais?

## 2. América Latina: debilidades e desafios

Os estudos levados a cabo pelo PNUD (2015) revelam que os países da América Latina e América Central (excetuando Chile, Argentina e Uruguay) apresentam os índices mais baixos no que diz respeito ao desenvolvimento humano, pobreza da população e desenvolvimento educacional, comparativamente com alguns países europeus, norte-americanos e asiáticos. Os dados revelam um índice médio de desenvolvimento humano<sup>3</sup> dos países da América Latina situando-se entre 0,627 (Guatemala) e 0,836 (Argentina) sendo que, em termos comparativos internacionais, a Austrália obtém o valor mais elevado – 0,935. O Paraguay ocupa o 112º lugar no *ranking* mundial de índice de desenvolvimento humano com a pontuação de 0,679. No que diz respeito ao índice de desenvolvimento educacional,<sup>4</sup> os países da América Latina e América Central situam-se, no *ranking* internacional entre o 40º (Uruguay) e o 88º (Guatemala) lugar, ocupando o Paraguay o 82º

---

3 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O IDH situa-se entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1, maior será o índice de desenvolvimento humano.

4 O Índice de Desenvolvimento educacional (IDE) é um índice que permite avaliar os progressos gerais no âmbito da Educação Para Todos (EPT). O valor do IDE é determinado pela média aritmética dos seguintes quatro elementos: 1. Ensino primário universal; 2. Alfabetização de adultos; 3. Paridade e igualdade entre sexos; 4. Qualidade da educação média até ao quinto grau. O valor do IDE oscila entre 0 e 1.

lugar. Segundo os padrões de desenvolvimento internacionais, os níveis de pobreza e exclusão social são particularmente elevados em países como Honduras, Guatemala e Bolívia, denotando a permanência de grupos sociais em situação de elevada exclusão social. De acordo com o informe sobre educação superior na iberoamérica (2016, p. 48),

A Iberoamérica apresenta um quadro de baixa coesão social caracterizado por níveis elevados de exclusão, pobreza e desigualdade e por um insuficiente desenvolvimento da educação básica. Tudo isto, apesar dos avanços observados no plano social e da educação escolar, limita as oportunidades das pessoas para progredir na vida, debilita o tecido social e reduz o impacto dos avanços conseguidos na melhoria das condições materiais da população. Este panorama gera efeitos negativos na educação superior. Sociedades com desequilíbrios básicos de equidade – como encontramos várias na América Latina – tendem a acentuar o caráter seletivo das universidades e outras instituições de ensino superior e produzem efeitos indesejados sobre a distribuição do capital humano.

Apesar do desenvolvimento registrado na última década, subsistem, ainda, sérias deficiências que criam obstáculos ao desenvolvimento dos países menos desenvolvidos e com maiores índices de pobreza e exclusão social. Insuficiências que se prendem com a deficiente formação em todos os níveis de ensino, desde a educação básica obrigatória até ao ensino superior. É nestes aspectos que reside o maior desafio para as universidades no cumprimento das suas funções sociais e epistemológicas, de consciência crítica da sociedade, de produção do conhecimento, de formação de cidadãos críticos e participativos e da sua contribuição para a transformação e desenvolvimento sociais tendo em vista níveis elevados de justiça e equidade sociais.

Consideramos, de acordo com os estudos levados a cabo pelo CINDA (2016), apoiados nos estudos do PNUD (2015) que quanto menor o nível de escolarização das populações, maior será o índice de exclusão social. Neste sentido, a universidade tem um papel-chave no desenvolvimento social, incidindo, sobretudo, na formação dos seres humanos e na produção e transferência do conhecimento, tendo em vista a inovação e o desenvolvimento de todas as dimensões da sociedade e da economia.



Na história da educação dos países da América Latina existem traços de uma evolução sublinhada por desigualdades e exclusão social. Embora se tenha registrado uma expansão considerável na última década do ensino superior, sobretudo do setor privado, as políticas de educação superior e os investimentos têm variado substancialmente entre os países da América Latina, obedecendo a lógicas diferentes, umas mais democráticas outras mais neoliberais. No que diz respeito às propostas mais democráticas, em países como o Brasil, Venezuela, Equador, Bolívia, Argentina, novos modelos de educação superior foram surgindo nos últimos 15 anos. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes. Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos, dos pontos de vista social e econômico e dignificação das suas culturas e saberes. A inclusão de novos públicos e culturas marginalizadas potencia a promoção da interculturalidade e a decolonialidade das relações de poder e de conhecimento, ainda que não seja suficiente para a total decolonialidade da educação (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; WALSH, 2012, 2013; SANTOS (2005).

A decolonialidade da educação superior, com os seus obstáculos, contradições, dilemas e paradoxos, implica a dissolução de todas as estruturas de dominação “de longa duração” (RIVERA, 2010) e a aposta na multiculturalidade e interculturalidade (WALSH, (2012, 2013) como respeito pelas múltiplas culturas existentes no cenário do ensino superior e, simultaneamente, a prática do diálogo entre a diversidade cultural. Superar o monoculturalismo não é, apenas, uma questão teórica. É, com certeza, uma proposta de transformação que exige uma práxis transformadora e emancipatória e uma consciência política de compromisso.

### **3. Currículo, multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade**

No âmbito dos estudos sobre currículo existem múltiplas teorias que o perspectivam de diferentes modos. De acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*,

os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas. Do ponto de vista das teorias crítica e pós-crítica o currículo é um campo ético e moral implicando múltiplas relações de poder que se preocupam com as conexões entre saber, poder e identidade. Numa perspectiva pós-crítica, não existe separação entre conhecimento e poder, são mutuamente dependentes. Comparando com a posição tradicional sobre currículo, a questão do poder constitui a grande inovação das teorias críticas e pós-críticas. Na perspectiva de Goodson (1995, p. 10), uma história do currículo deverá ser “uma história social centrada numa epistemologia social e preocupada com determinantes sociais e políticas do conhecimento educacionalmente organizado.” Deve ser multifacetado, construído e reconstruído e negociado em vários níveis e campos. Sendo uma construção social, não faz sentido, segundo o autor, que o currículo seja prescritivo. Numa sociedade capitalista, seguindo os estudos de Althusser, o currículo constitui um instrumento de dominação e de reprodução da ideologia dominante. É, por isso, um instrumento de domesticação das consciências e de perpetuação da ideologia dominante. Numa sociedade verdadeiramente democrática, a diferença cultural e a diferença colonial<sup>5</sup> (MIGNOLO, 2003), produzida pelo colonialismo, deverão, nas sociedades multiculturais, fazer parte integrante do currículo.

O Brasil, o Paraguai, tal como outros países da América Latina e Caribe, caracteriza-se por um claro fenómeno de multiculturalismo e diversidade cultural. Todavia, não significa que as instituições de educação tenham promovido e incluído essa riqueza cultural numa perspectiva intercultural emancipatória e decolonial. Algum pessimismo atravessa o mundo acadêmico progressista, em relação à continuidade e aprofundamento dos novos modelos de educação superior, pessimismo gerado pela onda de direita que atravessa os países da América Latina, incluindo o Brasil, agravado pela eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos.

---

5 Entendemos por diferença colonial, na perspectiva de Mignolo (2003) as culturas e saberes subalternizados pelo colonialismo ao longo do processo histórico. O colonialismo produziu a diferença colonial, um pensamento fronteiriço, ao hierarquizar as culturas, dividindo-as em civilizadas e primitivas. Este processo de subalternização criou, ao longo da história colonial e depois dela, formas diferentes de colonialidade. (QUIJANO, 2005).

Consideramos que a manutenção de estruturas coloniais de dominação de longa duração (RIVERA, 2010), de herança colonial, incluindo o currículo, são impeditivas de uma verdadeira decolonialidade das IES. Neste sentido, mais do que ditar novos preceitos para as instituições de ensino superior, entende-se a necessidade de construção de novos currículos que tenham uma organização e fundamentos epistemológicos contra-hegemônicos. Como refere Moreira (2009, p. 379), as questões ligadas ao currículo, pela importância que lhe é atribuída do ponto de vista da dominação e reprodução do sistema hegemônico, geram polémica e dificuldades de consenso:

(..) as instigantes conversas, a serem incentivadas no campo do currículo, jamais serão totalmente transparentes, pautadas por concessões, acomodações, apropriações, negociações e reconciliações que se desenvolvam sem quaisquer questionamentos. Pelo contrário, as relações de autoridade e de poder não desaparecem completamente, quaisquer que sejam os rumos seguidos no contexto educacional global, no qual se intenta robustecer a internacionalização do campo. Daí a importância de precauções. Ao mesmo tempo, não se trata de buscar um aparente consenso, que mascare uma apatia desgastante ou intenções ocultas.

Não basta que os currículos tenham uma abordagem inclusiva mantendo a sua estrutura tradicional; é necessário que, para além da dimensão inclusiva, os currículos apontem para uma perspectiva transformadora (BANKS, 1994) em que a estrutura do currículo é alterada possibilitando aos alunos olhares diferentes sobre os conceitos, temas e acontecimentos sob perspectivas culturais e étnicas diferentes. Por outro lado, uma abordagem transformativa do currículo deverá permitir a promoção de um diálogo aberto e democrático entre professores e estudantes de modo a permitir um auto e hetero-conhecimento, o espírito crítico e a problematização da realidade social, tendo em vista a participação social e a construção de sociedades mais justas, equitativas e profundamente democráticas do ponto de vista social, cultural e económico. Numa sociedade multicultural a exigência em termos curriculares vai numa perspectiva de promoção da interculturalidade. Entendemos o conceito, de acordo com Walsh (2012, 2013) na sua dimensão crítica, ou seja, o diálogo

entre culturas a partir da promoção e respeito por cada uma delas. A interculturalidade crítica tem a vantagem, em relação à relacional e funcional, de pressupor a dissolução das estruturas coloniais de dominação. Só é possível o diálogo entre culturas dissolvendo as estruturas anti-dialógicas de dominação. Neste sentido, a interculturalidade crítica é indissociável do processo de decolonialidade.

#### **4. A Reforma do Sistema Educacional Paraguai: combate à exclusão e à pobreza?**

Pressupondo que o sistema público de Educação superior no Paraguai se pode considerar ainda em construção os desafios da ampliação e da democratização deverão possibilitar o acesso aos grupos sociais mais desfavorecidos, às mulheres e a minorias étnicas historicamente excluídos dos processos civilizacionais. Pensamos que a democratização do ensino superior, nas duas dimensões que enunciamos (expansão e democratização do acesso e do currículo), se estabelece por duas vias: investimento tendo em vista a expansão que possibilite o acesso das populações mais carenciadas e mais excluídas e por via do ajustamento do currículo à diversidade cultural e de saberes, existente no Paraguai. Expansão e ajustamento do currículo supõem, do nosso ponto de vista, um processo de decolonialidade do currículo e, globalmente, a decolonialidade da educação superior, entregue, maioritariamente, ao setor privado (53 universidades, em 2011, sendo que 45 delas são privadas, segundo dados do próprio Ministério da Educação). A educação é um motor do desenvolvimento e do crescimento económicos e, além disso, é um elemento essencial para formar os cidadãos do futuro e para construir sociedades mais inclusivas com igualdade de oportunidades.

O problema das desigualdades sociais só pode ser solucionado, a prazo, por intermédio da formação, cada vez mais elevada dos cidadãos. A democratização do ensino superior implica, por isso, maiores investimentos direcionados para o incremento de políticas públicas para os ensinos secundário e superior. A ampliação dos níveis de escolarização no ensino secundário, que representa as taxas mais baixas dos países da América Latina, afigura-se prioritária para reduzir os níveis de pobreza e de desigualdades sociais e reforçar a

integração social. Moreira está seguro de que “em um projeto democrático, há que se garantir pluralidade e embate. Deseja-se tanto um choque vibrante de posições políticas e de perspectivas científicas, quanto um conflito claro e aberto de interesses” (p. 379). Para Goodson (2007), as questões do currículo ligam-se, como referimos a questões de poder e, por isso, não são questões internas às instituições educativas, mas questões de posicionamento político e de projeção da sociedade que se pretende construir. Também Michael Young (2011) se situa nesta mesma linha. No currículo se manifestam relações de poder nele incrustadas e, por isso, o silenciamento de muitas vozes, sobretudo daquelas que pertencem a grupos sociais economicamente mais desfavorecidos. Educação e conhecimento são inseparáveis e contextualmente construídos. Daí que consideremos, na linha de Santos (2005), que a justiça e equidade sociais devem ser acompanhadas pela justiça e equidade cognitivas. A resolução dos problemas da pobreza passa pela solução dos problemas da educação, do analfabetismo endêmico e funcional e pelo investimento na formação dos cidadãos.

A Reforma Educacional de 1994, de que apresentamos alguns aspectos, traz consigo as marcas das orientações do Banco Mundial. Decorrente dos estudos levados a cabo pelo *Instituto de Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard* (IIID) e pelo *Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos* (CPES) para a realização de um diagnóstico sobre a situação da educação paraguaia, a reforma de 1994 abarca uma reestruturação nos domínios educacional, organizacional, jurídico e pedagógico. Centrada no combate à pobreza e na diminuição da interferência do Estado, compete ao setor privado liderar, com o financiamento do Estado, o combate ao flagelo social da pobreza, impeditivo do desenvolvimento econômico e da acumulação de riqueza. A pobreza surge, assim, como um obstáculo ao desenvolvimento da exploração capitalista. As políticas neoliberais têm enorme influência no Paraguai, sobretudo a partir de 1989, tendo como marco legal o fim do regime autoritário e ditatorial que vigorou no país por mais de trinta anos. A partir daí iniciam-se os primeiros movimentos de transição democrática, proclamando um conjunto de mudanças relativamente ao funcionamento do Estado e às formas e níveis de participação social. (RIVAROLA, 2000). No âmbito dos países da região, o

Paraguai que possui infraestruturas menos desenvolvidas e recursos humanos menos qualificados, sendo o país com menor arrecadação de carga tributária o que num sistema de organização mundial do capital dificulta o desenvolvimento de uma economia globalizada. (BORDA, 2007). As bases da Reforma Educacional de 1994 trazem as marcas das exigências globais de reestruturação do capital que impõem aos países do Sul um conjunto de reformas das quais estão dependentes os financiamentos do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No texto constitucional de 1992, a educação adquire grande relevância e constitui um dos eixos fundamentais de transição e aprofundamento democráticos. Nesse mesmo texto se estabelece o direito de todos à educação integral e permanente, eliminando todas as formas de discriminação. Estabelece a gratuidade do ensino básico e é da competência do Estado a promoção de uma educação de qualidade desde o ensino básico ao ensino superior. Tendo em consideração que o Paraguai é, comparativamente com os países da região, aquele que possui taxas de escolaridade mais baixas, a reforma de 1994 direciona-se, sobretudo, para a educação básica tendo em vista a aquisição de competências e qualificação dos cidadãos para a entrada no mundo do trabalho. O ainda restrito acesso ao ensino superior justifica que os principais esforços se direcionem para a educação básica. O Plano Estratégico que serviu de orientação à reforma educativa apresenta, por um lado, a definição das grandes prioridades e as ações prioritárias a serem executadas; por outro, oferece um marco lógico que permite examinar a correspondência entre metas, atividades e resultados. De acordo com estas formulações o quadro de objetivos gerais incorpora os seguintes aspectos:

- Promover a participação da sociedade;
- Reforçar a integração social;
- Reduzir a pobreza e promover a educação geral efetiva;
- Incrementar a produtividade da força de trabalho;
- Limitar os problemas de ajustamento promovidos pelo Mercosul;
- Favorecer a criatividade e inovação e a iniciativa autogestionária.

No que diz respeito aos problemas fundamentais que deverão ser encarados, o Plano Estratégico e outros documentos adicionais de apoio delinearão três áreas prioritárias: qualidade, eficiência e equidade.

Quase 50% da população paraguaia fala duas línguas: Guaraní e Castelhana. No mundo inteiro é um caso único, o que permite entender a importância que é atribuída ao bilinguismo na educação paraguaia. A educação bilingue é assim, uma parte importante da reforma educativa. Um outro eixo fundamental da reforma educativa é a reforma curricular. A prioridade atribuída à mudança de currículo sustenta-se no convencimento no que diz respeito às debilidades e à escassa pertinência do que foi valorizado pela prática educativa durante o período ditatorial. A maioria dos estudantes que termina a sua escolaridade básica e mesmo a superior tem uma formação de tipo enciclopédico e memorístico, inadequada à preparação para o mercado de trabalho e para o desempenho da cidadania. O novo currículo atribui grande importância à afirmação da democracia e a uma relação estreita com o mercado de trabalho e produção económica. Os eixos de ação prioritários definem-se do seguinte modo: no que se refere aos conhecimentos e habilidades básicas, são incluídos aspectos relacionados com a leitura e a escrita, cálculo e capacidades para solucionar problemas. Insiste-se também no fortalecimento da capacidade de “aprender a aprender”. A reforma promove, ainda, as habilidades de caráter profissional e a intensificação dos contatos com as empresas, obedecendo ao princípio de que a educação deve preparar os cidadãos para a entrada no mercado de trabalho. O tema da formação para a democracia representa um dos pontos mais sensíveis da reforma educativa expressando-se na reforma curricular. Rivarola (2000) considera que da reforma educativa se deve destacar a contribuição efetiva da educação inicial, o desenvolvimento de atitudes positivas de convivência e solidariedade e aceitação das diferenças, valores fundamentais para a construção de uma cultura democrática.

## **5. Considerações finais**

Recuperamos, finalmente, as teses explícitas ou implícitas presentes no texto e os respectivos argumentos.

Os atrasos e fragilidades dos países da América do Sul resultam ainda dos processos de colonização, colonialismo interno e das políticas levadas a cabo pelo capitalismo mundial e neoliberalismo. Consideramos que a educação constitui o núcleo fundamental promotor do desenvolvimento dos povos e que, em sociedades multiculturais

como as sul americanas, as políticas educacionais deverão ir no sentido de promover o interculturalismo crítico como forma de dar voz aos povos silenciados e oprimidos historicamente e como processo indissociável da decolonialidade das sociedades e das instituições educativas. Os currículos, construídos em contextos sociais, deverão ser a expressão dessa multiculturalidade acentuando as dimensões do conhecimento plural e de uma formação crítica dos cidadãos tendo em vista o exercício de uma cidadania democrática.

## Referências

BANKS, James. Multiculturalism's Five Dimensions. 1994. Disponível em: <https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>. Data de acesso: 9-06-17.

BORDA, Dionísio. Paraguai uma marcha lenta: situação e perspectiva econômica. *DEP*. 2007; 7: 167-181.

BRUNER, J.;MIRANDA, D. A. *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Santiago: CINDA, 2016.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 241-252.

MEC. Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID), Paraguay 2020, *Plan estratégico de la reforma educativa*. Asunción, junio, 1996.

MEC. Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), *Reforma educativa, compromiso de todos*, Informe de avance del CARE. Fundación en Alianza, Asunción, marzo, 1992.

MEC. Ley General de Educación, Asunción, 1998.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.



QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Centro de Investigaciones Sociales (CIES)*, Lima, 2005.

RIVAROLA, Domingo. La Reforma Educativa en el Paraguay. Santiago: CEPAL-ECLAC, Serie *Políticas Sociales*, 40, p. 1-29, 2000.

RIVERA CUSICANQUI, Sílvia. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento, 2005.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

WALSH, C. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. *Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes"*. Lima, 2012.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

# Factores que influyen en el Rendimiento Académico de la materia de Cálculo Diferencial e Integral



Perla Cabral<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo de Investigación determinó los factores que influyen en el rendimiento académico de la materia Cálculo Diferencial e Integral. Para el efecto fueron revisados exámenes de rendimiento académico de los alumnos, categorizando errores y estrategias en la resolución de ejercicios y problemas. A efectos de triangular datos una encuesta fue aplicada a los docentes y alumnos de la población.

Se concluyó que; los factores más preponderantes en el rendimiento académico son errores en el proceso de resolución de ejercicios y problemas. Así también las estrategias de resolución de situaciones problemáticas.

Una de las recomendaciones más destacadas de la investigación fue intensificar, las materias de conocimiento básico, principalmente Álgebra, Geometría Analítica y Geometría Plana y del Espacio en el curso probatorio de ingreso. El mismo podría extenderse por el período de un año.

---

<sup>1</sup> Docente de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní y Docente Investigador de la Universidad Nacional de Itapúa - Lic. en Ciencias de la Educación con énfasis en Matemática, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Docencia e Investigación Universitaria. Magister en Administración Estratégica de Negocios. E-mail: perla.cbrl@gmail.com

## 1. Introducción

El Cálculo Diferencial e Integral es una asignatura totalmente indispensable para el desarrollo curricular de las carreras técnicas, constituye una herramienta fundamental para la solución de problemas de ingeniería. El abordaje de conceptos de límite, derivada e integrales de funciones, y posterior aplicación a la resolución de problemas representa un desafío para los alumnos desde el punto de vista del aprendizaje.

Conforme a consultas realizadas a docentes de la materia, las facultades de la Universidad Nacional de Itapúa, tienen como común denominador el bajo rendimiento de la misma, ya que su desarrollo, requiere el apoyo de otras ramas de la matemática como ser el álgebra, la trigonometría, la geometría analítica, la geometría plana y del espacio; las cuales son denominadas por el docente como conocimientos base.

La investigación basó su estudio en factores que inciden en el rendimiento académico desde el punto de vista de los errores y las estrategias de resolución de situaciones problemáticas cometidos e implementadas respectivamente por los alumnos.

## 2. Objetivo General

Determinar los factores que influyen en el rendimiento académico de la materia de Cálculo Diferencial e integral de los alumnos de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la UNI-Sede Encarnación, período 2015.

## 3. Objetivos Específicos

1. Determinar las estrategias para la resolución de situaciones problemáticas implementados por los alumnos.
2. Identificar errores en el proceso de resolución de ejercicios y problemas, efectuados por los alumnos.
3. Establecer las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementados en aula, por los docentes.

#### 4. Metodología

La investigación fue del tipo transeccional, subtipo descriptivo con un diseño no experimental cuantitativo. La población principal estuvo compuesta por docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias y Tecnología-sede Encarnación (alumnos de la materia Análisis Matemático del segundo semestre de las carreras de Ingeniería Ambiental y Licenciatura en Ciencias y Tecnología de la Producción aplicada a los Alimentos), conformada por 1 docente y 84 alumnos. A efectos de enriquecer los datos inherentes a errores y estrategias, también fue considerada la población de alumnos de la Facultad de Ingeniería (alumnos de la materia Análisis Matemático del primer semestre de las carreras de Ingeniería Civil y Electromecánica), conformada por la cantidad de 40 estudiantes.

Fueron consultados exámenes de rendimiento académico de los alumnos para detectar errores y estrategias cometidas e implementadas, para ambos casos se ha realizado una readaptación de las clasificaciones dadas por los autores (Golbach, Mena, Abraham, & Rodríguez, 2009) - clasificación de errores y (Polya, 1945) citado por (Nieto Said, 2004) - clasificación de estrategias.

Se determinaron errores frecuentes teniendo en cuenta 7 tipos de clasificaciones: “E1: Interpretación incorrecta del lenguaje, E2: Deducción incorrecta de la información. Datos mal utilizados, E3: Errores que tiene su origen en conocimientos previos, E4: Errores lógicos o de razonamiento, E5: Errores al operar algebraicamente (errores de cálculo), E6: Errores que se presentan durante el proceso de solución de problemas” (Golbach, Mena, Abraham, & Rodríguez, 2009, p. 19), E7: No intentó (readaptación); y estrategias implementadas en el proceso de resolución de ejercicios y problemas considerando 5 etapas: “Comprendió el problema, Ideó un plan, Ejecutó el plan, Realizó una visión retrospectiva del proceso (Polya, 1945)” ( Nieto Said, 2004, p. 8-11) , Intentó resolver, Respondió a la interrogante del problema (readaptaciones).

Se determinó la metodología implementada en aula, teniendo como base las clasificaciones: “Lección Magistral, Método de Indagación, Estudio Independiente, Método de Discusión” (Alameda, Mercado,

Gómez, & Alameda, 2010, p. 2-3); al respecto se aplicó una encuesta a docentes y alumnos (fue sometido a la validación por expertos), lo que permitió también triangular datos de la investigación.

## 5. Resultados y Discusión

**Cuadro 1:** Errores cometidos por los alumnos

ERRORES DETECTADOS			
Facultad de Ciencias y Tecnología			Facultad de Ingeniería
Tipo	Primera Evaluación	Segunda Evaluación	Evaluación Final
E1	38,88%	29,50%	24,71%
E2	24,91%	25,07%	37,79%
E3	0,35%	2,36%	0%
E4	0%	5,60%	4,36%
E5	17,54%	13,27%	20,06%
E6	0%	2,65%	0%
E7	26,32%	21,53%	13,08%

Fuente: Datos obtenidos del trabajo de campo- Elaboración propia.

Se evidencia la presencia de los 7 tipos de errores categorizados, los alumnos cometen errores con frecuencia, al respecto los autores siguientes “sostienen que los errores influyen en el aprendizaje de los nuevos contenidos como en el rendimiento de los alumnos” (Engler & Hecklein, 2002) (Golbach y otros, 2009, p. 23)

**Cuadro 2:** Metodologías aplicadas en aula

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
Métodos	s/alumnos	s/docentes
Lección Magistral	62%	SI
Indagación	11%	NO
Estudio Independiente	11%	NO
Discusión	22%	SI

Fuente: Datos obtenidos del trabajo de campo-Elaboración propia.

Se observa que el docente aplicó los 4 tipos de métodos clasificados, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir no se limita a la implementación de una sola metodología en aula, sino a una combinación de varios métodos. Existe una predominancia del método: Lección Magistral; al respecto (Tejedor, 2001, p. 21) establece que “no existe un método de enseñanza ideal que se ajuste a todo tipo de alumnos y objetivos educativos”

**Cuadro 3:** Estrategias de Resolución de Problemas FCyT-UNI. Aplicación de Máximos y Mínimos de Funciones

Estrategias	SI	NO	No Adecuado
<b>Intentó</b>	63,86%	36,14%	0,00%
<b>Comprende el problema</b>	38,55%	61,45%	0,00%
<b>Idea un plan</b>	30,12%	38,55%	31,33%
<b>Ejecuta el plan</b>	30,12%	38,55%	31,33%
<b>Visión Retrospectiva</b>	7,23%	73,49%	19,28%
<b>Responde a la pregunta del problema</b>	19,28%	74,70%	6,02%

Fuente: Datos obtenidos del trabajo de campo-Elaboración propia.

En el cuadro 3, se visualizan los resultados del análisis de la situación problemática inherente a Máximo y Mínimo de Funciones, se observa que en su mayoría, los alumnos intentaron resolverlo (63,86%), pero sólo una cantidad menor de alumnos lograron comprender el problema (38,55%), al respecto (Tarifa Lozano & González Romero, 2000, p. 8), expresan que con la comprensión del problema, el alumno “tomará decisiones, al tener que comparar diferentes estrategias y procedimientos para escoger el más adecuado”, en efecto las estrategias de idear y ejecutar un plan, están en porcentajes iguales entre los alumnos que idearon y ejecutaron (30,12%), los que no idearon ni ejecutaron (38,55%), y los alumnos que idearon y ejecutaron un plan no adecuado (31,33%).

Se observa también que en su mayoría (73,49%) los alumnos no realizaron una visión retrospectiva del algoritmo aplicado en busca de la solución. Con respecto a la verificación de soluciones, (Mazarío Triana,

2000, p. 15) expresa que “el alumno debe evaluar las consecuencias de la aplicación de la estrategia que considere más adecuada”.

El 74,70% de los alumnos no logró responder al interrogante del problema.

**Cuadro 4:** Estrategias de Resolución de Problemas-FIUNI

Aplicación de Integrales a Volumen				Aplicación de Integrales a Momento de Inercia		
Estrategias	SI	NO	No Adec.	SI	NO	No Adec.
Intentó	95%	5,00%	0,00%	27,50%	72,50%	0,00%
Comprende el problema	72,50%	17,50%	10,00%	10,00%	82,50%	7,50%
Idea un plan	67,50%	5,00%	27,50%	7,50%	75,00%	17,50%
Ejecuta el plan	47,50%	10,00%	42,50%	0,00%	75,00%	25,00%
Visión Retrospectiva	47,50%	52,50%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Responde a la pregunta del problema	47,50%	20,00%	32,50%	0,00%	77,50%	22,50%

Fuente: Datos obtenidos del trabajo de campo-Elaboración propia.

En el cuadro 4, se presentan los resultados del análisis de los algoritmos aplicados por los alumnos, específicamente en dos situaciones problemáticas. En el problema inherente a aplicación de integrales a volumen, se observa que el 95% de los alumnos intentaron resolverlo, mientras que el 72,50% de los mismos comprendieron la situación planteada. Del total de alumnos consultados, el 67,50% idearon un plan de solución para el problema pero sólo el 47,50% ejecutó correctamente el plan, realizó una visión retrospectiva del algoritmo de solución y logró responder correctamente al interrogante del problema; mientras que el 42,50% realizó una ejecución no adecuada del plan ideado, el 52,50% no efectuó una visión retrospectiva y el 32,50% respondió de forma no adecuada al interrogante del problema.

En el problema referido a aplicación de integrales a momento de inercia, se observa que el 72,50 % de los alumnos no intentaron resolver

el problema y el 82,50 % de los que intentaron no comprendieron la situación planteada, la mayoría (75%) no idearon ni ejecutaron un plan de solución. El 100% de los alumnos no realizaron una visión retrospectiva del algoritmo aplicado en la búsqueda de la solución y no lograron responder a la interrogante del problema planteado.

**Cuadro 5:** Resumen de Estrategias y Errores detectados

<b>ERRORES</b>		
<b>TIPOS</b>	<b>C y T</b>	<b>Ingeniería</b>
E1 (Concepto))	34,19%	24,71%
E2 (Datos mal utilizados)	24,99%	37,79%
E3 (Conocimientos Previos)	1,36%	0%
E4 (Lógicos o de Razonamiento)	2,80%	4,36%
E5 (Algebraicos)	15,41%	20,06%
E6 (Errores de Proceso)	1,33%	0%
E7 (No Intentó)	23,93%	13,08%
<b>ESTRATEGIAS</b>		
<b>TIPOS</b>	<b>C y T</b>	<b>Ingeniería</b>
Comprende el Problema	38,55%	41,25%
Idea un plan	30,12%	37,50%
Ejecuta el Plan	30,12%	23,75%
Visión Retrospectiva	7,23%	23,75%
Intentó Resolver	63,83%	61,25%
Responde al interrogante del Problema	19,28%	23,75%

Fuente: Datos obtenidos del trabajo de campo- Elaboración propia.

## 6. Conclusiones

Al respecto de los errores y las estrategias se abordan dos conclusiones, en consideración a la población estudiada y la considerada:

1. Los factores más predominantes en el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias y Tecnología-UNI período 2015, son:



a. **Errores.** De acuerdo al análisis de Errores, los más preponderantes son de tipo del Datos mal utilizados (E2) 24,99%, Conocimientos Previos (E3) 1,36%, Errores de Álgebra (E5) 15,41%, Errores de proceso (E6) 1,33%. En la materia del Cálculo Diferencial e Integral la sumatoria de los errores mencionados se consideran como Conocimientos Previos, las mismas representan el 43,09%.

Por otro lado existe una predominancia de errores Conceptuales 34,19%. El 76,07% de los alumnos intentó resolver el problema (E7).

b. **Estrategias de Resolución de Problemas.** De acuerdo al Análisis de este factor, las estrategias utilizadas por los alumnos son: Comprende el Problema (38,55%), Idea un Plan (30,12%), Ejecuta el Plan (30,12%) y realiza una Visión Retrospectiva (7,23%). Cabe resaltar que el 63,83% intentó resolver el problema y el 80,72% de los mismos no respondió correctamente a la pregunta planteada.

2. Los factores más preponderantes en el rendimiento académico de los alumnos de la materia Análisis Matemático I de la carrera de Ingeniería Civil y Electromecánica de la FIUNI en el examen final complementario de 2015 fueron:

a. **Errores.** De acuerdo al análisis de Errores, los más preponderantes son de tipo de Datos mal utilizados (E2) 38%, Algebraicos (E5) 20,06%. En la materia del Cálculo Diferencial e Integral la sumatoria de los errores mencionados se consideran como Conocimientos Previos, las mismas representan el 58,06%.

Por otro lado existe una predominancia de Error de tipo Conceptual (E1) 24,71%.

Cabe resaltar que el 86,92% intentó resolver el problema.

b. **Estrategias de Resolución de Problemas.** De acuerdo al Análisis de este factor, las estrategias utilizadas por los alumnos son: Comprende el Problema (41,25%), Idea un Plan (37,50%), Ejecuta el Plan y Realiza una visión retrospectiva (23,75%). Cabe resaltar que el 61,25% pero sólo el 23,75% de los mismos respondió correctamente a la pregunta planteada.

3. La Metodología de Enseñanza-Aprendizaje implementada en aula por el Docente es la denominada: Clase Magistral en combinación con el Método de Discusión.

El presente trabajo, no ha abordado si la misma influye o no en el rendimiento académico de los alumnos, quedando abierto el estudio del mismo para posteriores investigaciones.

Considerando que los errores de conocimiento base son elevados, siendo de 43,09% para la Facultad de Ciencias y Tecnología y de 58,06% en la Facultad de Ingeniería, y estos a su vez inciden directamente en los demás tipos de errores, se considera este tipo de error como el principal factor del bajo rendimiento en la materia de Cálculo Diferencial e Integral. Este hecho podría ser resultado de falencias en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas básicas en los niveles de pregrado, trasladándose estas dificultades a la etapa universitaria. Este juicio amerita la revisión de los cursos de nivelación y los exámenes de ingreso en estas carreras, de manera a mejorar el rendimiento académico en el Cálculo Infinitesimal.

## **Bibliografía**

Alameda, Á., Mercado, M.J., Gómez, D., & Alameda, E. (2010). Adaptación de Metodologías y Contenidos para los nuevos planes de estudios según el EEES. *Actas de la jornada sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones técnicas* (págs. 1-4). Granada: Godel Impresores Digitales SRL.

Engler, A., & Hecklein, M. (2002). Los errores en el aprendizaje de la Matemática. (U. N. Litoral, Ed.) Santa Fé, Argentina: Facultad de Ciencias Agrarias.

Golbach, M., Mena, A., Abraham, G., & Rodríguez, M. (2009). Identificación de los errores en la resolución de problemas de geometría analítica y su comparación con el rendimiento académico en alumnos de ingeniería. San Miguel de Tucumán, Argentina.

Mazarío Triana, I. (marzo de 2000). Resolución de Problemas. *Propuesta de un sistema de acciones para estructurar la habilidad Resolver Problemas*. (U. d. Matanzas, Ed.) Argentina.

Nieto Said, J. H. (2004), *Resolución de Problemas matemáticos*. Maracaibo.

Tarifa Lozano, L., & González Romero, R. d. (2000). *Resolución de Problemas*. (U. d. Matanzas, Ed.) Argentina.

Tejedor, F. j. (2001). *La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción*. España: Universidad de Salamanca.

# Plan educativo para la inclusión de niños con discapacidad en escuelas



Angélica González Cáceres<sup>1</sup>

## Resumen

Desde el inicio de la Reforma Educativa paraguaya a principios de los noventa, se ha planteado la necesidad de desarrollar estrategias que ayuden a superar la desigualdad y la discriminación que existía dentro del sistema escolar.

Fue así que en la misma década se empezó a trabajar sobre el marco conceptual y normativo para promover los derechos de educación y equidad educativa con miras a la construcción de una sociedad más democrática.

En el año 2000 impulsada por el Ministerio de Educación y Cultura con apoyo de la UNESCO surge como propuesta de experiencia pedagógica el abordaje de la educación especial: analizar el plan

---

<sup>1</sup> Estudiante de Sociología. Escuela de Ciencias Sociales y Políticas. Universidad Nacional de Asunción. E-mail: [achii95.ag@gmail.com](mailto:achii95.ag@gmail.com)

educativo actual, su aplicación en escuelas en general a partir de la obligatoriedad de matriculación y aceptación de niños con discapacidad propuesto por el MEC.

En ese sentido, en esta ponencia se expondrá su funcionamiento integral y su efectividad para el aprendizaje de niños y niñas, así como adolescentes.

## **1. Presentación**

La inclusión es entendida como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes incorporando modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún enfoque de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe una mayor consideración en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora.

El presente trabajo pretende identificar si la legislación de nuestro país que promueve el acceso educativo, garantiza realmente el cumplimiento de sus leyes de protección e inclusión para las PCD, así también evidenciar la ineficiencia de estas leyes como resultados tangibles de la notable diferencia poblacional entre el registro de PCD y el porcentaje de ellas que logran matricularse y permanecer dentro de las instituciones educativas. Justamente por la falta presupuesto y capacitación docente para atender las necesidades del estudiante.

El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, y de esta manera buscar la inserción de las personas

con discapacidades a todo tipo de entorno social adecuado para su crecimiento integral, crear comunidades que acojan a todos.

## **2. Contexto conceptual y normativo de la inclusión**

A partir la década de los noventa –específicamente en el año 1994– se ha buscado focalizar el interés sobre las falencias del sistema educativo que hasta entonces se portaba indiferente ante esta realidad. Como consecuencia de esta necesidad surge como primer agente propulsor la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad, con el principal apoyo de la UNESCO, así se logra firmar el primer acuerdo internacional para promover las políticas de lucha por los derechos de las personas con discapacidad motriz e intelectual, y así también enfrentar la discriminación social que sufren estas personas.

Basada en el lineamiento de la Conferencia Mundial de Salamanca recién en el año 2000 se empieza a desarrollar en Paraguay un modelo de educación inclusiva y surge la primera experiencia pedagógica, impulsada por el entonces Ministerio de Educación y Cultura con el apoyo de la UNESCO. Este planteamiento de inclusión educativa se respalda también en la Ley General de Educación que fue promulgada en mayo de 1998 que establece y garantiza la educación y formación básica de las personas con necesidades educativas específicas.

Paraguay se ratifica en su lucha por la inclusión educativa y en el año 2008 firma un compromiso ante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Posteriormente, en el año 2013 se promulga la ley N° 5.136 de Educación Inclusiva, que establece las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema educativo regular. A partir de esta ley surgen decretos y resoluciones que contemplan las obligaciones de las instituciones para brindar acceso a la educación a todas las Personas con Discapacidad (PcD) no solo en su inclusión académica de su formación, si no, también para su accesibilidad en cuanto a infraestructura.

Se define a las Personas con Discapacidad (PcD)<sup>2</sup> a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En el ámbito académico son caracterizados como: Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)<sup>3</sup>: Se considera a todo alumno que debido a: necesidades específicas de apoyo educativo: derivadas de discapacidad física, intelectual auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, requiera de apoyos y/o ajustes para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales

La inclusión es la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos.

*No se habla de “capacidades diferentes”, “habilidades especiales”, “personas discapacitadas o minusválidas” ya que estos términos sugieren la discriminación hacia estas personas y no cumplen con la denominación coherente del término.*

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que se encuentran incluidos en instituciones regulares deben desarrollar el programa establecido para la edad y el curso que están cursando; no poseen una malla curricular diferenciada sino que las capacidades y contenidos se adaptan para facilitar el aprendizaje.

Las adaptaciones reciben el nombre de “ajustes razonables” y pueden ser de acceso (letras en mayor tamaño, ubicación del alumno

---

2 (PdC). (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Art. 1, 2008). “(PcD) incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver limitada su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

3 (LOE, 2006) “ANEAE: Alumno con necesidad específica de apoyo educativo. Se consideran ANEAE cualquier alumno que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria”.

en primera fila, mejorar la iluminación del aula, utilizar auxiliares visuales durante la lección), de tipo metodológico (incluir variedad de estrategias de enseñanza, proporcionar tiempo extra para la realización de una tarea, realiza una actividad lúdica), o las adecuaciones de tipo significativo que implican una adaptación de la malla curricular para un caso particular.

Las adecuaciones curriculares se realizan en casos comprobados y diagnosticados de discapacidad severa de tipo cognitivo o sensorial; sobre edad, incorporación tardía o condiciones personales o de historia escolar, u otros que así lo requieran.

Se realiza una evaluación diagnóstica y a través de una serie de observaciones y documentos se realiza la solicitud de Adecuación acompañada de la propuesta que será desarrollada por el/la docente para ese caso en particular.

En la actualidad se clasifican cuatro tipos de discapacidad, es fundamental hacer esta diferenciación o caracterización para poder brindar la atención necesaria a cada tipo de niño, ya que se entiende que necesitan atención diferenciada o especializada para lograr el mínimo aprendizaje:

- a. Discapacidades físicas: como su nombre lo indica, son todas aquellas discapacidades que afectan al funcionamiento del cuerpo en general o de alguna parte de él. Por lo tanto, las discapacidades físicas se asocian sobre todo a los aspectos motores o de movimiento relacionados con el cuerpo humano. En este sentido podemos poner como ejemplos las personas que no pueden caminar, ya sea porque sufrieron la amputación de las extremidades o alguna enfermedad, o aquellas que no tienen brazos.
- b. Discapacidades intelectuales: son todas aquellas afecciones de los procesos cognitivos de una persona. Por lo tanto, esto quiere decir que son aquellas discapacidades que producen una deficiencia en los procesos de adquisición, expresión y transmisión del conocimiento. Las personas que sufren una discapacidad de este tipo tienen problemas para poder comunicarse, aprender



cosas, realizar ciertas tareas e incluso la imposibilidad de crear cosas nuevas. Los padecimientos más comunes asociados a la discapacidad intelectual son el síndrome de Down y la parálisis cerebral.

- c. **Discapacidades psíquicas:** aunque se pueden confundir con las intelectuales, las discapacidades psíquicas pertenecen a otro orden y afectan de distinta manera a quienes las padecen. En este caso, las psíquicas se caracterizan por afectaciones cerebrales o neurológicas que no solo se centran en lo cognitivo, sino en muchas cosas más. Las personas con discapacidades psíquicas tienen alteraciones cerebrales que nos les permiten realizar ciertas tareas, ir a ciertos lugares, etc., debido a que la realidad puede ser interpretada por ellos de otra manera. Uno de los mejores ejemplos al respecto son las personas esquizofrénicas, las cuales, si no están medicadas, están discapacitadas para realizar ciertas tareas.
- d. **Discapacidades sensoriales:** como su nombre lo indica, este tipo de discapacidades se asocia con las capacidades sensitivas de las personas. Es así que las personas discapacitadas sensorialmente ven afectado uno o más sentidos del ser humano como son la vista, el tacto, el olfato, el oído o el habla. Sin embargo, lo más común es que estas discapacidades se centren en tres al respecto: el habla, la audición y la vista. Es por ello que ejemplos de este tipo de discapacidad son los ciegos, los sordos y los mudos (o sordomudos).

### **3. Panorama de la lucha por la inclusión educativa**

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales fue organizada por el gobierno de España, con la activa colaboración de la UNESCO y celebrada en la ciudad de Salamanca en el año 1994, donde se presentó y aprobó el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales que tiene por objetivo principal instar a los gobiernos, organizaciones internacionales y con la ayuda de las organizaciones no gubernamentales y otros organismos a la aplicación de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica

para Necesidades Educativas Especiales. Este marco de acción está inspirado en las experiencias nacionales de los países que conforman la conferencia y las propuestas expuestas en los seminarios regionales de preparación a esta Conferencia Mundial. El rector principal del Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, sin excluirlos por sus condiciones particulares, ya sea por condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Las experiencias pedagógicas, han demostrado que se puede reducir el porcentaje de fracasos escolares comúnmente reconocidos en muchos sistemas educativos, esto, apuntando a las diferencias humanas desde otra perspectiva. Esta dado en cuenta que las diferencias humanas son normales y que por lo tanto el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño y no de manera contraria, esto apuntando a reducir el fracaso escolar.

En Paraguay, la legislación ha apoyado este proceso de lucha contra la discriminación y a favor de la inclusión de las personas con discapacidad en su medio social y su formación intelectual y formal, lo cual ha propulsado a través de su Constitución Nacional en el Artículo 58 - DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS EXCEPCIONALES<sup>4</sup>. Se garantizará a las personas excepcionales la atención de su salud, de su educación, de su recreación y de su formación profesional para una plena integración social. El Estado organizará una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales, a quienes prestará el cuidado especializado que requieran.

En el año 1998 se promulga la Ley N° 1268/98 General de Educación, donde en el Artículo 80: El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de:

a) Personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y, b) personas con necesidades

---

4 Constitución Nacional de la República del Paraguay *Artículo 58 - DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS EXCEPCIONALES*, Año 1992.

educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros.<sup>5</sup>

Artículo 81: Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes.

La Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el 2008 donde Paraguay se ratifica en su lucha por la inclusión educativa y firma el compromiso de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto a su dignidad inherente<sup>6</sup>.

Y recién en el 2013 se promulga la Ley 5136/12 De Educación Inclusiva por medio de la cual el Estado Paraguayo promueve la creación de modelo de sistema educativo para la inclusión de PcD de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, y a su vez aplica la obligatoriedad de la inclusión de las PcD a las instituciones educativas en general ya sean públicas, privadas o privadas subvencionadas. Y justamente a través de la resolución N° 1/15 Que establece el régimen de Faltas y Sanciones por incumplimiento de la Ley de Educación Inclusiva, otra resolución es la N° 118/15 que aprueba el Manual de Escuelas Accesibles, que establece la obligatoriedad de las instituciones educativas a la remodelación y adecuación pertinente de su infraestructura para promover la mayor movilidad autónoma de las PcD<sup>7</sup>.

---

5 Capítulo IV: Educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales Artículo 80.- El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica. Artículo 81.- Esta modalidad educativa se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes.

6 Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas con Discapacidad [A/RES/61/106]. A/RES/61/106 24 de enero de 2008

7 Ley N° 5.282 de Acceso a la Información Pública. Datos proveídos por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Y es a través de esta última ley mencionada que el estado paraguayo pone en vigencia la obligatoriedad para las escuelas ya sean públicas, privadas o privadas subvencionadas a recibir en matriculación a todo niño con discapacidad que pueda acceder a la educación, esto evidentemente sin prever la capacitación adecuada de los docentes y sin medir la previa modificación o hasta inclusive reestructuración de la malla curricular establecida actualmente para escuelas regulares, obviando la particularidad de cada tipo de discapacidad que requieren atención personalizada, específica para cada Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, mencionas ya anteriormente. Y si bien justifica este hecho con la excusa de que el profesor o la institución tiene las herramientas necesarias para adaptar el sistema educativo regular vigente a las necesidades de cada alumno, es fácil inferir en la notable ineficiencia y la falta de alcance pedagógico que requiere nuestro actual sistema educativo. (DGEEC, 2012) La Dirección General de Estadística y Censo en el año 2012 en su última evaluación de datos, registró un total de 600.000 personas que presentan algún tipo de discapacidad, -esto sin categorizar los tipos- y exactamente se registró un total de 655 niños/as en el nivel inicial, y un total de 1.394 en la escolar básica del 1er al 9no grado. Solo en Asunción se registran 358 niños es decir que más de la mitad de la población escolar básica se encuentra focalizada en el departamento central.

A todas estas cifras agregamos que el Ministerio de Educación y Ciencia a la fecha tiene un registro total de 81 instituciones integrales habilitadas en todo el país, que, en margen general deben estar habilitadas con las correctas instalaciones e insumos necesarios para atender con propiedad los diversos tipos de necesidades de los niños y niñas a quienes deben el servicio. Podemos decir que estas instituciones integrales se encuentran aun en el inicio del proceso de la nueva reforma educativa de inclusión, ya que la realidad los inclina a autoabastecerse por sí mismas en cuanto a formación de sus docentes en su mayoría, esto se debe a la falta de capacitación que reciben por parte de institución encargada de regir las leyes que contemplan el proceso de inclusión.

Otra realidad más severa, donde se puede observar en las instituciones regulares, que por la legislación nacional, tienen la obligatoriedad

de no negar la matriculación a los niños con discapacidad, sin siquiera contar con un plan estratégico para atender las distintas necesidades de cada niño, los reciben en aulas de acuerdo a su edad y grado correspondiente, en los casos de los niños con discapacidad intelectual o psíquica que reciben las mismas directrices que los niños regulares, esto por la falta de una malla curricular integral y adaptada a sus necesidades, los niños se ven condenados a repetir el grado ya que no llegan al promedio de calificaciones establecido por el sistema educativo, a raíz de eso surge una consecuencia aun mayor que se da relevantemente en las instituciones privadas, donde al paso de unos años repitiendo el mismo grado, la institución se ve obligada a negar la matriculación del niño ya que no cuenta con la capacidad de aportar íntegramente a la formación del chico, obligándolos a buscar refugio nuevamente a las instituciones integrales, en ocasiones más drásticas se ven obligados a dejar la escolaridad. Alejándolos no solamente de la escolaridad, sino, también de su medio de socialización que también resulta fundamental para el niño y su formación.

Todo esto como resultado de la ineficiente legislación que promulga pero no atiende el riguroso seguimiento que es necesario para llevar adelante el proceso adecuado para la inserción escolar de esta proporción marginada de la población paraguaya.

Teniendo en cuenta que las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial. Paraguay todavía se encuentra con una falencia abismal en la implementación de políticas educativas para la inserción escolar de niños con discapacidades, y el efecto radica como impacto social contundente de la discriminación hacia estos niños.

# Círculos de Violencia: ¿Cómo perciben las mujeres adolescentes acusadas por actos de violencia a sus familias?

Guttandin Friedhelm  
Analía Martínez<sup>1</sup>

## Resumen

En el marco de la cátedra Epistemología y metodología de la investigación I, II, III los docentes y estudiantes realizaron entrevistas abiertas a mujeres adolescentes en situación de detención en el centro educativo: Virgen de Fátima en Asunción, Paraguay. Dichas entrevistas fueron semi-abiertas, enfocadas principalmente en las vidas de las detenidas antes de su privación de libertad.

Más allá de ese enfoque también fue abordada la convivencia dentro de la institución y la percepción de la misma. La idea orientadora de las entrevistas fue la reconstrucción de la historia de vida de las entrevistadas, cuyo desenlace es su situación actual. Fueron entrevistadas ocho mujeres adolescentes que tenían entre 15 y 18 años de edad, solo una contaba, en ese entonces, con una sentencia.

---

1 Grupo investigador: Epistemología Y Metodología de la Investigación I, II Y III. Profesor: Friedhelm Guttandin. Asistente de cátedra: Fátima Sánchez. Estudiantes: Rodrigo Amarilla, Coralie Arbo, Lorenzo Delvalle, Leilía Duval, Nahuel Ayala, Analía Martínez, Silvana Robledo. E-mail: fguttandin@hotmail.com

Al momento de analizar las entrevistas se observa una homogeneidad en la proveniencia de las entrevistadas respecto a su situación económica, dinámicas familiares, conductas y prácticas de pares, así como de nivel educativo.

La proveniencia socioeconómica es desfavorable y correspondiente a estratos bajos pero no extremos. Las familias son mayoritariamente desestructuradas e inestables, en las mismas existe un ambiente de violencia y adicción, con abusos verbales, físicos y sexuales. De los casos estudiados seis de las ocho se encuentran detenidas por actos de violencia, cinco de los mismos tratan de asesinatos, uno de un apuñalamiento y el resto se relacionan a las drogas.

Las entrevistas con las acusadas indican que sus crímenes forman parte de un círculo de violencia. Este término se utiliza en el siguiente sentido: la violencia no solo parte de los individuos (las entrevistadas) sino se encuentra también en sus familias y en el entorno social que las rodea. Por lo tanto, las tres instancias mencionadas forman un círculo auto-reforzante de violencia.

Uno de los factores de homogeneidad relevantes mencionados previamente consiste en la rapidez con la que las entrevistadas han tenido que atravesar las etapas de infancia y adolescencia. Éstas fueron etéreas y transcurrieron sin la posibilidad de desarrollarse y madurar. En las historias de su adolescencia se mencionan abortos, embarazos precoces, papeles de madre dentro del círculo familiar y experiencias de violencia a temprana edad.

Este nivel de violencia se ve expresado por ejemplo en la historia de Estela. Abusos, adicciones y negligencias son usuales en su familia: *<<mi abuela y mi abuelo eran alcohólicos, en toda mi familia hay muchas cosas, mucha violencia>>*.

Esto también se ve en los grupos de pares, desde los cuales suele iniciarse las prácticas de consumo: *<< Si con mis primos y ahí nos drogábamos, inhalábamos cemento (...) Todos a están presos y uno falleció, por la droga le mataron, traficaba y debió todo>>*.

Por último la violencia puede percibirse en su entorno: el barrio o la comunidad: << *ahí [en el interior] estoy más fuera de todo el ambiente de drogas, acá todo es drogas [barrio obrero]>>.*

Cuando se habla de la reproducción de la violencia a partir de las experiencias personales dentro del círculo familiar, se refiere al abuso. Abuso sexual en el caso de Graciela al hablar de su padrastro: «*Mi padrastro abusaba de mí*», violencia física como en el caso de Estela: «*porque mi mamá mucho me maltrató che joka ay*» (me rompe la piel), violencia verbal en el caso de Luisa: «*me decían que mi madre no me quería que me había regalado cuando era muy pequeña*»; también se trata de descuido y maltrato en el caso de Fabiana: «*Nosotros nos íbamos por la calle a pedir algo para comer y teníamos que traer a casa o sino no llegábamos ahí.*». Y por último, la adicción en el caso de Camila «*ellos [sus amigos] consumían y me dijeron que pruebe y yo probé y después ese que probé ya me gusto y consumí.*».

Más allá de una determinación causal y lineal, los crímenes de las entrevistadas se insertan en un círculo de violencia en el cual ellas aparecen tanto víctimas de esta dinámica circular como actores que perpetúan la misma.

## 1. Introducción

¿Por qué mujeres menores de edad llegan a cometer actos de violencia, inclusive hasta el homicidio? Analizando las entrevistas con las ocho integrantes del centro educativo Virgen de Fátima en Asunción, Paraguay se detecta que estas mujeres adolescentes, en su mayoría, ya desde primera edad, estuvieron insertadas en círculos de violencia. No aprendieron a reaccionar de otra manera que con violencia a las amenazas violentas de su entorno familiar y social. A base de entrevistas semi-estructuradas se analizó cada caso en sí-mismo, para después hacer un análisis comparativo.

## 2. Procedimiento metodológico

En el marco de la cátedra Epistemología y metodología de la investigación I, II, III los docentes y estudiantes realizaron entrevistas abier-



tas a mujeres adolescentes en situación de detención en el centro educativo “Virgen de Fátima” en Asunción, Paraguay. Dichas entrevistas fueron semi-abiertas y se enfocaron en la reconstrucción de la historia de vida de las entrevistadas, cuyo desenlace es su situación actual. Fue abordada, además, la convivencia dentro de la institución y su percepción. Fueron entrevistadas ocho mujeres adolescentes, entre 15 y 18 años de edad, de las cuales sólo una contaba, en ese entonces, con sentencia.

Primero se definió el objeto de estudio, la vida de las mujeres adolescentes en el centro educativo Virgen de Fátima. En un análisis dimensional preliminar de este tema se elaboró posibles problemas claves que sirvieron como base de orientación para las entrevistas con expertos. Una vez realizadas y transcritas las entrevistas con jueces, fiscales, abogados e investigadores en contacto con las jóvenes recluidas, se realizó un análisis de contenido que finalmente sirvió como base para una guía de entrevistas con las mujeres adolescentes. Ésta fue aplicada en dos visitas de cinco horas a las jóvenes del Centro Educativo. La primera consistió en una entrevista grupal durante la cual las celadoras estuvieron presentes, la segunda, personal, donde los estudiantes impulsaron entrevistas biográficas con las ocho jóvenes, a solas. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y sometidas al método de paráfrasis exploratoria.

En varias lecturas de las entrevistas se manifestó la violencia presente en el ámbito familiar y social de las mujeres adolescentes. También se observó que en la mayoría de los casos los actos violentos fueron respuestas a ataques y amenazas. Con base en estas observaciones de amenaza y reacción violenta se elaboró la idea de que se trata, en estos casos, de un círculo de violencia. Una primera revisión de las teorías demuestra que no hay una única que logre abarcar la complejidad de los casos.

### **3. Círculo de violencia – reflexiones teóricas**

De violencia se puede hablar cuando alguien daña o lesiona a otra persona o a objetos pertenecientes a ella, transgrediendo con este acto normas sociales o jurídicas vigentes.

Violencia se constituye en muy raros casos como un proceso mono-causal, sino más bien como un proceso circular. En este proceso circular participan e interactúan de manera compleja muchas partes, entre ellas víctimas y victimarios. Esta es la tesis que de manera breve será diseñada en lo siguiente. No existe una teoría única o de gran alcance que podría explicar definitivamente la constitución o la emergencia de violencia, tampoco se encuentra un desarrollo lineal de teorías sobre este tema. Más bien se trata de diferentes abordajes de los cuales cada uno desde su perspectiva echa una luz sobre el fenómeno.

Las explicaciones quizás más populares para el comportamiento violento provienen de *Las teorías de impulso e instinto* de Sigmund Freud (1975/1920) y Konrad Lorenz (1963). La agresión humana es, según Freud, una expresión de un impulso fundamental: el impulso de la muerte. De manera similar argumenta Lorenz, suponiendo la existencia de un instinto de agresión, que es fundamentalmente útil para la lucha de supervivencia de la especie humana. Si bien las luchas, guerras, matanzas no se pueden erradicar definitivamente, se la pueden disminuir y canalizar, por ejemplo, en competencias deportivas. Estas variantes de teoría de instinto e impulso se mueven en nivel explicativo tan general que es imposible predecir con ayuda de ellas cuando y bajo qué circunstancias un comportamiento violento podría aparecer. La contribución de estas teorías consiste más que nada en la crítica de idealizaciones e ilusiones que proponen la existencia de grupos de personas que por naturaleza sean incapaces cometer actos de violencia, sean estos niños, adultos mayores o también mujeres adolescentes.

*La teoría de frustración – agresión* (Dollard, Doob, Miller et al. 1939, Seligman 1978) trata de erradicar el constatado defecto de imprecisión en las teorías de impulso e instinto centrándose en dos hipótesis. Primero: Cuando la satisfacción de una necesidad es obstaculizada / frustrada el ser humano reacciona con agresión. Segundo: Cada comportamiento agresivo y violento tiene su origen en una frustración. Si bien las tesis tienen un alto nivel de precisión, para la explicación del comportamiento diario en su generalidad no presentan un muy alto grado de plausibilidad. No cada frustración, ni siquiera la mayoría de las frustraciones guían el comportamiento hacia prácticas de violen-

cia. Durante el desarrollo infantil diferentes objetivos de educación apuntan hacia adquirir una tolerancia a la frustración mediante un autocontrol. Pero, en casos singulares en los cuales el autocontrol y la tolerancia de frustración son desarrollados en un bajo nivel, la teoría de frustración – agresión puede obtener un valor explicativo.

A diferencia de los ya mencionados abordajes de instinto, impulso y frustración, Erich Fromm (1974) localiza la constitución del comportamiento violento en el nivel de *conciencia*. Es la falta de conciencia ética humana la que permite la emergencia de la violencia. Desde esta perspectiva el comportamiento violento es una consecuencia de la falta de carácter. Finalmente, se podría plantear la siguiente pregunta; hasta qué grado las circunstancias sociales y familiares obstaculizan o favorecen la formación de una conciencia ética no violenta.

Pero hay también una violencia defensiva que aparece en los casos en que alguien intenta protegerse contra actos de violencia ajena. Con base en esta idea de autodefensa violenta se conceptualiza la *teoría de amenaza – agresión*, con la cual se pueden explicar las reacciones a una alta gama de actos violentos: ataques contra minorías, tortura, opresión, terror físico y psicológico. La tesis de que las amenazas reales o imaginadas son respondidas con agresiones no tiene en cuenta que los individuos reaccionan de diferente manera a las amenazas, dependiendo de su desarrollo socio-cognitivo (madurez).

Una explicación en esta dirección presenta la *teoría de la atribución*. Ella describe cómo, en situaciones de presión y excitación muy similares, muy diferentes reacciones de violencia aparecen. En un experimento de Dodge (1980, Dodge) se confronta dos grupos de alumnos extremadamente diferentes –unos calificados por sus profesores como muy agresivos, otros como no agresivos– en tres diferentes situaciones con otros alumnos. El comportamiento de los otros fue en el primer grupo agresivo, en el segundo grupo indefinido, y en el tercer grupo benevolente. Resultado: En la situación en la cual el otro grupo se presentó de manera agresiva o indefinida, las personas agresivas reaccionaron con mayor agresividad. Pero en la situación en la cual el otro grupo se presentó de manera benevolente, los alumnos del llamado grupo agresivo reaccionaron con amabilidad.

También los alumnos del llamado grupo no agresivo reaccionaron de manera violenta a la situación agresiva.

En un segundo experimento Dodge demuestra que son las diferentes atribuciones que explican las reacciones. Los adolescentes conocidos como muy agresivos suponían (atribución) con mucha más frecuencia que los adolescentes no agresivos, que los otros en la interacción con ellos eran agresivos. Además creyeron con más intensidad que, estos otros también, en el futuro, serían agresivos, y, por esto, les generaban desconfianza. Esto significa que los jóvenes caracterizados como agresivos se encuentran insertados en un círculo de atribuciones hostiles, de comportamiento violento. La teoría de la agresión – atribución explica los procesos psicológicos en conjunto con las circunstancias sociales que hacen que los jóvenes se encuentran inmersos en una espiral de violencia de la cual no saben escapar.

Con la teoría de la *segregación – agresión* de Newcomb (1959) se especifica una condición con la cual la sensación de amenaza es aumentada o disminuida. La interrupción o la reducción de comunicación entre grupos humanos (por ejemplo en conflictos étnicos) mediante segregación produce casi automáticamente hostilidades entre los grupos segregados. Peor aún, las hostilidades disminuyen otra vez la disposición a entrar en una comunicación entre los grupos, lo cual, a su vez, aumenta la hostilidad. De esta manera se constituye un círculo autoreforzante de violencia: reducción de contacto – aumento de violencia – reducción de contacto, etc. La teoría de la segregación – agresión explica el fenómeno de la constancia de la violencia y por qué el uso de violencia no tiene ningún efecto de catarsis, como Freud y Lorez suponían.

## 4. Casos

### ***1. Mi historia es muy larga, yo sufrí un montón***

Graciela tiene 18 años y presenta una historia en la cual sufrió mucho. Muy joven descubrió la cocina con su mamá y su padrastro, panadero. Esto le permite valorarse: «...ya aprendí muchísimas cosas y me encanta la cocina... la confitería mi favorita...». Se embarazó a los 15 años una primera vez, y, una segunda, un año después.

Está detenida en el Centro Educativo porque la encontraron en la cama, una mañana, junto a su hija de 1 año y 9 meses, muerta. Encontraron marcas de asfixia en su cara. Graciela dice no saber lo que ha pasado: *«capaz que yo sin querer yo me di la vuelta... moví mi piernas y le choqué la cara...»*.

Tiene una situación familiar inestable y des-estructurada. Alternativamente vivió con su mamá y su padrastro, sus tíos y su papá. La madre viajó a España para trabajar, pero quedó detenida durante dos años. Mientras, ella se encargaba de sus hermanos menores y su padrastro la acosaba: *«Mi padrastro abusaba de mí, yo me callé... me asusté... él me amenazó»*. Lo denunció y fue con un hermano a vivir con sus tíos.

Este les pegaba, entonces volvieron con su madre, quien no creía el abuso. Finalmente, el padrastro engañó a su madre y se separaron. Encontró a una nueva pareja, a la que le costó relacionarse con Graciela al principio.

Graciela tiene una primera pareja –con quien tuvo una hija a los 15– que la engaña. Encontró a otro novio y tuvo otro hijo. La familia de este la consideraba una mujer ligera, ya que tuvo sífilis. Después del homicidio le sacaron al hijo por orden judicial. Solo la visitan su padre, su madrastra y la hija de ellos; sus apoyos.

## **2. Maté por defenderme**

La vida de Vidalina comienza en Pedro Juan Caballero. Su familia la componen su madre y su padrastro. No conoció a su padre biológico.

Durante su infancia fue a vivir con sus abuelos por decisión de su madre, debido a que su padrastro la maltrataba. Esto se repetía cada vez que Vidalina volvía. A pesar de esto insiste en volver: *“yo vivía con mi mama pero poco... no era feliz con ella tal vez porque no crecí con ella... siempre la busco, quiero saber algo de ella...”*

Respecto a sus abuelos, dice: *“Me trataba muy bien... ni me retaba, nada, ni me pegaba”*. *“No tuvimos hambre, jugaba mucho”*. Menciona violencia psicológica: *“me decían que mi madre no me quería, que me había regalado”*.

**Gráfico 1:** Círculo de Violencia – Graciela



Fuente: Elaboración propia.

Tuvo un hijo, pero lo menciona únicamente al final de la entrevista: *“lo que más quiero es salir de aquí, trabajar y ser feliz con mi hijo, también quiero ayudarle a mi mamá”*.

Asistió a la escuela solo hasta el primer grado. La abandonó porque inició una relación a los 11 años. Esto hizo que la enviaran nuevamente con sus abuelos. Luego quiso retomar sus estudios, pero no pudo porque carecía de cédula de identidad.

A los trece se independizó de sus abuelos y fue con su pareja. Finalmente lo abandonó porque era celoso y la maltrataba físicamente. Luego conoció a su última pareja, guardia de un narcotraficante. Se mudan juntos y tienen una relación similar a la anterior. Esta pareja le prohíbe incluso trabajar.

**Gráfico 2:** Círculo de Violencia – Vidalina



Fuente: Elaboración propia.

Contexto del crimen: Un hombre que insistía en que ella hiciera la limpieza de su casa la interceptó en la calle: *“me dijo que no me haga la difícil (...) quería a alguien que trabaje con él”*, luego de negarse, finalmente accede.

En la residencia del hombre, este la coacciona sexualmente, luego de varios forcejeos Vidalina lo apuñala. Luego huye y es atrapada por la policía.

### **3. Caso Paulina**

Paulina tiene 17 años, está reclusa en el Centro Educativo hace 6 meses, debido al robo de un celular para comprar drogas. Al llegar se rehusaba a participar de las actividades con las demás chicas, llegando inclusive a pelearse. Esto cambia cuando la Directora le dice que saldría en libertad en poco tiempo, lo que le da seguridad.

Es de Fernando de la Mora. Vivía con su mamá y sus hermanos menores. Desde pequeña se encargó de la casa abandonando sus estudios, ya que nunca tuvo una figura de autoridad en su vida. Inicialmente su hermano era el encargado, pero era adicto y contaba con prisión domiciliaria (hoy está en Tacumbú). Al preguntarle sobre él, lo compara con su papá: *“Él consumía de todo... salió del lado de mi papá”*.

Su mamá pasa mucho tiempo en la calle: *“tenía su novio y se iba junto a su novio [...]”*. Paulina nos dice que su mamá *“no les quería luego cuidar”*; lo toma como normal.

Esta falta de supervisión parental hace que Paulina empiece a salir desde muy joven. Desde los doce frecuenta discotecas. Su mamá *“no se daba cuenta que salía a la noche”*. Conoce a amigos que le introducen al mundo de las drogas, a los quince. Durante un tiempo le proveen y cuando ya no pueden se ve obligada a robar. *“Hace tres años (que consume drogas). ...ellos consumían y me dijeron que pruebe...”*. Este fue su primer y único robo, ya que fue detenida después. Al preguntarle sobre otros amigos cercanos, menciona a un chico con quien solía hablar, hoy también recluso por uso de drogas.

Paulina inicia su vida como una víctima del desinterés y la irresponsabilidad de sus padres. Podemos decir que se inicia en las drogas por esta falta de atención: *“a veces hacés porque te sentís sola nomás”*. Podemos identificar una violencia estructural desde la negligencia de sus padres, que su entorno familiar y amistoso sean usuarios de drogas y su aceptación de estos hechos como normales.

#### **4. En toda mi familia hay muchas cosas, mucha violencia**

Gabriela es una joven de 17 años oriunda del interior; llega a Asunción con su madre, hoy muerta. Vive en Barrio Obrero con su padrastro, a quien identifica como padre: *“es como mi papá. Lo quiero mucho”*. Llega al Centro por incumplimiento de la prisión domiciliaria que tenía por robo agravado. Es usuaria de crack hace cuatro años, esta dependencia la llevó a abandonar el colegio y es la razón por la cual no cumplía con la prisión domiciliaria: *“Todos los días me drogaba, 5 días y después (...) me iba a dormir. Dormía dos días, me levantaba y después volvía a hacer lo mismo”*.



**Gráfico 3:** Círculo de Violencia – Paulina



Fuente: Elaboración propia.

Esto complicó las relaciones con su padre adoptivo: “*perdí su confianza porque le robaba todo...*”, él la recoge a los 10 años y vive con él desde entonces. Actualmente la visita y sigue su proceso judicial.

Gabriela fue criada en la campaña por sus abuelos. De su familia dice: “*en toda mi familia hay muchas cosas, mucha violencia*”; eran alcohólicos y su madre adicta a narcóticos y ludópata. La maltrataba físicamente. La acusa de inacción ante abusos sexuales del padre biológico, a los ocho años. En un segundo intento Gabriela lo asesina: “*mi mamá vio todo... dejaba todo porque tenía sus vicios... dejó que mi papá le manipule y que después yo haga lo que hice, matarle a mi papá...*”.

Habla de sus primos, su principal círculo de amigos, con ellos se inicia en las drogas. Todos ellos se encuentran presos y uno fue muerto:

**Gráfico 4:** Círculo de Violencia – Gabriela



Fuente: Elaboración propia.

*"El que falleció, con él me críe... se drogó... toda la vida que pasamos fueron iguales... como mi hermano era".*

No hace mucha mención a su vida en Asunción no ligada estrictamente a sus prácticas de consumo de drogas. Cuando habla de sus relaciones amorosas responde de manera directa: *"Yo ya aborté dos veces, lastimosamente, pero no pude reaccionar, de la misma persona los dos y él me apoya en eso..."*.

Sobre su vida después del centro, demuestra intenciones de culminar sus estudios, pero a la vez desea volver a la campaña por su abuela y para evitar su barrio, perjudicial en los desafíos que su adicción plantea: *"[...] quiero irme con mi abuela... hacia ahí puedo estudiar también... ahí estoy más fuera de todo el ambiente de drogas, acá todo es drogas".*

Gabriela logra reconocer el carácter violento de su historia y se percibe como víctima, desde el “no poder reaccionar”, hasta identificar a su madre como una de las mayores responsables de los abusos del padre. Llama la atención que en su narración coinciden la muerte de ella y su inicio en el consumo de drogas.

Las adicciones son una constante en el historial familiar y personal, catalizadores de prácticas de violencia y maltrato. La única referencia de protección es su padrastro.

### **5. “Si mandaba a echar esa criatura yo podía seguir con mis estudios”**

Fabiana, de 19 años, es del Bañado Tacumbú. Describe diversos entornos violentos a lo largo de su vida; marcada por su embarazo a los 14, desencadenante de una espiral de hechos violentos.

Su primer entorno violento fue su familia: vivió su infancia en situación de calle: “...estuvimos por la calle mendigando, de todo hacíamos”. Su madre la maltrataba: “...nos pegaba”. Con su padre no tiene relacionamiento: “Nunca tuve papá... nos dejó cuando tenía 7 años”. La figura de su madre cambió radicalmente a partir del embarazo: “me llevé más bien con mi mamá, reconoce que ella falló”. “Ahora está haciendo todo... para quitarme de acá”.

Se embarazó en 9° grado y dejó los estudios a causa del entorno violento de sus compañeros: “...yo en estos tiempos iba a estar en la facultad ya (...). Dejé porque me iba y se burlaban de mí”. Además iba a cursos proveídos por una organización en el Bañado: “era becada, clases de fútbol yo hacía... clases de danza”.

Consideró interrumpir el embarazo: “**si pienso del lado bueno, si mandaba a echar esa criatura yo podía seguir con mis estudios**”. Refiere dos motivos por los que no tomó esa decisión: “Dios no perdona”; “...me nació el de querer ser mamá”.

Otro entorno violento fueron sus dos relaciones de pareja: ambos eran celosos y consumían drogas. El crimen por el que se encuentra privada de libertad se produce en este ambiente: “Un día llegó el papá de mi hija y se pelearon, le clavó el otro”. Ella tenía 17 años.

**Gráfico 5:** Círculo de Violencia – Fabiana



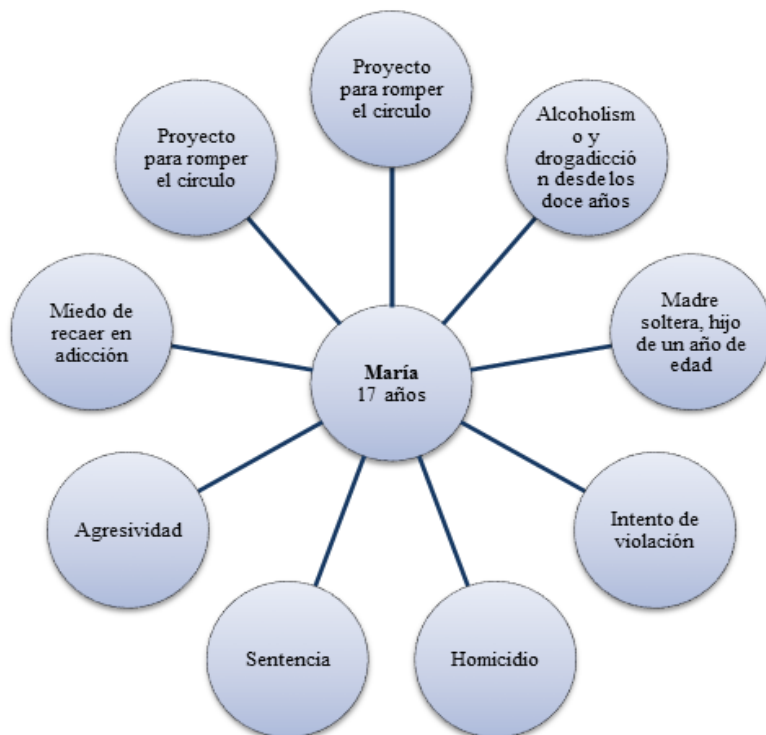
Fuente: Elaboración propia.

Luego se profundiza una situación de inestabilidad, que la lleva a las drogas: *“Después de que yo supe que tenía orden de captura... empecé a fumar más de lo normal...”*. En esto influyó un grupo de amigos: *“nos juntábamos... nos drogábamos, hacíamos de todo”*. Esto le hizo mucho daño: *“El chespi es un desastre”*. Una de sus preocupaciones es volver a encontrarse con ellos: *“...me quiero alejar porque la tentación es muy grande”*.

### **6. “Por pesado nomás le pasó”**

María tiene 17 años, es madre y se encuentra cumpliendo una sentencia por homicidio de 3 años y 6 meses en el Centro. Empieza a narrar su historia desde sus 12 años: *“Yo desde los 12 años... fumé marihuana, y tomar bebidas cañaiteverante... ya era muy borracha...”* De esta etapa recuerda poco, pues bebía mucho: *“todos los días de lunes*

## Gráfico 6: Círculo de Violencia – María



Fuente: Elaboración propia.

*a lunes, de la mañana hasta la tarde amaneciendo otra vez...*” Durante ese período quedó embarazada, entre sus 15 y 16 años, y tuvo un hijo. No vuelve a hacer mención de él.

Entre los 16 y 17 ocurrió el homicidio: *“...el hermano de un amigo... Quería abusar de mí y para más que yo estaba drogada también, estaba tomada también”*. No siente remordimiento por el hecho y desde un comienzo confesó el acto: *“no negué ninguna cosa contra mía.”*

Se concentra en cumplir su condena, mejorar y dejar esto atrás. Es candidata para un proyecto que le permitiría estudiar/trabajar fuera del centro. Si bien expresa miedo de recaer en la adicción *“la bebida nomás no tanto, pero la droga sí, mientras que yo no vea que alguien está fumando cerca mío todo bien”*, reconoce su avance y eso le motiva.

## 5. Resumen de casos

Un análisis preliminar revela una homogeneidad en la proveniencia de las entrevistadas respecto a su situación económica, dinámicas familiares, conductas y prácticas de pares y nivel educativo. La proveniencia socioeconómica es desfavorable, de estratos bajos pero no necesariamente extremos. Las familias son mayoritariamente desestructuradas e inestables, ambientes de violencia y adicción, con abusos verbales, físicos y sexuales. Las entrevistas indican que los crímenes forman parte de un círculo de violencia que inicia en el entorno familiar. Esta no partiría de las entrevistadas, sino que se encuentra también en sus familias y en su entorno social. Así, las tres instancias forman un círculo auto-reforzante de violencia. La reproducción de la violencia hace referencia directamente al abuso, ya sea sexual, violencia física o verbal, descuido, maltrato y la adicción.

Se observa que las entrevistadas han tenido que atravesar las etapas de infancia y adolescencia de manera fugaz y superficial sin poder desarrollarse ni madurar. Se mencionan abortos, embarazos precoces, papeles de madre dentro del círculo familiar y experiencias de violencia a temprana edad. Este nivel de violencia es usual tanto en la familia, en grupos de pares, desde los cuales suele iniciarse las prácticas de consumo, y en su entorno: el barrio o la comunidad.

Más allá de una determinación causal y lineal, los crímenes de las entrevistadas se ubican en un círculo de violencia en el cual ellas aparecen tanto como víctimas de esta dinámica circular como actoras que la perpetúan.

### Bibliografía

Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development* 51, 162-170.

Dodge, K.A. & Frame, C.C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development* 53, 620-635.

Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven.

Freud, S. (1975/1920). *Jenseits des Lustprinzips*. Freud-Studienausgabe, Tomo III, S. 213-272. Frankfurt: S. Fischer.

Fromm, E. (1974). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Stuttgart.

Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse*. Wien

Newcomb, Th. (1959). *Sozialpsychologie*. Meisenheim am Glan: Anton Hain.

Selg, H. (1978). Die Frustrations-Aggressions-Theorie. En H. Selg, Ed., *Zur Aggression verdammt? Ein Überblick über die Psychologie der Aggression*. p. 11-36. Stuttgart: Kohlhammer.

# La cuestión de la educación rural



Luis A. Galeano<sup>1</sup>

## Resumen

Se analizan las tendencias más recientes de la demanda educativa implementada a través de las instituciones educativas públicas rurales y los principales problemas que están enfrentando tales instituciones. A partir de la constatación de los problemas, se abordan los desafíos que deberían ser encarados para superarlos en el futuro.

Se sostiene que la educación es un proceso social que contiene de alguna manera las características de la sociedad en que se produce. Se parte del criterio de indagar cuáles son y cómo se concretan las conexiones intrínsecas y necesarias entre los fenómenos educativos y la estructura social en que se registran, teniendo en cuenta, a la vez, las formas propias de ser de la educación y de la sociedad. En esta perspectiva, se considera que la estructura productiva, la estructura y la dinámica de su mercado de trabajo, su modelo de distribución de la riqueza producida, el tipo de organización de la vida política y la forma de resolución de conflictos y convivencia, son los factores que influyen y a la vez serán influenciados por lo que ocurre en el campo de la educación.

---

<sup>1</sup> Cientista Político y Sociólogo. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Líneas de Investigación: Estudios agrarios; proceso de urbanización; movimientos sociales e historia social.



En la mayoría de las regiones rurales del país disminuyó la población escolar, especialmente en aquellos contextos en los que el campesinado viene experimentado un fuerte proceso de pobreza y exclusión social (Departamentos del este y centro de la Región Oriental), debido al avance de la empresa agraria capitalista. Las disminuciones, si bien en menores proporciones, también existieron en los contextos de antigua residencia de la población campesina (Departamentos de la Zona Central), en escenarios sociales propios de la nueva ruralidad, en la actual era de la globalización. En estos contextos, las familias rurales tienden a insertar a los niños, adolescente y jóvenes en las escuelas y los colegios ubicados en las ciudades próximas. No obstante, en ciertas zonas de este escenario, también existen tendencias de aumento de la población escolar, pues las familias tienen opciones productivas y de trabajo en los mismos escenarios donde residen. En estos casos, uno de los desafíos radica en no adoptar el modelo de formación y gestión de las escuelas y los colegios urbanos, pues en esta actual etapa de globalización, el campo sigue, y seguirá, manteniendo sus especificidades socio-económicas y culturales, entre otras, las que son propias de los medios ambientes conformados por los recursos naturales.

## **1. Introducción**

En esta ponencia analizaremos las tendencias más recientes de la demanda educativa implementada a través de las instituciones educativas públicas rurales y los principales problemas que están enfrentando tales instituciones. A partir de la constatación de los problemas, se abordan los desafíos que deberían ser encarados para superarlos en el futuro.

Desde la perspectiva analítica, se sostiene que la educación es un proceso social que contiene, de alguna manera, las características de la sociedad en la que se produce. Se parte del criterio de indagar cuáles son y cómo se concretan las conexiones intrínsecas y necesarias entre los fenómenos educativos y la estructura social en que se registran, teniendo en cuenta, a la vez, las formas propias de ser de la educación y de la sociedad. En esta perspectiva, se considera que la estructura productiva, la estructura y la dinámica de su mercado de trabajo, el modelo de distribución de la riqueza producida, el tipo

de organización de la vida política y la forma de resolución de conflictos y convivencia, son los factores que influyen y a la vez serán influenciados por lo que ocurre en el campo de la educación.

## **2. Los problemas**

Teniendo en cuenta las tendencias de la demanda de la educación rural vigentes en el país<sup>2</sup>, surgen los siguientes tipos de problemas:

### **2.1. Problemas contextuales generalizados**

Los problemas generalizados en los ámbitos de los contextos regionales se verificaron en tres Departamentos del país. En efecto, en Guairá, Caazapá y Paraguarí, el descenso de la matrícula, durante el período comprendido entre el 2008 y el 2012, se ha concretado en los tres niveles educativos: Educación Inicial (EI), Educación Escolar Básica (EEB) y Educación Media (EM). Por cierto, en más de la mitad de los Distritos, se constata esta tendencia generalizada. Dada esta situación, las escuelas públicas han enfrentado un creciente proceso de debilitamiento, no sólo en el ámbito específico de la gestión educativa, sino también en los campos socio-culturales en los que se han desempeñado en los entornos comunitarios donde operan.

En Caazapá una de las causas principales de esta masiva deserción escolar se está debiendo a la difusión de la pobreza y la exclusión social, que afectan a los grupos campesinos, causada, preferentemente, por la creciente expansión de la empresa agraria capitalista. En Guairá y Paraguarí, por su parte, entre los principales condicionamientos se destacarían el envejecimiento de la población rural y los impactos del contexto de la nueva ruralidad<sup>3</sup>, consistente en la creciente opción a la que apelan las familias campesinas de insertar a los/as

---

2 Estas tendencias fueron identificadas a partir de las variaciones del número de alumnos matriculados en todas las escuelas y los colegios públicos rurales del país durante los años 2008 y 2012, en base a datos suministrados por el Ministerio de Educación y Cultura, y que fueron analizados en nuestro estudio: *Demanda de la Educación Rural: Problemas y Desafíos*, CPES/CONACYT, Asunción 2016. La síntesis de los resultados de este estudio es presentada en esta oportunidad.

3 Uno de los rasgos de esta nueva ruralidad consiste en la cada vez más dinámica articulación (económica, social, cultural y política) entre el campo y la ciudad, en la era de la globalización.

niños/as y jóvenes, que las continúan conformando, en las escuelas y colegios públicos localizados en los núcleos urbanos cercanos.

También en otros Departamentos el debilitamiento de las escuelas rurales ha sido bastante notorio. En efecto, tal proceso se ha verificado en Cordillera, Caaguazú, Misiones, Ñeembucú y Alto Paraguay. A diferencia de los casos precedentes, en estos contextos regionales la disminución de la matrícula tuvo lugar, a excepción del primero de los nombrados, en notorios márgenes para la EI y la EEB, mientras que en la EM se verificó un aumento moderado.

La relativa excepción verificada en el Departamento de Cordillera, se debió al hecho de que en su escenario rural tuvo lugar tendencias contrastantes. Mientras que, por ejemplo, en el Distrito de Itacurubí las matriculas disminuyeron en los tres niveles educativos, en el de Piribebuy las mismas se incrementaron en esos niveles. Considerando que en las zonas rurales de este Departamento la pobreza excluyente no está muy difundida, en el primer caso se estaría concretando la matriculación de los niños y de los jóvenes rurales en las instituciones educativas existentes en la ciudad cabecera del Distrito. Por el contrario, la tendencia contrastante observada en el segundo caso sería la expresión de que las familias campesinas, por un lado, apelan a estrategias productivas (agrícolas, artesanía y pequeña industria) sustentables y que, por otro lado, en los ámbitos comunitarios existen prácticas del capital social que estimulan la convivencia solidaria, y que, a su vez, favorecen la gestión de las escuelas locales.

Caaguazú es uno de los Departamentos en los que la pobreza rural extrema está muy difundida, tal como se reiterará posteriormente. Este proceso estaría incidiendo en el fenómeno consistente en que en 17, de los 22 Distritos, la matrícula de la EEB descendió notablemente. La emigración de las familias rurales, debido al intensivo proceso de exclusión social, sería uno de los factores causales. En algunos Distritos, inclusive, las escuelas se están despoblando, dada la masividad del fenómeno de la emigración campesina.

En Misiones y Ñeembucú el envejecimiento de la población rural, la emigración de los jóvenes y la disminución de la natalidad se-

rían los principales factores condicionantes de la disminución de la matrícula, tanto en la EI como en la EEB. Cabe puntualizar que Ñeembucú adquiere un rasgo particular, consistente en las reducidas poblaciones escolares existentes en todos los niveles educativos, lo cual implica un proceso intensivo de debilitamiento de las instituciones educativas existentes en este contexto regional.

En Alto Paraguay, por su parte, uno de los condicionamientos importantes provendría del proceso de exclusión que, en los años más recientes, están experimentando las comunidades campesinas e indígenas, generado por la difusión de las unidades productivas agropecuarias modernas, gestionadas por empresarios extranjeros.

## **2.2. Problemas contextuales menos generalizados**

En los Departamentos de Concepción, San Pedro, Amambay y Presidente Hayes los descensos de la matrícula en la EI y, sobre todo, en la EEB, fueron más moderados y el aumento en la EM fue más pronunciado, en comparación a los casos mencionados previamente, salvo en el caso de Amambay, en el que también en dicho nivel educativo la matrícula disminuyó en un reducido nivel.

En ciertos Distritos de los tres primeros Departamentos nombrados, existen comunidades rurales de constitución histórica reciente, en las que familias campesinas todavía no fueron afectadas por el proceso crítico de empobrecimiento y exclusión social, situación que ha posibilitado el ingreso de los alumnos en las escuelas locales. No obstante, también en ellos existen otros contextos en los que las comunidades ya son antiguas y que, además, han venido exponiéndose a procesos de pobreza excluyentes, causados por la difusión de la empresa agraria. Si estos últimos procesos continúan difundiéndose, cabría prever que el descenso de la matrícula, en todos los niveles educativos, se intensifique y generalice, a nivel departamental, en el futuro.

Las comunidades rurales del Departamento de Presidente Hayes están cada vez más articuladas con el Área Metropolitana de Asunción, comenzando a constituirse en zonas dormitorios, fenómeno que vendría a implicar la preferencia del acceso de los niños y jóvenes a las escuelas y colegios localizados en los núcleos urbanos cercanos.

### 2.3. Problemas contextuales más limitados

En los Departamentos de Alto Paraná, Central y Canindeyú, las disminuciones de la matrícula en la EI y la EEB han sido bajas y, por el contrario, los incrementos en la EM fueron altos.

En el Departamento Central, se viene verificando un proceso bastante intenso de nueva ruralidad, consistente en la fuerte vinculación entre el campo y la ciudad, en la actual era de la globalización. Por un lado, existen contextos rurales en los que las condiciones de vida de las familias están mejorando (producción de hortalizas, frutas y flores, e instalación de fábricas industriales), como sucede, por ejemplo, en los Distritos de Itauguá y J. A. Saldívar. No es casual que, en los contextos rurales de los mismos, se hayan registrado notorios incrementos de la matrícula en los tres niveles educativos. Por el contrario, existen comunidades rurales que tienden a convertirse en zonas dormitorio, para los jóvenes y adultos que se insertan en los mercados de trabajo existentes en el Área Metropolitana de Asunción. En esas condiciones, las escuelas y los colegios rurales tienden a perder sus poblaciones escolares, que se incorporan a las instituciones educativas del centro urbano cercano. Tal situación está aconteciendo, preferentemente, en el Distrito de Luque.

En los Departamentos de Alto Paraná y Canindeyú, en los que las difusiones de la empresa agraria extranjera se han destacado entre las más intensivas en todo el país, las disminuciones bajas de la matrícula en la EI y en la EEB, registradas a nivel departamental, han encubierto las tendencias contrastantes verificadas en los Distritos. En efecto, mientras que en algunos Distritos las matrículas disminuyeron notoriamente; en otros, aumentaron de forma pronuncia. En los primeros casos, la exclusión del campesinado, ante el mencionado avance de la empresa agraria capitalista, fue la causa principal de los descensos de las matrículas. En los segundos casos, la proximidad relativa de las comunidades rurales a los centros urbanos posibilitó el acceso de la población adulta y joven a los mercados de trabajo existentes en los mismos, pero, a diferencia del proceso registrado en Luque, las familias residentes en dichas comunidades prefirieron ingresar a sus miembros respectivos a las escuelas y colegios localizados en dichas comunidades.

### **3. Caso excepcional: Departamento de Boquerón**

Boquerón es el único Departamento del país donde la matrícula rural se incrementó en los tres niveles educativos. Cabría señalar que la existencia de algunas comunidades rurales integradas por colonos Mennonitas sería uno de los factores condicionantes de la vigencia de esta tendencia generalizada. Por su parte, según se adelantó, cabe resaltar que las comunidades rurales existentes en Departamento, en la mayoría de los casos, están constituidas por familias indígenas y de obreros que trabajan en las fábricas agro-industriales que están localizadas en las ellas. Dada esa situación, los niños y jóvenes de dichas familias ingresan preferentemente en las escuelas y colegios existentes en las mismas comunidades.

### **4. Los desafíos**

Considerando los alcances y las implicancias de los problemas señalados previamente, deviene imprescindible poner de resalto los principales desafíos que deberían ser encarados en el marco del diseño y de la ejecución de una política educativa de calidad apropiada y sostenibilidad eficiente, en los ámbitos de las comunidades rurales del país.

El desafío central, en el ámbito de la educación pública rural, radica en promover el fortalecimiento de las escuelas y los colegios rurales, con el fin de superar, o bien reducir substantivamente, los efectos de los problemas caracterizados previamente. Dicho proceso debería consistir en mejorar substantivamente la calidad de la educación y la formación en ellos impartida, por un lado. Ese objetivo tendría que ser encarado impulsando que dichas instituciones sean gestionadas a través de comunidades educativas, sustentadas en la participación interactiva de los actores integrantes de las mismas: Directivos, Docentes y Alumnos, por otro lado. Ello, implica, al mismo tiempo, que dicho proceso educativo sea encarado en el ámbito de una articulación coordinada de relaciones con los actores sociales y políticos que intervienen en los escenarios locales (Distritos) y regionales (Departamentos) respectivos. Lo señalado, finalmente, parte del criterio de que la estrategia propuesta requiere de la puesta en vigencia de una política educativa de alcance nacional, que, igualmente, se com-

plemente, adecuadamente, con las políticas dirigidas a promover un desarrollo rural, inclusivo y justo, en la actual era de la globalización.

La consecución del mencionado objetivo central, a su vez, requerirá de la implementación de estrategias específicas, teniendo en cuenta los condicionamientos socio-económicos, culturales y políticos imperantes en los contextos locales y regiones. Entre dichas estrategias, cabría destacar las siguientes:

## **5. Fortalecimiento de las escuelas en creciente abandono**

Del análisis presentado previamente, se constata que existe una alta proporción de Distritos en los que las escuelas rurales están experimentando un proceso creciente de abandono, traducido en la notoria pérdida de la matriculación de los alumnos, especialmente en la EI y en la EEB. Ahora bien, considerando que los condicionamientos, socio-económicos y culturales, de dicho proceso no son coincidentes en todos los contextos rurales, deviene necesario puntualizar las principales especificidades que tendrían las intervenciones educativas, orientadas a concretar el gradual fortalecimiento de las escuelas y los colegios públicos existentes en dichos contextos.

### **a. Intervenciones en contextos de población adulta y empobrecida**

En una importante cantidad de las comunidades rurales que tienen la más antigua constitución histórica del país (formadas desde fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX -antes y después de la Independencia -concretada en 1811-) y que hasta el presente continúan contando con proporciones poblaciones de cierta significación, tal como se ha señalado previamente, uno de los factores sociales que ha venido incidiendo en el debilitamiento de las escuelas está consistiendo en la vigencia de un proceso de relativo envejecimiento de la población residente. Dicho proceso, entre otros condicionamientos, deviene de la incidencia de la migración, generada por la importante difusión de la pobreza en tales comunidades, de los jóvenes hacia las áreas urbanas del país o los países extranjeros. En los hechos, una de las estrategias de vida prioritaria de las familias campesinas consiste en que los migrantes envíen remesas de dinero a sus padres. Dichos procesos, socio-económicos, culturales y

demográficos, que repercuten en el debilitamiento de las escuelas y colegios rurales públicos, están difundidos significativamente en los Departamentos de Guairá, Misiones y Paraguari, y en algunas zonas del Departamento de Cordillera.

En este tipo de escenario, entre los desafíos a enfrentar se destaca el de promover una educación de calidad, sustentada en la enseñanza y capacitación dirigida preferentemente a los adolescentes y jóvenes (ubicados en el tercer ciclo de la EB y en el bachillerato), que les provea de una formación inicial consistente, no sólo en los campos de las disciplinas básicas, sino también en los ámbitos de las disciplinas profesionales y técnicas. El objetivo radicaría en lograr que las instituciones educativas públicas localizadas en estos escenarios rurales, comunitarios y regionales, comiencen a retener a sus poblaciones escolares y, así, empiecen a reducir el traslado de las mismas a las escuelas y colegios localizados en los centros urbanos cercanos.

#### **b. Intervenciones en contextos de reducidas poblaciones escolares**

En el Departamento de Ñeembucú, y en algunas áreas del Departamento de Alto Paraguay (Chaco), tal como se analizó previamente, se hallan muy difundidos los casos de las escuelas que cuentan con reducidas cantidades de alumnos. Son situaciones que, desde antiguas épocas históricas, provienen de la vigencia de una estructura agraria cimentada en la coexistencia entre el latifundio ganadero y minifundio campesino.

Además de promover la vigencia de programas sociales y económicos que tiendan a reducir, e inclusive superar, la pobreza en las que está sumida gran parte de las familias campesinas residentes en las comunidades rurales, uno de los desafíos prioritarios radicaría en la puesta en vigencia de una modalidad singular de gestión de la educación pública en dicho tipo de comunidades.

En ese sentido, cabría proponer que se difunda la implementación de la modalidad de la enseñanza a través del *pluri-grado*. La misma, como es sabido, consiste en que un(a) maestro(a) se encarga de la enseñanza de alumnos(as) que pertenecen a más de un grado. Por cierto, se trata de una forma de enseñanza que, en el Paraguay, ha venido implementándose de hace bastante tiempo hasta el presente.



Ahora bien, a toda esa vasta experiencia histórica habría que agregar ciertos componentes dirigidos a encarar, en términos significativos, los desafíos de la época actual (siglo XXI), en la perspectiva de promover una buena y adecuada educación. En ese sentido, junto con la pertinente formación de los(as) maestros(as) para este tipo de enseñanza, se podría sugerir la utilización de sistemas modernos de comunicación (vía internet), que posibiliten la complementación de la educación directa con la de carácter virtual, que sean impartidos desde centros, regiones o nacionales, de apoyo técnico docente, creados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

### **c. Intervenciones en contextos de pobreza crítica y exclusión social**

Tal cual se ha constado, en la mayoría de los Distritos de los Departamentos de Concepción, San Pedro, Caaguazú, Caazapá, y algunos Distritos de los Departamentos de Amambay, Canindeyú, Alto Paraná e Itapúa<sup>4</sup>, la pobreza rural crítica y la exclusión social están muy difundidas, debido a la expansión hegemónica de la empresa agraria capitalista, mayoritariamente extranjera. Dado ese proceso socio-económico, una proporción creciente de familias campesinas, e indígenas inclusive, emigran de sus comunidades y pasan a engrosar las masas marginales ubicadas en las periferias de las ciudades.

Considerando que este destino demográfico, en vez de mejorar, inclusive está empeorando las condiciones de vida de dichas familias, resulta indudable que uno de los desafíos prioritarios consiste en impulsar, en dichos contextos regionales, la reforma agraria, en el ámbito de una política de desarrollo social justo e inclusivo. A su vez, cabe resaltar que dicha política estaría posibilitando que disminuya, significativamente, la reducción del alumnado de las escuelas rurales.

Independientemente de la puesta en ejecución de la mencionada estrategia de reforma agraria y desarrollo, deviene imprescindible

---

4 En los análisis precedentes, hemos señalado que en estos últimos cuatro Departamentos los niveles de la disminución total de las matrículas, en la EI y EEB, no eran pronunciados, debido al hecho que, en los ámbitos de los conjuntos regionales, existían Distritos de tendencias negativas y positivas, al mismo tiempo. En esta sección del estudio, por cierto, se están realizando referencias que incluyen exclusivamente a los Distritos en los que las disminuciones de las matrículas son pronunciadas.

emprender el mejoramiento de la calidad de la educación impartida en las escuelas existentes en este tipo de contextos rurales. Entre otras, una de las opciones podría consistir en la puesta en vigencia de la enseñanza mediante el pluri-grado, caracterizado previamente, en los casos en que el alumnado existente sea reducido.

#### **d. Intervenciones en contextos convertidos en áreas de dormitorio**

En aquellos contextos rurales convertidos en áreas de dormitorio, también se está verificando fuertes pérdidas de la población escolar. Este proceso, según se ha analizado, se está constatando, preferentemente, en los Distritos donde se está concretando el crecimiento intensivo de las ciudades, como sucede en el Departamento Central, siendo el caso de Luque uno de los más llamativos.

En este tipo de situaciones, lo primordial consistiría en que las escuelas y los colegios rurales mejoren substantivamente la educación en ellos impartida, con el objetivo de acceder a un posicionamiento comparable a las instituciones educativas que funcionan en los núcleos urbanos próximos. Se ha señalado, que una de las principales causas del abandono de las escuelas rurales, en estos casos, se estaría debiendo a que los padres, o responsables, están decidiendo trasladar a sus hijos(as) a las escuelas urbanas dado el marcado deterioro de la enseñanza existente en aquellas escuelas.

Ahora bien, ese mejoramiento educativo, además de la elevación de la calidad de la enseñanza, tendría comprender igualmente la promoción de las escuelas como agentes dinámicos de las comunidades donde ellas están localizadas. Para ello, deviene necesario que las mismas logren vincularse interactivamente con las familias residentes en tales comunidades, y, al mismo tiempo, comiencen a intervenir en programas diseñados y ejecutados coordinadamente con los actores sociales y políticos responsables de los planes y estrategias del desarrollo local y regional.

### **6. Fortalecimiento de las escuelas en escaso abandono**

En algunas zonas rurales del país, las escuelas mantienen la demanda educativa vigente desde anteriores épocas históricas. Inclusive

en algunas de ellas dicha demanda se está incrementando. Tal es la experiencia que está teniendo lugar en determinados Distritos del Departamento de Cordillera.

Lo señalado no implica que en estas escuelas se tiene que dejar de lado el mejoramiento de la calidad de la educación impartida, considerando el contexto socio-cultural donde ellas operan. En efecto, está constatado, tal cual se ha puesto de resalto, que en estas zonas la pobreza rural está menos difundida, en comparación a la existente en otras regiones. Dicho fenómeno, entre otros factores, provendría del hecho de que una alta proporción de las familias, además de seguir dedicándose a la agricultura, recurre a otras opciones labores, practicadas a través de la artesanía o la pequeña industria.

Por cierto, el mencionado mejoramiento educativo tendría que encararse teniendo en cuenta las implicancias que surgen de la mencionada realidad social en las que están insertos las escuelas y los colegios. Uno de los énfasis debería consistir que, en los ámbitos de las disciplinas correspondientes, se desarrollen temáticas que posibiliten el acceso a la formación educativa y profesional de los adolescentes y jóvenes, con el objetivo de que ellos empiecen a colaborar en una gestión cada vez más provechosa de las señaladas actividades laborales, en beneficio de sus respectivas familias.

## **7. Fortalecimiento de las escuelas en crecimiento**

En algunos de los Distritos de los Departamentos Central y Alto Paraná, las matrículas de las instituciones educativas públicas se están incrementando en los tres niveles de enseñanza (EI, EEB Y EM). Los casos más llamativos, según se adelantó, son los de los Distritos de Itauguá y J. Augusto Saldívar de Central. En el primero, se está verificando, en estos últimos años, el arribo de familias de inmigrantes, cuyos miembros jóvenes y adultos están accediendo a los empleos que son ofertados por empresas industriales, que se instalaron en las áreas rurales de dicho Distrito. Por su parte, en el segundo predominan familias campesinas que se dedican a la producción de rubros hortícolas, que genera suficientes ingresos económicos para solventar los gastos del acceso a las necesidades básicas. Dadas estas con-

diciones de vida, la gran mayoría de las familias prefiere recurrir a la educación impartida en las escuelas y los colegios existentes en sus respectivas comunidades rurales.

En estos contextos regionales, en la actual época histórica, se está difundiendo fuertemente el proceso denominado de nueva ruralidad, caracterizada, según se adelantó, por la muy dinámica articulación entre el campo y la ciudad, en la era de la globalización. Ahora bien, esta realidad no significa que las escuelas deben desarrollar los mismos contenidos de la educación impartidos en las escuelas urbanas. En efecto, entre los desafíos que deben enfrentar las instituciones educativas rurales, ubicadas en este tipo de escenario socio-cultural, es el de desarrollar contenidos de formación educativa que recuperen los beneficios positivos que brindan al ser humano determinados contextos que existen en el campo, como son, por ejemplo, los escenarios del medio ambiente constituidos por los recursos naturales.

# Alternativas político-pedagógicas para la inclusión educativa en América Latina. Un análisis del Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay



Pamela Ruth Reisin<sup>1</sup>

## Resumen

En América Latina, si bien en las últimas décadas las tasas de escolarización han aumentado, distintos informes revelan que la *distribución social de los aprendizajes* varía según el grupo social de pertenencia de los estudiantes. En este sentido, consideramos que la *inclusión educativa* es una meta que excede el acceso universal a la escuela y que tiene que ver una justicia en la distribución social de los aprendizajes, es por ello que en este trabajo nos preguntamos qué está pasando con aquellos niños y niñas que transitan su escolaridad en *condiciones de riesgo educativo* y qué se está haciendo desde los gobiernos latinoamericanos como desde las escuelas para revertir esta situación.

Para comenzar a responder esta pregunta, en este trabajo se explicaran aspectos centrales de una política educativa que se implementa hace doce años en Uruguay, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), ya que consideramos que tanto en el nivel de *diseño de políticas educativas* como en la reconfiguración y recreación situada y

---

1 Centro de investigaciones María Saleme de Burnichon. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Argentina. Disciplina: Ciencias de la Educación. Línea de investigación: Inclusión educativa en contextos de desigualdad social. E-mail: pame-la\_reisin@yahoo.com.ar

contextual que hacen de este diseño las maestras comunitarias en su *trabajo cotidiano*, hay pistas para pensar *otras formas hacer escuela* que permitan incluir de un modo significativo a todos los niños y niñas, fortalecer sus trayectorias educativas, reconfigurar el trabajo docente y construir una sociedad más justa. También se señalaran algunos desafíos pendientes que, consideramos, tiene esta política por superar; analizarla desde una visión crítica permitirá reconocer sus alcances, límites y tensiones, y constituirse aporte para el diseño de nuevas políticas educativas para la región.

## 1. Introducción

Esta ponencia está basada en la investigación “*El Programa de Maestros Comunitarios (PMC). Trabajo cotidiano y construcción social de la inclusión educativa en escuelas públicas uruguayas (2016)*”<sup>2</sup>. En esta presentación se hará una relectura de dicho trabajo, centrada describir brevemente la situación de la inclusión educativa en relación a las trayectorias educativas de los niños y las niñas de los sectores populares de América Latina y, en analizar la configuración del trabajo cotidiano de los maestros comunitarios y las maestras comunitarias en las escuelas públicas de Uruguay. En dicho análisis se identificará prácticas que sirven pistas para pensar *otras formas hacer escuela* que permitan, incluir de un modo significativo a los niños y las niñas, fortalecer sus trayectorias educativas, reconfigurar el trabajo docente; y, con ello, contribuir en la construcción de una sociedad más justa.

## 2. La inclusión educativa, una meta política pendiente en América Latina

Actualmente, en América Latina las tasas de escolarización primaria son altas: más del 96% de los niños y niñas en la edad teórica de nivel primario están escolarizados. Sin embargo, este crecimiento en el

---

2 Esta investigación fue el Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Obtuvo la *Beca de Iniciación en la Investigación*, por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC en 2015 e integra el Proyecto de Investigación “*Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes*” perteneciente al Centro de Investigaciones María Saleme de Burichón de la UNC.

acceso a la escuela convive con resultados socialmente desiguales ya que los sectores más empobrecidos de la sociedad experimentan serias dificultades para permanecer y finalizar sus estudios básicos.

En este sentido, el *desgranamiento*- la apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte-, es un problema sistémico que debe ser analizado también desde la perspectiva de los sujetos y el derecho a la educación. El estudio las trayectorias escolares nos permite reconocer en qué condiciones pedagógicas los sujetos, en este caso los niños y las niñas, transitan su escolaridad y si estas, favorecen o dificultan su inclusión educativa. Además nos permite identificar, qué sectores sociales son los que mayormente se encuentran en condiciones de riesgo educativo. Las investigaciones realizadas en este tema en el contexto latinoamericano, revelan que, en cuanto, al lugar de residencia, el abandono escolar en áreas rurales es a partir de los 12 años, dos años antes que lo que sucede en las ciudades y que:

*...la proporción de población joven rural con bajo nivel educativo (hasta cinco años de instrucción) supera ampliamente al porcentaje de jóvenes que, en el ámbito urbano, se encuentra en la misma situación; a la inversa, entre los del ámbito rural, la proporción de aquellos que acceden a más de nueve años de instrucción es significativamente inferior a la que muestran sus pares de las zonas urbanas (Morduchowicz y Duro, 2007:14).*

La investigación de Morduchowicz y Duro (2007) demuestra además que la disparidad en el acceso a la educación no se da solo por el lugar de residencia sino principalmente por el nivel de ingresos, los más ricos tienen mayores probabilidades de educarse que los más pobres y que, a su vez, esta desigualdad se agranda a medida que aumenta la edad de la población.

En Uruguay, el país en donde se centra este artículo, en cuanto a la distribución social de los aprendizajes, existe una gran inequidad en relación a la asistencia, repitencia y aprendizajes *“según los grupos sociales de pertenencia de los estudiantes. (...) En el ciclo primario, la problemática social no se traduce directamente en las tasas brutas de asistencia a los centros educativos pero sí -y tempranamente en términos de fracaso*

escolar.” Mientras uno de cada dieciséis niños que asisten a los “*establecimientos del contexto sociocultural superior*” repite el primer curso escolar, en las escuelas “*de contexto muy desfavorable*” uno de cada cinco alumnos no logra promover de grado (Martinis, P. y otros. 2010: 95). Estos datos ilustran cómo la distribución social de los aprendizajes en Uruguay, al igual que en la mayoría de los países, dista mucho de ser igualitaria, siendo el *desgranamiento* uno de los principales problemas que atraviesan los sistemas educativos de la región.

### **3. ¿Cómo se configura el trabajo de los maestros comunitarios uruguayos y cómo este puede contribuir en generar escuelas más inclusivas?**

#### **3.1. El Programa de Maestros Comunitarios de Uruguay**

El Programa de Maestros Comunitarios surge en 2005 con “*el propósito de plantear un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras que al tiempo que impactan en los aprendizajes de los alumnos, habilitan otras formas de actuar de la escuela como colectivo, tanto en la relación con los niños, las familias y la comunidad como al interior de la comunidad educativa*” (Ramos, R. 2012:1). A este propósito, la nueva coordinación del Programa, en 2014, se propone además “*caminar hacia la construcción de una Escuela Comunitaria*” (Ramos, 2014).

El Programa es implementado en escuelas primarias e instituciones de nivel inicial ubicadas en contextos de pobreza. Dicha implementación se concreta con la incorporación de una nueva figura al colectivo docente institucional: el maestro comunitario. Este actor institucional sería el promotor principal de los cambios que pretende lograr el programa. El trabajo desarrollado por el maestro comunitario se comprende integrado al colectivo docente y precisa de la elaboración de acuerdos y estrategias comunes para su desarrollo. Tiene su foco de interés puesto en los niños y supone lograr alianzas pedagógicas con las familias (Ramos, R. 2012). Los maestros comunitarios realizan su tarea en contraturno ya que durante el horario de clase generalmente se desempeñan como maestro de aula en la misma escuela. Trabajan con alumnos catalogados como “*población en riesgo educativo*” (Terigi, F. 2009), es decir, aquellos niños y adolescentes con sobreedad, con altos niveles de repetición, bajo ren-



dimiento escolar y/o ingreso tardío como también con alumnos con buen rendimiento pero con dificultades para “*resolver su inclusión grupal*” (Almirón, G. 2006: 16).

Las líneas de actuación del maestro comunitario son: Alfabetización en Hogares, Integración educativa, Aceleración Escolar, Grupos con las familias y Transiciones Educativas. Tomando como guía para su trabajo estas líneas, las maestras y los maestros comunitarios trabajan con los niños y las niñas están en una situación de riesgo educativo. Lo interesante de este trabajo es que es situado y diverso. Que no hay recetas mágicas que copiar y reproducir de manera mecánica. Pero que, este trabajo artesanal, situado y diverso, es posible gracias a una particular configuración que lo diferencia del típico trabajo docente de aula, que a su vez, al ser ejercido por docentes de aula, permite a estos mismos actores, cuestionarlo y repensarlo.

### **3.2. Trabajo cotidiano del Maestro Comunitario**

Una particularidad de ser maestro comunitario es que trabajar como tal, es, en primer término una elección personal del maestro y no una regulación que deben asumir todos los maestros del colectivo docente. Una vez que se le asigna a una escuela este programa, el director abre una convocatoria interna para cubrir el cargo con alguno/s de los docentes de su institución y decide quién es el más “apto” para cumplir dicho rol, teniendo en cuenta el perfil específico que deben tener quienes trabajen como maestros comunitarios. Según el “*Reglamento para proveer la función de maestro comunitario*”, dentro de los aspirantes, el director debe elegir aquel maestro que reúna las siguientes condiciones:

- a) *El conocimiento que posee de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.*
- b) *La preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.*
- c) *La aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario.*
- d) *La posibilidad práctica de poder extender su horario.* (CODICEN, 2008)

Estamos haciendo referencia a condiciones que no son fácilmente u objetivamente medibles, como si lo sería la antigüedad docente o la formación específica en determinada temática. Lo cual, hace que la elección del maestro comunitario sea, en último término, una decisión política del director.

De acuerdo a lo prescripto, el trabajo del maestro comunitario se debe realizar en el contraturno al trabajo que realiza como maestro de aula por lo que, a diferencia de otras innovaciones, esta no vendría a modificar su trabajo áulico. Sin embargo, cuando los docentes relatan su quehacer diario, dan cuenta de la incorporación de tareas en su horario de maestro de aula propias de su rol como maestro comunitario, como lo son las tareas de coordinación con otros maestros y la intervención en situaciones específicas. Sumado a que, en muchos casos, manifiestan que su trabajo como maestro comunitario transforma su modo de entender la docencia y su manera de vincularse con los alumnos y sus familias, lo cual en la cotidianeidad termina modificando su práctica docente como maestro regular. En este sentido, podemos rescatar las palabras de la coordinadora del Programa entre 2005 y 2012, quien considera como una *seña de identidad* de esta política educativa, el *colocar al docente como gestor de la transformación de sus prácticas* (Almirón y otros. 2008).

Los maestros comunitarios son necesariamente artífices de un hacer situado, de un trabajo cotidiano que articula en la práctica diversos componentes de la trama social y estatal. Su trabajo cotidiano excede ampliamente las definiciones de roles y perfiles que se exponen en los marcos normativos, por cuanto se configura en situaciones relacionales en las que emergen condicionamientos y posibilidades que no pueden ser previstas y abarcadas por el carácter general de las prescripciones (Ezpeleta y Rockwell 1983). A la vez, su labor se nutre de las interpretaciones, decisiones y prácticas que los propios maestros van poniendo en juego en contacto con las realidades de los niños, las escuelas y las familias, desde los sentidos y recursos que les proveen sus propias trayectorias sociales y formativas. Abordar el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios, en este sentido, supone identificar las formas regulares y las tensiones que van conformando la tarea docente en la resolución de ese vacío que deja lo prescrito respecto de los requerimientos que van planteando los diversos contextos.

Es una labor que recrea y resignifica el trabajo docente. Ser maestros comunitarios es una nueva forma de ejercer la docencia, que no surge en el vacío, sino que, tiene sus raíces en tradiciones pedagógicas uruguayas ligadas a la educación en el ámbito rural (Martinis y Stevanazzi 2009; Martinis y Redondo, 2006) y que resurge, con nuevos sentidos y orientaciones, en un contexto político y social específico.

También, es necesario señalar que existe una gran heterogeneidad en los modos de trabajo que construye/ asume cada maestro comunitario, por lo que no es posible describir “el trabajo cotidiano” como algo unitario u homogéneo. El trabajo cotidiano docente en general, explica Rockwell (2013), es una *labor cultural e intersubjetiva* diferente a otros trabajos como el industrial o el de servicios que pueden ser más estandarizados. Pero si analizamos el trabajo cotidiano de los maestros comunitarios en particular, la heterogeneidad es una característica que cobra mayor relevancia ya que es una figura docente que aún está en proceso de institucionalización y que posee regulaciones (las cinco líneas de acción) más flexibles que las que posee el maestro de aula, quien debe trabajar con el mismo grupo clase durante todo el ciclo lectivo, dentro del mismo salón, abordando los contenidos prescriptos para cada asignatura para dicho grado.

### **3.3. Trabajar entre el adentro y el afuera escolar**

Parte de la novedad que representan los maestros comunitarios, reside en el lugar *intersticial* en el que se ubica su figura, ese “venir entre” escuela y familias, entre espacio público y espacio privado, entre la educación entendida como práctica escolar y como práctica social que excede lo escolar. Este doble carácter de novedad y de intersticio sitúan a los maestros comunitarios en procesos y tramas en construcción, con diversas tensiones tanto a la hora de dar forma a su trabajo con las familias como a la hora de articularlo con las formas instituidas y naturalizadas de la escuela y lo escolar. En la conversación que mantuvimos con Raquel y Sara sobre la forma en que ellas significan su trabajo, se deja ver cómo ser *maestra comunitaria* es para ellas *otra forma de ser docente*.

*Entrevistadora: De alguna manera (...) el Programa (...) a ustedes les permitió conectar su quehacer docente con un gusto, con una forma que les gusta*

*Sara: También yo creo que no están muy lejos de la docencia, todo lo que hacemos esta todo como interrelacionado y yo creo que todos los docentes tenemos esa necesidad de estar en contacto con las familias, de ver, no sé, en mi caso es una necesidad, tal vez no nos dan los tiempos en esas 4hs tener que dar todo el programa, imagínate tener que salir (Entrevista a Raquel y Sara. Maestras comunitarias. Montevideo. 2014)*

Dice Raquel, que la función del maestro de aula está dentro de la escuela, “*se cierran las puertas y se terminó todo*”, en cambio, ellas, en su trabajo, van más allá de los muros de la escuela porque, según Sara, “*todos los docentes tenemos esa necesidad de estar en contacto con las familias*” sólo que, los que no son maestros comunitarios, no tienen tiempo para salir. Cuando dice Sara, “*...yo creo que no están muy lejos de la docencia, todo lo que hacemos esta todo como interrelacionado*”, esta de algún modo dando cuenta que su trabajo está ubicado en un lugar *intermedio entre la familia, el niño y la comunidad*.

*La figura de maestro comunitario se ubica en un espacio intermedio entre la familia, el niño y la comunidad. El programa orienta a nuevas formas de pensar lo educativo y de diversificar la propuesta. Esta propuesta tensiona el rol profesional de los diferentes actores y trae cuestionamientos entre los propios maestros: cuáles son los límites de la acción educativa y hasta dónde es posible redimensionar el espacio del hogar como espacio educativo... (Vieytes, 2015:79)*

María considera que su trabajo como maestra comunitaria consiste también ser la *mediadora* entre la escuela y la familia, y que este trabajo de mediación ha favorecido el vínculo entre ambos *espacios*.

*...igualmente creo que aporta muchísimo el trabajo del PMC a la relación y al vínculo, sobre todo porque te ven afuera “¿Qué hace el maestro que no está dentro de la escuela con la directora y con todo el protocolo?” y se mete y va a charlar y si nos vas para allá voy yo después. Es el mediador entre los dos espacios, entre la escuela y la familia (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014).*

Y para realizar este trabajo de mediación, explica María que “*es necesario tener mucha cintura para entender las dos partes y tratar de llegar*

*a acuerdos siempre, no ser tajante como es la escuela “no madre aaa (grito)” y a la vez llevar a la madre el mensaje de la escuela que también tiene que estar”. La mediación consiste en explicar a la situación que vive la familia en la escuela, enmarcarla en un contexto, que sólo la maestra sabe cómo describirlo para que sea comprendido en la institución y su vez, explicarle a la familia las preocupaciones que tienen en la escuela en relación problemáticas que atraviesa el niño en relación a su escolaridad.*

*Y de los dos lados, porque a veces traes la visión de la familia porque a veces cuesta mucho verla en la escuela, y si vos la narras y la explicas con todo lo que ves de la situación también es diferente, no es lo mismo, haber no es lo mismo decir “la madre no lo trajo” o “este niño no está viniendo ¿Qué pasa?”, “no, no estaba pasando nada, la madre no lo podía traer” – entonces “esa madre” no ya, la maestra puede pensar esa madre es una irresponsable, pero si vos explicas “mira donde viven, mira lo que paso, fueron días de lluvia y viven allá abajo en el viñedo” si explicas la situación y lo enmarcas en el contexto de la situación, que solo vos puedes traer esa información, porque la madre no te va a venir a decir “pero mira que yo vivo..” porque para ella es lo cotidiano, te va a decir “no lo pude traer”, mostrar al maestro, es como de los dos lados, de uno y del otro (María. Maestra comunitaria. Montevideo. 2014).*

*Para los maestros comunitarios, reconocer a cada niño en su “singularidad y darle la oportunidad de ocupar un lugar en el grupo y en la institución -un lugar que ponga el foco en las posibilidades y no en las carencias-, habilita la generación de aprendizajes...” (Vieytes, 2015:24).*

*De esta forma es posible fortalecer los vínculos en la familia y crear vínculos nuevos con otros. Reconocer al otro desde su singularidad, desde su historia particular y comprender cómo esto impacta en el vínculo que se establece con la institución resulta fundamental. El reconocimiento es una de las claves identificadas por los MC para acortar las distancias de los docentes con los niños y con las familias, lo que permite el acercamiento a la escuela y la construcción de una perspectiva comunitaria (Vieytes, 2015:25).*

*En el trabajo de campo encontramos diversos gestos de reconocimiento. A modo de un ejemplo más, podemos citar el siguiente:*

*Raquel: claro, tenemos que cambiar más todavía, mucho más, y nosotros con la cabeza que tenemos ahora en la flexibilidad y ¿el resto de los maestros que no salen?*

*Entrevistadora: Lo que se desmonta, o que fuera culpa de un maestro que no sabe enseñar o que fuera culpa de un niño que no sabe aprender*

*Raquel: claro, no se trata de que no quieran aprender, pero qué pasa cuando manifiestan los míos, día por medio, porque nosotros siempre contamos cómo venimos a la clase, porque yo quiero manejarme en el día, qué realidades tengo hoy, qué paso en cada casa y por ejemplo, después del día de la lluvia, ya sabiendo que la mayoría de los hogares se inunda, hice la pregunta, la pregunta del millón, “pero que poquitos que somos hoy, ah ya se, claro, llovió” “maestra a mí se me inundo la casa” “maestra yo no pude salir porque no sé qué” “maestra viste que la casa de fulano se le inundó todoo y estaban sacando todo para afuera”. Y decíamos cómo no van estar nerviosos, la mayoría vino inundado, tenían frío, la mayoría vino de short, y una nena que se me pone a hablar ayer me dice “maestra a vos te parece que yo tengo ganas de venir a estudiar”, aparte es divina la nena, cómo eso se relaciona, “Maestra vos fijate cuando llovió, se me llovió el techo, se me llovió la cama, y yo adentro de casa me empape toda, entonces tuve ir, lavarme y ponerme una ropa para poder llegar a la escuela que era más seca que la que tenía, por eso vine con este pantalón roto y viejo porque el otro se me mojó”. Con todas esas situaciones tenemos que trabajar después, y cómo hacemos para presentarles a ellos toda la clase de intereses que tienen con todas las cosas que están pasando en el barrio, cómo haces... (Raquel, Maestra comunitaria. Montevideo. 2014)*

En este fragmento, podemos ver como esta maestra comunitaria ocupa un lugar *intersticial* entre la escuela y los niños y sus familias, oficia de *nexo*, no sólo transmitiendo en la escuela los motivos del ausentismo de los niños, motivo que sólo quien conoce por sus propios ojos la realidad social en atraviesan estas familias puede comprender, sino que también, recupera el conocimiento que tiene sobre, en palabras de Habermas (1987), el *mundo de la vida*, de sus alumnos y lo incorpora como contenido a trabajar en clase. Aquí vemos como no solo como el maestro sale de la escuela, sino que también, como *lo comunitario* ingresa con la pregunta habilitante de

la maestra, porque, como dice Raquel, *quiero manejarme en el día, qué realidades tengo hoy, qué paso en cada casa.*

Los niños y sus familias terminan *reconociendo* de un modo particular a las maestras que desarrollan esta función. Para María, los niños y sus familias las ven como *maestras especiales, diferentes...*

#### 4. Reflexiones finales

Los maestros comunitarios tienen *mayor libertad y flexibilidad* para organizar su trabajo que los maestros de aula. Si bien está regulado y supervisado por los directivos, son los maestros quienes organizan su quehacer pedagógico; tienen la posibilidad de decidir con qué niños y familias, desde qué línea, por cuánto tiempo, en qué lugar (dentro o fuera de la escuela) y de qué modo encararlo, definen cómo agrupan a los niños, el tamaño de los grupos y su composición, así como también los contenidos y metodologías a desplegar con cada grupo. Esta es una *nueva forma de organización del trabajo* que les permite *experimentar* en términos *pedagógicos*, ya que tienen mayores posibilidades que un maestro de aula para reconfigurar su tarea en función de los desafíos que se presenten en su labor cotidiana.

Que los maestros y maestras trabajen con mayor *flexibilidad y libertad* es una condición necesaria para la construcción de escuelas más inclusivas. Permite realizar intervenciones pedagógicas situadas y dinámicas, evaluar y volver a planificar. Permite trabajar con otros, padres, madres, hermanos y articular esfuerzos con otras instituciones sociales y políticas; posibilita trabajar dentro y fuera de la escuela; permite crear nuevos grupos de aprendizaje y permite enseñar otras cosas y de otras formas. Sacude a la escuela de prácticas ritualizadas, que se repiten por la inercia de la institución, y activa el poder creador del trabajo docente y convierte a la educación en una práctica de experimentación pedagógica con un claro objetivo, incluir a más niños y niñas y cambiar las formas de hacer escuela, que implica, fuertemente, integrar la misma en el contexto social y cultural donde cada escuela está situada.

Como una reflexión, podemos plantear que la implementación del Programa generó en los docentes interpelaciones sobre los ejercicios de

su profesión, amplió, diversificó y complejizó su campo de acción, incorporando nuevos interlocutores y escenarios sociales sobre los cuales actuar. El trabajo cotidiano de estos maestros, y principalmente el ocupar un lugar intersticial entre lo institucional y lo comunitario, genera movimientos instituyentes que, de algún modo, movilizan a la escuela, a actuar de otra manera, a generar *otras formas de hacer escuela*.

Estas *otras formas de hacer escuela*, en los últimos años de implementación del Programa de Maestros Comunitarios (2013 en adelante) para la coordinación del Programa y para los estudiosos del mismo, implica plantearse el objetivo de *caminar hacia una Escuela Comunitaria* (Ramos, 2014). Plantearse dicho objetivo supone, reconocer que sólo con el trabajo del maestro comunitario no es suficiente, e implica comprometer a todo el colectivo institucional en la construcción cotidiana de un proyecto político, pedagógico e institucional con perspectiva *comunitaria*. Éste es un camino lento y lleno de dificultades, sin embargo, lo consideramos necesario, ya que, aún en tiempos de globalización, las escuelas primarias públicas, en América Latina, siguen teniendo una vasta presencia territorial, y cuentan, en su mayoría, con alumnos que viven cercanos al edificio escolar y cuyo *mundo de vida*, al menos en su niñez, está relacionado con lo que sucede en este territorio.

En este sentido, sostenemos que los maestros no pueden desconocer esta realidad social y que sus prácticas de enseñanza, el diseño y la puesta en acción de sus intervenciones pedagógicas, no pueden partir del desconocimiento de ese *mundo de vida* de sus alumnos y de la situación en la que están sus familias. Por eso, consideramos, que uno de los grandes aportes de este programa está en la incorporación, en el pensamiento y en la acción de los maestros comunitarios, de este conocimiento y esta *sensibilidad etnográfica* (Folgar, 2006) que han adquirido, principalmente, por salir de la escuela y recorrer las calles y los hogares de sus alumnos.

## Bibliografía

ALMIRÓN, Graciela. (2006). Narrativas educativas Programa de Maestros Comunitarios. Recuperado de [http://porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos\\_escuelas/uruguay.pdf](http://porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf)



ALMIRÓN, Graciela. CURTO, Valentina y ROMANO, Antonio (2008). Maestros Comunitarios: aportes sobre algunas señas de identidad en *Quehacer Educativo*. Número 91. Montevideo. PP. 21- 24.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. (1983). Escuela y clases subalternas en Cuadernos políticos. Número 37. México DF: Ed. Era. 3.

FOLGAR, Leticia. (2006). La conciencia del otro: incorporando una perspectiva socioantropológica en Andamios Herramientas para la acción educativa. Programa de Maestros Comunitarios. Montevideo. Año 2-Número 2. PP. 18-21.

HABERMAS, Jürgen (1987). *La Acción Comunicativa*. Tomo I Madrid: Editorial Taurus.

MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia. (2006). Una historia de ausencias. Las políticas educativas del estado uruguayo hacia el medio rural en el decenio 1994-2004 en MARTINIS, Pablo y REDONDO Patricia. (comps.) *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante editorial. PP. 81-101.

MARTINIS, Pablo y STEVANAZZI, Felipe (2008) *Maestro Comunitario: una forma de re-pensar lo escolar en Propuesta Educativa*. FLACSO. Número 29. Buenos Aires.

MARTINIS, Pablo, SALE María Teresa, BENTANCUR Nicolás y FORTEZA Lucía (2010) *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Aportes para su elaboración*. ANEP: Montevideo. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

MORDUCHOWICZ, A. y DURO, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: IPEUNESCO sede regional Buenos Aires.

RAMOS, Rosario. (2012) *Resumen ejecutivo: Resultados Programa De Maestros Comunitarios 2011*. Documento de la Coordinación Técnica

del Programa De Maestros Comunitarios-CEIP/Mides: Montevideo. Recuperado de [http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa de Maestros Comunitarios/Resumen\\_Ejecutivo\\_Resultados\\_PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS\\_2011CON\\_EDUCACION\\_FISICA.pdf](http://www.cep.edu.uy/documentos/2012/Programa de Maestros Comunitarios/Resumen_Ejecutivo_Resultados_PROGRAMA DE MAESTROS COMUNITARIOS_2011CON_EDUCACION_FISICA.pdf)

Reglamento para proveer la función de maestro comunitario (2008). CODICEN. Recuperado de [http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/REGLAMENTO\\_ELECCION\\_MC.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/REGLAMENTO_ELECCION_MC.pdf)

ROCKWELL, Elsie. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa en R. Raymundo (Coord). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. México: Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez. PP 77-110.

TERIGI, Flavia (2009) Las trayectorias Escolares. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA) y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Recuperado de [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las\\_Trayectorias\\_Ecolares](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Las_Trayectorias_Ecolares)

VIEYTES, Luciana. (2015). Espacio Educativo. Aproximaciones desde la antropología y la pedagogía. En BORDOLI, Eloísa (Coord.) El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PP 77-88.

# Autoestima y aprendizaje: elementos de inclusión con estudiantes de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA) en la Región Costa Sur, Jalisco, México



Víctor Manuel Sánchez Bernal<sup>1</sup>

## Resumen

Esta propuesta de investigación tiene por finalidad estudiar estrategias de autoestima que permitan a los estudiantes participar de procesos de inclusión, de aprendizaje, de emancipación, de reconocimiento de sí mismos y de los otros, además de la revaloración de su entorno cultural como elemento de liberación. La inquietud por este estudio surge de un proceso de observación-reflexión de la propia práctica docente en el Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur). El docente imparte las disciplinas: Estrategias de Vinculación Social en la Maestría en Manejo de Recursos Naturales; y Sistemas Agropecuarios, en la Licenciatura de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA). Consideráse que la autovaloración y el reconocimiento de sí mismos inciden en el rendimiento de los estudiantes de segundo semestre de la carrera de IRNA. La observación directa y participante, los registros diacrónicos y sincrónicos de etnohistorias realizadas con discentes, y la implementación de un círculo de cultura como modo de intervención se dio con la participación del docente y de una terapeuta, que permitieron al profesor observar e identificar en los estudiantes miedos, inseguridades,

---

1 Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur). Universidad de Guadalajara. E-mail: vsanchezmetate@gmail.com.

desaliento, falta de motivación, frustraciones y situaciones personales, y el percibirse fuera de su ambiente, se sienten presionados a abandonar la carrera. El registro recurrirá al referente freiriano para el análisis y la sistematización propositiva que busca implementar estrategias en red rizomáticas para contribuir con el aprendizaje.

## 1. Introducción

El interés del profesor por iniciar y continuar con esta propuesta de investigación surge del proceso de observación-reflexión realizado durante la propia práctica docente en el Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur). En este lugar imparte dos cursos; Estrategias de Vinculación Social a discentes de Maestría en Manejo de Recursos Naturales, y Sistemas Agropecuarios en la Licenciatura de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA).

También, obedece al modo como se imponían los cursos; apatía, inseguridad, a la clásica forma bancaria, y ante el desinterés de recibir cada semestre estudiantes a los cuales ponía una barrera y no se los veía más allá que como una masa de seres humanos. No obstante, estas dificultades incentivan las posibilidades, y en un proceso inacabado llevan a pensar y a cambiar la actitud personal, lo cual permitió al profesor enfrentar su historicidad y buscar veredas que nutrieran su práctica docente, y así su comunicación deficiente, lo llevo a una comunicación dialógica.

Las políticas institucionales a través de los recortes presupuestales para la educación y las imposiciones de nuevos estándares internacionales educativos lanzaron al profesor a impartir clases sin contar con ninguna experiencia como docente. Motivo que lo llevó primero, a tratar de construir un puente de comunicación dialógica con los estudiantes por medio de información personalizada, posteriormente a la proyección de películas en el auditorio del centro universitario sobre temáticas del curso, círculos de cultura por medio de transectos-circuitos-caminatas a lugares próximos a Autlán con el fin de incentivar la observación directa y la observación participante de la realidad y los objetos que integran o conforman el entorno del sistema agroalimentario, mas tarde el profesor solicito a los discentes que escribieran su etnohistoria.

Esta metodología permitió al profesor acercarse y reflexionar sobre su historicidad, posteriormente al observar maltrato, y acoso, entre los estudiantes, lo que hoy retóricamente se dice bullying, se proyectó la película mexicana: “Después de Lucía”, que trata sobre el tema. Al solicitar a los docentes la reflexión sobre la película, se percibieron las situaciones fuertes que los estudiantes habían vivido y que venían arrastrando desde la infancia.

Esta situación llevó al docente a buscar la colaboración de una terapeuta que trabaja con medicina alternativa para un primer taller con el grupo de 26 estudiantes del semestre 2015-B. De acuerdo a los registros observados, la deserción y el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la carrera de IRNA están relacionados con la situación socioeconómica, con problemas de autovaloración de sí mismos y con los otros como seres históricos y reflexivos.

En este orden de ideas se analiza, a través de un proceso constructivo integrando, la observación directa y participante, la participación en los círculos culturales, y las etnohistorias que permitió a los investigados/investigadores sistematizar, generar e implementar estrategias para la autoestima, de reconocimiento de sí mismos y de los otros en el procesos de inclusión, de participación, de aprendizaje, de emancipación, revalorando su entorno como espacio de liberación en su dimensión rizomática, abierta a posibilidades en varios sentidos.

Posteriormente, se propone utilizar el software ATLAS.ti, que es un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de datos textuales, gráficos y de vídeo de la investigación. Lo cual permite organizar, reagrupar y gestionar el material obtenido de manera creativa, crítica y, al mismo tiempo, sistemática significativa para todos los participantes de la investigación, con alcance social.

## **2. Problematicación**

Los estudiantes que ingresan a la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales y Agropecuarios (IRNA), del Centro Universitario de la Costa Sur (CUCsur) con sede en Autlán de la Grana, Jalisco, México, vienen

de otros Estados y regiones de México; o de municipios, poblaciones, rancherías y comunidades indígenas aledañas al Municipio de Autlán de la Grana, Jalisco. Enfatizo la comunidad indígena porque a 80 kilómetros de Autlán se encuentra el municipio de Cuautitlán de García Barragán, región que integra poblaciones indígenas de origen náhuatl. De este municipio ingresan al centro universitario mujeres y hombres jóvenes que tratan de “superarse” estudiando alguna de las 11 carreras a nivel licenciatura y una de técnico superior.

Estos jóvenes en su condición sociocultural, antropológica, ambiental, histórica, cognitiva, sus saberes, y su percepción se integran o se les encajona en un modelo determinista, clasista, machista y además homogenizante de educación bancaria tradicional, además, la currícula no dialoga con sus saberes, percepciones, e intereses, ni con las problemáticas locales, sino que responde a una concepción de sujeto criticada por Freire porque se consideran “depositarios de ideologías con una lógica mercantil” y que más que sujetos reflexivos y pensantes son objetos pasivos o simples mercancías.

En este marco contextual los estudiantes de IRNA llegan a vivir a Autlán, en un sistema cultural, antropológico, e histórico que es ajeno a sus regiones, enfrentándose así a un proceso de adaptación. Proceso este que afecta más que su situación socioeconómica y la deserción escolar tiene que ver además con miedos, inseguridades, desaliento, falta de motivación, frustraciones y situaciones personales que se van sumando.

Al sentirse fuera de su ambiente, el joven se ve presionado para finalmente desertar de la carrera. Además de la heterogeneidad sociocultural, antropológica, económica, ambiental, y escolar los estudiantes de IRNA se enfrentan a la demanda que el mercado de la educación determina “estudiantes competitivos”, esto es que de 20 estudiantes que llegan a IRNA, de 2 a 5 entran en este esquema porque cuentan con promedios de 8 a 10, los otros 15 llegan con promedios bajos, y por no alcanzar el puntaje para otras carreras optan por ingresar a IRNA.

Por lo tanto el sistema educativo bancario al imponer el estándar del perfil de competitividad y de individualismo que no fomenta

la auto reflexión, mucho menos el pensamiento crítico ni proponen la posibilidad metodológica participativa, la educación ciudadana sigue siendo una utopía. Otra situación presente en los estudiantes de IRNA, es que cuando regresan a sus comunidades por días festivos o puentes no cuentan con servicios de internet eficiente, no tienen una computadora, lo que justifica la no entrega de tareas.

Además, cada semestre, algunos estudiantes no asisten a clase ni a prácticas de campo por asuntos personales, ejemplo: embarazos, epilépticos, problemas de articulaciones, drogadicción, abusos sexuales, que inciden en la participación reflexiva y en el aprendizaje que les permita construir puentes teóricos, conceptuales y metodológicos entre la teoría y la praxis. En este sentido, la presente investigación realiza una cartografía con la pretensión de generar e implementar estrategias y dinámicas de autoestima que permita a los estudiantes participar en procesos de inclusión, de emancipación, de reconocimiento de sí mismos y de los otros, además de revalorar su entorno como espacio rizomático, en red, abierto a la heterogeneidad. En este mismo tenor, este trabajo de investigación pretende aportar a corto, mediano y largo plazo para mejorar la situación de los participantes de esa comunidad, incluyéndonos los investigadores.

### **3. Lo que se pretende producir en el corto, mediano y largo plazo**

Involucrar y vincular al docente y discente a través de redes rizomática y círculos de cultura, a la situación existencial, partiendo de sus propias vivencias, e historicidad, lo cual permita problematizar, reflexionar y proponer orientaciones.

Implementar estrategias pedagógicas participativas que permitan al docente y discente diseñar prácticas de campo virtuales acompañados por las familias, productores de la región Costa Sur, Jalisco.

Identificar y sistematizar la experiencia en una red rizomática de aprendizaje con las familias de productores desde la praxis del conocimiento popular imbricado con los saberes académicos.

#### 4. Discusión y reflexión analítica

La discusión y reflexión analítica versa sobre algunas de las lecturas revisadas durante cinco semanas del curso-taller, al principio, el docente se sintió perdido y desorientado porque ser demasiado apático y temeroso respecto a la “innovación tecnológica”. No obstante pasaron las semanas y al ir leyendo los artículos se fue interesando y motivando para inmiscuirse en el mundo virtual. Confiesa que si bien, la tecnología virtual tiene ventajas y que es una manera de acercarnos con otros seres humanos, por momentos se sentía desorientado con tanta información vertida por los participantes, pues es la primera vez que se inscribe a un curso a distancia con tecnológica de la “dichosa virtualidad”.

Además, y considerando su deformación académica que versa sobre la temática socio antropológica de los recursos naturales, percibe que es pertinente construir puentes conceptuales, teóricos y metodológicos entre la academia, la precepción y el conocimiento popular lo cual enriquece el aprendizaje rizomático, abierto a los diferentes saberes, intereses e historias.

El inicio de este trabajo, es a partir de un horizonte donde nada está terminado ni concluido, sino que es un proceso constructivo inacabado. El referente teórico se fundamenta en el pasamiento Freireano ya que de acuerdo a Acevedo Aguirre (2006, p. 131), “el pensamiento de Freire sigue siendo actual, y puede ser novedoso porque ello depende de la manera como se lee, como se interroga y como se utiliza”.

La obra *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Gadotti, Gomez, Freire, 2006, 1.ed. 2003) sera fuente de consulta continua para el desarrollo de la investigación. En esta obra, Acevedo Aguirre cimbró el alma del profesor cuando afirma que “la indignación es el punto de partida para la construcción de una pedagogía que respete ante todo la dignidad humana” (Acevedo Aguirre, 2006, p.131), pedagogía que debe estar inspirada de la esperanza. Partiendo de la urgente necesidad de un pensamiento crítico, radical y esperanzado que nos ayude a comprender una situación compleja y dolorosa y que ayudándonos a comprenderla nos ayude también a transformarla en potencial para la construcción optimista de nuestro futuro.



De acuerdo con Quesada Ugalde (2006)<sup>2</sup>, en la misma obra destaco las siguientes afirmaciones como importantes para elaborar en una futura investigación profundizada sobre autoestima y aprendizaje:

1. El marco de referencia se enmarca en el contexto internacional: praxis y situación política, económica y social latinoamericanas atraviesan una crisis con acentuado deterioro cultural.
2. Preocupación por el porvenir de nuestros pueblos y de los seres humanos.
3. El fenómeno de la globalización, incide en la desigualdad y transforma la sociedad.
4. Incremento en niveles de pobreza, desempleo, delincuencia, e inseguridad.
5. Deterioro de la educación. Diferencia en la calidad de los servicios educativos entre zonas rurales y urbanas, ingreso tardío a la educación básica, deserción, jóvenes que al término de su escolarización muestran capacidades mínimas para leer, comunicarse por escrito y realizar cálculos matemáticos, deteriorada oferta pedagógica y condiciones laborales de docentes y desprestigio de esta profesión, según Quesada Ugalde (2006).
6. Coincido con la autora, cuando menciona que la mayoría de jóvenes, actualmente prefieren jugar con juegos electrónicos que platicar o incluso practicar una actividad física.
7. Para esta autora: “Nuestro sistema sigue funcionando bajo un enfoque adultocéntrico, -en el cual no hay espacios funcionales donde las nuevas generaciones puedan encontrar eco para sus necesidades”.
8. “Entre los cambios de fondo que requiere el modelo educativo se sitúa la visión y misión de la educación, es decir, el concepto de educación y sus objetivos. En este sentido, la concepción de la educación como transferencia y acumulación de conocimiento ha perdido total vigencia; de ahí que la propuesta de Freire resulte una referencia de gran valor”.
9. Junto a esta idea, concuerdo con Freire de que un proyecto educativo debe generar profundidad en los procesos de aprendizaje, además de trabajar intencionalmente la construcción y producción

---

2 Disponible en internet: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/ugalde.pdf>

del conocimiento, como una amalgama que tiene posibilidades de trascender en la fuente de transformación social. Por tanto, la escuela, en la figura del docente como facilitador, debe proveer posibilidades y oportunidades para que el alumno, al aprender, también produzca conocimiento (Gómez, M, 2005).

Parte del trabajo intencionado que en mi opinión Freire plantea, consiste en que tanto docente como discente comprendan este principio: “lo que se aprende debe tener posibilidades de aplicación y recreación” (Gadotti, 2001, p. 7). Lo anterior nos señala que el conocimiento no es estático, ni surge de afuera; por el contrario, el conocimiento vive cambios constantes y surge a partir de lo que el individuo hace. Por lo tanto, la participación del alumno dentro de contextos educativos debe proveer diversas formas de acción y relación con el objeto a conocer. Respecto a esta participación, Freire refiere que debe ser “un acto de creación capaz de desencadenar actos creadores, donde los sujetos participantes desarrollen la impaciencia, la vivacidad, la invención y reinención” (Freire 1999, p. 2).

Freire propone la generación ambientes de aprendizaje donde los estudiantes escudriñen en la realidad, desde una perspectiva global, para comprenderla de manera consciente y crítica, tomar posición sobre ella y proponer formas creativas de transformarla. Dicho en otras palabras, la participación desde la perspectiva de Freire plantea como elemento central la incorporación del potencial de expresión creativa y crítica, así como el aprovechamiento del potencial comunicativo del alumno. Y su espíritu, a mi parecer, lo recoge de manera justa la siguiente expresión: “La verdad no nace de la simple amalgama de mi mirada con la mirada del otro, nace del diálogo-conflicto entre esas miradas”.

La confrontación de enfoques es necesaria para llegar a la verdad común. Caso contrario, la verdad a la que se llega es ingenua y no crítica. (...) Mi conocimiento sólo es válido cuando lo comparto con alguien. Es una necesidad ontológica y epistemológica.” (Gadotti 2001, p. 25). “Y es que para Freire, la escuela debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador”.

“Concibe la educación como un proceso afectivo y social, dotado de esperanza y solidaridad, que posibilita el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Transformar la educación en una experiencia de liberación consciente requiere de crear nuevas vivencias, solidarias, y nuevas relaciones sociales y humanas (Gadotti 2001, p. 7). “El acto liberador al que apunta Freire deviene en gran medida al creer en mí mismo, mirando, comprendiendo y actuando sobre mi realidad, junto a aquellos con quienes convivo”.

Por su parte, la visión democrática de la educación se expresa en la metodología y en el ambiente de aprendizaje que se genera. Se ve reflejada en un contexto de aprendizaje que establece espacios en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de indagar y no de esperar a que el docente les dé la información; espacios que brinden oportunidades para formar opinión y no repetir lo que el docente piensa; espacios para expresarse y no limitarse a escuchar, y como momento de síntesis, espacios para proponer formulaciones propias. Todas estas nuevas formas de participar están atravesadas por un rasgo bastante particular: *la toma de decisiones* a la que tienen acceso los estudiantes.

La propuesta pedagógica de Freire nos muestra opciones metodológicas marcadas por una dinámica de diálogo y de toma de decisiones que posibilita que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y se sientan dueños de él. En este sentido, podemos decir que las posibilidades comunicativas y reflexivas que se gestan a partir de la relación dialógica que define Freire, son uno de los elementos más poderosos que abre caminos para acercarnos al verdadero significado de “saber aprender”.

Ante la presencia de un modelo educativo determinista que fundamenta el éxito en el “desarrollo” de infoestructura e infraestructura, especialmente, la que tiene un grupo valorado de profesores, que “enseña”. No obstante, este modelo se ha aproximado a las clases populares con esquemas teóricos y tecnológicos montados, sin conseguir ver el otro y su cultura. Por lo que la teoría de aprendizaje o ‘Método Paulo Freire’ es un confrontamiento a la concepción de educación bancaria ya que como un acto de conocimiento y político demanda de competencia conceptual específica y política del para

qué, con qué, para quién, con quién y contra quién. El profesor hace parte de la vida de los educandos y de la sociedad, por eso no puede admitirse ser un mero ejecutor de políticas emanadas de las “esferas superiores”.

En este tenor, la propuesta pedagógica de Freire, el “círculo de cultura” (Freire, 1996), cita que este círculo puede ser reinventado en los diversos niveles y modalidades educativas contribuyendo con la elaboración de nuevo material didáctico ya sea texto impreso, digital, en audio, en vídeo, en vídeo-aulas, en programas y transmisiones radiofónicas por tecnología streaming con uso de la internet configurando una innovación pedagógica.

En el círculo, el mediador llevaría al estudiante a pensar, a generar nuevas ideas, a conocer e involucrarse con los otros y ambos se darían existencia por medio de la comunicación, de una multiplicidad de conexiones (sociales, históricas, afectivas, psicosociales, educativas, económicas, artísticas, etcétera); son anfitriones y acogidos, pero no podrán ser encajonado en una determinada posición que interese solamente a determinados sectores de poder (Cf. Gómez, 2004, 2015).

Además en la dimensión filosófica, la complejidad de lo obvio y de lo cotidiano, torna más difícil abrirse para lo inédito y resignificar los saberes para una formación ciudadana pues carga la cultura machista, egocéntrica, adultocentrada sin valorar, entre otras, cuestiones de género, diversidad, salud, tecnología y medio ambiente. Y, es esta complejidad la que nos desafía a mantener un espacio de debate, reflexión, en permanente diálogo, con quienes toman decisiones de política educativa.

Autores como Gilles Deleuze y Felix Guattari “cuestionan la sociabilidad predominante, refractaria a los cambios, y aportan elementos que retoman para trabajar la multiplicidad, la diversidad, las relaciones y las dinámicas de las conexiones ramificadas en todos los sentidos” y coincide de que la posibilidad cognitiva, de conocer, no está en la secuencialidad y sí en la descentralización del sistema de escritura hipertextual, donde el arte encuentra un fuerte aliado ya que despierta la sensibilidad (Gómez, 2015, p. 200).

Considerando así mismo que “innovar no es crear de la nada, decía Paulo Freire, es más bien tener la sabiduría de revisar lo viejo y re-inventar el mundo. Re-leer la práctica educativa para pensar la informática en la escuela [universidad], es coherente con el sueño de hacer una escuela [universidad] con un alto grado de eficacia social. Es, desde esta perspectiva, que se da la posibilidad de trabajar la producción del conocimiento, de la lectura y la escritura en las redes computacionales. “Internet, no como finalidad en sí mismo, pero sí como elemento activo para la solidaridad humana” (Gómez, 2000, s.p.).

No podemos mantener una educación que ya no solo es bancaria, sino además con vocación de empresa multinacional. Por lo que la evaluación que clasifica, selecciona y castiga, ratifica la exclusión social. Freire cita que la construcción del conocimiento, es alcanzar un estado de comprensión tal, respecto a temas y situaciones de interés personal que permite a la persona actuar sobre su entorno, sobre sí mismo y su realidad.

Lo que se aprende debe tener posibilidad de aplicación y recreación ya que el conocimiento no es estático, ni surge de fuera. Por el contrario, el conocimiento vive cambios constantes y surge a partir de lo que el individuo hace. El conocimiento de cada individuo es válido cuando se comparte con alguien ya que es una necesidad antológica y epistemológica. Freire menciona que la escuela debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador, piensa y coincide que, “la educación es un proceso afectivo y social dotado de esperanza y solidaridad”.

## **5. Análisis y consideraciones finales**

El proceso de observación-reflexión de cuatro años efectuado a través de la comunicación dialógica entre docente-dicentes de segundo semestre de la carrera de IRNA, en la materia de Sistemas Agropecuarios ha permitido construir una red rizomática a partir de nuestra autorreflexión como personas pensante y reflexivas, utilizando anotaciones diacrónicas y sincrónicas con la construcción de etnohistorias efectuadas por los dicentes de cada semestre, películas, recorridos-circuitos longitudinales y altitudinales de observación y la implementación de un taller de autoestima avalado por una terapeuta.

“No niegues con tus actos, lo que pregonas con tus palabras” es una moraleja que socializo y comparto en el procesos de la praxis-reflexión en mi inacabada construcción de mudanza como docente, donde los investigadores somos investigados, preconizando que el lenguaje tiene poder de transformación.

En esta primera etapa expongo los resultados obtenidos por medio de etnohistorias construidas por los docentes que cursaron el calendario 15-A y 16-B, sin embargo, y además sustento mis observaciones en etnohistorias de años atrás, círculos culturales, y proyección de películas referente a la temática de los cursos impartidos. Freire concibe la educación como un proceso afectivo y social dotado de esperanza y solidaridad que además debe ser ante todo un proyecto ético y un acto democrático liberador.

Aunque durante una década hemos venido realizando transectos circuitos que históricamente apoyaran a reencontrarnos y reinventarnos como seres humanos. No obstante, metodológicamente, no consideraba esta actividad como la construcción de círculos de cultura ya que en estos recorridos en campo, el docente y discente autoreflexionan fuera del contexto del sistema bancario que oprime la reflexión. En este caso Freire menciona que: “mi conocimiento solo es válido cuando lo comparto con alguien”, (Gadotti 2001, p. 25 apud Quesada, 2001: 58) ante una necesidad Ontológica y Epistemológica.

La participación de docentes, estudiantes de diferentes contextos y familias de productores conformaron la región Costa Sur de Jalisco, integran el proceso participativo que a través de la observación directa y anotaciones diacrónicas y sincrónicas aportaron brechas rizomáticas desde sus propias trincheras y sus saberes, su historicidad, su forma de sentir y ver la vida.

Además sustento este proceso pragmático con teoría. Al respecto, Gálvez (2005) menciona que los estudios que abordan los “afectos” se han canalizado a analizar las relaciones emocionales en coincidencia con procesos cognitivos, culturales o sociales, pero son pocos los que investigan las relaciones afectivas. Considera y concuerdo, “ para que las interacciones entre docente y estudiante se desen-

vuelvan de manera favorable en el proceso de aprendizaje, es indispensable que el docente cuente con competencias para gestionar el ambiente de aprendizaje, no sólo desde el ámbito educativo, sino en el afectivo” (Vaello, 2009).

Después de que los discentes compartieron sus etnohistorias, se transcribieron el programa Word, esta transcripción nos permite analizar las experiencias e ir comparando e identificando posibles cambios en la vida cotidiana de los propios discentes, de sus familias y de su entorno. Por ejemplo, discentes que vienen de familias con fuertes conflictos familiares; divorcios, madres solteras que se embarazaron a los 15 años, padres que necesitan trabajar y se ausentan todo el día, familias donde la madre es la que lleva la batuta porque sus parejas trabajan fuera de sus región.

Algo muy interesante, un gran porcentaje de las familias de los discentes han estado emigrando entre el mismo estado y a otros estados de México, principalmente porque en sus ranchos o poblaciones no se oferta el nivel de secundaria o de preparatoria o la oferta es deficiente y por falta y oportunidades de empleo. También, un cierto número de familias han tenido que emigrar a los Estados Unidos, situación que ha permitido que sus hijos aprendan un segundo idioma el Inglés, y construyan sus casas, no obstante, donde solo el padre fue el que emigro a los Estados Unidos, los discentes mencionan la necesidad de su presencia, porque citan que eran muy apegados al padre. No obstante, otros discentes muestra resentimiento y odio hacia sus padres por no haber estado con ellos aunque algunos discentes menciona que sus padres pudieron estar con ellos más tiempo y justifican que por su trabajo no lo hicieron o no tuvieron voluntad.

Es relevante mencionar que en algunos casos, solo el padre y la madre emigraron a los Estados Unidos y dejaron a sus hijos con las abuelas, las cuales los asistieron y los llevaban a la escuela. Este modelo se observa en las familias de discentes que llegan de comunidades rurales e indígenas. No obstante, algunos discente menciona que la ausencia del padre y que además la madre trabaje, su hermano mayor entro a las drogas, además de su adicción a las drogas llevó a la familia a situaciones difíciles. Este fenómeno se observa en el documental “aquí

sobre la tierra” de Bidault, M., 2011. Documental que muestra como mujeres jóvenes migran de la Huasteca Hidalguense a Guadalajara en busca de ser “alguien en la vida”, mientras las abuelas crían a sus hijos.

En cambio los discentes que vinieron de ciudades como Guadalajara con 1,495, 189 habitantes, Saltillos con 709.671 habitantes entre otras; sus situaciones son diferentes a los discentes rurales. En la ciudad se pierde el vínculo entre los parientes directos, por lo tanto desde los primeros días son llevados a guarderías, los padres para poder sustentar a la familia tienen diferentes trabajos, y solo ven a sus hijos por la noche y en ocasiones trabajan hasta los domingos. Esta situación lleva a que los padres no se enteren o no quieren enterarse o no observen a sus hijos, ejemplo; un discente menciona los conflictos entre sus padres, gritos y fuertes discusiones hasta llegar al divorcio. No obstante, lo más difícil fue cuando a la edad de 6 años, le comunicaron a sus padres que el niño presentaba dislexia y déficit de atención y es mediante su propio proceso histórico que trata de reencontrarse a sí mismo y con los otros en donde encuentra apoyo.

Otra situación, observada de discentes que vienen de la ciudad a la carrera de IRNA, es el resentimiento entre sus madre y los abuelos paternos. Que, por diversas situaciones debieron vivir en sus casas, ejemplo; una estudiante menciona en su etnohistoria que por descuido de sus padres, al encontrarse jugando con cerrillos, ocasionaron un incendio en su casa, descuido que arrasó todas sus pertenencias y la casa. Por tal motivo, fue necesario vivir de nuevo con sus abuelos paternos, no tolerando a su abuelo paterno.

En este mismo tenor, los estudiantes de segundo semestre ingresados a IRNA, generalmente son estudiantes que tenían contemplado ingresar a otra carrera, ejemplo; veterinaria, medicina, artes plásticas, derecho, no obstante, no son aceptados, por no alcanzar el puntaje estandarizado en estas facultades.

Algunos discentes por asuntos familiares, ejemplo; sus padres con trastornos depresivos por quedares si trabajo y por no contar con una solvencia económica, prolongan los tiempos de sus estudios, otros al aplicarles el artículo 35 en el bachillerato se ven frustrados,



y dejan de estudiar algunos años, más tarde optan por concluir el nivel bachillerato en el PECE 2000, institución que en dos años otorga el certificado, para poder continuar con estudios superiores.

El siguiente grupo de estudiantes de IRNA, obedece a los sueños truncados de los padres, y que posiblemente al no cumplirse, ve en sus hijos la posibilidad de lograrlo, ejemplo; un discente que además de presentar problemas cardíacos y ser hipocondríaco. Su padre lo mandó a Guadalajara a una liga de fútbol, lugar donde cursó la secundaria y parte del bachillerato, pero al no realizar sus sueños, su padre y él tienen diferencias y no se comunican, porque lo considera un fracasado.

Mientras padres de familia que al enterarse que sus hijos optan por no estudiar carreras clásicas, ejemplo medicina, contaduría, administración, derecho entre otras. En cambio, sus hijos piensan estudiar, arte dramático, teatro, música entre otras, los condicionan y no reciben apoyo moral y económico. No obstante hay discentes, que deciden entrar a IRNA sin estar realmente motivados y respondiendo a los intereses de los padres.

En cambio, también observamos discentes que defendieron su posición respecto a los intereses de los padres y familiares, ejemplo; algunos padres querían que su hija fuera maestra o abogada, por lo que dejó un año sin estudiar y finalmente ingreso a IRNA. También está el caso de discentes que ante situaciones socioeconómicas no pueden seguir estudiando, por esta situación, la mayoría de los estudiantes de IRNA trabajan tiempo completo, medio tiempo, o en temporada vacacional. Ejemplo del caso de una discente:

*“Mis padres no quisieron dejar que me fuera porque no podían ayudarme, pero me les fui sin permiso, sin siquiera conocer la población destino, y sin conocer a nadie, pero la virgen del Rosario no me desamparó y pronto encontré trabajo y una persona que me dio alojamiento, mi madre se puso muy grave de la impresión cuando se dio cuenta de que me había ido de la casa sin conocer a nadie y solo con \$200.00, tuve que trabajar para poder sostenerme mis estudios pues, mis padres aunque me perdonaron cuando vieron que mis ganas de salir adelante eran muchas y que era para darle lo mejor a ellos y poder ayudar a mis hermanitos a estudiar en un futuro, no podían ayudarme económicamente, fue algo*

*pesado, pero lo logre y pues nunca he sido una persona conformista y mi meta siempre ha sido tener una carrera”.*

Otro grupo de IRNA, obedece al caso de discentes que habían ingresado a carreras como medicina, ingeniería química, ciencias aeronáuticas, derecho, agronomía, pero que después de algunos años se dieron cuenta que no es lo que les llenaba. Algunos casos los disertantes entran en crisis porque los familiares los cuestionan y sienten que defraudaron a sus familias. Sin embargo, esta decisión les ha permitido repensar que es lo que les llena, ejemplo; un discente abandona la carrera de Ingeniería Química, trabajó casi dos años, ahorra y se entera por internet que existe la carrera de IRAN, finalmente, el cubre todos sus gastos para tramitar a la carrera, ya que viene de Saltillo, Coahuila, no obstante sus familiares lo cuestionan constantemente e inquisitivamente ¿de qué te vas a mantener?

*“Siempre he tenido habilidades para las materias de ciencias exactas, pero no porque tenga esas habilidades tengo los gustos para una profesión de ese tipo”. Finalmente me decidí por mi actual carrera, yo pague todos mis viajes necesarios de Saltillo hasta Autlán, el hospedaje, camiones, inscripción, comida etc. No deje que mis padres gastaran un solo peso, porque sabía que estando ya instalado aquí ellos serían quienes me apoyarían en lo económico”.*

Dentro de la cartografía de estos modelos rizomáticos de saberes, experiencias diacrónicas y sincrónicas encontramos a los discentes de segundo semestre que fueron abusados sexualmente durante su infancia, y otros que han intentado suicidarse. En este grupo incluyo así mismo a discentes que al involucrarse en asuntos ilegales abandonaron la carrera, otros han vivido situaciones complejas, otros han visto morir a compañeros de manera trágica, ejemplo; accidentes en motocicleta.

*“A los 5 años de un padecimiento en la piel, la diagnosticaron de vitíligo, a la edad de 14 años venció la enfermedad con tratamientos desde Guadalajara. Cuando entro a la secundaria tenía pocas amigas y era muy callada, así que decidieron llevarla a un psicólogo, donde descubrieron que había intentado violarla a los 5 años, sufrió en silencio por varios años. Recientemente le diagnosticaron hipertiroidismo, tiene pendiente un tratamiento*

*de radiaciones. Estudia IRNA, algo que nunca pensó que estudiaría, ya que ella quería enfermería, vive con su mamá y está pasando por un divorcio. Tiene un hijo llamado Iker Daniel que cumple años el día 27 de Febrero. Tuvo que trabajar a los 14 años en corte de jitomate y de limón para seguir sus estudios”....*

Posteriormente, esta cartografía nos llevo a proponer, incluyendo la asesoría de una terapeuta, un círculo de cultura, realizado en tres etapas en el salón de clase. En el círculo, el docente formó parte de los investigados y la terapeuta coordinó e incentivó la participación y reflexión. Estos resultados, aunado a los puntos de vista de los discentes respecto a la película “Después de Lucia”, nos llevaron a proponer y acordamos seguir con un segundo taller donde la temática sería la autoestima. Se realizaron una serie de ejercicios de respiración, dinámicas en binas, ejemplo búsqueda de palabras en un acertijo.

El trabajo en binas o parejas nos llevo a construir el concepto de “autoestima” desde nuestras propias experiencias históricas, y escribo a continuación algunos conceptos estructurados por los discentes. Expondré tres definiciones y el de un caso especial que puede denotar un foco rojo y el seguimiento de su caso.

*“El concepto de autoestima, varía de cada persona, y varía según sus sentimientos. Como ya puede ser el miedo, el enojo, la ira, y una vez que esta persona defina sus sentimientos podrá crecer como persona, lo cual le puede permitir tener una mejor comunicación con las demás personas que le rodean”.*

*“Es la parte emocional que rige que tan elevado o decaído puedas estar según tus emociones, el estado de ánimo, la confianza a ti mismo, todo eso se verá influenciado en la autoestima, como puedes modificar las emociones y la parte emocional, estimarte”.*

*“No la conozco, no la e yebado en my para que no me humillen, no sabría definirla, pero pienso que es esperar algo de las personas.”*

La proyección de películas, etnohistorias, y círculos de cultura realizando dialogos y transectos longitudinales y altitudinales nos llevaron a

obtener el mapa de saberes, experiencias y un rizoma de historias aun inconclusas de aprendizaje. Posteriormente, se analizara la construcción de las experiencias compartidas por los dicentes, por medio de etnohistorias, reflexiones sobre las diferentes temáticas surgidas de la película, y en los círculos de cultura desarrollando sistematizaciones de transectos-circuitos del medio rural con el fin de observar el entorno que nos rodeaba y hablar sobre las cosas, la gente y las situaciones que forman parte de ese entorno y que nos permite aproximarnos para nuevos conocimientos mas humanos.

El mapa de saberes, experiencias, y un rizoma de historias se enriquece con otros saberes sobre los “afectos” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, temática realizada con estudiantes en la modalidad a distancia o virtual. Pérez, A., (2012). “Considera que la relación educativa es una interacción entre personas, que permite entender la dinámica de la clase, donde cada sujeto que interactúa posee una historia personal que lo identifica y lo hace distinto a los otros; además, considera que los docentes debemos acercarnos a los discentes tomando en cuenta sus diferencias, no sólo para transmitir su saber, sino para propiciar un acercamiento “afectivo” que favorezca el ambiente de aprendizaje”.

Es incluyente considerar que las diversas manifestaciones afectivas dependen de la historia de los sujetos y se expresan de modo inconsciente; precisan el tipo de relación que surge entre el docente y sus alumnos. Blanchard (1996) aseveró lo siguiente: “Con respecto a la relación pedagógica les propongo considerar este postulado: en el espacio de la clase hay afectos inconscientes que provienen tanto del profesor como de los alumnos”.

El profesor es un sujeto sometido a presiones institucionales, a condiciones del contrato didáctico y también a su inconsciente” (p. 80). Los afectos inconscientes están ligados a las vivencias que ha tenido el docente y las revive cuando se enfrenta a una situación en particular; este fenómeno tiene por nombre “transferencia” (Freud, 1981). El docente experimenta una serie de emociones y sentimientos frente a sus estudiantes como producto de asociaciones que hace en relación con su historia; éstas pueden ser de carácter placentero o displacentero y se enlazan a sus creencias, ideales, fantasías o temores (Gerber, 1981).

Es conveniente que el docente sea consciente de que, en ocasiones, las emociones no tienen correspondencia con lo que sucede en el contexto de la clase. Se trata más bien de sentimientos que experimenta a partir de ciertas situaciones y que influirán en la manera de relacionarse con sus estudiantes, a quienes les exige, algunas veces, una serie de respuestas y comportamientos para satisfacer sus necesidades afectivas, de acuerdo con su saber, poder e ideal docente (Blanchard, 1996).

Además, los estudiantes demandan continuidad en el proceso de comunicación e interacción con sus docentes y les preocupan no sólo las cuestiones académicas, sino las sociales y personales, porque estos aspectos favorecen la permanencia en sus cursos tanto presencial como a distancia. “Una manera de fomentar los lazos afectivos es asumir, por parte de los docentes, que el estudiante es una persona con intereses, problemas y expectativas, igual que ellos; por tanto, docentes y estudiantes deben propiciar una relación más allá de los contenidos formales del curso y tomar en cuenta que el proceso educativo es ante todo una relación entre personas que se necesitan mutuamente” (Díaz, 2006).

Por otra parte, los estudiantes presentan numerosos tipos de necesidades y expectativas respecto a la modalidad abierta y a distancia, dependiendo de su historia académica, personal y social. “Sería interesante investigar cuál es el perfil ideal de un estudiante en la modalidad abierta y a distancia tomando en cuenta la dimensión afectiva en relación con las características personales, competencias académicas y circunstancias afectivo-sociales que faciliten su desarrollo en el programa educativo”.

Es necesario abordar una línea de investigación que se relacione con el estudio de género en el desarrollo de las manifestaciones afectivas. Partiendo de que el hombre y la mujer tienen una percepción distinta respecto a la sensibilidad y afectividad, por cuestiones culturales, sociales o laborales; por tanto, resultaría interesante indagar si existen diferencias en cuanto al manejo de la afectividad en los procesos educativos, el tipo de manifestaciones afectivas y la forma de interactuar y comunicarse con los estudiantes.

Los métodos para llevar a cabo el estudio de los afectos debe orientarse a la interpretación de contenidos tanto cualitativos como cuantitativos, mediante técnicas que permitan la interpretación de los discursos, siempre cuidando la congruencia entre propósitos, marco teórico-conceptuales y método.

## **Bibliografía**

Acevedo Aguirre, Mario 2003. La indignación, el respeto y la esperanza: ideales necesarios en un contexto de intolerancia. In: Gadotti, M.; Gómez, M.; Freire. L. 2003. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO/IPF. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/aguirre.pdf>

Blanchard, C. (1996). Saber y relación pedagógica: Un enfoque clínico. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Díaz, J. (2006, diciembre). Las emociones y la enseñanza virtual de personas adultas. En García, J. (Coord.) Estudios de los comportamientos emocionales en red [Monografía]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 7(2). Recuperado el 1 de febrero del 2007, de [http://www.usal.es/~teoriaeducación/rev\\_numero\\_07\\_02/n7\\_02\\_juan\\_manuel\\_diaz\\_torres.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducación/rev_numero_07_02/n7_02_juan_manuel_diaz_torres.pdf)

Freire, P., 2004. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paz y Tierra. San Paulo, Brasil. 66 pp.

Freire, P. 1997. Educación en la ciudad. México: Siglo XXI. Cap. Autonomía escolar y reorientación curricular.

Freire, P. 2006. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente. 11. ed. México: Siglo XXI. (1.ed. 1996). Cap. 2.

Paulo Freire. 1984. ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. Editorial Siglo XXI. 108 pp.

Gálvez. A. (2005, abril). La puesta en pantalla: Rituales de presentación en un foro virtual universitario. Revista de Universidad y Socie-

dad del Conocimiento, 2(1). Recuperado el 6 de marzo de 2007, de <http://www.uoc.edu/rusc dt/esp/ galvez0405.pdf>

Gadotti, M.; Gómez, M.; Freire, L. 2003. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires: CLACSO/IPF.

Gómez, M. Autonomía e innovación pedagógica. 2015 (Mimeo).

Gómez, M., 2012. Visión de la educación en red más allá de la distancia In: Moreno Castañeda, M. Veinte visiones de la educación a distancia. 1 ed. Guadalajara, Mx: Universidad de Guadalajara. v.1, p. 1-16.

Gómez, V., 2005. Educación en red. Una visión emancipadora para la formación. Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual. 217 pp.

Moreno, C., 2012. Veinte visiones de la educación a distancia. Sistema de Universidad Virtual. UDGVIRTUAL. 395 pp.

Moreno, C., 2011. Por una docencia significativa en entornos complejos. Sistema de Universidad Virtual. UDGVIRTUAL. México D.F. 66 pp.

Núñez, Hurtado., 1993. Prólogo. In: Freire, P. Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. 5.ed. México: SXXI.

Pérez, A. 2012. Afectos, aprendizaje y virtualidad. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. 119 pp.

Quesada Ugalde, M. (2003). Esperanza y conciencia para la educación la apertura de espacios para una participación crítica.

Schiefelbein, Ernesto 1995 “La reforma educativa en América Latina y el Caribe: un programa en acción”, en *Boletín* (Santiago) N° 35. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Vaello, O. J. (2009). El profesor emocionalmente competente. Madrid, España: Graó.

# A preservação da cultura paraguaia nos processos de avaliação da “qualidade” do ensino superior<sup>1</sup>



Jairo Basilio Araldi<sup>2</sup>

## Resumo

Para um debate dos aspectos pertinentes à cultura paraguaia na lei 4995/2013 e sua implementação através dos métodos de avaliação da ANEAES (Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) propomos uma análise baseada na crítica à igualdade de oportunidades, proposta por François Dubet e na cultura “agorista” proposta por Zigmunt Bauman; a partir da perspectiva de resultados instantâneos das políticas públicas que apresenta dados quantitativos e quando apresenta qualitativos carrega a característica de seguir produzindo números para os governos, neste caso, para o governo paraguaio.

Outra questão para a análise do quadro é a referência metodológica para qualidade da ANEAES, e alguns critérios acadêmico, se pautarem nos conceitos dos países vizinhos e membros do Bloco Mercosul, em especial Brasil e Argentina, dentre outros países americanos e euro-

---

1 Tesis en desarrollo: La tercerización de las políticas públicas de grado en Brasil bajo de la influencia de la cultura “ahorista” propuesta por Bauman e intervenciones de las instituciones privadas de enseñanza de grado en el proceso decisorio de los programas FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) y ProUni (Programa Universidade para Todos).

2 Maestrando en Políticas Públicas para el desarrollo con inclusión social. Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales – FLACSO Argentina. E-mail: jairoaraldi.ja@gmail.com



peus, com outros parâmetros da interculturalidade e pluralismo étnico e linguístico, sendo que há aspectos extremamente peculiares ao Paraguai, que por vezes não são levados em conta, por exemplo, o país é o único do Bloco que preserva uma língua nativa como língua oficial.

A partir desta crítica à igualdade de oportunidades e dos conceitos da cultura “agorista”, o modelo de avaliação e acesso ao ensino superior paraguaio pode carregar a imposição de metodologias para a construção de uma sociedade paraguaia “ideal”, mas, em verdade, ser mais uma violência para o povo paraguaio.

## 1. Desarrollo

*A economia liberal arruína os elementos poéticos da vida social; ela dispõe, em todo planeta, as mesmas paisagens urbanas frias, monótonas e sem alma, estabelece por toda parte as mesmas franquias comerciais, homogeneizando os modelos dos shoppings centers, dos loteamentos, cadeias de hotéis, redes rodoviárias, redes residenciais, balneários, aeroportos: de leste a oeste, de norte a sul, tem-se a sensação de que aqui é como em qualquer outro lugar. (LIPOVETSKY, 2015 p. 18)*  
Gilles Lipovetsky.

Sennett (2009), questiona como avaliamos o que deve ser permanente em nossa sociedade que quer tudo tão rápido e com efeitos imediatos, como manter objetivos a longo prazo em uma economia que vive a curto prazo e como manter a crença em instituições que mudam constantemente e complementamos aqui com a teoria da sociedade da cultura “agorista” proposta por Bauman (2013) e que primeiro a nomeou como sociedade de consumo, como muitos outros autores, e que se refere a un conjunto específico de condiciones de existencia bajo las cuales son muy altas probabilidades de que la mayoría de los hombres y mujeres adopten el consumismo antes de cualquier otra cultura. (BAUMAN, 2007 p. 77) e complementa que são padrões que foram inculcados em nossa sociedade e que essa “é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória. Numa sociedade e numa cultura assim, nós sofremos com o suprimento excessivo de todas as coisas, tanto os objetos de desejo quanto os de conhecimento,

*e com a assombrosa velocidade dos novos objetos que chegam e dos antigos que se vão*” (BAUMAN, 2013 p. 22).

Estendemos a análise desta cultura para o campo do desenho, implementação e resultados das políticas públicas, como criar resultados que sejam satisfatórios para uma sociedade com características tão “agoristas”? Como pensar estratégias para elaborar políticas públicas que tenham efeitos permanentes e que necessitam ao mesmo tempo produzir resultados imediatos e midiáticos para satisfazer à sociedade, além disto, a política se midiaticizou e as campanhas se difundem como produtos preparados por marqueteiros e não se conduz mais pelo fio ideológico, consequentemente tem que apresentar resultados imediatos (NOGUEIRA, 2013), e complementando com Dias (2004), a modo de exemplificar, todas as campanhas para presidente no Brasil, que obtiveram êxito, ou seja, tiveram seus candidatos eleitos, foram as campanhas que mais gastaram dinheiro e é este o mecanismo que tem ser utilizado para que algo seja convincente em uma sociedade caracterizada por este “agorismo”.

Obviamente quando falamos de cultura, falamos da peculiaridade de cada povo ou Nação, o Paraguai mantém em sua cultura uma relação mais direta com nossa ancestralidade latino-americana nativa do que os outros países do bloco Mercosul e desde a Guerra da Triple Aliança são vistos como um povo inferior, pelo senso comum, como se fosse possível mensurar a cultura, podemos exemplificar com a obra de Moacir Assunção, o título do livro do historiador brasileiro é “Nem heróis, nem vilões”, e o autor relata que não há heróis ou vilões e faz uma análise de conjuntura sobre a política do período bastante realista, não valorando extremamente nenhum dos três governantes no período (o imperador brasileiro, Pedro II, o General Mitre e o Marechal Solano Trindade), mas nomeia os brasileiros como “vítimas” (ASSUNÇÃO, 2004 p. 144) e os paraguaios como “inimigos” (ASSUNÇÃO, 2004 p. 60), havendo neste ponto uma discrepância do discurso dos “heróis” e “vilões”.

E o que isso tem a ver com a análise de “qualidade” da educação de ensino superior no Paraguai? A relação estabelecida é determinada dentro de um jogo de poder; e fazendo a análise a partir de uma perspectiva econômica, que, em geral, está vinculada com o poder, a relação que se estabelece pode provocar que aja um movimento im-

positivo sobre os mecanismos de avaliação do que é “qualidade” e de qual formato tem, terá ou teria o ensino superior paraguaio, Derrida (2003) afirma que a incondicionalidade da universidade está regida por umas série de vínculos de poder e “*essa incondicionalidade expõe também uma fraqueza ou uma vulnerabilidade. Ela exhibe a impotência da Universidade, a fragilidade de suas defesas perante os poderes que a comandam*”, aqui poderíamos discorrer que os atores que exercem poder sobre a forma que se estabelece a “qualidade” da universidade paraguaia, são a agência reguladora (ANAES), o governo paraguaio, algum fluxo de pressão popular e a academia brasileira e argentina. Não cabe excluir as potências que tem cada ator para influir na emancipação e desenvolvimento do ensino superior no Paraguai, mas sim, atuem com o olhar mais atento às peculiaridades da cultura paraguaia.

Rodrigues (2011), nos afirma que o trabalho é um *instrumento privilegiado do homem na construção social* (RODRIGUES, 2011, p. 71), mas que atualmente o único olhar que temos sobre o trabalho e sobre a formação para o trabalho é para a produção de bens e serviços e para a acumulação da propriedade destes bens produzidos e vivemos uma situação onde a educação também está voltada para isso, com os avanços neoliberais no Brasil e na Argentina este tipo de formação acaba sendo muito bem vindo e aumentando o risco da imposição destes modelos educacionais sobre a construção das políticas públicas de ensino superior no Paraguai. Rodrigues, complementa que nós agentes pedagógicos, seja acadêmicos, professores ou outros atores envolvidos com a educação, temos que aliados e não adversários dos educandos e tampouco uns dos outros, como nos casos de pesquisadores e agentes escolares que atuam diretamente e carregam divergências entre um e outro, “*entre os especialistas, os diretores e os professores não acontece uma relação de cooperação e sim de competição e de luta para a submissão do trabalho do outro.*” (RODRIGUES, 2011, p. 90) há que unirmos esforços para chegar a um denominador comum em prol de uma verdadeira equidade e que provoque a educação que realmente emancipe as pessoas na forma que elas creiam melhor e não em uma “pseudo formação” que só trabalha a favor do mercado.

Bauman (1999) discorre sobre o tema em “*Globalização e as consequências humanas*”

*Segundo os pioneiros do Iluminismo, nas novas condições, essas regras eternas, entranhadas na tradição, se tornavam um obstáculo, e não um auxílio. Não importa que sob outras condições, que agora vão ficando no passado, tenham ajudado as pessoas a viver numa sociedade espontaneamente criada, porém resistente à mudança, além de atrofiada e corroída. Agora essas regras se transformavam em “superstições” e “histórias da carochinha”, tornando-se um fardo e o principal empecilho na roda para o progresso e a plena realização do potencial humano. Assim, era necessário acima de tudo liberar as pessoas da opressão das superstições e das velhas crenças, para que fosse possível, por meio da educação e da reforma social, moldá-las de acordo com os ditames da Razão e de condições sociais racionalmente planejadas.*

*A segunda tarefa atribuída às classes instruídas, intimamente ligada à primeira, constitui numa importante contribuição ao desafio assumido pelos legisladores: planejar e construir novas e sólidas estruturas que determinariam um novo ritmo de vida e dariam forma à massa momentaneamente “amorfa”, já liberta dos grilhões da tradição, mas ainda não acostumada à nova rotina e ao novo regime disciplinar; em outras palavras, introduzir uma “ordem social” ou, mais precisamente, “colocar a sociedade em ordem”. (BAUMAN, 2013 P. 52-4).*

Questionamos se não é este o modelo que segue a agência reguladora (ANAES), já que todas suas ferramentas de avaliação são “importadas” e “o projeto de construção nacional apresentou às minorias étnicas uma escolha brutal: assimilar-se ou perecer; renunciar de bom grado à sua identidade cultural ou vê-la tomada pela força.” (BAUMAN, 2013, p. 71).

Está previsto na Ley n 4195, nos artigos 4º, 5ºa, c, e l a igualdade de oportunidades e o pluralismo cultural paraguaio, então, como definimos e quem são os atores que estão definindo o que é a qualidade na educação superior paraguaia? Dentro do conselho há entidades privadas, algo questionável, as avaliações são realizadas por um órgão que se baseia em estratégias que não foram elaboradas dentro do contexto paraguaio e além do mais sofre muita influência da academia brasileira e argentina.

*O universalismo sempre foi o berço do totalitarismo. O totalitarismo em questão pode ser o do racionalismo dogmático ou o do cientificismo sem*

*horizontes, pode ser também aquele do republicanismo obtuso. Pode ser o totalitarismo duro dos campos de concentração ou esse outro, mais suave, de nossas democracias ocidentais. Entre eles não há qualquer diferença de natureza. Apenas de gradação.* (MAFESSOLI, 2009, p. 72).

Se faz necessário indagar o quanto os processos externos são ou não são violentos ao que é qualidade para o povo paraguaio, o que é importante debatermos e realizarmos no Paraguai. O que academia discute realmente é o que faz sentido ao povo paraguaio? Ou estamos somente elaborando e implantando mais um ato de violência contra o país?

Governo, agência, academia, professorado, enfim, toda a rede que pensa a educação paraguaia tem um caminho construído junto com o povo paraguaio?

Além disto, é interessante notar, como o mesmo Mafessoli (2009) nos provoca a pensar que as tradições além de terem sido esquecidas, podem ser ferramentas para fortalecer novos caminhos, então cremos que no Paraguai, mais que fortalecida, poderia deixar de ser exterminada.

É isso que há muito venho tentando pôr em evidência. O retorno do arcaísmo. E em seu sentido mais estrito: aquilo que é primeiro, fundamental. A tribo, outro modo de aludir ao ideal comunitário, à pessoa plural que só existe em relação, ao nômade que nos remete a uma residência determinada, àquilo que devemos ao instinto animal. A vida, em suas horas felizes e infelizes, é feita disso. Coisa que a frivolidade do espetáculo integrado tende a esquecer, esse lamentável espetáculo oferecido pelas elites contemporâneas. (MAFESSOLI, 2009, p. 98)

E parafraseando, Bauman (2013), o consumismo existe para o gozo descartável, o pacote de conhecimentos para o mesmo, hoje os tenho, amanhã “*quizás*”; *no turbilhão de mudanças, é muito mais atraente o conhecimento criado para usar e jogar fora, o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado. Portanto, a ideia de que a educação pode consistir em um “produto” feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada.* (BAUMAN, 2013).

Em, Rodrigues (2011), encontramos propostas para repensarmos, assim como em Mafessolli (2013):

*A privação atinge mais fundo. A “localidade” no novo mundo de alta velocidade não é o que a localidade costumava ser numa época em que informações movia -se apenas junto com os corpos dos seus portadores; nem a localidade nem a população localizada tem muito em comum com a “comunidade local”. Os espaços públicos – ágoras e fóruns nas suas várias manifestações, lugares onde se estabelecem agendas, onde assuntos privados se tornam públicos, onde opiniões são formadas, testadas e confirmadas, onde se passam julgamentos e vereditos – tais espaços seguiram as elites, soltando-se de suas âncoras locais; são os primeiros a se desterritorializar e mudar para bem além do alcance da capacidade comunicativa meramente de wetware de qualquer localidade e seus habitantes. Longe de serem viveiros de comunidades, as populações locais são mais parecidas com feixes frouxos de extremidades soltas. (MAFESSOLI, 2013, p. 88).*

E Rodrigues complementa com as propostas que tem boa intencionalidade:

*Isso parece-me uma advertência importante na medida em que temos hoje projetos muito ambiciosos no campo da educação (há boa intencionalidade, mas não há governança para as proposições). Queremos realizar uma renovação das práticas educacionais. Temos que alterar o processo centralizado, autoritário, ditatorial das decisões administrativas e acadêmicas dos processos de ensino no interior da escola.*

*... se nossos projetos forem norteados pelo chamado “realismo do planejamento”, na verdade ficaremos eternamente a fazer arroz com feijão, a resolver problemas menores e jamais conseguiremos imprimir uma nova direção à educação.*

*Uma ideia, por mais brilhante que seja, quando não mantém uma relação histórica profunda com o momento, pode até ser admirada, aplaudida e gozar extrema popularidade. Mas, porque não responde a uma necessidade histórica, será apenas mais um interessante evento intelectual, cultural ou político, incapaz de se tornar força impulsionadora de um processo de transformação na sociedade.*

*Portanto, a função da escola não é apenas informar o educando sobre o passado histórico de uma nação ou transmitir um conhecimento morto, mas situar os cidadãos no âmbito da sua atualidade. E, ao fazer isto, possibilita aos indivíduos desenvolver habilidades, que lhes permitem o desempenho de atividades capazes de garantir condições de sobrevivência a si, à sua família e ao grupo social ao qual pertencem.*

*O que se faz necessário como exigência fundamental, hoje, é uma definição do que se quer da escola, enquanto instituição capaz de formar e desenvolver o espírito de cidadania nos indivíduos. A partir daí, determina-se o que é fundamental que a escola ensine, o que é essencial que a escola implemente como preparação dos indivíduos e da sociedade para a aquisição do saber, desenvolvimento da cultura e aprendizado de técnicas e de formas de trabalho que promovam em conjunto o desenvolvimento individual e social.*

*De posse disto, organizadas as atividades mínimas e fundamentais que a escola há de desenvolver, ela poderá se tornar um centro de unidade cultural, técnica e científica, competente para promover o desenvolvimento social e cultural nacional.*

*É necessário superar a visão distorcida da educação como meramente instrumental, visando o preparo de recursos humanos para implementação de políticas de desenvolvimento econômico de objetivos extremamente duvidosos. A escola não pode se transformar em uma agência formadora de mão de obra para os setores produtivos considerados prioritários. Seu objetivo central deve ser: formar o educando como homem e como cidadão, e não apenas prepara-lo para o exercício de funções produtivas nas empresas, para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado. (RODRIGUES, 2011, p. 58, 61-2)*

O caminho talvez esteja onde estamos focando a análise de qualidade, que modelo e instrumentos serem utilizados para o desenvolvimento das políticas de educação superior no Paraguai, talvez, os atores envolvidos tenham intencionalidade positiva, mas as ferramentas utilizadas não sejam as ideais para a sociedade paraguaia.

## Bibliografia

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização - as consequências humanas*. (M. Penchel, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. (M. R. Arrambide, Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2010). *Capitalismo parasitário*. (E. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. (2013). *Sobre educação e juventude - conversas com Ricardo Mazzeo*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. e. (2016). *Babel - entre a incerteza e a esperança*. (R. Aguiar, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar.

BORDIEU, P. (2004). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

CHIARELLI, C. A. (2001). Educação: Início e fim da integração. Em C. A. CHIARELLI, *A educação em um processo de integração - O caso mercosul* (pp. 11-24). São Paulo: LTR.

DIAS, M. (2004). *A mentira das urnas - crônica sobre dinheiro & fraudes nas eleições*. Rio de Janeiro: Record.

DUBET, F. (2012). *Repensar la justicia social: contra el mito de igualdad de oportunidades*. (A. G. Bavio, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veintuno.

LIPOVETSKY, G. (2015). *A estetização do mundo - viver na era do capitalismo artista*. (E. Brandão, Trad.) São Paulo: Companhia das letras.

MAFFESOLI, M. (2009). *A República dos bons sentimentos*. (A. Goldberger, Trad.) São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural.



RODRIGUES, N. (2011). *Lições do príncipe e outras lições - o intelectual, a política, a educação* (20. ed.). São Paulo: Cortez.

SENNETT, R. (2009). *A corrosão do caráter* (14 ed.). (M. Santarrita, Trad.) São Paulo: Record.

# ¿Qué hemos aprendido con la Reforma Educativa?: Un análisis crítico de la política educativa paraguaya y sus nuevos desafíos

Rodolfo Elías<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo analiza los principios en que se ha basado la política educativa paraguaya durante la reforma, el proceso de implementación, considerando el contexto nacional e internacional, los actores involucrados, los factores que facilitaron u obstaculizaron el logro de sus resultados y los cambios que se han registrado, principalmente en el periodo 1990 – 2012. Se exploran los problemas educativos, las estrategias propuestas, sus continuidades y rupturas. Se identifican los principales hitos en su implementación; la incidencia que han tenido las instituciones nacionales e internacionales. A partir de esto se plantean dilemas y disputas en el campo de la política educativa actual y se identifican posibilidades para la construcción de propuestas educativas que vayan más allá de la “mejora” de los modelos actuales y sugieran nuevos principios y abordajes para la tarea educativa.

El estudio se fundamenta en una revisión documental, en entrevistas a actores y en el análisis de investigaciones y evaluaciones. La revisión documental incluye los principales documentos producidos en torno

---

<sup>1</sup> Investigación para el Desarrollo (ID). Línea de investigación: Política educativa. E-mail: [relias@desarrollo.org.py](mailto:relias@desarrollo.org.py)

a la reforma y a las políticas educativas, como la Ley General de Educación, los planes educativos nacionales, los diagnósticos y análisis de situación producidos por el Consejo Asesor de la Reforma (luego por el Consejo Nacional de Educación y Cultura). Las entrevistas recogen las percepciones de los problemas y logros alcanzado por el sector educativo desde la perspectiva de personas que han tenido un rol preponderante en la política educativa. Además se realiza un recuento de investigaciones en educación realizadas a partir de los años noventa.

## 1. Introducción

En Paraguay no se ha analizado suficientemente el modelo, la implementación y los resultados de la reforma educativa ni los cambios a la política en educación a partir del año 2008. Existen algunos estudios de corte cuantitativo que realizan un seguimiento a un conjunto de indicadores de cobertura y eficiencia del sistema, pero el análisis sobre los modelos educativos, de los diferentes actores vinculados a la educación, ha estado prácticamente ausente.

El objetivo general de este trabajo es examinar los principios en que se ha basado la política educativa durante la reforma, el proceso de implementación, los actores involucrados, los factores que facilitaron u obstaculizaron y los cambios que se pueden constatar en el periodo 1990 – 2008. A partir de este análisis se buscan identificar las principales lecciones aprendidas y señalar algunas propuestas para repensar las metas y los procesos de construcción de la política educativa paraguaya.

El estudio explora los problemas educativos identificados, las estrategias propuestas para superarlos y principios en que se ha sustentado la política educativa, su continuidad o rupturas que se han dado en el periodo analizado (reforma y pos-reforma); identifica los principales hitos en su implementación desde la caída de la dictadura; analiza el rol que han tenido los principales actores y su incidencia en la política educativa, sus posturas, los acuerdos y conflictos que se dieron entre estos actores en el periodo analizado.

Se espera que este estudio contribuya a incentivar un debate con bases conceptuales y empíricas sobre la situación de la educación

en Paraguay y que sus conclusiones permitan identificar lecciones aprendidas y propuestas para la construcción de la política educativa paraguaya.

## **2. El Debate sobre las Reformas Educativas en América Latina**

Las reformas educativas desarrolladas en América Latina en los años noventa han tenido la impronta del neoliberalismo, aunque con una gran variedad de respuestas y adaptaciones de acuerdo al contexto político, económico y social de los países. Si bien se pueden identificar lineamientos comunes (como los de descentralización, privatización, focalización) los procesos de construcción democrática, las políticas económicas y las características socioculturales han dado una orientación particular en el discurso y en las acciones desarrolladas en el campo educativo.

Según Navas (2010) los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) han tenido un impacto directo en la administración de los sistemas educativos en América Latina y en la definición de sus metas. La NGP surge como un paradigma de la administración que adapta las herramientas de la gestión empresarial al manejo de los asuntos públicos, y propugna por la prestación de servicios con un enfoque de eficiencia, competencia y efectividad en la satisfacción de las demandas sociales (Navas, 2010).

El concepto de NGP deriva del estudio de Christopher Hood “A Public Management For All Seasons” publicado en 1991 en el que declaró la ruptura de las tendencias internacionales desde las cuales se entendió la administración pública a partir de las reformas llevadas a cabo en el Reino Unido en la modernización de su administración. La propuesta de Hood (citado por Araya y Cepra, 2008) se resume en el cuadro 1.

Según Mons (2009), la teoría política que se encuentra en la base de la NGP se fundamenta en los siguientes principios:

- Cuantificar los productos del sector público
- Medir los productos utilizando herramientas científicas
- Dar a las instituciones públicas mayor autonomía de acción

## Cuadro 1: Principios de la Nueva Gestión Pública (NGP)

Nº	DOCTRINA	SIGNIFICADO	JUSTIFICACION
1	Profesionales prácticos en la administración del sector público.	Control discrecional activo y visible en las organizaciones.	La rendición de cuentas (accountability) requiere claridad en la asignación de responsabilidad.
2	Estándares explícitos de medición en el actuar.	Definición de Metas, objetivos e indicadores de éxito preferentemente expresados en términos cuantitativos.	La rendición de cuentas (accountability) requiere claridad en la declaración de Metas.
3	Gran énfasis en el control de los resultados.	La asignación de recursos e incentivos, unidos a la medición del desempeño disuelven el extenso centralismo burocrático.	Poner la atención más en los resultados que en los procedimientos.
4	Cambio en la desagregación de las unidades en el sector público.	Cambios en las anteriores unidades monolíticas no atándolas a los formularios y descentralizándolas en base a un presupuesto propio con un control básico.	Necesidad de crear unidades administrables separadas de la provisión de intereses, obteniendo ganancias y ventajas en la eficiencia.
5	Hacer competitivo el sector público.	Cambiar los términos contractuales del personal y procedimientos públicos.	La rivalidad es la llave para disminuir los costos y mejorar los estándares.
6	Poner atención en el sector privado y en sus estilos de administración.	Erradicar el estilo militar de administración por mayor flexibilidad en la contratación y premiación.	Necesidad de provisión de herramientas del sector privado al sector público.
7	Poner atención en el uso de los recursos.	Disminución de los costos directos, aumento de la disciplina laboral, resistencia a la unión de demandas limitando los costos complacientes de los negocios.	Necesidad de frenar la demanda por el uso de recursos públicos "hacer más con menos".

Fuente: Hood 1991 (en Araya y Cepra, 2008).

- Administrar las organizaciones públicas en la base de los productos (outputs) y no solo de los procedimientos y los recursos (inputs)

Uno de los puntos centrales de la NGP es la presión por los resultados, teniendo como instrumento de gestión el uso de incentivos para alcanzar esos resultados (Pliscoff, 2012). Las evaluaciones encajan con la visión de secuencialidad y racionalidad en la acción pública, creando e implementando políticas públicas siguiendo una serie de pasos lógicos, dada que las metas en política social pueden ser logradas si los recursos correctos son combinados con objetivos claramente formulados. Esta escuela de pensamiento refleja una visión de arriba para abajo (top – down) de la acción pública (Mons, 2009).

Sottoli (2000) identifica la reorientación conceptual que bosquejan las reformas neoliberales en América Latina en los ochenta y los noventa: compensación, selectividad y focalización, privatización y descentralización. “En general, la investigación de las nuevas formas de la política social señala que en realidad existe un espectro mucho más amplio de opciones para el diseño de políticas sociales que lo que sugieren dicotomías simplificadoras tales como ‘privado – estatal’, ‘centralizado – descentralizado’, ‘universal – focalizado’, las cuales son frecuentemente objeto de discusiones tan polémicas como estériles” (Sottoli, 2000, p.17).

Basados en los principios señalado por Sottoli (compensación, focalización, privatización y descentralización), las reformas educativas impulsaron la formulación de nuevas leyes de educación, la participación de nuevos actores y el montaje de estructuras paralelas a las plantas permanentes de los ministerios de educación (Braslavsky, 2006).

### **3. Críticas a las reformas educativas de los noventa**

Para Cardozo (2009), las reformas de los noventa constituyen un retroceso en el rol central que había tenido el Estado durante el siglo XX, dichas reformas adecuaron la educación al proceso económico, se basaba en la fetichización de la sociedad civil y en la consideración del Estado como negativo e ineficiente.

Bonal (2002) señala que los efectos de los programas de ajuste sobre la educación no se deben solamente a las políticas sectoriales,

sino a la orientación de una determinada política económica que persigue el objetivo de incorporar las sociedades latinoamericanas en la economía global. En el Consenso de Washington se establecieron medidas que pretenden la inclusión de América Latina a la economía global a través de su estabilización macroeconómica y de su apertura al mercado internacional.

Según Bonal (2002) se pueden identificar efectos directos e indirectos de los programas de ajustes en la educación. Entre los efectos directos menciona la mayor dependencia de las políticas educativas de la financiación proveniente de las instituciones multilaterales y de las corporaciones financieras, la contracción del gasto público, la privatización, la descentralización, el papel central de los sistemas de evaluación educativa y la presión sobre el profesorado. Entre los indirectos Bonal se refiere a los aumentos de los costes privados de la educación y los cambios en la política económica y sus efectos sobre la oferta y demanda educativas.

Un hecho importante en América Latina es que las reformas educativas se empiezan a desarrollar coincidentemente con el fin de los gobiernos autoritarios y el inicio de una transición a modelos democráticos (Bonal, 2002). De acuerdo a Molyneux (2008) la especificidad política de América Latina a raíz de la finalización de las dictaduras estampó su huella en cómo serían recibidas las nuevas agendas de política. En un contexto de desconfianza generalizada hacia el Estado y con un sistema de protección social débil y segmentado, la reconfiguración de las relaciones Estado-sociedad que ofrecía la nueva política recibió una respuesta mixta, no siempre negativa por parte de diferentes sectores. El núcleo de las ideas, al menos, parecía ofrecer un potencial para avanzar en la tan necesaria reforma: descentralización, gobernabilidad, la responsabilidad, la participación y la atención urgente a la pobreza. Estas políticas resonaron positivamente con los programas de reforma de los partidos democráticos, los movimientos y organizaciones de la sociedad civil que estaban trabajando para democratizar la política y la sociedad en los años que siguieron a los gobiernos militares.

#### 4. La reforma educativa paraguaya

En el periodo, iniciado en 1989, el debate educativo estuvo presente, ya que no era posible pensar en una sociedad democrática sin transformar un sistema educativo que sirvió de soporte a la dictadura (Rivarola, 2000). En esta etapa el Estado promovió una serie de iniciativas en el ámbito educativo: la creación en 1990 del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE) con el objetivo de formular una reforma integral del sistema educacional paraguayo, previa elaboración de un diagnóstico de la situación general, de tal forma a plantear propuestas y alternativas que puedan solucionar las deficiencias del sistema; la realización entre 1992 y 1993 de dos congresos educativos nacionales y 19 regionales convocados por el Parlamento con la participación de docentes y otros actores educativos y en los que se discutieron temas tales como: los principios y filosofía de la reforma educativa, bilingüismo, formación docente, administración educativa, educación indígena, entre otros (; la formulación de una ley general que redefinió el marco normativo e institucional del sistema educativo y la introducción progresiva de nuevos programas de estudios en todos los niveles educativos.

La Constitución Nacional, promulgada en 1992, en la primera etapa de la transición democrática y la Ley General de Educación de 1998 elaborada por el Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE) constituyen las bases normativas de las política educativa paraguaya, vigentes hasta la actualidad. Además existen otras leyes que cabe hacer referencia: el Código de la Niñez y la Adolescencia y la Ley del Estatuto del Educador vigentes en la actualidad. Además, el Estado paraguayo ha participado y suscrito acuerdos en el campo de la educación. Dichos acuerdos constituyen compromisos que debieran traducirse en acciones concretas e integrarse a la política educativa nacional. Por su importancia y amplitud cabe citar: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Educación Para Todos (EPT) y las Metas Educativas 2021.

El CARE se constituye a principios de los noventa como una instancia



de consulta del Ministerio de Educación y Culto<sup>2</sup> y se mantuvo hasta el año 1998 en que la Ley General de Educación crea el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC). Según Rivarola, este organismo dio señales de credibilidad y seguridad a la reforma educativa: “Su rápida legitimación y la decisiva influencia que desde entonces adquirió en la orientación de la reforma educativa fue el resultado de la convergencia de varios factores. Por un lado, el criterio de pluralismo utilizado en su conformación y la alta consideración pública de sus componentes; por otro, la consistencia, equidistancia y globalidad impresa en sus análisis y propuestas de reforma... y finalmente la postura intransigente de denuncia y rechazo ante los frecuentes intentos de partidización del Ministerio de Educación Cultura” (p. 17).

Un hecho interesante a los inicios de la reforma fue el papel que tuvo el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), institución privada dedicada a la investigación social, con prestigio nacional e internacional, y el Instituto de Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID). Ambas instituciones llevaron adelante un diagnóstico de la situación educativa del Paraguay a principios de los años noventa a solicitud del MEC y elaboraron una propuesta de políticas tendientes a iniciar la Reforma.

A partir de esto, el MEC estableció con el HIID un convenio de cooperación tendiente a impulsar el proceso de cambio del sistema educativo y a contribuir a la preparación de un plan estratégico de la reforma educativa” (Rivarola, 2000).

## **5. Los programas de mejoramiento y fortalecimiento desarrollados en el marco de la reforma educativa**

Una de las características de la reforma educativa paraguaya, tanto en la década del noventa como en la primera década del 2000, fue la implementación de programas educativos para los niveles inicial, primaria y secundaria a través de fondos no reembolsables y de préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco

---

2 El Ministerio de Educación se denominaba Ministerio de Educación y Culto hasta la ley de educación del año 1998 que cambia su nombre al de Ministerio de Educación y Cultura.

Mundial. El BID trabajó con el MEC principalmente en los programas dirigidos al nivel inicial, preescolar y la primaria y el Banco Mundial en los programas dirigidos a la educación secundaria (educación media). Además todos los programas tuvieron componentes orientados a mejorar la gestión del sistema educativo y a desarrollar las estadísticas y los sistemas nacionales de evaluación.

Cada programa tuvo sus particularidades, dinámicas y resultados, por lo que no pueden ser analizados en forma uniforme. Algunas características compartidas, en especial, por los primeros programas, fue la creación de una unidad coordinadora de proyectos (UCP) que funcionaba con bastante autonomía e independencia del MEC y respondían más directamente a las autoridades máximas del ministerio (ministros y viceministros) con poco vínculo con las direcciones del MEC. Las UCP contaban con personal más calificado (dentro de los parámetros nacionales) y mejor remunerado, aunque con un régimen de consultoría (no eran funcionarios) y los programas disponían de recursos (proveniente de préstamos o fondos no reembolsables) y con un sistema administrativo que permitía la ejecución de los componentes y actividades previstas, frente al MEC que debía operar en condiciones más difíciles, con una estructura menos eficiente y respondiendo a los procesos administrativos del Estado. Esta situación fue cambiando y en los programas iniciados en el 2000 se buscó superar estas estructuras paralelas e instalar los componentes de los programas en las direcciones del MEC, generando transformaciones internas pero con dificultades en la constitución de los equipos y en la gestión de las actividades de los programas frente a las demandas habituales que enfrentaba el MEC.

En cuanto a los objetivos, áreas de intervención y metodologías, algunos de estos programas se han basado o tomado elementos de experiencias desarrolladas en otros países de la región, por ejemplo, el Programa Escuela Viva, incorpora algunos elementos de otros programas que se estaban desarrollando en América Latina como el P900 (Chile) y el programa Escuela Nueva (Colombia).

Un modelo de programa con matices diferentes fue el promovido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desa-

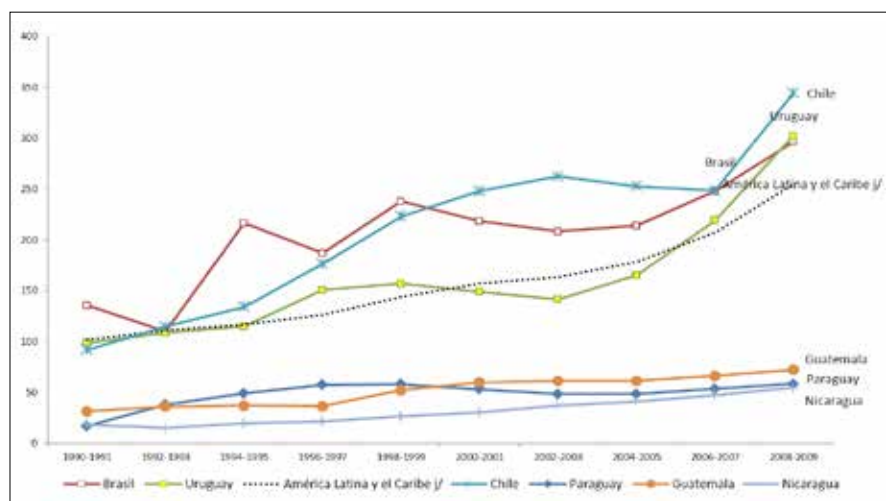
rollo (AECID) en el área de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). En ese marco se creó el programa PRODEPA que tuvo una duración de doce años, logrando una continuidad y estabilidad con un modelo de co-dirección paraguaya – española, a pesar de los cambios políticos nacionales y de las administraciones del MEC y finalmente fue asumido por el MEC y sus líneas de acción incorporadas al presupuesto nacional.

## 6. Financiamiento

El poco crecimiento del gasto público en educación y la lentitud de los procesos de gestión generaron dificultades en la ejecución de proyectos orientados al mejoramiento de la infraestructura de los locales escolares y el equipamiento con materiales didácticos y otros insumos, como la merienda escolar.

Los datos indican que Paraguay tiene un gasto per cápita en educación considerablemente menor a los países del Mercosur y al promedio de América Latina y el Caribe. Y que la tendencia es que dicha brecha aumente. Un hecho similar sucede con el gasto público en educación como porcentaje del PIB.

**Gráfico 1:** Evolución del Gasto Social público per cápita en educación



Fuente: CEPAL, Panorama Social 2010

Se puede señalar, en términos generales que la inversión en educación en Paraguay es baja, incluso con una tendencia a disminuir, a diferencia de los demás países de la región. El análisis del gasto público en educación muestra que en Paraguay se ha dado una disminución del porcentaje del PIB destinado al sector educativo, habiendo alcanzado el 5,1% en el año 1999 y reduciéndose al 4,1% en el 2010.

## **7. Desafíos para la política educativa**

A partir de esta presentación y del análisis realizado sobre la reforma educativa paraguaya, es posible recuperar aprendizajes que puedan dar insumos y orientaciones para las acciones futuras en la formulación y ejecución de las políticas educativas.

En primer término, se debe enfatizar en la centralidad del Estado en la construcción y ejecución de la política educativa. Si bien, en Paraguay no se ha dado una descentralización de la gestión, ni un fuerte proceso de privatización, existe un discurso de descalificación del Estado y de la educación pública como ineficiente y de baja calidad. Lo que se debe lograr es la superación del excesivo centralismo que caracteriza al sistema educativo y construir una gestión más eficiente con mayor participación de instancias departamentales y municipales, lo que implica un cambio en el modelo institucional del MEC.

Por otra parte, es necesario crear condiciones para una mayor participación y protagonismo de los docentes y sus organizaciones. La tirantez entre gremios de docentes y el MEC ha sido una situación casi permanente durante la reforma educativa. Se ha criticado a los gremios desde instancias como el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC), señalando que al perseguir mejoras en sus condiciones laborales, las organizaciones ponen en riesgo la consecución de objetivos educativos. Por otra parte, los gremios han señalado que las organizaciones de educadores no tuvieron oportunidad de participar en la discusión ni en la definición de las políticas educativas. La urgencia de encarar cambios sustantivos en la formación y en el trabajo docente, debe llevar a ambos actores a generar nuevos mecanismos de diálogo y concertación, a establecer puentes que permitan encarar de manera

conjunta el mejoramiento de la docencia, elemento clave para superar muchas de las limitaciones que sufre el sistema educativo.

Un aspecto que se ha señalado en este trabajo fue el rol del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE, luego CONEC) en la orientación de la reforma educativa, en la legitimidad que se logró, al menos en su fase inicial, y en la capacidad que generó para realizar un seguimiento de la gestión del MEC. Como se señaló, este rol fue perdiendo fuerza en los últimos años, teniendo en la actualidad poca influencia en las decisiones de política educativa. Por tanto, es importante fortalecer instancias como el CONEC y, a través del mismo, ampliar el debate de las políticas educativas a través de foros y encuentros nacionales y regionales.

Para concluir, un tema clave para el Estado paraguayo es realizar una mayor inversión en el sector educativo. De lo contrario, no se cumplirían las metas en cuanto a expansión de la cobertura (muy necesaria aún en Paraguay) ni tampoco en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa.

## **Bibliografía**

Araya, Eduardo y Cerpa, Andrés 2008 “La nueva gestión pública y las reformas en la Administración Pública Chilena” en Revista de Estudios Politécnicos (Barcelos) Vol VII, nº11.junio.

Braslavsky, Cecilia, & Cosse, Gustavo 2006 “Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones” en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (Madrid) Vol.4.

Bonal, Xavier 2002 “Globalización y política educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina” en Revista Mexicana de investigación educativa (México, DF.)Vol. 64, Nº3, julio-septiembre 2002.

Cardozo, Nelsón 2009 “Políticas educativas argentinas en perspectiva comparada. El rol del Estado en la Ley Federal de Educación y la

Ley de Educación Nacional”, Ponencia presentada en el III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 25 al 27 de junio de 2009.

Cepal 2011 “Panorama social de América Latina 2010” en <<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt>>

Molyneux, Maxine 2008 “The ‘Neoliberal Turn’ and the New Social Policy in Latin America: How Neoliberal, How New?” en *Development and Change* (Oxford: Institute of Social Studies)

Mons, Nathalie 2009 “Theoretical and real effects of standardised assessment” en <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/111en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111en.pdf)> acceso 5 de febrero de 2014.

Navas, Andrés 2010 “La nueva gestión pública: una herramienta para el cambio” en *Revista Perspectiva* (Bogotá) en <<http://www.revista-perspectiva.com/archivos/revista/No%2023/036-038%20PERS%20OK.pdf>> acceso 20 de marzo de 2014.

Pliscoff, Cristhián Humberto 2012 “Dilemas teóricos post nueva gestión pública como parte de una revisión de la administración pública para América Latina: reflexiones a partir del eterno problema de la corrupción” Ponencia presentada en el XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Cartagena, 30 octubre-2 noviembre.

Rivarola, Domingo 2000 “La reforma educativa en el Paraguay” en *Serie Políticas Sociales* (Santiago: CEPAL, Naciones Unidas) N° 40.

Sottoli, Susana 2000 “La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia” en *European Review of Latin American and Caribbean Studies* en <[http://www.cedla.uva.nl/50\\_publications/pdf/revista/68RevistaEuropea/68Sottoli.pdf](http://www.cedla.uva.nl/50_publications/pdf/revista/68RevistaEuropea/68Sottoli.pdf)>.

# Educación y cuestión social en Paraguay, una combinación complicada



Raúl Ricardi<sup>1</sup>

## Resumen

La propuesta se plantea desde la Sociología de la Educación, se centra en la Política Educativa, sus principales características, sus orientaciones ideológicas, pedagógicas y políticas.

El área de interés para este congreso gira en torno a una investigación que estoy realizando, concretamente en el área de Educación y sus condicionamientos sociales. En este sentido, desde el punto de vista sociológico, partimos del supuesto que la base del sistema educativo constituye la cuestión social, este sistema educativo tiene que ejercer efectos en la sociedad, mediante su propuesta educativa o formadora, para generar afiliación educativa y luego afiliación social, que puede ser a través del trabajo o de otro tipo de actividad socialmente productiva.

---

1 Sociólogo. Docente de Teoría Social y Sociología del Trabajo en la Escuela de Ciencias Sociales y Políticas, dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción, en la Carrera de Sociología y Ciencias Políticas. Docente de Sociología y de Realidad Social Paraguaya en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en la Carrera de Ciencias de la Comunicación. E-mail: raulricardi@hotmail.com

Otro aspecto de la ponencia constituye, el significado que los actores educativos atribuyen a sus prácticas, recogidas a través de entrevistas a Directores, docentes, estudiantes y padres, es decir describir la percepción de los mismos de la inserción del sistema educativo en la comunidad educativa y local, teniendo en cuenta su fuerte vinculación con la desigualdad, pobreza y exclusión.

Por eso me interesa participar en el área temática de Sistema Educativo, exclusión y desigualdad social, básicamente se trata de indagar las características del sistema educativo y la cuestión social como condicionantes del aprendizaje escolar, es decir un análisis de las condiciones sociales del aprendizaje, a partir de una situación de exclusión y desigualdad.

## 1. Algunas precisiones conceptuales

La cuestión social constituye una prueba de la integración o afiliación social como lo plantea Castel, en el sentido que los mecanismos institucionales, como el sistema educativo no produce los efectos integradores esperados en los estudiantes, ya sean niños o adolescentes, porque no aprenden lo suficiente o simplemente no aprenden, tampoco producen los hábitos deseados o disposiciones permanentes. En este sentido, se puede hablar de afiliación en riesgo, porque la vía habitual no puede integrar a los nuevos miembros o lo hace de manera deficiente, como lo plantea Tedesco, al afirmar que se produce un déficit de socialización, este déficit de socialización no es más que el inicio de la exclusión social, que en cierta forma se inicia con la experiencia educativa de la exclusión social.

Entenderemos por *exclusión social* en términos de Emilio Tenti, quién indica que este concepto carece de tradición y una definición precisa en el campo del análisis sociológico, pero por su uso reiterado denota la existencia de una nueva cuestión social, como característica particular de esta fase del desarrollo de las sociedades capitalistas. En este sentido, el autor afirma, que mientras el capitalismo de posguerra tendía a la integración social a través de la generalización de la condición del asalariado, con cierta garantía legal, el capitalismo actual es excluyente y no puede asegurar la integración de las mayo-



rías al consumo y al trabajo formal. La informalidad, la precariedad, la flexibilidad, la inestabilidad, entre otros factores constituyen fuentes de inseguridad y desestabilización social (Tenti, 2007:18).

Tenti vincula este fenómeno social con el mundo laboral, porque el empleo se volvió cada vez más escaso en las sociedades contemporáneas, además tiende a la informalización, va desapareciendo la vigencia de un contrato colectivo, es decir se van desmantelando las instituciones de protección social, como los sindicatos, así como las leyes que protegen los derechos laborales de los trabajadores; por eso los nuevos empleos son precario e inestables y se crean en el sector terciario y se fomenta el trabajo por cuenta propia. Esta falta de acceso al empleo genera una serie de dificultades conductuales, relacionada con la incapacidad de logro de meta, ya que el desempleado carece de un futuro significativo, que puede generar a su vez violencia, delincuencia y adicciones de todo tipo (Tenti, 2007: 43). Porque en el fondo el trabajo es una institución de filiación social, no solamente constituye una fuente de ingreso, sino hace efectiva la integración social, lo mismo se puede decir de la escuela, que es una institución de filiación social, que integra a nuevos miembros, mediante la distribución de un capital como el conocimiento, pero en el régimen económico hegemónico no hay lugar, ni beneficios para todos, por eso se produce la exclusión de los beneficios y bienestar.

La exclusión social produce efecto de acceso diferenciado a recursos, ya sean económicos o simbólicos originando las desigualdades sociales, que pueden ser ricos y pobres, fuertes o débiles, favorecidos o desfavorecidos, pero la exclusión social no se trata de un proceso pacífico, sino conlleva una carga de violencia, de utilización de fuerza simbólica o física, como así también de recursos de diversas naturalezas, a los que se les confiere valor superior haciendo que algunos estén integrados y otros estén excluidos. En ese sentido, la violencia simbólica tal como señalan Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, en su obra *La Reproducción* se trata de la fuerza ejercida por los agentes que están dotados de autoridad pedagógica, porque sus saberes y habilidades están respaldados por instituciones especializadas. Estos atributos no provienen de cualidades personales, sino proceden de instancia de poder, que otorgan conocimientos y autori-

zan procedimientos, que son relevantes socialmente porque concede cierto poder pedagógico a su poseedor, puede enseñar con cierta autoridad y esta autoridad puede ejercer arbitrariamente, porque goza de legitimidad (Bourdieu, 1998: 45). La tarea educativa consiste para estos autores en la inculcación tendiente a la formación de disposiciones irreversibles, habitus, que se cristalizan en ciertos hábitos primarios, que se desarrollan en diferentes campos.

Por otro lado para estos autores, el escenario social en que se desarrolla esta tarea educativa es una sociedad fragmentada en clases sociales, en este sentido la inculcación dominante es de la clase superior que impone un tipo de inculcación valiéndose del crédito social de la escuela. Por eso estos autores sostienen que la educación lleva una marca de clase, es decir la educación como el aprendizaje es valorado desde una clase social. Además la acción pedagógica reparte un tipo de capital, que resulta sumamente valioso para los diferentes tipos de campos de acción, donde rige una lógica y una especie de capital. En resumen, la acción pedagógica conlleva una violencia, porque reparte un tipo de capital, que es el capital cultural, lo que en cierta medida le da legitimidad a la acción pedagógica.

## **2. Acción social educativa y la pobreza como límite**

Cómo se conjuga estas dimensiones de la realidad social, por un lado la acción educativa del sistema educativo y por otro lado una de sus limitaciones más radicales, que viene a ser la pobreza como ausencia de satisfactor de necesidades.

La problemática que estamos abordando se trata del acceso a la educación en una sociedad desigual como lo es la configuración de la estructura social paraguaya, en base a la distribución desigual de los recursos, tanto económicos como simbólicos, que son necesarios para poder vivir dignamente y satisfacer las necesidades consideradas básicas.

Conviene aclarar que las categorías socioocupacionales se constituyen en criterios explicativos para entender el mecanismo de funcionamiento de la sociedad a partir de la teoría del espacio social de Bourdieu, desde las herramientas estadísticas así como de la objetivación

de la experiencia, que consideran las desigualdades de participación de los agentes en el mercado de trabajo y las desigualdades de los estilos de vida. Teniendo en cuenta estos ámbitos en el abordaje de la cuestión social, en este sentido, el concepto de *práctica social* que tiene la virtud de dar cuenta de las relaciones sociales y permitir a su vez situar la distribución de los agentes en las diferentes posiciones sociales, teniendo en cuenta que en esta perspectiva teórica las relaciones entre grupos sociales son ordinales, es decir conlleva la idea de superioridad e inferioridad, dominantes y dominados (Ortiz, 2012: 82).

Por otro lado, las categorías socioocupacionales sintetizan las dos dimensiones del espacio social como el capital económico y cultural. Por eso utilizando datos estadísticos de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC), se constata que existen correlaciones entre cada categoría y los ingresos, así como con los niveles de estudio, que nos permite investigar la estructura social paraguaya como un espacio social organizada en escala ordinal, ya sea como categoría alta o baja, según el volumen y la estructura de los capitales. Porque las categorías se constituyen en indicadores de las relaciones de disposiciones y de estilos de vida en el espacio social, conforme a los niveles de apropiación de los capitales (Ortiz, 2012: 83).

En esta investigación seguiremos el esquema utilizado por las Encuestas Permanentes de Hogares de la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC), teniendo en cuenta la variable “Ocupación principal (recodificada)” que traducen a nivel local la categoría de comparación internacional de los sectores socioeconómicos en su posición en la estructura económica y social del país, a saber, las *categorías socioocupacionales*, las cuales se clasifican en: 1. Los miembros del Poder Ejecutivo, Legislativo y Judicial así como el personal Dirigente de la Administración Públicas y de las Empresas, 2. Los Universitarios, Científicos e Intelectuales así como aquellos que requieren un nivel universitario de instrucción, 3. Los Técnicos y cuadros intermedios de funciones técnicas y especializadas, 4. Los empleados de oficina, 5. Los Trabajadores de servicio y comercio, 6. Los operadores de máquinas e instalaciones industriales, 7. Obreros y Artesanos, 8. Los Trabajadores no calificados, 9. Los Agricultores, Trabajadores Agrícolas y Pescadores, 10. Fuerzas Armadas. Todas estas

categorías las reclasificamos a su vez, a partir del planteamiento de Luis Ortiz en su obra *Desigualdad y clases sociales*, en clases superiores, clases medias y clases desfavorecidas (Ortiz, 2016).

Basado en la propuesta de Ortiz podemos afirmar que estas categorías socioocupacionales, en nuestro país, adquieren ciertas características al vincularse con el mercado laboral, teniendo en cuenta que una de las características de nuestro mercado laboral depende del comportamiento de una economía basada en la agroexportación así como de comercios y servicios. En este sentido, el sector predominante de la economía es el primario, que implica menor especialización laboral. Por otro lado, en cuanto a condiciones de vida entre las clases existe una pronunciada distancia media entre las categorías sociales, en cuanto a ingresos y acceso a los servicios de salud por ejemplo. Y por último, en Paraguay el acceso al sistema educativo permanece desigual para las clases sociales, especialmente los niveles de enseñanza con más probabilidades de éxito social (Ortiz, 2012: 84).

### **2.1. Tendencias de las categorías socioocupacionales**

Para esta ponencia solo presentaré las tendencias de 4 categorías socioocupacionales, que serviría como una especie de tendencia tipo; una primera categoría es la de los agricultores, la segunda de servicios y comercios, la tercera empleados de oficina y la cuarta sería de los profesionales universitarios.

Con relación a los agricultores, trabajadores agrícolas y pescadores, en el 2000 era la categoría ocupacional que reunía el mayor porcentaje de ocupados, pero en 3 quinquenios descendió más del 10%, pues del 28,12% bajó a 17,08%. Este es un dato que de alguna manera refleja la crisis de la agricultura minifundaria, debido a la problemática de acceso a la tierra como recurso de producción. Luis Galeano define esta problemática de las actividades agrícolas y su aporte a la economía paraguaya, como crisis de modelo de producción tradicional, al señalar que el agotamiento de los modelos productivos tradicionales y al mismo tiempo, en la no emergencia de nuevas estructuras productivas o de empleo (Galeano, 2002: 51).

Por su parte, Morinigo, destaca la existencia de dos modelos productivos en el campo, por un lado el modelo de producción campesino tradicional y por el otro, el modelo de producción extensiva de granos y de soja, que genera una fuerte crisis en el campo y obliga a los campesinos a migrar (Morinigo, 2009: 52), esta situación de mayor producción, si lo vinculamos con el acceso a la tierra, en el caso de los latifundios traen conflictos y crisis a las comunidades campesinas, que se ven obligados a abandonar sus tierras, de esta manera va disminuyendo el porcentaje de ocupado en esta categoría socioocupacional, pero paradójicamente aumenta el volumen de producción, porque se impone un modelo que emplea poca mano de obra, por la utilización intensiva del capital y por la mecanización. Por eso esta categoría socioocupacional tiene un peso relativo importante, aunque desciende el porcentaje de ocupados en esta categoría, la producción aumenta gracias al avance tecnológico, teniendo en cuenta que el Paraguay es un país agroexportador.

En otra categoría como la de trabajadores de servicios y vendedores de comercios muestran un comportamiento diferente con relación a su evolución desde el año 2000 al 2015, en este sentido se observa que el porcentaje de ocupado en esta categoría en el 2000 era 15,07 %, en el siguiente quinquenio experimentó un leve ascenso al 15,31 %, a partir del año 2010 se nota un crecimiento mayor, ya que pasó al 17,24 % y finalmente en la misma línea de crecimiento en el año 2015, el porcentaje de ocupado asciende a 20,10 %, lo que indica que hubo un aumento de ocupados en esta categoría, a diferencia de la categoría analizada anteriormente, debido probablemente al proceso de urbanización, que se sigue dando en nuestro país y hace que se vaya desarrollando el sector servicios y comercios, que son actividades propias de la ciudad. A parte en el sector servicios se abre nuevas oportunidades laborales, especialmente para jóvenes, en áreas vinculada a las nuevas tecnologías con variadas oportunidades de trabajo, en la medida que se va desarrollando y expandiendo, así las telecomunicaciones se constituyen en una opción laboral convirtiéndose en un sector con crecimiento sostenido en el mercado local, además está el sector hotelero y de transportes con enorme expansión (CIRD, 2008).

Con respecto a los empleados de oficinas, la tendencia de crecimiento es más bien discreta en el sentido, que al inicio del periodo estudiado,

se puede notar que en el año 2000 era del 3,60 % de ocupado, en el periodo siguiente correspondiente al año 2005 se registra un porcentaje de 4,36 %, luego en el año 2010 se mantiene esa tendencia de aumento, ya que se registró un 6,55 % de ocupado en esta categoría, en cambio en el año 2015 experimenta un ligero descenso al situarse en el 5,16 %.

Con relación a la categoría de los científicos e intelectuales, se observa un aumento que podríamos llamar sostenido, porque en cada quinquenio la cifra de los ocupados en esta categoría va en aumento, en este sentido en el año 2000 la población ocupada en esta categoría era de 4,45 %, sin embargo en el siguiente quinquenio, es decir en el 2005 se registra un 5,80 %; esta tendencia se mantiene para el año 2010, pues en este año el porcentaje era de 5,17%, no hubo una variación significativa, en cambio para el último quinquenio que estudiamos el porcentaje aumentó a 7,70 %. Se puede observar que la población ocupada en el campo de las ciencias en nuestro país aumentó, esta tendencia estaría vinculada a que los trabajos de investigación científica encuentran mayores fuentes de financiación, ya sea como aporte estatal, ya sea a través de las universidades, o instituciones como la CONACYP.

En síntesis, baja el porcentaje de ocupado en las actividades agrícolas, este fenómeno está relacionado con la crisis campesina, principalmente con la migración inducida hacia núcleo urbano, pero el sector primario de la economía sigue siendo fundamental, porque el Paraguay es un país agroexportador. Esto significa que disminuye la población ocupada en las actividades agrícolas, pero aumenta el volumen de la producción. Las otras categorías, a diferencia de la anterior experimentan un crecimiento, tanto los trabajadores de servicios y comercios, así como los empleados de oficina, también aumentaron el volumen de ocupados los profesionales universitarios, debido a la emergencia de nuevas oportunidades laborales, que se dan con el proceso de urbanización y de mayor especialización laboral.

## **2.2. Escolarización y empleo**

Con relación a años de estudios e ingreso existe una relación de correspondencia, en el sentido que a mayores años de estudios le corresponde mayor oportunidad laboral. Con relación a promedios de años de estudio, se destaca la categoría de Profesionales Científi-

cos e intelectuales por su mayor año de estudio, que es un promedio de 16 años y esta tendencia se mantiene como una especie de crecimiento sostenido, en los tres quinquenios investigados. En cambio, los empleados de oficina experimentaron un aumento de sus años de estudios, de un promedio de 12 años de estudios pasaron a 13 años de estudios, la necesidad de conservar sus puestos de trabajo, les exige mayor y mejor preparación.

Con relación a la categoría socioocupacional de los Trabajadores de Servicios y Vendedores de comercios, se nota un aumento sostenido de los años de estudio, teniendo en cuenta que en el año 2000 el año de estudio de esta categoría era de 8; al finalizar el año 2015 era de 10 años de estudio para esta categoría. . Teniendo en cuenta la demanda del sector servicios y vendedores absorbe fuerza de trabajo, pero el nivel de preparación, traducido en años de estudios es un requisito básico, dado que en el Paraguay contemporáneo, el proceso de cambio se apoya en la expansión de una economía terciaria urbana, en la que predomina el empleo y el trabajo informal (Galeano, 2002:77). En la misma línea argumentativa, Ortiz señala que el componente dinámico del crecimiento económico, no es la industria, sino el sector agrícola, por una parte, así como el comercio y los servicios, por otra parte contribuye a grandes rasgos a la generación de valor agregado y al empleo de la fuerza laboral (Ortiz, 2012: 66).

Otra categoría socioocupacional que es necesario analizar su promedio de escolaridad es la de los Agricultores, Trabajadores Agropecuarios y Pesqueros, porque representa un peso relativo importante en la economía, ya que el sector agrícola es el responsable principal de las exportaciones, generando la mayor parte de los ingresos del país, teniendo en cuenta que el Paraguay es un país agroexportador (Ortiz, 2012:67). En este sentido, esta categoría en el año 2000 contaba con un promedio de 5 años de escolaridad, tendencia que se mantiene en el siguiente quinquenio, porque en el 2005, el promedio de escolaridad era de 5 años; este aumento mínimo se mantendría, pues en al 2015, el promedio de escolaridad pasó a 6.

En resumen, se puede afirmar que la categoría socioocupacional con mayores años de estudio es la de profesionales científicos e intelectuales.

tuales, seguidos por los empleados de oficina, luego están los trabajadores y vendedores de comercios y finalmente los agricultores que apenas cuentan con 6 años de estudio en promedio.

### **3. Sistema educativo y afiliación social**

En término de afiliación educativa, los estudiantes al ser preguntado, de qué hace su colegio para que aquellos estudiantes con dificultades económicas o problemas familiares no abandonen la comunidad educativa. Los estudiantes entrevistados del colegio Presidente Franco destacan la iniciativa institucional para la provisión de materiales didácticos como cuadernos, lápices, también libros, aunque el kit escolar no incluye libros; los estudiantes reconocen que se les facilitan los materiales y en caso de ausencia reiterada, los profesores ensayan mecanismo de recuperación, mediante la asignación de tarea especial, así como la fecha de entrega de trabajo prácticos.

Con relación al subsidio a la demanda, existe estudiante que percibe que los que acuden a una institución educativa, como el colegio Presidente Franco pueden pagar los gastos que implican su formación académica, “nunca vi todavía una persona que no puede, mis compañeros por ejemplo pueden todos estudiar, para venir al colegio pagar colectivo, viste que es colegio público, lo más que pueden pedir es para libros y fotocopias” (entrevista a Cristian Ferreira, colegio Pte Franco. Asunción. 13/09/2016). En cambio, nos encontramos con dificultades cuando algún docente exige el uso obligatorio de textos, esta exigencia produce cierta preocupación en el sentido que “si decís en la parte económica, me refiero a los libros algunos profesores quitan bastantes puntos por la falta de libros, otros no, le da la oportunidad de hacer en el cuaderno y tienen igual de puntos, siempre y cuando esté completo” (Mónica Morel, estudiante del colegio Pte Franco. Asunción. 26/08/2016).

Los problemas difíciles de resolver son las enfermedades y los embarazos en las adolescentes, en el caso de enfermedad, los compañeros toman la iniciativa de ayudar, “tengo una experiencia ahora, que uno de nuestros compañeros está enfermo y el curso le está ayudando haciendo una colecta, acá en el colegio y la directora permite eso, que hagamos una caja y recorramos los cursos y que den lo que tengan, no



le pedimos un monto equis, los profesores también se preocupan por los alumnos enfermos o niñas que se embarazaron a corta edad que tengan trabajo a distancia. Que no dejen el colegio por esa dificultad. Hay iniciativa de parte de alumnos y profesores para que los alumnos con dificultad no abandonen el colegio” (Verónica Villalba, estudiante del colegio Pte Franco. 9/09/2016).

Los estudiantes del colegio Santa Teresa de Jesús, al ser un colegio de gestión privada, se parte del supuesto de que las familias que envían sus hijos a esta institución tienen solvencia económica, pero si alguna familia atraviesa dificultades económicas y no puede pagar la cuota, hay cierta consideración para estos casos, “Cuando se trata así de una situación familiar, creo que tratan de contactar con los padres, dialogar, ver cuál es el problema, cómo se le puede ayudar a las personas para que no descuide el colegio, pero con el tema económico, no sé la verdad. Creo que si se trata de problema económico dependiendo de la gravedad, se tiene cierta consideración” (Sol Giménez, colegio Santa Teresa. Asunción. 11/10/2016). Otra estudiante explica que cuando se presenta este tipo de dificultades se flexibiliza el pago, es decir “le da más tiempo para pagar” (Belén Grete, estudiante del colegio Santa Teresa. Asunción).

La iniciativa más concreta que el colegio realiza es el de ofrecer becas a aquellos estudiantes, cuyos padres no puede abonar la cuota, “Yo no sé bien como hacen... Tuve un caso, de una compañera, que mi mamá me contó, que estaba con problemas económicos, entonces el colegio como que investiga más o menos los ingresos de los padres para ver si es que puede ser verdad, para no darle beca a cualquiera. Entonces le dan una beca, algo así era. Aparte también mi tía, ella tenía muy buenas notas, tenía todos cinco desde que era chiquitita y eran muchos hermanos, entonces le dieron beca a ella que era la mejor alumna” (Lucía Cálceña, estudiante del colegio Santa Teresa de Jesús. Asunción. 10/10/2016).

Otra medida administrativa que realiza el colegio es el descuento de la cuota, en este sentido un estudiante entrevistado afirmó “creo que son descuentos por si vienen muchas personas de tu familia acá. Yo por ejemplo, mi mamá trabaja acá como profesora y tiene un descuento por eso, por sus años de antigüedad. Y por ejemplo si vos le traes

a un amigo de otro colegio y si ese amigo dice que vos le dijiste para que venga, también te hacen un descuento” (Matías Ramírez, estudiante del colegio Santa Teresa. 13/10/2016). En cambio, cuando se trata de problema personal o familiar, el colegio ofrece otro tipo de ayuda, “la verdad que personalmente, me dí cuenta que te ayuda mucho, por ejemplo yo tuve un problema familiar y en ese tiempo no podía concentrarme, mi mente estaba muy dispersa, me afectaba mucho y en cierta materia eso no me vino bien, y lo que sí el colegio me ayudó con trabajito, para enmendar ese tiempo que estuve mal” (Alán Ramírez, estudiante del colegio Santa Teresa. Asunción. 24/10/2016).

En resumen, las iniciativas institucionales tendientes a evitar que los estudiantes abandonen el colegio, se puede mencionar descuentos para familia numerosa, flexibilización del pago de las cuotas y ocasionalmente beca.

Con relación a las diferencias y semejanzas de la problemática que enfrentan cada institución, en el colegio Presidente Franco, los estudiantes tienen problemas de acceso a materiales didácticos, como libros, porque el kit escolar no incluye texto, además las enfermedades es una problemática sentida, lo que denota un problema de acceso a la salud pública, los compañeros/as realizan campaña para ayudar al que está enfermo, al no existir una cobertura médica para estudiantes. En cambio en el colegio Santa Teresa, los estudiantes, si tuvieran dificultades económicas existen mecanismos para tratar de solucionar, la asistencia profesional y espiritual es un servicio que el colegio ofrece a sus integrantes, para evitar que los problemas familiares y personales incidan negativamente en su rendimiento o en caso extremo lo obligue a abandonar el colegio.

En término de implementación de mecanismo de retención y de contención, es decir para evitar que estudiantes con problemas, ya sean familiares o financieros abandonen el sistema educativo; ambos colegios plantean medidas concretas, en el caso de Presidente Franco ayudar a los alumnos/as con problemas de salud, acompañamiento a adolescentes embarazadas, con la finalidad de que no abandonen el colegio y que pueda compaginar con sus nuevas responsabilidades en el caso de madres adolescentes, así como pagar los costos de atención médica de

los estudiantes enfermos insolventes. En cambio, en el colegio Teresiano, el problema económico aparece como algo marginal, los problemas personales y familiares son más sentidos, y de esta forma se valora la asistencia profesional-espiritual, como orientación y como contención.

En cuanto al enfoque pedagógico como un elemento importante dentro del sistema educativo, ya que se constituye al decir de Rosa María Torres, en molde de la enseñanza, es decir es una mediación didáctica entre los aprendices y los docentes, por eso es importante explicitar el significado que le atribuyen los actores educativos a su tarea docente; en este sentido analizamos los testimonios de las directoras de los colegios Presidente Franco y Santa Teresa de Jesús, ambos colegios de Asunción, el colegio Presidente Franco es un colegio nacional, en cambio el colegio Santa Teresa de Jesús es un colegio privado de carácter confesional.

Con relación a los principales lineamientos pedagógicos de la política educativa en el marco de la reforma educativa, Myriam Fleitas directora del colegio Presidente Franco, enfatiza el trabajo cooperativo con los padres/madres, los problemas conductuales y de aprendizaje, se tratan en presencia de los padres/madres, porque según la directora los padres/madres son abogados naturales de sus hijos (Prof. Myriam Fleitas, Colegio Presidente Franco, Asunción, 14/09/2016). Por eso, según la directora los problemas de los alumnos/as son tratados en presencia de los padres/madres, atendiendo también la condición de minoridad de los alumnos y las alumnas. Además comentó la directora, que este trabajo cooperativo cuenta con el acompañamiento del equipo técnico del colegio, conformado por Psicólogo y trabajador social. En este sentido, la directora describe el proceso y las atribuciones de cada instancia, señalando que el equipo técnico es de reflexión, profesores-guías es de reflexión y la dirección es la instancia, donde se toma la decisión con relación a problemas conductual o de aprendizaje (Myriam Fleitas, Colegio Presidente Franco, Asunción, 14/09/2016).

Por su parte, la directora del colegio Santa Teresa de Jesús, destaca con relación a los delineamientos pedagógicos el aprendizaje significativo, directamente vinculada con su vivencia personal, que requiere de cierta práctica, porque de lo contrario pierde fuerza o intensidad las ganas de

aprender, además este aprendizaje tiene que tener cierta utilidad y que sea práctico, aquello que aprendemos en la escuela o en el colegio sea verdaderamente útil y práctico (Norma Machuca, Colegio Santa Teresa de Jesús, Asunción, 17/10/2016). Esta característica es en cuanto a diseño de la reforma educativa, pero el problema radica, según la directora en la gestión del aprendizaje y especialmente en la evaluación, porque la asistencia no es obligatoria, no constituye una condición necesaria para aprobar el curso, entonces la pregunta es, ¿cómo se trabaja las capacidades para lograr las competencias, si los alumnos no asisten?

Resumiendo este apartado, podemos afirmar que existen percepciones diferentes de las características del delineamiento de la reforma educativa, en cuanto al testimonio de la directora del Colegio Presidente Franco resalta aspecto muy puntual, en el marco del enfoque pedagógico destaca procedimiento bien concreto como las características de las entrevistas con padres y alumnos, que materializa de alguna manera, el delineamiento pedagógico, en el trajín diario del quehacer educativo, que involucra fuertemente a los padres en la educación de sus hijos como tutores legales y morales de los mismos. Esto significa que el enfoque y la práctica son bien concretos, se trabaja cuestiones muy puntuales, que a veces no parece estar conectado o inspirado en los lineamientos de la reforma educativa oficial.

En cuanto al enfoque pedagógico, la directora del colegio Santa Teresa considera como base fundamentale de este enfoque el aprendizaje significativo, el rol docente como mediador del aprendizaje, la incorporación de la dimensión política en la educación oficial, que a su vez permitió mayor compromiso de los estudiantes con los grandes problemas sociales del país. Si bien reconocen que la propuesta de la reforma educativa está muy bien en los documentos, pero donde se notan las falencias es a la hora de plasmar esos ideales, es decir en la implementación de la reforma a nivel de aula como sentenció Norma Machuca.

# Balacera de palabras: la lírica urbana como herramienta artística pedagógica para fortalecer las formas de expresión y resolución de conflictos escolares



Kelly Karine Campaz Ríos<sup>1</sup>

## Resumen

Como estrategia pedagógica de alto impacto social, en la siguiente ponencia se plantea la *lírica urbana*, presente en la música Rap, como herramienta artística pedagógica para el fortalecimiento de las formas de expresión y resolución de conflictos escolares. La *lírica urbana* tiene una estructura similar a la de la poesía, con versos y rimas que le otorgan una sensación agradable al oído del público joven, por lo cual entendemos la lírica urbana, como la poesía de la urbe, y muestra todo su esplendor en la música rap, la cual aprovecha estas cualidades para encantar y dejar plasmado un mensaje.

De este modo, nos trazamos como objetivo general, potencializar la lírica urbana como herramienta artística pedagógica para mejorar las formas de expresión y resolución de conflictos escolares. El trabajo de campo se realizó con estudiantes de quinto año de la básica primaria, del Colegio Bartolomé Mitre en Santiago de Cali (Colombia), el cual se encuentra en un sector altamente vulnerado, marginado y excluido por ser catalogado como zona roja debido a la delincuencia social y el bajo nivel socio-económico que maneja.

---

1 Licenciatura Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad Católica Lumen Gentium. Línea de investigación: Saberes y prácticas pedagógicas.

Así pues, las estrategias pedagógicas avanzaron de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, desde componer un verso, entender la métrica de una canción, componer colectivamente un rap y finalmente grabarlo de manera grupal, condensando así un proceso personal y social que logró impactar la visión y expectativa de vida de la mayoría de los participantes, así como sus formas de acción frente a los diversos conflictos en su cotidianidad.

## 1. Introducción

En América Latina, donde la desigualdad, la autocracia, y en el peor de los casos la tiranía, son los ejes centrales de una sociedad disminuida y ultrajada en sus derechos, opciones de vida y oportunidades, el sistema educativo tiende a optar por un proceso arduo de lucha, el cual abandera una educación incluyente, reflexiva, equitativa y a la vanguardia de las necesidades del educando, basándose en crear nuevas estrategias pedagógicas que guíen al estudiante hacia su verdadero cara a cara con la vida, con sus limitantes y a la vez con las oportunidades de cambio.

Así mismo, es la inclusión uno de los principales aspectos que hoy en día se tiende a trabajar en el sistema educativo latinoamericano, ocupándose de sus raíces y sesgando un poco el estilo capitalista “gringo europeo” que resalta las conductas de poder y desdibuja las prácticas de igualdad, invadiendo así estratégicamente el pensamiento latinoamericano.

De este modo, en la presente ponencia se aborda una creativa estrategia que permitirá identificar de qué manera La lírica urbana como herramienta artística pedagógica, fortalece las formas de expresión y resolución de conflictos escolares, partiendo de un contexto ubicado en la ciudad de Santiago de Cali (Colombia), en el distrito de Aguablanca, altamente señalado como zona roja y marginada por tendencias como la delincuencia y el pandillaje, aspectos que segregan y excluyen esta zona de la ciudad.

Como metodología para contrarrestar lo señalado en el párrafo anterior, se estableció una dinámica de trabajo guiado, rompiendo los esquemas de clase tradicional - autoritaria, y se empleó la pedagogía de Freire,

buscando así una mayor sinergia con los estudiantes y una voluntad orgánica para trabajar en equipo, siendo la razón de cada encuentro el aprendizaje mutuo. En palabras de Pablo Freire: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (1968, pág.52)

Ustedes se preguntarán de dónde surge la propuesta: lírica *urbana*, pues bien, ésta tiene una estructura similar a la de la poesía, con versos y rimas que le otorgan una sensación agradable al oído de quien la escucha, por lo cual entendemos la *lírica urbana*, como la poesía de la urbe, y muestra todo su esplendor en la música rap, la cual aprovecha estas cualidades para encantar y dejar plasmado su propio mensaje.

Así pues, el rap es analizado en este trabajo como herramienta artística pedagógica, facilitadora de procesos de enseñanza en pos de la búsqueda de alternativas para la resolución de conflictos de forma pacífica en el aula escolar, utilizando el mensaje social y las características musicales que este género posee, partiendo desde la creatividad de los niños y niñas participantes del proyecto. Cabe resaltar que como resultado obtuvimos la composición de un rap grupal y la grabación del mismo, proceso que permitió condensar en 10 párrafos los sueños, sentires, frustraciones y pensamientos los estudiantes y encapsular los resultados obtenidos durante toda la investigación.

## 2. Marco conceptual

Conceptualmente hablando, aunque la producción de poesía aparentemente resulte una acción mecanizada que no trasciende más allá de los temas tradicionales del currículo del área de español, cabe resaltar que la poesía es y ha sido uno de los grandes escenarios didácticos para el fortalecimiento del ser en su mayor expresión, de hecho, es uno de los mecanismos más acertados para la expresión del alma, en palabras del pedagogo y poeta Rodari (1979) “*El uso de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.*” (p.7), de esta manera, el papel de la poesía como herramienta pedagógica, se desenvuelve en infinitos campos que serán exitosos en la

medida en que se establezca una buena guía, la cual nutra el proceso del niño y que evite desdibujar el hambre de fantasía y esperanza que se produce a través del arte escrito. Para dar más claridad a la temática de este proyecto, trabajaremos en el desarrollo del mismo partiendo de dos bloques los cuales orientarán la visualización de la lírica urbana como herramienta de resolución de conflictos. De esta manera, durante la investigación se analizaron conceptos que van directamente relacionados con la *resolución de conflictos*, es decir: *la creatividad* como estrategia para transformar escenarios conflictivos en ambientes de paz, *las formas de expresión* como puerta abierta hacia las mil y una posibilidades de cambiar la cara de contextos difíciles y sociedades marginadas y *la pedagogía social* como base fuerte de construcción y análisis de sociedades en busca de una evolución, sobrepasando contextos, entornos y barreras personales, finalizando, con la estructura posible de construcción pacífica de resolución de conflictos como tal. En palabras de Celeste Choclin: “Desde la posibilidad de imaginar es que se abre el primer paso para producir un cambio por más pequeño que sea. La creatividad como ese lugar de búsqueda constituye el primer eslabón” (2013, p. 38).

Por otro lado, se trabajaron a *las estrategias y herramienta de producción artística* que ayudan a desvanecer esquemas y barreras, como lo son: *la poesía*, *las culturas juveniles urbanas* enfocadas en las alternativas de resistencia social de los jóvenes y *la cultura hip hop* como eje central hacia la búsqueda de elementos libertarios, de transformación individual y colectiva en la sociedad. Lo podemos visibilizar en las siguientes líneas de Rosana Reguillo:

Los jóvenes se han auto dotado de formas organizativas que actúan hacia el exterior -en sus relaciones con los otros como formas de protección y seguridad ante un orden que los excluye y que, hacia el interior, han venido operando como espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es posible generar un sentido en común sobre un mundo incierto. (2000, p. 14)

Así mismo, el hip hop ha sido una alternativa de vida que la juventud ha logrado mantener como una herramienta de resistencia para hacerse escuchar, hacerse sentir y expresar sus inconformidades, todo esto se



ha logrado a través de sus expresiones artísticas y *“las prácticas comunicativas de resistencia realizadas por los jóvenes vinculados con el hip hop promueven la apropiación y uso de medios de comunicación propios para lograr la producción de mensajes locales y cercanos”* (Garcés, 2011, p. 117).

### 3. Metodología

Para incursionar en los aspectos metodológicos, es necesario detallar el contexto o panorama en que se desarrolla la investigación, ya que es un factor relevante en el proceso.

La población de alumnos que maneja el colegio, se desarrollan dentro de un contexto social liderado por ambientes familiares disfuncionales, en los que prevalece la ausencia de acompañamiento familiar, principalmente porque sus padres trabajan todo el día, están divorciados o ninguno de los dos vive con ellos y por ende los estudiantes viven con abuelos, tíos u otros familiares. Encontrando en el colegio un refugio, o un escape de la realidad, dado que el interactuar con sus compañeros, amigos y establecen un ambiente diferente, hallando en éste respaldo y protección.

Hay que tener en cuenta que, por las mismas razones expuestas, la convivencia estudiantil se puede tornar difícil o caótica entre los estudiantes, ya que generalmente la carga emocional de su contexto familiar, se ve reflejado en su vida social dentro y fuera del aula.

Entre los aspectos relevantes del contexto escolar, se viven las “fronteras invisibles”<sup>2</sup>, la venta y consumo de estupefacientes dentro y fuera del espacio escolar y el vandalismo, los niños y niñas se ven reprimidos y absorbidos por un contexto social que les aporta muy poco al desarrollo de su libre expresión y por el contrario les coarta los sueños y metas que se fabrican en sus pequeñas mentes.

Por medio de esta estrategia pedagógica se despertó en los niños y niñas el interés por la lírica (poesía) a través de manifestaciones verba-

---

2 Líneas imaginarias que se crean en determinados barrios de la ciudad con el fin de controlar y prohibir el paso de personas de otra zona o territorio.

les (orales y escritas) de temas de interés en su diario vivir. Es así que, con la poesía transformada en lírica urbana, los estudiantes alcanzan la capacidad para cambiar sus acciones de agresividad, miedo, indiferencia, soledad, inseguridad y rechazo, por letras convertidas en arte:

La cuestión de la resistencia vista desde las culturas juveniles no es sólo la característica que comúnmente se asocia al hecho de ser joven, o como algo propio y normal de la edad juvenil, es un tema ligado indisolublemente al poder y en una cultura como la del rap es pensamiento que fluye y construye sentidos individuales y colectivos que permiten pensarse como realidades posibles. (Castiblanco, Serrano y Suárez, 2008, pág.# 5)

Por lo anterior, se ve estrechamente ligada a la pedagogía de Freire ya que esta nos guía hacia la solución de aquellos causales de opresión en los estudiantes y alcanzar a la vez una crítica hacia su contexto y entorno a partir de un guía libre en la que no predomina el autoritarismo.

Así pues, dividimos el proceso de trabajo de campo por etapas y fases con el fin de obtener unos resultados contundentes y claros en cada uno de los ejes centrales de la investigación:

### **Etapas y fases del proceso**

<b>ETAPAS</b>	<b>FASES</b>
<b>Diagnostico e impacto</b>	1- Leyendo entornos. 2- Inclusión sin exclusión. 3- Impacto.
<b>Rima, verso, métrica, partes de una canción.</b>	4- Rimando ando 5- Un verso perfecto medido con afecto. 6- Estructura de una canción.
<b>Composición de canción, grabación de audio y video, cierre del proyecto.</b>	7- Balacera de Palabras. 8- La cara de los artistas. 9- Las voces quieren cantar. 10- Compartiendo experiencias.

## 4. Resultados

### Fase 1: Leyendo entornos

El primer acercamiento indirecto hacia los estudiantes del grado quinto de primaria que fueron pensados para trabajar en el desarrollo de la investigación, fue a partir de un diagnóstico orientado por la directora de grupo, y el departamento de psicología, el cual consistió, en el análisis de los observadores de clase<sup>3</sup>, los cuales tienen acumulados reportes de los estudiantes a partir del grado transición, lo que nos permitió registrar todo el proceso de crecimiento y desarrollo de los estudiantes, estableciendo factores claves que determinan los cambios paso a paso en su comportamiento.

Es así como nos encontramos con rangos generales en este proceso, por ejemplo, la importancia del acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes, ya que la escuela termina convirtiéndose en ese refugio (guardería) en el cual los padres se escudan para sopesar sus responsabilidades y compromisos directos para con sus hijos.

De lo anterior se puede concluir, que los estudiantes presentan grandes dificultades frente a la figura de autoridad, por este motivo, le resulta difícil acatar normas de comportamiento que le presionen a modificar sus actitudes frente a diversas situaciones. Al no tener en casa un buen referente de autoridad, los estudiantes reflejan y reproducen en el colegio lo que en sus hogares les es proyectado. Por tal razón, los estudiantes analizados, tienen la vital necesidad de encontrar un medio por el cual pudiesen canalizar y expresar aquellas energías, sentimientos y deseos reprimidos mediante el arte, en este caso la lírica urbana.

### Fase 2: Inclusión sin exclusión

A partir de los datos recolectados durante el primer momento, ya contábamos con los estudiantes idóneos para vincular al proyecto, en total eran 13 y pensamos hacer todo el proceso únicamente con

---

<sup>3</sup> El observador de clase es un documento institucional en el que se consigna toda la información del estudiante, desde sus datos básicos familiares, como su actitud comportamental, ya sea positiva o negativa, así como sus progresos, retrocesos y eventualidades en su proceso escolar.

ellos, pero en medio de la creación de estrategias y primer análisis, nos dimos cuenta que al seleccionar solo a cierto perfil de alumnos, entrábamos a ser partícipes de la de la exclusión, ya que fácilmente se interpretaría como un proyecto dirigido hacia los estudiantes más indisciplinados y conflictivos de la clase y este claramente no era nuestro objetivo pues corríamos el riesgo de convertir a los educandos como diría Freire, en seres marginados, aislados, “fuera de”, o “al margen” de, los cuales precisan ser “incorporados a”.

Por tal motivo, decidimos hacer una convocatoria abierta dirigida a los estudiantes de quinto uno, obteniendo como resultado un grupo de 26 estudiantes, mixto y con diversidad de características.

Luego de haber pasado por ese proceso de selección otros estudiantes quisieron involucrarse en el proyecto más nos fue imposible ya que los espacios con los que disponíamos para trabajar no nos lo permite y por otro lado para poder analizar correctamente los cambios frente a la resolución de conflictos especialmente de los estudiantes cuyos procesos se habían diagnosticado, necesitábamos tener un público menor a 30 estudiantes, así lo sustenta Camarillo en las siguientes líneas:

Los grupos más pequeños proporcionan un ambiente donde los alumnos participan activamente en clase. Además, los niños reciben atención individualizada de los profesores.

En estos ambientes, los niños se desarrollan socialmente ya que hay mayor interacción entre los compañeros. (2009, párr. 9)

Durante esta fase evidenciamos la delgada línea que separa la inclusión de la exclusión, llevándonos hacia la reflexión constante del por qué el entorno escolar, la sociedad y la vida misma, insiste en reseñar, dividir y fraccionar la juventud con un ente diferenciador entre “los buenos” y los “malos”, arrojándolos hacia el deterioro de sus fortalezas, el desvanecimiento de su creatividad, el resentimiento social, el aislamiento y la formación de diversos tipos de culturas en las cuales pretenden encontrar un espacio en el que se puedan expresar de acuerdo a sus ideales. De este modo, Rossana Reguillo lo plantea de la siguiente manera:

Los jóvenes, organizados o no, se convierten en “termómetro” para medir los tamaños de la exclusión, la brecha creciente entre los que caben y los que no caben, es decir, “los inviábiles”, los que no pueden acceder a este modelo y que por lo tanto no alcanzan el estatuto ciudadano. (2000, p. 148)

### **Fase 3: Impacto**

Teniendo en cuenta que los niños y las niñas vinculados al proyecto tenían grandes expectativas frente a lo que se iban a encontrar en el desarrollo del mismo, optamos por tener como apertura un concierto de música rap, a cargo de un artista local invitado, de tal manera que se lograra llamar la atención de los estudiantes y motivarlos a continuar en el proceso. De este modo, se organizó la logística de la actividad y el cronograma de la misma, realizando además del concierto una proyección de videos de artistas como Vico C y Laberinto, con el objetivo de contrastar el hip hop internacional y el hip hop nacional.

Frente a lo anteriormente planteado, se puede ver cómo los estudiantes que presentan actitudes de indisciplina bajo rendimiento y conflicto, frente a otro tipo de situaciones y dinámicas escolares, pueden sobresalir positivamente y sentirse atraídos, involucrándose activamente de los temas propuestos y la situación en general de la cual hacen parte, actitud que no desarrollan rutinariamente en las clases tradicionales. Así lo puede evidenciar Ken Robinson en la siguiente frase: “La educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes; y está matando su motivación para aprender” (2012). Así pues, es logramos establecer que antes de ser el estudiante el inhabilitado para tener ciertos comportamientos y destrezas en el aula, es tarea del docente y la estructura escolar en general, crear el ambiente propicio y la manera adecuada para que los estudiantes encuentren el medio indicado para desarrollar su creatividad, ligándose entre sí cada uno de los aspectos que se tienen en cuenta en el colegio, es decir, académico, disciplinario, personal y social.

### **Fase 4: Rimando Ando**

En este encuentro se formalizó la nueva relación que florecería a partir de ese momento, específicamente orientador y estudiante. Se comenzó con una presentación en la cual se dejó abierta la posibilidad

de contar lo que cada uno creía que era lo más importante y por qué se destacaba como estudiante y ser humano, también se indagó sobre sus gustos musicales y cuál era la afinidad que tenían frente al rap, dialogamos sobre sus conocimientos previos, qué conocían del rap y la cultura hip hop, qué artistas habían escuchado, y qué opinaban sobre la temática del proyecto del cual harían parte, evitando caer en lo que Freire llamó “la educación bancaria”<sup>4</sup> buscando fortalecer el diálogo formador de nuevos conocimientos (2005, p. 92).

Los niños y las niñas a pesar de saber que era un tema rutinario de la clase de español, en esta oportunidad sintieron que lo estaban aprendiendo para lograr realizar un producto final, aunque como lo expresa Bornemann cuando se refiere a la creación de poesía, término estrechamente ligado con las composiciones de lírica urbana, ya que manejan una estructura muy similar, él nos dice que esto es un proceso largo y lento, que requiere un interés general tanto por parte del educando como del educador, interés que se pudo evidenciar, porque ya habían despertado una curiosidad musical, esto lo pudimos ver reflejado en su participación, en la forma con la cual, con un particular método de prueba y error, se arriesgaban a buscar las palabras que rimaran según lo planteado en los ejercicios que se propusieron.

### **Fase 5: Un verso perfecto medido con afecto**

En esta nueva fase, nuestra tarea principal era introducirlos más de lleno en el conocimiento teórico y práctico sobre los versos y la métrica, dos elementos que en el momento de crear líricas urbanas, para ser rapeadas en una canción, deberían ir de la mano, este proceso de apropiación que se pretendía por parte de los estudiantes sobre estos elementos, nuevamente y apelando a nuestro plan de trabajo, se realizó con actividades lúdicas que permitirán al participante una comprensión más adecuada, sin sentir que está recibiendo una clase de la escuela.

---

4 Término utilizado por Paulo Freire para referirse a la educación como una transferencia de conocimiento, en el cual el educando es el depositario y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten

Durante ese proceso, se logró evidenciar que el proceso pedagógico que se lleva a cabo a través de la poesía, proporciona a los estudiantes múltiples capacidades de expresión tal como lo planteamos a partir de Begoña, en paráfrasis: La poesía es un medio de desarrollo lingüístico, fortalece los medios de comunicación y fortalece los instrumentos del saber. (1992, Párr. 2)

### **Fase 6: Estructura de una canción**

El objetivo principal que se propuso para el desarrollo de este encuentro fue brindar al estudiante las bases necesarias que debe tener en cuenta al momento de componer una canción, por ello se propusieron cuatro canciones la cuales fueron trabajadas en grupos. Durante los ejercicios la diferencia de pensamiento e incompatibilidad de ideas generó una serie de conflictos entre los estudiantes, ocasión que aprovechamos para intervenir con la estrategia de resolución pacífica de conflictos.

En este encuentro evidenciamos dos factores relevantes los cuales expresamos a continuación:

1. Los conflictos se pueden transformar en herramientas positivas para crear, solucionar y establecer nuevos lazos de compromiso, ya que por medio de ellos también se definen posturas frente a determinados temas y obliga a las partes a expresar los argumentos que le respaldan, claro está se debe tener una estrategia pacífica que se pueda implementar en determinado caso. Lo anterior lo podemos soportar en el siguiente párrafo de la cartilla Conceptos clave para la Resolución Pacífica de Conflictos, en el Ámbito Escolar

Transformar la incompatibilidad de intereses entre dos o más personas en una experiencia constructiva u oportunidad de aprendizaje para la vida, lleva consigo un acto personal de apropiación de lo positivo de la experiencia. Uno de los aprendizajes es precisamente cómo abordar situaciones que le generen dolor o molestia con otra persona sin recurrir a la agresión ni a la sumisión, y cómo evitarlas en el futuro. La reflexión y análisis sobre el fondo y forma de la controversia y las posturas frente a esta, potencian este tipo de aprendizajes. (2006, p.75)

2. El segundo punto para concluir este encuentro, es cómo se llega a coaccionar la creatividad de los estudiantes, al punto de que cuando se les saca de su formalismo tradicional, tienden a sentir extrañeza, poca adaptación y miedo a enfrentarse a experiencias diferentes, la educación debe ser un modelo sin barreras ni fronteras que impidan al estudiante ser antes que saber, tal como lo expone Prensky a continuación:

Actualmente el plan de estudios se centra en el conocimiento y debería estar basado en las habilidades. Además, hoy en día, diferenciamos a los estudiantes en función de sus capacidades y logros, pero deberíamos hacerlo por sus intereses y pasiones. (2014, párr. 4)

### **Fase 7: Balacera de Palabras**

A partir de la experiencia vivida de los estudiantes frente a la familiarización de los estudiantes con algunas letras de rap, el análisis de las mismas y su interpretación; dimos comienzo a un nuevo encuentro, el cual se convirtió en uno de los más relevantes del proceso ya que nuestros niños y niñas compusieron a partir de su creatividad, sentimientos y nociones de la vida, su propia canción.

Durante el ejercicio en sí de escribir, gratamente notamos que los niños entendieron la mecánica con facilidad, su creación fue espontánea y con mucha lógica, cuando ya todos habían terminado y su ejercicio había sido revisado, le invitamos a cada uno a interpretar su estrofa, lo cual llevaron a cabo exitosamente.

Durante este encuentro comprobamos cómo nos acercamos positivamente hacia una forma de lograr vínculos con los estudiantes “conflictivos” y alcanzar un tema de interés para ellos de una manera creativa, motivándolos a una nueva construcción de ambiente escolar, en el cual pueden ser participantes activos de procesos vinculados a sus intereses, como lo es en este caso la composición de canciones, siendo esta una alternativa para que sus formas de solucionar un conflicto se vean modificadas.

De este modo, la fase actual tuvo como resultado la composición de BALACERA DE PALABRAS.



## **Fase 8: La cara de los artistas**

Con el fin de buscar la integración de todos, y como estrategia para que cada uno de los participantes se aprendiera el fraseo rítmico y melódico que se pensó era el más indicado para cada verso, se trabajó en un video experimental, donde cada niño y niña, canta el verso que compuso, y de esta forma también poder obtener material para realizar un video de la canción como proyecto futuro.

En esta canción se puede percibir una gran relación entre el la amistad y el perdón, teniendo en cuenta que la temática de la canción fue orientada, gran parte de los versos fueron inspirados en situaciones de conflicto que ellos vivieron en tiempos anteriores con algunos de sus amigos, y quedó en ese momento no tuvieron las herramientas para expresar y canalizar sus sentimientos de forma adecuada por eso cuando Merino nos habla del hip hop como herramienta pedagógica para educar frente al as injusticias y el rechazo (2015, p. 38) podemos constatar que es una herramienta valiosa porque sensibiliza al estudiante frente a diversas situaciones de su diario vivir, en las cuales actuó por instinto y no midió las consecuencias de sus actos.

## **Fase 9: Las voces quieren cantar.**

Lo vivido en la experiencia de este proyecto, es gratificante, y más aún cuando se encuentran en el camino niños y niñas con tantos talentos, talentos que solo si se trabajan de forma adecuada mostrarán sus frutos más adelante, y parte de la motivación para que estos talentos no se pierdan en el olvido, fue la realización de una grabación de audio, de los versos que ellos escribieron y que se convirtieron en canción, luego de un proceso de adecuación de los escritos de los niños y niñas, organizando de forma coherente cada verso, y agregando o quitando algunas palabras, para que en el momento de cantarlos, coincidieran con la métrica de la pista que previamente se creó, respetando la intencionalidad de cada verso.

Teniendo en cuenta que el tiempo dedicado para la grabación de las diversas voces de los participantes fue relativamente corto, se presentaron algunos errores en la edición, porque algunas palabras mal pronunciadas, no se detectaron a tiempo, y era complicado corregir estos

errores sin tener a los participantes presentes, por lo cual se decidió dejar el producto final con estas pequeñas fallas, las cuales no demeritan el trabajo de los niños y niñas que aportaron su tiempo y motivación para que se pudiera ejecutar este proyecto, dando como resultado un producto que es motivo de orgullo tanto para ellos como para nosotros.

### **Fase 10: Compartiendo Experiencias**

Habiendo ya vivenciado todas las experiencias que surgieron a partir de los diferentes encuentros y establecidos vínculos de compañerismo más fuertes, en esta oportunidad reunimos a los estudiantes con el fin de compartir sus experiencias a partir de todo el proceso vivido.

Fue así, como en medio de un diálogo ameno, cada uno de los niños y niñas fueron expresando la forma en que se sintieron, aunque a modo general todas las experiencias compartidas fueron interesantes, hubo cuatro estudiantes<sup>5</sup> cuyos aportes fueron gratificantes y conmovedores. Los compartimos textualmente a continuación:

“Para mí la experiencia fue muy chévere, porque en primer lugar mi sueño es ser cantante y la experiencia me ayudó a promover mi autoestima, nunca había cantado rap pero la experiencia me pareció bien. Para escribir el párrafo de mi canción me inspiré en una amiga, como yo estoy acostumbrada a levantar la voz cuando hablo porque en mi casa mi mamá lo hace conmigo, yo lo grité a mi amiga Diana y nos peleamos, por eso al escribir la canción pensé en ella porque me quería reconciliar”. (Ana 11 años)

“El proceso me pareció muy bueno, ya que aprendí a rimar a rapear, y a tener mejor disciplina. Lo que hubiera gustado alcanzar a hacer, es cantar en una tarima con mis compañeros o enfrente de todo el colegio” (Arturo 11 años)

“Me gusta mucho el rap porque cerca de mi casa vive un rapero y yo le dije que me enseñara a rapear, la experiencia fue bacana porque uno aprende más a rimar, a hacer más cosas, cuando me equivocaba en la

---

5 Los nombres de los estudiantes que aquí aparecen son ficticios para proteger su identidad y privacidad.

grabación de la canción sentí mucha pena porque tartamudeaba. Me gustó mucho el proceso, porque escribí mi propia canción y además de eso la pude cantar. Para escribir la canción me inspiré en la vida, porque nunca hay que tener una vida mala, nunca hay que caer en los vicios, hay que vivir la vida en paz” (Jaime 10 años)

“La experiencia me pareció bacana, porque pudimos compartir, con los compañeros que no me hablaba empecé a acercarme más. Para escribir la canción me inspiré en mi hermano que está en la cárcel.” (José 10 años).

Durante este encuentro evidenciamos cómo los niños excluidos y señalizados como “problema” tienden a manejar grandes habilidades creativas, que, si bien no la desarrollan en todas las áreas de su educación, es una señal para a partir de ese potencial se renueve el foco de su interés, es decir trabajar para que todo el talento que poseen les permita mejorar otros aspectos de sus vidas partiendo de la motivación hacia lo que ellos les apasiona. La materia prima con la cual se cuenta en las aulas es infinita, debemos derribar los barrotes que convierten el aula de clase en jaula y liberar las mentes ansiosas de cambio.

## **5. Conclusión**

En Colombia el rap ha servido de herramienta para que los jóvenes se concienticen de su situación y tengan alternativas para crear nuevas oportunidades de vida, diferentes a las preestablecidas por la sociedad. El rap ha sido utilizado como herramienta pedagógica, buscando desarrollar las capacidades socio-afectivas, cognitivas y motoras de los jóvenes que lo practican.

El rap, es muy llamativo para los niños y niñas de los barrios populares de la ciudad de Cali, estilo que ha sobrevivido a muchos cambios de época y aún se mantiene, conservando su ideología de resistencia.

Lo observado a través de esta investigación y de nuestro trabajo de campo, nos permite demostrar la importancia del manejo de la lírica urbana en los procesos educativos, como herramienta para el fortalecimiento de las formas de expresión, lo que nos permitió evidenciar

que, la resolución de conflictos de forma pacífica a través del diálogo, el trabajo en grupo, el reconocimiento por las creaciones de los demás, fueron los indicadores más dicentes del trabajo realizado.

Por último, es posible generar espacios en los cuales los versos y la música se conjugan en una sola expresión, dando como resultado creaciones tan maravillosas, que sensibilicen al estudiante sobre su contexto y las virtudes y defectos de sus compañeros, entendiendo así que son parte de una sociedad en la cual los conflictos son normales y las soluciones pueden ser pacíficas.

## Bibliografía

Begoña Sánchez Laiseca. (1992). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. La poesía en la Educación primaria. Artículo disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/la-poesia-en-la-educacion-primaria>

Álvarez, I. G. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-28.

Begoña Sánchez Laiseca. (1992). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. La poesía en la Educación primaria. Artículo disponible en: <http://www.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita-tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/la-poesia-en-la-educacion-primaria>

Belmonte, M (2015). La importancia de desarrollar la creatividad en el aula. Artículo online <http://www.lavanguardia.com/que-estudiar/20151214/30796639300/desarrollar-creatividad-aula.html>

Binaburo, J & Muñoz, B. Educar desde el conflicto. Guía para la Mediación Escolar. Libro online disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=rLM6QDU\\_WKwC&printsec=frontcover&dq=Binaburo+y++Mu%C3%B1oz&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi1q4iYxsLQAhUI4iYKHoeLAPwQ6AEIJ-DAA#v=onepage&q=Binaburo%20y%20Mu%C3%B1oz&f=false](https://books.google.com.co/books?id=rLM6QDU_WKwC&printsec=frontcover&dq=Binaburo+y++Mu%C3%B1oz&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi1q4iYxsLQAhUI4iYKHoeLAPwQ6AEIJ-DAA#v=onepage&q=Binaburo%20y%20Mu%C3%B1oz&f=false)

Bornemann, E. (1980). Poesía Infantil: Estudio y Antología.

Camarillo L, (2009) ¿Cuál es el máximo número de alumnos que debe haber por clase? Artículo online disponible en: <http://archive.ahorasi.com/%C2%BFcual-es-el-mayor-numero-de-alumnos-que-debe-haber-por-clase/>

Casas V, ¿Por qué los niños deben aprender música? Artículo online disponible en: <http://www.bioline.org.br/request?rc01038>

Choclin, Celeste. (2013) Comunicación y Creatividad, Artículo de la revista Constelaciones

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Reguillo, R. (2000) Emergencias de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto. Libro disponible en: <http://www.iberopuebla.mx/micro-Sitios/catedraTouraine/articulos/Rossana%20Reguillo%20EMERGENCIA%20DE%20CULTURAS%20JUVENILES%20estrategias%20del%20desencanto.pdf>

Robinson, K, (2013). Las Escuelas matan la creatividad. Conferencia disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=-np-1YQl1xY>

## **Anexos**

**Anexo 1.** Letra la Canción Balacera De Palabras compuesta por los estudiantes

### **(BALACERA DE PALABRAS)**

Yo tengo un amigo y le quiero pedir perdón  
Dentro de su cálido y lindo corazón  
Nunca hay que vivir de una forma falaz  
Porque yo quiero sentir, que en mi vida hay paz

Yo canto esta canción, con todo mi pensar  
Yo escribo esta oración, para aprenderte a amar  
Te importan mis problemas, no siento indiferencia  
Yo también tengo dilemas que me traen consecuencias

Me brindaste amor que es un buen sentimiento  
Lo convertí en rencor, que me causo sufrimiento

Dame tu corazón y dame todo tu amor  
Volemos en avión muy lejos del dolor

Yo tuve un problema y me dolía el corazón  
Me ayudaste con mi dilema hay que gran sensación  
Yo tengo la elección de tener tu amistad  
Y hare una buena acción para probar mi lealtad

Yo vivo tranquilo y siempre sigo el camino  
Yo soy muy calmado y jamás seré un bandido  
Soy un niño de bien, disfruto mi vida al cien  
Aprendí hacerte, fiel en este mundo de miel

Vivo en emoción, disfruto la ocasión  
Yo soy feliz actuando vivo en el mundo soñando  
Yo tengo mucha salud y veo el mundo con pasión  
Eso es una virtud que en mi causa sensación

Yo vivo soñando con toda emoción  
Yo no estoy actuando así es mi corazón  
Vivo cantando porque eso me hace feliz  
Quiero seguir soñando y hacer lo junto a ti

La vida es un juego con muchos sentimientos  
El mundo es amor que invade mis pensamientos  
Yo pude sentir, una gran motivación  
Y yo volví a vivir, cantando esta canción

La valentía y felicidad siento sin indiferencia  
Cuento con tu amistad y felicidad con frecuencia  
Si me preguntan a mí no me gusta mentir  
Así es el maní y no me gusta fingir

También a mi familia una estrofa invento  
Que los amo y los respeto en todo momento  
(Coro)  
Lo que no sirva sácalo y enséñame a sonreír  
Todo tu amor dámelo y enséñame a compartir

**Anexo 2.** Estudiantes grado 5 integrantes del proyecto Balacera de palabras



# Políticas Públicas en Educación en Paraguay y Argentina – Comparación Regional. La Inclusión Socio-educativa como camino para paliar con la Desigualdad Social



Pablo Joel Insfrán Zacarias<sup>1</sup>  
José Luis Baier<sup>2</sup>

## Resumen

En las últimas décadas, producto de un conjunto de políticas públicas post-neoliberales que han tenido lugar en América del Sur en el marco del proceso de unificación contenido tanto en la conformación de la UNASUR como de su predecesor el MERCOSUR, se ha avanzado en la búsqueda de estrategias tendientes a revertir la exclusión y la desigualdad social en las sociedades por parte de los diversos gobiernos locales.

Una de las principales áreas de la política pública en las que se ha trabajado con el propósito de generar condiciones de inclusión e igualdad, es el área de la educación, ya que un acceso irrestricto y en igualdad de condiciones debería proveer las bases para el desarrollo social y productivo de todos los individuos sin distinción de estrato social, económico y/o cultural.

---

1 Licenciado en Ciencias de la Educación, Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”, Becario de la 2ª Convocatoria del P.N.B. “Dr. Carlos Antonio López”, 2º año del Máster en Educación, Universidad de Buenos Aires. E-mail: [directorysaty@gmail.com](mailto:directorysaty@gmail.com)

2 Licenciado en Sociología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, 2º año del Máster en Educación, Universidad de Buenos Aires. E-mail: [josebaier@gmail.com](mailto:josebaier@gmail.com)



A partir de una metodología orientada al objeto de estudio que prioriza el abordaje de categorías construidas en el marco teórico de las pedagogías críticas y por tanto incorpora el análisis de cuestiones tales como el Poder del Discurso, la Hegemonía, la construcción de la Ciudadanía a partir del imaginario Colectivo, los Movimientos Sociales y la interacción de los diversos Agentes y que tendrá en cuenta tanto la descripción y comparación de las políticas públicas en educación puestas en vigencia en los últimos diez años, como el análisis comparativo de los datos resultantes de los sistemas de información estadísticos en ambos países procurando un análisis comparativo en cuanto a las estrategias de Inclusión/Exclusión en educación tendientes a reducir las Desigualdades, la Segregación y la Exclusión Social en ambos países.

## 1. Introducción

La educación, desde antaño ha sido considerada como un mecanismo de igualación social, en parte como consecuencia de la instalación de determinados discursos que la ubican como un determinante de la movilidad social ascendente, es decir, discursos que configuran visiones de mundo en las cuales la educación es vista como el puente de acceso para apropiación de un conjunto de conocimientos, saberes y prácticas que le permiten a los diversos actores sociales posicionarse favorablemente en sus entornos locales y regionales en relación al trabajo y al bienestar. Pero la Educación es algo más eso, *“la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos”* (Unesco) ya que *“la educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo”* (Unesco) personal y colectivo.

Por otra parte el Estado, en tanto actor con capacidad y poder suficiente para determinar e implementar políticas públicas de alcance masivo, es un actor esencial en dichos procesos ya que desde su ámbito de injerencia tiene el potencial de configurar colectivos sociales, orientar trayectorias y condicionar decisiones individuales o colectivas. En este sentido, las políticas públicas, y particularmente las que refieren al ámbito de la educación, no dejan de ser prácticas hegemónicas, que más allá de estar amparadas por el halo discursivo de la “representatividad democrática”, en la mayoría de los casos

son el resultante de los considerandos y decisiones de organismos nacionales o internacionales o en su defecto del asesoramiento de “especialistas” que se adecuan a los postulados ideológicos de los gobiernos de turno.

Además, en la cotidianeidad se conjugan una serie de problemáticas sociales propias de esta post-modernidad líquida. La globalización, en tanto proceso capaz de conformar nuevas formas de trabajo y de producción como las nuevas formas de socialización e interrelación devenidas de la expansión tecnológica y comunicacional, disponen de un fuerte potencial para configurar nuevas subjetividades, nuevas maneras de construir identidades y ciudadanías y nuevas formas de manifestarse y posicionarse frente a los conflictos.

En este contexto podemos coincidir que en la actualidad *“la educación se enfrenta a fuertes y complejos desafíos, devenidos de la mano de los profundos cambios tecnológicos y sociales”* (Terigi, 2014) que han tenido lugar en las últimas décadas. Pensar la educación hoy en día implica algo más que pensar en los diversos niveles de la educación formal, definitivamente implica pensar en modalidades, programas y estrategias que involucren a todos y cada uno de los individuos que conforman la sociedad y en este sentido los Estados nacionales son los responsables, a través de sus correspondientes carteras, de llevar adelante acciones que tiendan a garantizar el acceso a una educación inclusiva que tienda a reducir las desigualdades, la segregación y la exclusión social, mediante *“el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares”* (Terigi, 2014), con el objeto de *“brindar una educación justa y equitativa”* (Terigi, 2014) y por ende destinada a lograr que *“aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo”* (Terigi, 2014), entendiendo que *“la propia dinámica del sistema educativo se entrecruza con esas otras dinámicas sociales que también están en fuerte proceso de mutación (del conocimiento, del sistema político, del mercado de trabajo, del género, etc.) que no le son ajenas: más aún, que la constituyen, produciendo regulaciones específicas”* (Birgin, 1999).

En el presente trabajo nos proponemos abordar, a partir de una metodología que prioriza el análisis comparativo de las políticas educativas o de políticas de estado que buscan impactar sobre las problemáticas socioeducativas implementadas tanto en Paraguay como en Argentina, teniendo presente las particularidades institucionales de ambos países, analizándolas en contraste con la realidad latinoamericana así como de los indicadores estadísticos que dan cuenta de algunas dimensiones de la inclusión socio-educativa, intentando develar su efectividad a la hora de paliar las desigualdades y de reducir la exclusión social.

## 2. Políticas Educativas y de inclusión socio-educativa

A los efectos de encuadrar nuestro análisis comparativo, debemos dejar claramente establecido que entendemos por políticas públicas aquellas que se caracterizan por ser *“un conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil”* (Oszlak y O’Donnell, 1981) y consecuentemente entendemos por “política educativa” aquellas *“acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social”* (Imen, 2006), es decir al *“modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos”* (Imen, 2006).

Por lo cual podemos definir, por continuidad, como “política de inclusión socio-educativa” a toda aquella acción del Estado, que toma en consideración el contexto socio-económico y cultural en que se desarrollan los sujetos educativos tendiente a lograr un impacto positivo destinado a la reducción o eliminación de la desigualdad, la segregación y/o exclusión social y a fomentar la inclusión social e igualdad de oportunidades en los habitantes de su territorio nacional.

En este sentido optamos por caracterizar, describir y comparar aquellas políticas públicas diseñadas para garantizar el acceso, sostenimiento y titulación de los sujetos educativos en sus propios territorios, es decir aquellas políticas públicas relacionadas con la gratuidad y obligatoriedad, con la redistribución de fondos estatales destinados al sistema educativo o a complementar las estrategias

familiares de vida (EFdV) y con la garantía de acceso físico al ámbito educativo, así como comparar resultados a partir de los indicadores estadísticos CINE para ambos países.

Por último es necesario poner de manifiesto que la mayoría de los países integrantes de la UNASUR, son firmantes en el acuerdo Metas Educativas 2021, y en este sentido adecuan el diseño de sus políticas educativas para cumplimentar los requisitos establecidos en la misma, ya que son condición central para la recepción de créditos por parte de organismos internacionales tales como el FMI, BID, etc.

### **3. Políticas educativas en Paraguay**

Transcurrido un poco más de 35 años de dictadura, inicia en Paraguay un nuevo contexto político bajo la denominación de “transición democrática” que da lugar a una serie de transformaciones, entre ellas, las más importantes a principio de la década del 90 son la Reforma Educativa y la Carta Magna de 1992 que sirvió de sustento para dicha reforma.

El proceso de la Reforma Educativa se inicia en 1990 y se constituye en la política social más sostenida y visible llevada adelante por el Estado, ya que ha podido resistir las numerosas crisis políticas y superado los sucesivos gobiernos en los que ha sido parte importante de la agenda para iniciar y consolidar el proceso democrático, como también para estimular el desarrollo sostenible del país.

Esta transición de apariencia democrática (sufragio bajo lista cerrada o sabanas, poderes económicos influyentes, baja participación en las elecciones, crisis política, etc.), arrojó como resultado un proceso de 8/6 cambios de presidentes ante lo que debería haber sido el normal desarrollo de gobierno de 5 años.

Que atendiendo a dicha conducción de gobierno, se registró 19 cambios de ministros/as, (Ver Tabla 1) que responderían a cambios por “falta de gestión, corrupción, coherencia política, tratarse de un cargo de confianza, o por mera transición, entre otros”. Y que deja una marca de discontinuidades o rupturas en la implementación de políticas, programas, proyectos, ayuda u otros a largo plazo en el ámbito

educativo. Y refuerza la relación política-educación en la estructura central de los sistemas educativos implementados por los países.

**Tabla 1:** Correlación Presidencias – Ministros de educación en periodos democráticos en Paraguay

Presidentes en la era Democrática 28 años/ 6 elecciones (5 periodos)	Ministros/as de Educación Por período presidencial
8 Presidentes	4, 3, 1, 2, 2, 3, 2, 2 = 19 Ministros

Fuente: <http://eleconomista.com.mx>

Como consecuencia, una visión permanentemente indefinida o variada de cómo entender la educación desde el ámbito público, correspondiente al papel del Estado. Por ende esta indefinición o falta de claridad de cómo entender y atender la Educación, tiene como efecto la fluctuación de desarrollar una transformación hacia las metas educativas fijadas.

**Algunas de las políticas públicas a saber se pueden presentar por su descripción como:**

***Gratuidad y Obligatoriedad***

La ley de Educación (Ley 4.088/2010) “establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación inicial y de la educación media”.

***Programa de Resignificación de la Educación Media (2008-2012)***

Propone una profunda reflexión de la oferta educativa, en la intencionalidad de pasar de intervenciones de carácter básicamente expansionista (aumento de cobertura) y eficientista (en el modelo de gestión escolar) a intervenciones fundamentadas en la calidad, la pertinencia y la equidad, donde el desarrollo de la autonomía pedagógica es uno de los objetivos fundamentales para proyectar una escuela crítica, abierta y pertinente a fin de posibilitar igualdad de oportunidades en los resultados (MEC, 2011).

Es una iniciativa impulsada con el propósito de brindar una asistencia integral a niñas y niños en situación de pobreza, del nivel

de instituciones del sector público, de los 18 departamentos del país.

### ***Complemento Nutricional -Ley N° 1443/1999***

**Ley N°1.443/01. Que crea el Sistema de Complemento Nutricional y Control Sanitario en las Escuelas** El 5 de octubre del año 2001, el Congreso de la Nación Paraguaya sanciona con fuerza de Ley, la normativa que crea el “Sistema de Complemento Nutricional y Control Sanitario en las Escuelas”, en la ley se establece que el sistema complementario nutricional consiste en provisión de leche enriquecida; y un alimento sólido rico en proteínas con refuerzo de vitaminas “A” y “D”, hierro 39 y yodo. Así también, que el sistema de Control Sanitario, consiste en que las Escuelas deban incluir los siguientes programas: Prevención de caries con fluorización; Control de peso y talla; Detección y tratamiento de dificultades de la visión; Atención odontológica; atención médica; vacunaciones; agua potable; educación para la Salud; Desparasitación; y, baños higiénicos.

Los beneficiarios del sistema son los alumnos de la Educación Inicial y Educación Escolar Básica, primer y segundo ciclo de la educación formal de escuelas públicas.

### ***Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo – FONACIDE***

Es un fondo creado por la Ley 4758/12 que determina como se asignan los fondos adicionales resultantes del cambio del factor multiplicador en concepto de compensación por cesión al Brasil de energía de Itaipú, que el Paraguay no utiliza; de 5,1 (cinco enteros y un décimo) a 15,3 (quince enteros y tres décimos), establecido en la Nota Reversal N° 4 de fecha 1 de septiembre de 2009. Este fondo estará destinado exclusivamente al financiamiento de proyectos de inversión pública y de desarrollo.

### ***Boleto Estudiantil***

El boleto estudiantil se establece a partir de la implementación de la LEY N° 2.507/2004 y consiste en el pago de medio pasaje en los transportes públicos urbano, suburbano, interurbano y rural.

## 4. Políticas educativas en Argentina

En la República Argentina, para analizar las diversas políticas públicas educativas y aquellos programas y acciones que buscan tener un impacto socio-educativo, es necesario partir del reconocimiento de que en la Ley Nacional de Educación (Ley 26206/06), se encuentra establecido que el acceso a la educación es un derecho humano inalienable, y por ende la misma se caracteriza por la gratuidad en aquellos niveles que se establecen como obligatorios para todos los habitantes de la nación (Nivel Inicial –5 años- Nivel Primario y Nivel Secundario –hasta 18 años de edad-), situación que obliga al Estado Argentino a garantizar los recursos necesarios para la implementación y sostenimiento del sistema educativo estatal, por cual en este sentido la Ley de Educación Nacional se complementa con la denominada Ley de Financiamiento Educativo (Ley 26075/06). En este sentido se puede acotar que estas dos leyes marcan una clara posición del Estado Argentino en el rol de garante como de responsable directo por la implementación de políticas educativas de largo aliento.

Además, en la última década se han llevado adelante una serie de políticas públicas tendientes a la paliar los efectos de la desigualdad social, que intentan promover el acceso igualitario tanto a una redistribución equitativa de los recursos económicos como a una educación inclusiva y de calidad.

Algunas de estas políticas públicas propias del ámbito de la cartera educativa a abordar en este trabajo a saber son los planes de becas estudiantiles (PNBU y PNBB), y el boleto estudiantil gratuito, mientras que desde el poder ejecutivo nacional, en conjunción con el ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social), y otros organismos de Estado se ha implementado por Ley la AUH (Asignación Universal por Hijo) y el Programa Conectar Igualdad.

### ***Gratuidad y Obligatoriedad***

Tanto la obligatoriedad para los niveles de educación Inicial (a partir de los 5 años de edad), Primaria y Secundaria (hasta los 18 años de edad) como la gratuidad y el acceso irrestricto a las instituciones que componen los correspondientes niveles educativos se

hallan establecido en la Constitución nacional como en la Ley de Educación Nacional (ley 26206/06). Es dable aclarar que también es obligatoria y gratuita la educación en modalidad especial en estos niveles educativos.

### ***Fondo Educativo Nacional***

El fondo educativo nacional instaurado por la Ley de Financiamiento Educativo (ley 26075/06) es un fondo destinado al sostenimiento (mantenimiento) de los establecimientos educativos y de políticas socio-alimentarias que tienen lugar en dichos establecimientos, comúnmente compuestas por el servicio de desayuno/merienda o almuerzo. Las mismas solo se aplican en establecimientos educativos de gestión pública que requieren dichos recursos en virtud del contexto socio-económico de su matrícula escolar.

### ***Planes de Becas (PNBU/PNBB y PROGRESAR)***

Desde el Ministerio de Educación de la nación se llevó adelante la implementación de becas de estudio, en un primer periodo destinadas a los estudiantes universitarios (PNBU y PNBB) y luego se amplió a estudiantes secundarios y terciarios (PROGRESAR). Dichas becas se encuentran condicionadas a las condiciones socio-económicas de la familia conviviente del estudiante que las solicita.

### ***Asignación Universal por Hijo (AUH)***

La AUH comenzó siendo un programa impulsado por el ejecutivo nacional, con la participación del ANSES, cuya finalidad inmediata se concentraba en la redistribución de ingresos del Estado nacional, a un conjunto de familias en condiciones de desfavorabilidad socio-económica, para luego convertirse por ley en una política pública estable. La misma se coordinaba con el ministerio de educación y con el ministerio de salud, por lo cual los hijos incorporados en el programa debían recibir anualmente una revisión sanitaria, el plan de vacunas obligatorio y asistir regularmente a una institución educativa. Si bien en el trasfondo del programa apuntaba al acceso igualitario al consumo y con ello al sostenimiento de la industria nacional, le ha permitido a un amplio espectro de familias recuperar estrategias de subsistencia familiar y reformular roles al interior de los conjuntos familiares.



## ***Conectar Igualdad***

El programa Conectar Igualdad es un programa de inclusión y/o acceso igualitario a la educación digital, y consiste en la provisión de un ordenador portátil (netbook) a cada alumno y docente y de la implementación de pisos tecnológicos (conjunto de recursos técnicos – hardware y software - en las instituciones educativas públicas (de nivel inicial, primario, secundario y superior) participantes en el mismo, como así de la capacitación a docentes y referentes técnicos. Este programa pretende no solo oficiar como una estrategia de inclusión socio-educativa sino además propiciar la mejora en la calidad educativa y la accesibilidad al mundo de la tecnología y de las comunicaciones.

## ***Boleto Estudiantil***

El boleto estudiantil gratuito, ha tenido como principal objetivo facilitar el acceso a los establecimientos educativos por parte de los estudiantes, ya que una política de este tipo se basa en la consideración sobre el supuesto teórico de Anthony Venables sobre la preponderancia del costo social de la conectividad, específicamente del transporte (citada por Rodríguez Vignoli en su trabajo para la CEPAL), a la hora de tomar decisiones, ya que al disponer de transporte urbano de bajo costo o gratuito, los alumnos de bajos recursos estarían en condición de atravesar largas distancias para acceder a escuelas mejor catalogadas de otros barrios sin costo económico de transporte. En Argentina se implementó a través de la ley 23673/89 para en ámbito de los territorios nacional, pero progresivamente se va instaurando en las diversas provincias y municipios, sin ser una política pública de cobertura completa al día de hoy.

## **5. Algunos datos comparativos**

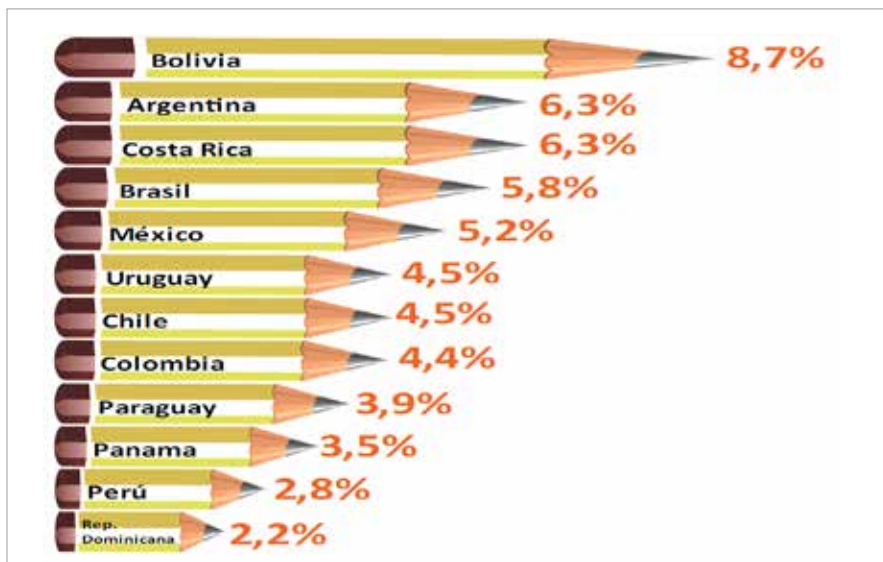
A los efectos de abordar el análisis comparativo, se optó por trabajar con una serie de indicadores estadísticos sobre educación consensuados a nivel internacional, de modo tal que las categorías y valores puestos manifiestos presenten correlatividad y visibilicen la realidad educativa de ambos países, permitiendo ponerlas en tensión con el contexto latinoamericano, especialmente con el sudamericano y los países integrantes de la UNASUR.

## ***Inversión en Educación en relación al PIB***

Como puede observarse en la Ilustración 1, en un ranking de 12 países latinoamericanos establecido a principios del 2015 (cuadro construido con datos finales del 2014), Argentina se encuentra en segundo lugar con un 6,3% de su PBI dedicado a la educación, mientras que Paraguay se ubica en el 9° puesto entre los que menos invierten en educación dado que solo aplicaba el 3,9% de su PIB, cuando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) establece como parámetro adecuado una inversión en educación el 7% del PIB como mínimo.

Para este indicador, es dable aclarar que en Argentina según la Ley Nacional de Educación y la Ley de Financiamiento Educativo, se le asigna el 6% del PBI a dicha cartera, reglamentación que en la actualidad no se le da cumplimiento, sin contar que la inversión general de los países de Sudamérica y de Latinoamérica en cuanto a porcentaje sobre su PBI es relativamente baja en relación a paliar los efectos históricos de la desinversión en educación.

**Ilustración 1** Ranking por países de inversión en educación. Relación porcentual con el PIB. Enero 2015



Fuente: <http://fecipy.blogspot.com.ar>

**Tabla 2** Presupuesto de inversión por alumno en dólares en los países de América Latina - 2011

<b>PRESUPUESTO POR ALUMNO (PPA) EN DÓLARES - AMÉRICA LATINA</b>			
<b>País</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Terciaria</b>
Argentina	2.310	3.444	2.395
Brasil	1.696	1.766	2.907
Chile	2.141	2.323	1.757
Colombia	1.407	1.362	2.423
Costa Rica	1.620	1.599	---
Dominica	1.860	1.592	---
El Salvador	582	622	---
Guatemala	497	295	---
México	1.925	1.953	5.380
Panamá	957	1.274	2.772
<b>PARAGUAY</b>	<b>480</b>	<b>727</b>	<b>1.161</b>
Perú	695	845	---
República Dominicana	618	622	---
Uruguay	---	---	---
Venezuela	1.116	994	---

Fuente: Instituto de Estadística de la Unesco. Recuperado de <http://www.abc.com.py>

### ***Presupuesto por alumno/a***

Según los datos puestos a disposición por el Instituto de Estadísticas de la Unesco, para el año 2011, el presupuesto de inversión en dólares por alumno y por nivel, en Argentina ascendía a 2310 U\$S por alumno de educación primaria mientras que en Paraguay solo alcanzó a los 480U\$S. Igual tendencia se puede verificar en la educación secundaria ya que mientras Argentina invertía unos 3444 U\$S por alumno, Paraguay solo aportaba 727 U\$S.

Esta brecha de inversión anual por alumno se reduce considerablemente en el nivel terciario ya que mientras en Argentina ascendió a 2395 U\$S por alumno en Paraguay alcanzo a los 1161 U\$S.

En este sentido es viable tener presente que dichas inversiones por alumno, no solo representan el costo directo, sino también los costos indirectos de mantenimiento del sistema.

De cualquier modo la tabla 2 permite pre-visualizar las prioridades en políticas educativas tanto en Argentina y Paraguay como en el resto de Latino América durante dicho periodo.

### ***Tasa de Alfabetización/Analfabetismo***

**Tabla 3:** Índice de Alfabetización – Comparación entre países del Mercosur – 2012

	Argentina	Paraguay	Brasil	Uruguay	Chile
<b>Alfabetización</b>	98,10%	94,00%	91,30%	98,40%	96,70%

Fuente: DINIECE.

**Tabla 4:** Índice de Alfabetización – Comparación entre países del Mercosur – 2012

	Argentina	Paraguay	Brasil	Uruguay	Chile
<b>Analfabetismo</b>	1,90%	6,00%	8,70%	1,60%	3,30%

Fuente: DINIECE.

Es dable considerar las diferencias porcentuales de los índices de alfabetización y analfabetismo entre ambos países (4,10 puntos porcentuales), y su correlato con los índices de los países de la región. Las Tablas 3 y 4 muestran valores diferenciales considerables para Paraguay y Brasil en relación a los demás países de la región.

### ***Tasa de Escolarización***

**Tabla 5:** Cuadro comparativo – Tasa de escolarización por edad – 2014

Tasa por edad	Argentina	Paraguay
<b>5 Años</b>	97,1%	66,1%
<b>6 años</b>	99,8%	96,5%
<b>7 a 11 años</b>	99,3%	98,3%
<b>12 a 17 años</b>	94,3%	87,1%
<b>18 a 24 Años</b>	47,6%	39,5%

Fuente: Siteal.

Las tasas de escolarización por edad, correspondientes al año 2014, presentadas en la Tabla 5, permiten inferir que en Argentina ha tenido mayor implementación de la educación obligatoria inicial para 5 años así como en la franja etaria que corresponde a adolescentes (12 a 17 años) en educación secundaria

### ***Tasa de Exclusión***

Dado que no se disponen de datos fehacientes en lo referente a índices de exclusión educativa en ambos países, en parte debido a la complejidad para evaluar estadísticamente tal situación se hará referencia a lo expuesto en organismos estatales para ambos países a saber:

Mientras que para Paraguay se plantea que “más de 50.000 niños, niñas y adolescentes están fuera del sistema educativo, según datos del año 2014, de acuerdo al informe “Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay”, presentado hoy por Investigación para el Desarrollo, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia” (UNICEF) y que “se registra en mayor proporción en zonas rurales, sobre todo en la educación media, en escuelas oficiales y afecta especialmente a los varones” (UNICEF) sin contar que el 30,1% de los niños, niñas y adolescentes indígenas que no concurre a centros educativos, según el informe y unos 150.000 niños, niñas y adolescentes que potencialmente pueden dejar sus estudios, ya sea porque se encuentran rezagados, tienen más edad de la que correspondiente a su nivel, repitieron el año o viven en zonas rurales, todas estas condiciones que predisponen al abandono de las escuelas.

La ineficiencia interna del sistema educativo obligatorio y gratuito es aún más evidente en relación con los bajos niveles de retención o permanencia de los alumnos en la escuela hasta el final de todo el ciclo de la educación escolar básica. En el último decenio ha tendido a aumentar lentamente, pero al año 2012 sólo beneficia a alrededor del 80,62% de los escolares. En relación a la secundaria, se puede apreciar que ante todos los esfuerzos materiales por sostener la escolarización existen factores o variables que se deslizan de lo meramente educativo e influyen en las trayectorias que transitan los estudiantes, así lo determina un 65,37% de matriculación al 2012 (MEC, 2012: 36).

Para la República Argentina se puede decir junto con Inés Dussel que “aunque en los últimos años hubo un acercamiento a la escuela y un renovado interés en la educación... revisar los relatos sobre la inclusión y la exclusión nos parece todavía urgente hoy, en que la cuestión del acceso a la escolaridad está garantizado para una buena parte de la población pero la cuestión de la exclusión parece haberse desplazado al interior de la escuela. La exclusión sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos-problema” como se los llama en Argentina” (Dussel, 2004)

## 6. Conclusiones

En primer término es factible estacar que ambos países, al igual que el conjunto de países integrantes de la UNASUR han realizado un replanteamiento de sus políticas educativas, en casos como los de Argentina y Paraguay incluso llegando a establecerlos como leyes educativas en vigencia plena.

Por su parte en Paraguay, el Plan Nacional de Educación 2024 “Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo” constituye un replanteamiento de la política y gestión de educación que el MEC realiza, intentando involucrar a todos los niveles del sistema educativo, el cual tiene por objetivo general garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la *eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público*.

Para Paraguay la población infanto-juvenil corresponde a un porcentaje importante de su ciudadanía, ello implica para la educación una demanda permanente a la cual debe responder adecuando su oferta a las necesidades y exigencias del mundo actual en el marco de una política de desarrollo, situación a la que no es fácil dar respuestas, particularmente debido a las condiciones de pobreza en las que vive dicha población, ya que, muchas veces, como resultado de esas condiciones se encuentran en las escuelas a niños y niñas mal-nutridos o enfermos.

Si bien se implementan diversas políticas que buscan impactar en la situación socio-económica y socio-educativa para evitar el aban-

dono y la repitencia, es cada vez más creciente la necesidad de ampliar la cobertura de dichas políticas, pues la agudización de la crisis económica ha llevado al aumento de la demanda de la educación en el sector oficial.

Por otra parte, aunque el Presupuesto de Gastos de la Nación destinado a la educación ha aumentado, una importante parte del mismo es destinado a los gastos corrientes, lo que resta las posibilidades de hacer inversiones de capital o reprogramarlo para otros fines.

Por otra parte, que los resultados positivos puedan ser incorporados a la política de los niveles y modalidades educativas que son afectados por los planes, programas y proyectos para lograr su sostenibilidad, una vez concluida la financiación externa es un proceso complejo y muchas veces atado a las ideologías dominantes en la política local.

Finalmente, se reconoce la necesidad de formular e implementar políticas sociales integrales, cuyos ejes fundamentales deben ser la educación y la salud, para impulsar el desarrollo sostenible del Paraguay.

En el caso de Argentina, la implementación de Ley nacional de educación así como de la Ley de financiamiento educativo, constituyen intentos de políticas educativas a largo plazo, aunque es indispensable avanzar en las políticas de impacto socio-económico y socio educativo, ya que la vida escolar está plenamente atravesada por la cotidianeidad del contexto en que viven los educandos.

En cuanto a la comparación entre los índices trabajados, se destaca un posicionamiento mejor Argentina respecto a Paraguay, en parte debido a la puesta en vigencia de políticas públicas que sustentan índices de inversión en Educación más altos en relación porcentual al PIB, ya que un posicionamiento de este tipo es un elemento fundamental a la hora de reconocer la importancia, no solo discursiva, de la educación en sus propias comunidades nacionales, en tanto modo de institucionalización de un cambio social, más justo y equitativo.

## Bibliografía

Cullen, C. (2004) “Perfiles ético-político de la educación”. Editorial Paidós, México.

Dussel, I. (2004) Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista en “*Cadernos de Pesquisa*”, v. 34, n. 122, p. 305-335, maio/ago. 2004

Fraser, N., Honneth, A., (2006) ¿Redistribución o Reconocimiento?, Capítulo I “La Justicia Social en la era de la política de la identidad: Redistribución, Reconocimiento y Participación, Ediciones Morata, Madrid.

Gluz, N. et. Admisión Ecurra, A.(2011) a la Universidad y Selectividad Social, Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos, Capítulo I, UNGS.

Imen, P. (2006) El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas en “Los dilemas del ministro Filmus”, Emprendedor XXI, La Caixa.

Kessler, G. (2014) “Controversias sobre la desigualdad”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Oszlak, O. y O’Donnell, G., “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, en Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, 1981.

Reuters (2013) Accidentada transición democrática en Paraguay en “El economista”, recuperado de <http://eleconomista.com.mx>

Saraví, G. (2009) Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación social, CEPAL, Santiago, Chile.

Saraví, G. (2004) Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural, CEPAL, Santiago, Chile.



RodriguezVignoli, J. (2002) Distribución territorial de la población de América Latina y el Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas, CEPAL, Santiago, Chile.

Terigi F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas en “*Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*”, Metas educativas 2021, OIE.

# Enclasamientos sociales y desigualdad en el sistema educativo metropolitano<sup>1</sup>



Luis Ortiz<sup>2</sup>

## Resumen

La comunicación expone una perspectiva que aborda el *espacio urbano*, con sus formas y estructuras, no como una simple plataforma de importancia secundaria sino como un *hecho social total*. Desde esta perspectiva, se pretende comprender las intensidades y los sentidos de dos fuerzas mayores que intervienen simultáneamente en el sistema educativo. La primera tiene que ver con las dinámicas sociales en curso y con la consiguiente configuración espacial que adquiere la ciudad (aumento de la clase media, trayectorias residenciales, valores asignados a las diferentes zonas y barrios de la ciudad, modificación de los modos de desplazamiento, entre otros), mientras que la segunda tiene que ver con las características y tendencias que discurren en el dispositivo educativo. Las evoluciones del conjunto dinámico que constituye el dispositivo educativo, obedece necesariamente a mecanismos colectivos e institucionales.

---

1 Se agradece la contribución de Kevin Goetz y Jazmín Duarte en la elaboración de este trabajo.

2 Sociólogo. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales, Francia. Docente de la Universidad Católica “Ntra. Sra. de la Asunción”, de la Universidad Nacional de Asunción y de la FLACSO Paraguay. Investigador del Instituto de Ciencias Sociales (ICSO). Miembro de número de la Sociedad Científica del Paraguay.

## 1. Introducción

Esta presentación expone un proceso de investigación en el que se busca indagar sobre el papel que desempeña el sistema educativo en la reproducción de la desigualdad social en el espacio urbano. El objetivo es proponer esbozos de respuesta al interrogante de cómo interviene el dispositivo educativo en los procesos territoriales de la desigualdad. Este propósito analítico es fundamental para replantear las funciones de la educación en la promoción de la igualdad social y en el fortalecimiento del régimen democrático.

El estudio propone una apuesta analítica e inédita al considerar que el *espacio urbano*, con sus formas y estructuras, no es una simple plataforma de importancia secundaria, sino que efectivamente, éste último requiere entenderse como un *hecho social total*. Tanto el contenido, es decir los grupos sociales que habitan el área metropolitana como el contenedor no pueden disociarse, razón por la cual la aproximación sociológica del estudio está asociada al abordaje analítico e interpretativo de la geografía.

Para ello, es ineludible ofrecer algunas claves de interpretación sobre el funcionamiento del dispositivo educativo indagando acerca de sus características, sus debilidades y sus fortalezas estructurales, así como de las fuerzas que la amenazan y que la proyectan hacia el futuro. En este marco nos planteamos: ¿constituyen los establecimientos educativos espacios públicos en el sentido político del término? ¿En qué medida se presentan como instituciones abiertas y compartidas por todos los sectores?

Este texto expone parte de los avances del estudio, en especial los rasgos de la estructura social en el espacio urbano así como las características y las tendencias de la desigualdad educativa y la desigualdad social en el territorio metropolitano.

## 2. Antelación teórica

Para la teoría del espacio social, las desigualdades de acceso y desempeño en el proceso educativo responden a estructuras relaciona-

les de disposición de recursos y oportunidades, entre las cuales una es específicamente gravitante en la producción de las posiciones en el espacio social en general y en el campo educativo en particular, a saber, el capital cultural en sus dotaciones jerárquicamente diferenciadas (Bourdieu y Passeron, 1970). La reproducción de la estructura de posiciones sociales en el sistema educativo está mediatizada por la comunicación pedagógica y la autoridad pedagógica de la institución escolar, que mediatizan la aceptación y reproducción de las desigualdades en su seno.

La construcción de diferencias sociales en el territorio donde actúa el sistema educativo no toma la forma de un proceso mecánico en el que la educación y su diferenciación es reflejo de las desigualdades, sino que se implican mutuamente. Los establecimientos comportan públicos diferentes, desigualdades de acceso a los saberes difíciles a aprehender y la desigual distribución en el territorio de las filiales, las opciones y los medios materiales y humanos de enseñanza. La diferenciación social, sobre todo cuando la escuela traduce refuerzo de las desigualdades, puede conducir a la exclusión y la auto-exclusión de ciertos grupos que se alejan fuertemente de las ventajas materiales, simbólicas, modelos y valores promovidos desde los centros en detrimento de las periferias (Van Zanten, 2005).

El proceso de urbanización se territorializa también en función del sistema educativo adquiriendo el carácter de un proceso de fragmentación social y segmentación espacial cuando las familias movilizan estrategias de “distanciamiento social” respecto de ciertos establecimientos educativos y de ciertas zonas de la ciudad que, en una lógica socioespacial, diferencia, jerarquiza y fragmenta el espacio urbano donde el dispositivo educativo responde según el volumen de capital del que dispone su público (Poupeau y François, 2008).

La desigualdad educativa se expresa en una inequidad espacial, donde el acceso y el desempeño están asociados a las condiciones de desplazamiento, uso e interacción con la institución educativa en el territorio. Las clases desfavorecidas adolecen de una alta distancia social y espacial de los establecimientos educativos calificados.

Por ello el etiquetaje escolar está en correlación con el etiquetaje socioespacial y da lugar a lo que Van Zanten por un lado y Poupeau-Francois, por el otro, denominan la *segregación escolar*.

La mirada geográfica de los procesos de la desigualdad y la exclusión educativa requieren la movilización de conceptos que visibilizan el abordaje espacial del estudio de la sociedad. En particular en los espacios urbanos, dado que las ciudades constituyen espacios de experiencias en los que opera un desacople parcial entre la sociedad humana y el medio natural, lo que condujo a retrasar el interés de los geógrafos de la primera mitad del siglo XX en estos “objetos territoriales particulares”. En estos espacios complejos de la sociedad, la vida se “artificializa” al no depender directamente del suelo y del campo sino de las actividades secundarias y terciarias. Por su densidad y su diversidad, los procesos de *territorialización*, *desterritorialización* y *reterritorialización* que acontecen en los espacios urbanos se manifiestan con mayor intensidad: sus efectos son marcadamente perceptibles en el ambiente y en el paisaje (Lussault, 2003).

### **3. La diferenciación social en el área metropolitana**

El territorio en el que se asienta la ciudad de Asunción y los municipios adyacentes comprende un vasto espacio urbano que, en los últimos decenios desde finales del siglo XX, fue concentrando la población del país, los centros administrativos y las principales empresas y unidades económicas de los sectores secundario y terciario respectivamente que fueron ganando terreno a nivel nacional.

La atracción migratoria rural-urbana que caracterizó a la aglomeración asuncena durante el auge del proceso de urbanización iniciado en la década de 1970 no hizo más que reforzar su condición de centro económico y político-administrativo. El acelerado proceso migratorio del que ha sido objeto dicha área geográfica durante décadas ha significado se ha acompañado de una intensa convergencia de múltiples sectores sociales en un mismo espacio. Inicialmente reducida, la huella urbana de la principal ciudad del país ha ido expandiéndose sin regulación alguna hasta convertirse en la urbe hipertrofiada que se conoce en la actualidad. Así, como en ningún otro

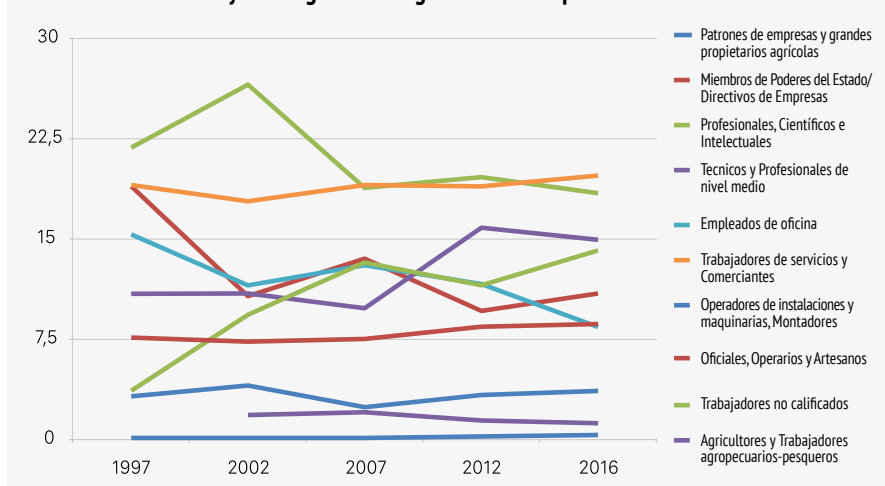
lugar del país, el área metropolitana de Asunción se ha convertido en el espacio donde la estructura social está más diversificada y de mayor complejidad, lo que otorga a esta urbe de más de dos millones de habitantes una posición definidora de las tendencias de la estructura social y de los cambios sociales.

En el periodo de veinte años que va de 1997 a 2016, se constatan variaciones en la forma de la estructura social de Asunción, que dan cuenta de algunos rasgos de la sociedad capitalina en cuanto constituye el asiento de procesos sociales y espaciales así como habilita y restringe la configuración del dispositivo educativo en la región.

Como se observa en el gráfico 1, las categorías superiores experimentaron un incremento de su peso relativo en la estructura socio-demográfica aunque en proporciones diferenciadas. Por una parte, los patrones de empresas y grandes propietarios agrícolas aumentaron levemente, así como lo hicieron en baja proporción los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas. Por su parte, los profesionales, científicos e intelectuales acrecentaron considerablemente su peso en la estructura social, en especial entre

## Gráfico 1

Población de 15 años y más según las categorías socio-ocupacionales en Asunción



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

1997 y 2007, periodo en el que el aumento respondió al impulso propio de la masificación del sistema educativo<sup>3</sup>.

Por otra parte, las categorías intermedias atravesaron procesos socio-demográficos disímiles: por una parte, los técnicos y profesionales de nivel medio aumentaron su peso en la estructura social (especialmente entre el 2007 y el 2012), mientras que los empleados de oficina disminuyeron levemente; por su parte, los trabajadores de servicios y comerciantes aumentaron levemente en el periodo; los operadores de instalaciones y maquinarias descendieron tenuemente en el transcurso de los dos decenios en cuestión.

Finalmente, las categorías inferiores presentan tendencias a la baja en su peso relativo en la estructura social. En primer lugar, los oficiales, operarios y artesanos disminuyeron casi a la mitad en el periodo, es decir, experimentaron una caída importante entre 1997 y 2016; en segundo lugar, los trabajadores no calificados también disminuyeron en el periodo pero con una caída menos leve en su peso estructural; finalmente los agricultores y trabajadores agropecuarios de bajo peso de por sí -cuyas principales actividades tienen lugar en el área metropolitana de Asunción- disminuyeron marcadamente en el periodo hasta alcanzar apenas poco más del 1% de la población económicamente activa.

Los cambios de la sociedad asuncena se caracterizan, en primer lugar, por la estagnación de las categorías superiores de las clases dominantes (propietarios, inversionistas y altos cuadros directivos) lo que supone una ínfima variación del peso sociodemográfico de los sectores de la burguesía nacional en la estructura social capitalina. En segundo lugar, se constata el aumento del peso relativo de categorías sociales involucradas en el trabajo intelectual cuya condición de posibilidad está directamente asociada a la masificación del sistema educativo y que supone su compromiso en actividades

---

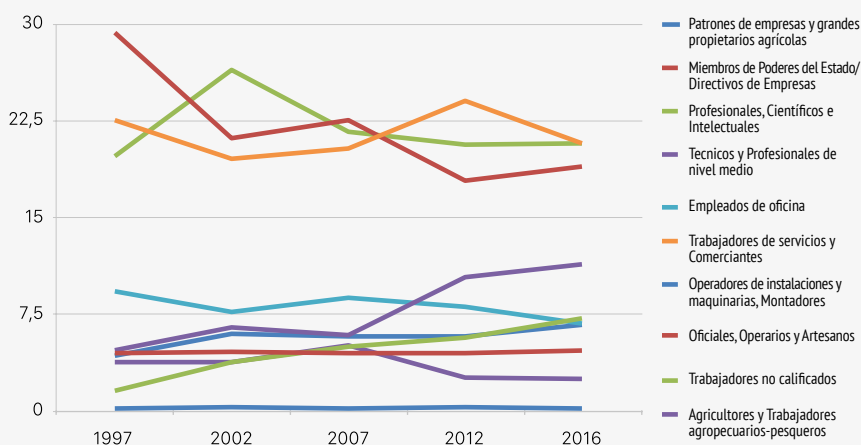
3 Es necesario indicar que estas tres categorías socio-ocupacionales, exponentes de las clases superiores de Asunción, tienen pesos socio-demográficos diferentes: los de más baja proporción son los primeros, sin alcanzar siquiera el punto porcentual, seguido de los segundos que oscilan entre el 4% y el 5%, mientras que los terceros pasan de cerca el 4% a un 14% en el periodo.

directivas o de gestión, tanto académicas, administrativas, comerciales como financieras. Las fracciones bajas de las clases medias así como todas las categorías sociales de las clases sociales desfavorecidas disminuyeron su peso relativo en la estructura social. Estos cambios indican una reestructuración social en la cual cobran fuerte peso ciertos perfiles, otrora disminuidos, de las clases medias. Estas tendencias dan cuenta de una transformación morfológica de la estructura económica de la capital, con una orientación marcadamente terciaria y de debilitamiento del sector secundario. El rasgo de *clase media* de la ciudad de Asunción tiene implicaciones en las características del sistema educativo, con orientaciones de la demanda así como de la oferta hacia la gestión privada.

En lo que concierne al departamento Central, la composición de la estructura social cobra en algunos sectores un cariz similar de la capital pero se expresa de forma marcadamente diferente en otros. Como se observa en el gráfico 2, las dos primeras categorías de las clases superiores, a saber, la de los patrones de empresas y grandes propietarios agrícolas así como la de los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas, experimentaron una estagnación en el periodo; en cambio, la tercera categoría, es decir, la de

**Gráfico 2**

**Población de 15 años y más según las categorías socio-ocupacionales en el departamento Central**



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.



los profesionales, científicos e intelectuales, ha visto acrecentarse su peso relativo.

Por otra parte, entre las categorías intermedias –de menor peso relativo que en la capital– los técnicos y profesionales de nivel medio acrecentaron su proporción sociodemográfica; los empleados de oficina también disminuyeron su peso relativo en el periodo mientras que los trabajadores de servicios y comerciantes lo mantuvieron aunque con variaciones a la baja entre 1997 y 2002, un aumento entre 2002 y 2012, para descender nuevamente, en el 2016, al peso inicial del periodo; los operadores de instalaciones y maquinarias descendieron levemente en el periodo de los dos decenios en cuestión.

La representación de los sectores sociales desfavorecidos en la estructura social del departamento Central es superior que en Asunción, pero de modo similar los oficiales, operarios y artesanos disminuyeron su peso relativo en el periodo; por el contrario, la tendencia de los trabajadores no calificados fue la inversa entre la región y la capital, ya que mientras en Asunción dicho sector disminuyó su peso relativo en más de tres puntos (de 21,8% a 18,4%) en Central aumentó levemente (de 19,8% a 20,8%); asimismo, los agricultores, pescadores y trabajadores agrícolas, con mayor proporción demográfica en Central que en Asunción –dado que en dicho departamento las actividades agropecuarias tienen asiento en el territorio– disminuyó su peso relativo en el periodo.

Si bien, en ambos dominios geográficos, la tendencia de la estructura social fue la disminución de las categorías sociales asociadas a la estructura productiva del sector secundario, la diferencia entre uno y otro fue que las categorías sociales desfavorecidas asociadas a las actividades informales disminuyeron en Asunción mientras se incrementaron levemente en Central. Asociado a esto, la reducción en dicho departamento, de las categorías ligadas a las actividades agropecuarias –región que alberga los sectores de las *nuevas ruralidades*– da cuenta en su conjunto de las condiciones de reproducción de la pobreza en el área metropolitana por la incapacidad de la estructura económica de asegurar las formas de trabajo fuera de la precariedad.

#### 4. El acceso educativo en el marco urbano metropolitano

A partir de los datos proporcionados por la Dirección General de Planificación Educativa se puede observar el desarrollo de la *matrícula bruta y neta en el periodo 2000 al 2014* en los *diferentes niveles y ciclos* como en los espacios geográficos de *Asunción y el Departamento Central*. En este acápite expondremos las tendencias en las matrículas bruta y neta, por ciclo y ciudad, con sus respectivas tasas a nivel país y ciclo.

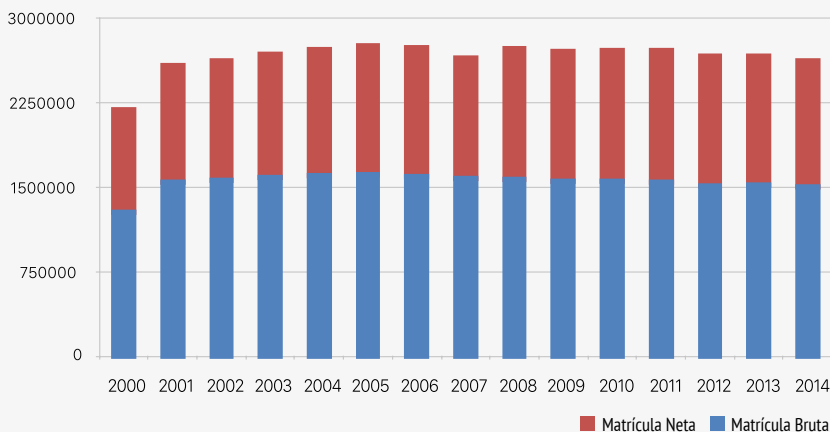
La matrícula bruta corresponde a la población inscrita en un nivel o ciclo de enseñanza dado (sin considerar la edad), mientras que la matrícula neta considera a la población que está en edad oficial de cursar un nivel o ciclo educativo (MEC, 2008). Para matrícula neta el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) considera solo los niveles pre-escolar de la Educación Inicial, 1°, 2° y 3° ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB), y la Educación Media. La matrícula bruta contempla además de estos niveles los de maternal, pre-jardín y jardín dentro del Nivel Inicial.

Mientras la matrícula neta es el número de estudiantes en edad oficial para cierto nivel educativo inscritos en el sistema educativo en un momento determinado, la matrícula bruta es el número real de estudiantes inscritos sin importar la edad (estudiantes repitentes o que ingresaron prematura o tardíamente a la escuela). La tasa neta de escolarización permite conocer el nivel de acceso de una población determinada en edad escolar al nivel educativo que le corresponde y la tasa bruta de escolarización el nivel de participación de un nivel educativo.

A nivel país en todos los niveles se puede notar un *aumento de la matrícula bruta desde el año 2001 al 2005*, a partir de donde los números disminuyen levemente pero sin volver a la matrícula bruta inicial del periodo contabilizado: en el 2014 se cuentan con 221.893 estudiantes más que en el año 2000. Correspondientemente se puede observar que la *matrícula neta a nivel país va en aumento en este periodo hasta el año 2011* – con excepción de un pico bajo en el 2007 –, cuando comienza así también a disminuir. Desde el 2006 se observa una *tendencia decreciente de la matrícula bruta y desde el 2011 en la matrícula neta*.

### Gráfico 3

#### Matrícula educativa en Paraguay del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014

El aumento de las matrículas condice con el fenómeno de la masificación de la educación en nuestro país entre 1997-2007. En la comprensión específica del aumento en los primeros años del periodo analizado, se pueden resaltar acontecimientos educativos como el inicio de la primera cohorte de la Educación Media de la Reforma Educativa en el 2001 – desde donde se inicia a contabilizar este nivel – y la apertura del pre-jardín en el 2007 con 3.131 nuevos matriculados, que ascendieron a 7.634 niños y niñas en el 2014.

En cuanto a los programas de protección social, en el 2010 se implementó la ampliación del programa de provisión de útiles escolares y complemento nutricional a la Educación Media y la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización al nivel de la Educación Pre-escolar y Media garantizando su gratuidad por la Ley 4088/10 que se aplica en el 2011, como también la gratuidad de los servicios administrativos y escolares (Ortiz, 2014).

Si observamos el comportamiento de la matrícula a nivel de ciclos educativos se puede notar que los ciclos con mayor matriculación tanto para la matrícula bruta como neta son el 1° ciclo, con mayor cantidad de matriculados, seguido del 2° y 3° ciclos. Esto evidencia

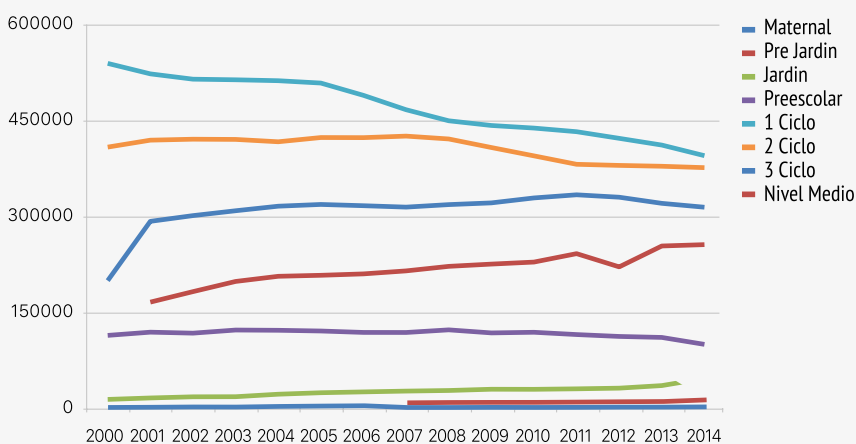
una mayor matriculación de estudiantes en la Educación Escolar Básica, como también un desgranamiento del número de estudiantes en este ciclo con el paso del tiempo.

Algunos factores de repitencia y abandono escolar entre las poblaciones de bajos recursos son socio-económicos (trabajo juvenil, ingresos económicos del hogar, dinero invertido en educación); familiares (apoyo familiar en la educación, nivel educativo de los integrantes de la familia, relación padres-institución, embarazo precoz, violencia intrafamiliar); motivacional (apoyo familiar en el estudio, relación con docentes, propuesta didáctica del sistema educativo, trayectoria educativa del estudiante, ambiente escolar); e institucional (infraestructura, oferta educativa, demanda educativa, preparación docente, propuesta didáctica acorde, intervención institucional en casos de abandono). Sin embargo, entre todos los factores, el factor económico se resalta como motivo principal de deserción (Peralta, et. al, 2009).

Esto es visible con el 1° ciclo de la EEB, que a pesar de ser el ciclo con mayor matriculación, posee una tendencia de disminución de estudiantes con los años, mientras que el 3° ciclo una tendencia de aumento. Así también para ambas matrículas, sin contar el Nivel

#### Gráfico 4

**Evolución de la matrícula bruta en Paraguay del periodo 2000-2014**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

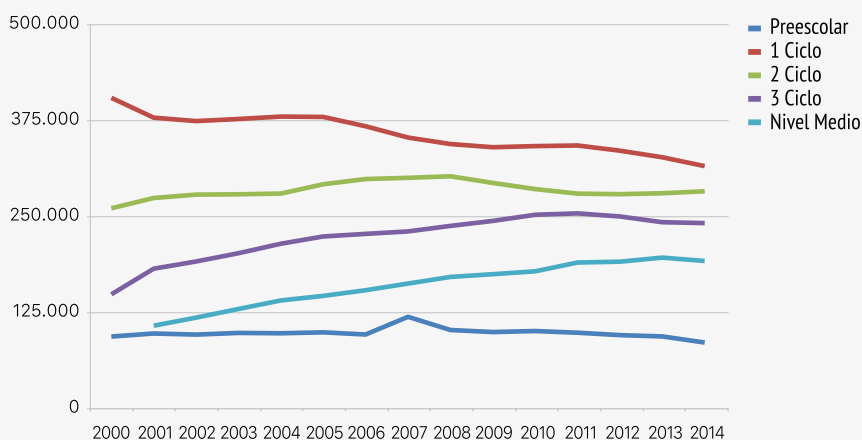
Inicial, la Educación Media es la que posee menor cantidad de estudiantes matriculados a nivel país, sin embargo posee una tendencia de aumento en ambos casos.

Esta tendencia es verificada por el Informe “Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay”, el cual indica que “La matrícula de los primeros dos ciclos de la educación básica cayó en forma significativa. La evidencia señala que este fenómeno no se relaciona con un incremento de la desescolarización, sino con otros dos factores concomitantes y diferentes: el descenso en la repitencia (que engrosaba artificialmente la matrícula del nivel) y del decrecimiento poblacional (que achica el tamaño natural de las cohortes)” (Investigación para el Desarrollo, 2016, pág. 34).

Por otra parte, se estima que una parte de la tendencia ascendente del nivel medio está en consonancia con la aplicación de los programas de gratuidad educativa para este nivel, tanto en el costo de los servicios administrativos y escolares como en la provisión de útiles escolares y el complemento nutricional, que tienen un efecto positivo en el acceso y permanencia de sectores tradicionalmente excluidos, aunque su aporte sea escueto (Ortiz, 2014). Así también

### Gráfico 5

**Evolución de la matrícula neta en Paraguay del periodo 2000-2014**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

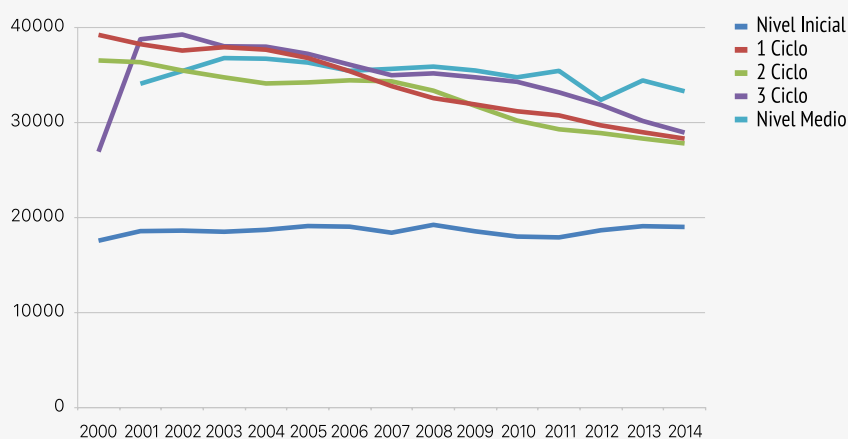
otro factor de importancia es la disminución del nivel educativo y la devaluación de los títulos como efecto de la masificación que compelen a disponer de un título de mayor grado académico para acceder a un puesto de trabajo formal y adecuadamente remunerado.

A nivel territorial, en Asunción el Nivel Medio se constituye como el nivel de mayor matriculación bruta y neta. A pesar de tener números grandes de matriculación, los ciclos de la EEB se encuentran en una tendencia descendente. En el departamento Central las matrículas se concentran más en la EEB que en el Nivel Medio. La mayor cantidad de matriculados se localizan en el 1° y 2° ciclos, sin embargo la matrícula neta en estos niveles tiene una tendencia decreciente mientras el Nivel Medio una tendencia de aumento.

En Asunción el tercer ciclo de la EEB es el de mayor matriculación bruta hasta el año 2007, como también así el 1° ciclo que le sigue en segundo lugar de mayor matriculación hasta ese mismo año. Posteriormente ambos muestran una tendencia descendente y se puede constatar que el Nivel Medio se constituye como el nivel de mayor matriculación bruta en Asunción.

## Gráfico 6

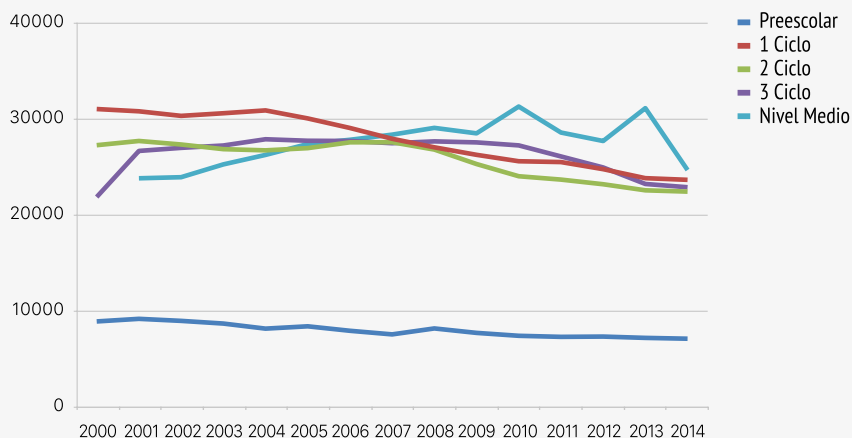
**Evolución de la matrícula bruta en Asunción del periodo 2000-2014**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

## Gráfico 7

### Evolución de la matrícula neta en Asunción del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

El segundo ciclo de la EEB también posee una tendencia descendente –8731 matriculados menos entre el año 2000 y el 2014–, mientras que el Nivel Inicial se mantiene constante pero con menor número de estudiantes.

En cuanto a la matrícula neta en Asunción, se constata una tendencia similar ya que los ciclos de la EEB poseen la mayor cantidad de matriculados hasta alcanzar una tendencia descendente desde los años 2007-2009, mientras que el Nivel Medio asciende constantemente con picos importantes en los años 2010<sup>4</sup> y 2013<sup>5</sup>, disminuyendo notablemente en el 2014<sup>6</sup>. El Pre-escolar se mantiene constante aunque dispone de un número mucho menor de matriculados que los demás ciclos educativos.

En el departamento Central la matrícula bruta posee una mayor cantidad de matriculados en los ciclos de la EEB al igual que en Asunción, pero encabezados por el 1° y 2° ciclo, sin embargo estos números

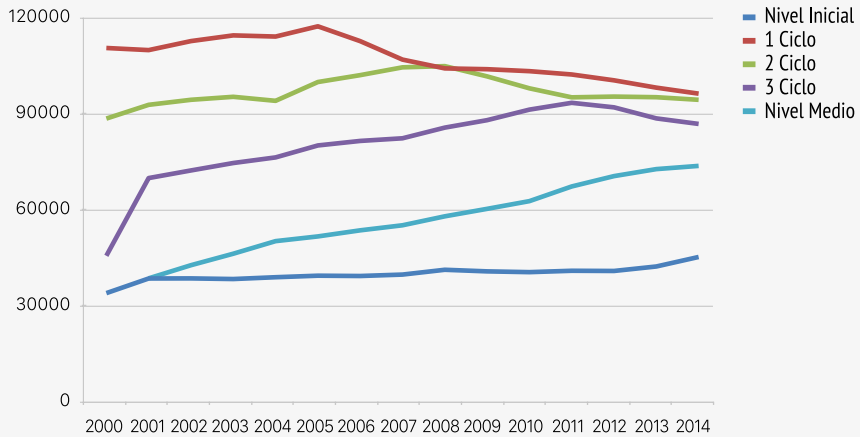
4 De 28.516 matriculados en el 2009 a 31.310, en el 2010.

5 De 27.719 matriculados en el 2012 a 31.139, en el 2013.

6 De 31.139 matriculados en el 2013 a 24.695 en el 2014.

## Gráfico 8

### Evolución de la matrícula bruta en el departamento Central del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

nunca son superados por la cantidad de matriculados en Nivel Medio. Igualmente la Educación Media posee una tendencia ascendente, como también el 3° ciclo, mientras que los demás ciclos descienden. El nivel inicial se mantiene constante aunque dispone también de un número mucho menor de matriculados que los demás ciclos educativos.

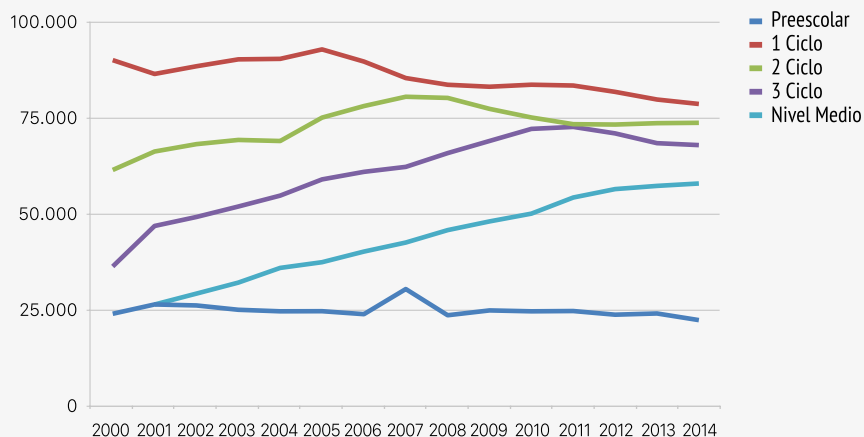
En cuanto a la matrícula neta en el Departamento Central se observa la misma estructura que en la matrícula bruta, encabezando la mayor cantidad de matriculados el 1° y el 2° ciclos, de tendencia relativamente constante. El 3° ciclo y el Nivel Medio se encuentran a continuación de éstos, con una menor cantidad de matriculados pero con tendencia ascendente. El pre-escolar se presenta constante a excepción de un pico ascendente en el 2007.

Según la investigación desarrollada por José Galeano se verifica que la educación media constituye en los territorios excluidos del departamento Central el nivel de mayor frecuencia distributiva en la población, lo que constituye un factor de rezago respecto de las clases sociales acomodadas (medias y dominantes) cuyo acceso a los niveles de la educación superior constituye el horizonte de sus expectativas educativas y les habilita a condiciones adecuadas y elevadas de



## Gráfico 9

### Evolución de la matrícula neta en el departamento Central del periodo 2000-2014



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del MEC-DGPE. SIEC 2000-2014.

competencia laboral así como en la probabilidad de percepción de ingresos medios y altos (Galeano M., 2017, pág. 155).

## 5. La distribución social de las oportunidades educativas

En el afán de entender de qué modo las tendencias de las clases sociales en el área metropolitana de Asunción se enfrentan a los cambios del sistema educativo, los niveles de escolaridad de cada categoría socioocupacional sirven como indicador de los grados de acceso a las oportunidades educativas, vectores claves de la obtención de otras oportunidades en la sociedad de mercado.

En Asunción, como se comprueba en el gráfico 3, las diferencias de escolarización y las tendencias son disímiles entre las clases, quedando en evidencia lo que ya se constataba en el acápite anterior, de que las fracciones intermedias de las clases dominantes apuntalan su peso relativo en la capital del país: en efecto, de las tres categorías, la de los patrones de empresas y propietarios agrícolas –con altos niveles de escolaridad– disminuyen levemente en su haber credencialista con una disminución de sus años de estudio en el lapso de veinte años, *a contrario* de los miembros de los poderes públicos y cuadros directivos

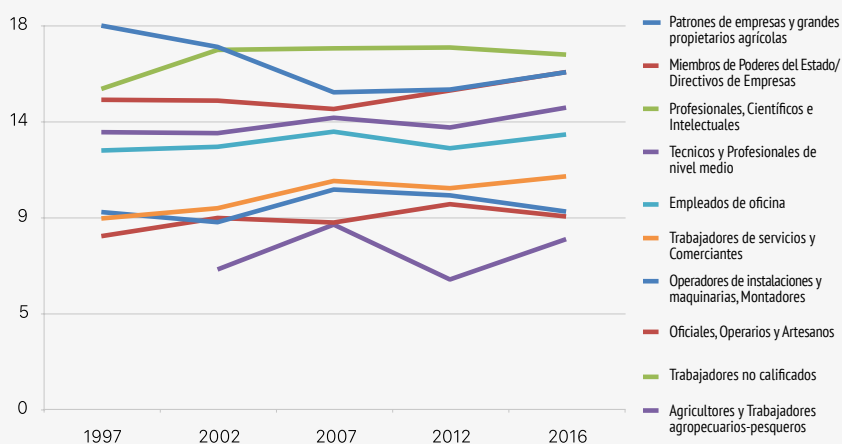
de empresas, que aumentan levemente en especial desde 2007, así como la tendencia de los profesionales, científicos e intelectuales a la alza en el primer quinquenio del periodo analizado y su mantenimiento, en los tres quinquenios siguientes, en los más altos niveles.

Las clases medias, por su parte, tienden al aumento de sus credenciales. En el periodo de 1997-2016, los técnicos y profesionales de nivel medio, que poseen escolaridad media superior entre las tres categorías de las clases medias, aumentaron levemente: de 13 a 14 años de media estudios; los empleados de oficina aumentaron también, pasando de 12 a 13 años, mientras que los trabajadores de servicios y comerciante aumentaron de 9 a 11 años de media de estudios, mientras que la categoría de operadores de instalaciones y maquinarias mantuvieron su media relativamente baja de años de estudio en el periodo en cuestión (entre 9 y 10 años aproximadamente).

La tendencia a la alza de todas las categorías de las clases desfavorecidas fue levemente diferente entre los oficiales, operarios y artesanos quienes en su media de años de estudio aumentaron de 8 a 9 años en el periodo, a diferencia de los trabajadores no calificados cuyo aumento fue de 7 a 9 años, es decir, un aumento de dos años de estudio; finalmente,

## Gráfico 10

**Años de estudio según las categorías socio-ocupacionales en Asunción**



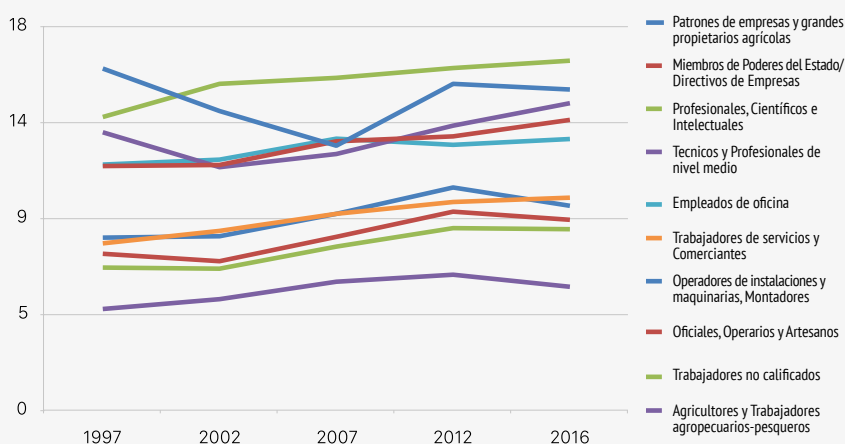
Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

la categoría escolarmente más relegada a saber, los agricultores, trabajadores agrícolas y pesqueros, aumentaron también aunque levemente, de 7 a 8 años de estudio, conservando igualmente el más bajo nivel de escolaridad entre todas las fracciones de las clases desfavorecidas.

Las implicaciones de los indicadores descritos son de tres órdenes. La primera es que la tendencia generalizada de todas las clases sociales en la sociedad asuncena desde 1997 es el incremento de la escolaridad, resultado de la extensión del sistema educativo (masificación educativa). La segunda implicación es que las diferencias medias en años de escolarización dan cuenta de una definida desigualdad social en el proceso educativo, es decir, la apropiación diferenciada de las oportunidades educacionales está asociada a la posición estructural de los grupos que no presenta solución de continuidad en el tiempo. La tercera es que las categorías más aventajadas en capital cultural presentan tendencias -a la alza- relativamente estables en sus patrones de escolarización como clase, mientras las categorías más desfavorecidas presentan tendencias variables dado que atraviesan por ciclos irregulares en sus economías que los lleva en ciertas etapas a sostener su proceso de escolarización mientras en otros interrumpir su curso.

## Gráfico 11

**Años de estudio según las categorías socio-ocupacionales en el departamento Central**



Fuente: DGEEC, Encuestas permanentes de hogares, 1997-2016.

En el departamento Central, según el gráfico 13, los rasgos del proceso educativo de las clases sociales, en los veinte años desde 1997, expresa la complementariedad con los de Asunción. Por una parte, al igual que en la capital, la escolarización de los patrones de empresas y propietarios agrícolas presenta ciclos variables, de descenso primero, aumento después y estagnación al final; en contrapartida los miembros de los poderes del Estado y los directivos de empresas –de menor media de años de estudio que los primeros– experimentan tendencias estables a la alza; a su vez la categoría de profesionales, científicos e intelectuales aumentan de modo estable su escolaridad siendo la que cuenta con mayores niveles medios de estudio en el periodo.

Por otra parte, la categoría superior de las clases medias, a saber los técnicos y profesionales de nivel medio, experimentaron en el primer quinquenio una caída de sus años de escolarización para repuntar luego sostenidamente y superar incluso a los altos directivos del Estado y de las empresas; los empleados de oficina, en cambio, tuvieron en el periodo una tendencia de escolarización a la alza –quedando empero por debajo de los primeros–; los trabajadores de servicios y comerciantes, de menor escolarización relativa, acrecentaron su años de estudio al igual que los operadores de instalaciones y maquinarias, aunque en éstos se entrevé una leve tendencia a la baja en los siguientes años.

Finalmente, en Central las categorías sociales desfavorecidas no atraviesan por tendencias oscilantes de escolarización como en Asunción, pero sí experimentan una relativa estagnación desde el año 2007, lo que indica que las condiciones sociales y las expectativas relacionadas al proceso de escolarización no padecen alteraciones que afecten los últimos niveles de oportunidades educativas alcanzados.

La característica principal en Central es que la diferencia en la posesión de credenciales, expresadas en años de escolarización, es más pronunciada según las clases sociales (específicamente entre clases dominantes con las clases medias por un lado y las clases desfavorecidas por el otro) que en Asunción, donde el continuum de las categorías sociales no presenta una brecha de años de estudio marcada.

En ambos dominios geográficos, empero, la brecha más definida entre las categorías con mayor posesión de escolaridad y aquellas de menor, se establece entre las dos categorías superiores y las dos categorías inferiores de las clases medias, consonante con las características socioeconómicas de los sectores: los primeros, a saber, los técnicos y profesionales de nivel medio así como los empleados de oficina se implican en ocupaciones de mayor similitud con las de las clases dominantes (trabajo intelectual) mientras que los segundos, a saber los trabajadores de servicios y comerciantes así como los operadores de instalaciones y maquinarias se dedican a ocupaciones que comparten similitudes con las de las clases desfavorecidas, o sea que involucran mayor trabajo manual y menor intelectual.

## **6. Conclusión**

El área metropolitana asuncena se vuelve un sistema urbano complejo, con un crecimiento intenso y desordenado, así como un desarrollo económico y una distribución socioespacial marcada por la desigualdad. No obstante, el crecimiento demográfico y geográfico de la aglomeración se empieza a estabilizar a partir de la década de 2010, aunque se asiste a profundas reconfiguraciones espaciales con el surgimiento de nuevos procesos de polarización social que juegan un papel decisivo en la organización urbana metropolitana.

Desde 1997 a 2016 la estructura social de Asunción experimentó transformaciones que implicaron, por una parte, una ínfima variación del peso sociodemográfico de los sectores de las clases dominantes (propietarios, inversionistas y altos cuadros directivos) en consonancia con el peso relativo de categorías sociales insertas en el trabajo intelectual asociadas a la masificación del sistema educativo comprometidas en actividades directivas o de gestión. Las fracciones bajas de las clases medias así como las clases sociales desfavorecidas disminuyeron su peso relativo. En su conjunto estos cambios dan cuenta de una reestructuración social en la cual toman peso las clases medias. Los cambios de la estructura económica capitalina se tradujeron en un rasgo de una economía terciaria y un fuerte debilitamiento del sector secundario.

En el departamento Central, la estructura socioeconómica se ha complejizado notoriamente por su condición de plataforma de la expansión urbana desde la capital. La zona noroeste del departamento, que corresponde precisamente al sector más próximo del distrito capitalino, fue objeto de un marcado surgimiento de actividades comerciales y de servicios. Si bien la tercerización y diversificación de la estructura económica han generado nuevas oportunidades para la población, el modelo socioeconómico también ha provocado la puesta en marcha de un nuevo escenario de desigualdades, especialmente por la falta de regulación y de acompañamiento público. Además, el mercado de trabajo sigue padeciendo altas tasas de sub-ocupación y de sub-remuneración, así como de preocupantes niveles de informalidad.

El sistema educativo se transforma paulatinamente en función del proceso de movilidad y uso del espacio, traduciéndose en un modelo segregado en la medida en que cada perfil de establecimientos responde a su público socialmente definido. Esto es particularmente decisivo en los dispositivos educativos de las clases desfavorecidas y de las clases dominantes, para las cuales su escolarización responde a un criterio de proximidad. En efecto, cercanos espacialmente para los primeros y socialmente para los segundos, los lugares de escolarización están definidos más o menos claramente en función de los recorridos y se insertan como parte del entorno socioespacial de los establecimientos dado que habilitan poco contacto con el espacio urbano en el sentido de un espacio compartido y público. En oposición, las clases medias requieren del espacio urbano, se sirven de él y lo recorren incorporando un sentido amplio de identificación con él concurriendo a los establecimientos, conociendo e interactando con la ciudad, apropiándose de ella en mayor amplitud y especificidad que las demás clases.

La lógica desigual en que los establecimientos se ajustan a las condiciones socioeconómicas y a las demandas correlativas repercute en la dispersión del servicio educativo. La capacidad adquisitiva de los hogares marca fuertemente la diferencia entre instituciones eficaces e ineficaces. La cristalización de estructuras de habitabilidad enclavadas hacia la exclusión y otras hacia la auto-protección se yuxtapone con la densificación de los flujos urbanos y suma dificultades a la gobernabilidad del territorio en la cual se impone la lógica de mercado

contra la del poder público en la rectoría del sistema educativo y que impide la amalgama social en la educación y por lo tanto, la construcción de un espacio público compartido por todos los sectores.

## Bibliografía

AURIAC Franck, “Espace et système”, en *Bulletin de la Société Languedocienne de géographie*, 1983.

BARREIRA César ; Barreira Irllys (Orgs.), *Etnografías na Cidade: redes, conflitos e lugares*, Pontes Editores, Campinas SP, 2016.

BARTHON Catherine; MONFROY Brigitte, “Un análisis sistémico de la segregación entre colegios: el ejemplo de la ciudad de Lille”, *Revue Française de pédagogie*, N° 156, Juillet-Septembre, Lyon, 2006.

CAUSARANO Mabel, *Dinámicas metropolitanas en Asunción, Ciudad del Este y Encarnación*, UNFPA, Asunción, 2006.

DAHOU Emilio, “La división social del espacio metropolitano. Una propuesta de análisis”, *Revista Nueva Sociedad*, Nro. 243, Enero–Febrero 2013.

DURU-BELLAT Marie; VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

GALEANO M. José, *Territorios de Exclusión social*, Arandurá, Asunción, 2017.

GONÇALVES Antonio, “Os bairros como lugares de praticas sociais”, *Revista da Faculdade de Letras-Geografia*, Rio de Janeiro, 1988, Vol. 4, pp. 15-32.

INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO, *Perfiles de la exclusión educativa en la República de Paraguay*, UNICEF, Asunción, 2016.

ORTIZ Luis (Compilador), *La educación en su entorno. Sistema educativo y Políticas públicas en Paraguay*, CADEP/ILAIPP, Asunción, 2014.

ORTIZ SANDOVAL Luis, *Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo*, Biblioteca de Estudios Paraguayos–Universidad Católica, Asunción, 2012.

POUPEAU Frank; FRANCOIS Jean-Christophe, *Le sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Raisons d’agir, Paris, 2008.

SANTOS Milton, *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*, Editorial Ariel, Barcelona, 2000.

TENTI FANFANI Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007.

TIRAMONTI Guillermina, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Ed. Manantial, Buenos Aires, 2004.

VAN ZANTEN Agnès, *L’école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF-Le Lien social, Paris, 2001.

VELTZ Pierre, *Des lieux et des liens: essai sur les politiques du territoire à l’heure de la mondialisation*, Edition de l’Aube, Paris, 2012



# Innovaciones educativas en lo público y desde lo público<sup>1</sup>



Noelia Buttice  
Gabriela Walder

## Resumen

La experiencia de co-construcción de innovaciones educativas, en lo público y desde lo público, a partir de la sistematización y la investigación acción ha posibilitado que todos los que fueron parte del proceso pudieran analizar sus concepciones y prácticas y de este análisis reconfigurar nuevas formas de construir el vínculo entre los niños y niñas, entre los docentes y los niños y niñas, entre los investigadores y toda la comunidad educativa.

## 1. Introducción

El presente trabajo se ha elaborado partiendo de la experiencia de co-construcción de una propuesta educativa para las escuelas públicas. Esta propuesta ha sido una iniciativa compartida de la escuela comunitaria Kunumi Arete de Areguá y el instituto Investigación para

---

1 Presentación elaborada a partir del reporte de Investigación 14 INV 424: Práctica didáctica – pedagógicas en escuelas públicas: Encuentros que abren paso al descubrimiento, al deseo, a la palabra. Elaborado por el equipo de investigación de Investigación para el Desarrollo y Kunumi Arete: Noelia Buttice, Ariel Fatecha, Rodolfo Elías, Diana Serafini, Ana Portillo y Gabriela Walder. E-mail: gabriela.walder@gmail.com

el Desarrollo, organizaciones que presentaron un proyecto de investigación acción en el concurso convocado por el Programa Paraguayo para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, Prociencia, promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Conacyt en 2014.

El proyecto se orientó a generar procesos de reflexión y aprendizaje sobre las prácticas pedagógicas, en diálogo con otras propuestas filosófico - pedagógicas. Buscó también dar vida a procesos de co-construcción e implementación de propuestas didáctico-pedagógicas innovadoras en escuelas públicas.

Ello implicó desarrollar acciones que involucraron a los equipos directivos y pedagógicos de Kunumi Arete y dos escuelas públicas de Areguá: San Roque y San José, y trabajar con las docentes, sus niños y niñas, además de iniciar un relacionamiento con padres y madres de estas instituciones educativas. Para todo el proceso se contó con el decidido apoyo de la Secretaría de Educación, Cultura y Deportes de la Gobernación del Departamento Central, y de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Areguá.

En esta presentación se comparten los principales hallazgos identificados durante el proceso así algunas recomendaciones que podrían tenerse en cuenta para la mejora de las propuestas educativas que se están llevando a cabo en el país que apunten a la inclusión social y construcción comunitaria.

## **2. Principios y bases conceptuales**

Esta investigación articula sus propuestas de innovación didáctico-pedagógica en algunos principios pedagógicos de la Escuela Nueva o Escuela Activa, cuyos referentes Ferrière, Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet, Kilpatryk, a nivel internacional y Cardozo a nivel nacional van enriqueciendo con sus aportes una propuesta que se enfrenta a la educación memorista, didactista, rígida, planteando la libertad como base del acto educativo, una nueva mirada al niño o niña: sujeto vivo, sensible, capaz de producir conocimiento y hacerlo colectivamente, en relación con su comunidad, partiendo de la experiencia y del hacer.

La idea y propuestas de innovación, se nutren también y fundamentalmente de la filosofía de la Reggio Emilia, desarrollada por Malaguzzi, inspiradora en parte, de la experiencia de la Escuela Kunumi Arete, que toma como enclaves fundamentales:

- Una idea de niño y niña rico en capacidades y potencialidades, que construye conocimiento siempre en relación con otros.
- Una pedagogía de la escucha y de las relaciones: los educadores y educadoras escuchan e interactúan con los niños/as con mucha atención para recuperar sus deseos, intereses, ideas e hipótesis, dando lugar a un programa emergente y flexible que se ajusta al proyecto correspondiente.
- El sentido del tiempo de los niños, así como del ritmo del propio docente, son importantes, para planificar y llevar a cabo las actividades y proyectos.
- Es un aspecto clave el diseño de espacios “amigables” que favorezcan comunicaciones y relaciones entre los niños y niñas: rincones para encontrarse, para esconderse, que permiten la búsqueda a partir del juego y las necesidades de los pequeños.
- La educación es considerada como un derecho del niño/a y una responsabilidad de la comunidad, instrumento de liberación, cohesión social y de conocimiento desde la experiencia democrática, particular y pluralista.
- El aprendizaje es un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible. Un material valioso para los docentes pero también para los propios niños, niñas y las familias.
- El desarrollo del currículo trabajando en proyectos, en un intento de poner a la escuela al servicio de la vida real y de esta manera incluir a todos los actores del hecho educativo: docentes, familia y comunidad.

### **3. Aspectos metodológicos**

Este estudio constituye una investigación acción, definida por Elliott (1993) –citado por Gutiérrez y Arce (2015):

...desde un enfoque interpretativo, como el estudio que se realiza de una situación social con el fin de mejorar la calidad de esta acción. Él, la entiende, como una reflexión sobre las acciones del ser humano

y las situaciones que vive el profesor que tiene como objeto que el docente conozca a profundidad los problemas, para poder modificar la práctica. (p. 46).

La investigación acción “se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (Murillo, 2010, p. 3).

El enfoque es cualitativo, el cual, según Hernández et al., (2003), “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación, y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (p. 6).

La investigación se desarrolló en la localidad de Areguá, concretamente en tres escuelas de dicha ciudad, capital del Departamento Central: Kunumi Arete, Escuela N° 15.309 San José de Isla Valle y Escuela N° 6.349 San Roque. Se orientó a los equipos directivos y docentes de las tres escuelas, y a los niños y niñas del primer grado de las escuelas públicas.

El trabajo de investigación se desarrolló en cinco fases. Se conformó un equipo de investigación integrado por investigadores de Investigación para el Desarrollo y Kunumi Arete.

### **Primera fase: Sistematización de la experiencia de Kunumi Arete**

Se realizó la sistematización de la experiencia de la escuela de Kunumi Arete. Para ello, se realizaron entrevistas y se iniciaron diálogos en profundidad con los actores educativos: docentes de la escuela, niños/as y padres y madres. Estas conversaciones fueron acompañadas con socialización de registros en múltiples soportes (videos, fotografías, documentos institucionales). A partir del análisis se construyeron líneas didácticas y pedagógicas para describir la vida de la escuela y sus anclajes, y se procedió a la escritura del documento.

### **Segunda fase: Acercamiento y selección de escuelas**

Se establecieron criterios respecto al tipo o características de las escuelas con las que sería posible trabajar en el proyecto. A partir de ello y con la colaboración de la Secretaría de Educación, Cultura y Depor-

tes de la Gobernación del Departamento Central y de la Supervisión de Apoyo Técnico Pedagógico Nivel 1, Región 10, Zona 23 de Areguá, se realizó un mapeo de las escuelas que respondían a los criterios planteados. Se priorizaron cuatro, que fueron visitadas. Luego de la socialización del proyecto con las mismas, se seleccionaron dos, a partir del interés explícito de las invitadas en ser parte del proyecto. Las escuelas fueron San Roque y San José.

A partir de ello, se establecieron los primeros vínculos interinstitucionales con las escuelas, sus directoras y docentes, y se realizó el planteamiento de actividades para el año, acordándose el cronograma.

Esta etapa también implicó la presentación del proyecto y el establecimiento de vínculos y acuerdos con las Supervisiones de Apoyo Administrativo y Pedagógico de la zona.

A partir de ello, se establecieron los primeros vínculos interinstitucionales con las escuelas, sus directoras y docentes, y se realizó el planteamiento de actividades para el año, acordándose el cronograma.

Esta etapa también implicó la presentación del proyecto y el establecimiento de vínculos y acuerdos con las Supervisiones de Apoyo Administrativo y Pedagógico de la zona.

### **Tercera fase: Definición de líneas de formación y co-construcción**

Se desarrollaron distintas propuestas de formación dirigidas a las docentes y directoras. Se eligió la forma de talleres vivenciales y pasantías semanales rotativas de las docentes en la escuela Kunumi Arete. Esta actividad se acompañó con el registro audiovisual y escrito de los encuentros.

Los espacios con docentes apuntaron a compartir la filosofía y propuestas pedagógicas de Kunumi Arete y dialogarlas en función a las prácticas docentes y realidades de las escuelas públicas. Se orientaron al aprendizaje de herramientas de intervención, reflexión y evaluación de la práctica diaria en la escuela. La forma de los encuentros los convirtió en espacios de escucha, colaboración mutua, reflexión, disfrute e interpelación del reposicionamiento de los profesionales de la educación frente a sus prácticas.

El espacio de co-formación abierto, se orientó también a la escritura de textos y narraciones, a fin de desarrollar nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan. (Suárez, D., 2007).

Para la co-construcción también se creó un espacio taller. El objetivo fue elaborar conjuntamente estrategias didácticas innovadoras acordes a las necesidades y deseos de los principales implicados, los niños y las niñas, a fin de poner en práctica un proyecto piloto durante el segundo año de proyecto, en sus respectivas escuelas.

#### **Cuarta fase: Implementación de las innovaciones**

En la cuarta fase se implementaron las innovaciones consistentes en la intervención de los espacios educativos (aulas de inicial y primer grado en San José, y primer grado en San Roque) y en el acompañamiento a clases y desarrollo de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas en aula.

**Quinta fase: Análisis de la experiencia de implementación, ajustes a la sistematización a la luz de la experiencia, evaluación.**

### **4. Principales hallazgos**

#### **4.1. Acerca de las actitudes en los procesos de investigación acción**

Al pensar en procesos de investigación acción en el ámbito educativo, la escucha, la crítica, la apertura y el respeto son cuatro actitudes fundamentales, sobre todo si lo que se desea llevar adelante son transformaciones que exigen, a los actores involucrados, salir de su espacio acostumbrado para crear otro. Eso otro que se co-crea es resultado de la síntesis que se va gestando a partir del intercambio amoroso, aunque no por eso lejos de conflicto, entre todos los que participan del proceso.

Estar en permanente reflexión acerca de los modos del equipo investigador de aproximarse a los actores del proyecto (escuelas públicas, autoridades, familias) ha sido fundamental, pues ha posibilitado aprendizajes, rectificaciones de líneas de acción, desvelamiento de expectativas que pudieran afectar la orientación de las acciones.

## **4.2. Acerca de la producción de conocimiento**

Un resultado relevante de este proceso es el documento de sistematización de Kunumi Arete. En él se narran los motivos que dieron nacimiento al proyecto educativo, el significado del nombre y su potencia simbólica en la trama del sueño educativo. También la forma que adquiere un día en la escuela, las rutinas y sus ritmos, además de las experiencias y autores que los han inspirado. Se describe que la imagen de niño, niña, ha sido el punto de partida para pensar la educación y de igual importancia, la idea acerca de la forma en que infancias y adultos pueden aprender juntos.

Se dedica un apartado especial al valor de la confianza en dicho vínculo y en la aceptación del conflicto y de los límites como parte del convivir que hace viable el tejido de comunidad y de proyecto colectivo (ñande reko). También, la pedagogía de la escucha como disponibilidad abierta y amplia hacia la infancia, condición por otra parte ineludible para el currículo generativo y el trabajo en proyectos. Además, en clave creativa se describe un educador ideal para la escuela Kunumi Arete y la importancia del espacio como el Otro educador. La relación de la escuela con la comunidad y la postura ante el Ministerio de Educación respecto al currículo. Por último, se encuentra un esbozo general de enfoques y contenidos, en las principales áreas disciplinares.

## **4.3. Acerca de los factores que ayudan al transformar**

Las transformaciones se producen desde adentro hacia afuera y desde afuera hacia adentro. Pensar lo singular. Pensar en lo público desde lo público. Muchas veces las propuestas para el espacio público se construyen o proponen desde espacios que no operan en el territorio y esto hace que más tarde o más temprano la propuesta desaparezca o fracase.

Las potencias se identifican compartiendo el espacio, visibilizando y tomando conciencia de que están allí y que es necesario apoyarse en ellas para ir ensanchando vitalidades. Lo que estanca de un modo irreversible, que no es lo frágil, ni lo vulnerable, lo que se convierte en una pasión triste que arrincona lo vital hay que acogerlo y tomar

la decisión colectiva de regarlo, para que vuelva a humedecerse, a latir. Los miedos también son parte de la experiencia educativa pero hay que quebrarlos porque solo así inciden menos en la conquista de lo que cada escuela desea para sí.

Los cambios en los compromisos y las miradas de la instancia directiva institucional propician cambios a nivel institucional. De la misma manera sucede, cuando estas instancias se ven respaldadas por las instancias superiores extra institucionales. La actitud, compromiso y apoyo de los directivos de las escuelas del proyecto fue fundamental para que las innovaciones pudieran hacerse realidad.

Igualmente vital fue el apoyo de la Supervisión y Secretaría de Educación departamental para destrabar barreras y animar a la innovación. En ese sentido, las Mesas de Trabajo que se realizaron mes a mes a partir de mayo, fueron de suma importancia para sostener el proyecto, y entonar nuevos acercamientos que impulsaran nuevas miradas y acciones concretas en el acompañamiento a las escuelas. Así, se logró el compromiso de todos los niveles para respetar el proceso del cual eran protagonistas las escuelas.

Se generó un vínculo de confianza con las docentes participantes del Proyecto que inauguró una conversación permanente que está dando lugar a la conformación de una red entre las escuelas, lo que es fundamental para sostener aprendizajes, procesos y transformaciones.

#### **4.4. Acerca de la formación docente**

Desde el principio del proyecto se pretendió afianzar al docente en su práctica. En todos los encuentros se dio lugar a la escucha como forma de respeto entre las personas, creando una atmósfera de afecto y seguridad para exponer sus inquietudes.

Se animó al diálogo entre docentes y se instauró una forma más colaborativa de intercambio y algo nuevo: el debate pedagógico. Desde el comienzo se propició el debate sobre el significado de la educación, el contraste de los contenidos de la reforma y la situación de las escuelas, los desafíos para no dejar caer a tantas infancias en el contexto local tan desfavorecido.



En ese marco, un logro muy importante ha sido introducir en las escuelas el cuestionamiento sobre la práctica didáctica educativa, que anteriormente no se daba, no se pensaba o se debatía ni cuestionaba.

Haber abierto espacios para que las docentes pudieran encontrar claves teóricas y prácticas desde otros enfoques educativos es un resultado sumamente significativo, pues abre las puertas a una nueva forma de desarrollar procesos de formación docente.

Entender cómo se aprende, qué necesita cada uno para aprender, es clave para enseñar. En el país ya se ha invertido bastante y se sigue invirtiendo en experiencias de capacitación centradas en la transmisión de contenidos que no despiertan el deseo de los docentes. Capacitaciones que los consideran meros transmisores, con lo cual no sucede nada significativo, no se traduce en experiencias de aprendizajes para una verdadera transmisión. No ocurre nada donde el docente pueda alguna vez mostrar a sus alumnos cuál es su propia relación con el conocimiento, con lo que le gusta, con lo que lo hace vibrar, con la vida que le late adentro.

#### **4.5. Acerca de las innovaciones didáctico-pedagógicas**

El cambio en los espacios ha sido uno de los ejes más importantes de la propuesta de innovación co -construida entre la escuela Kunumi Arete y las escuelas San Roque y San José. Mirarse como docentes y mirar a los niños y a las niñas como personas que habitan y son habitados por el espacio y no como objetos que lo ocupan ha sido un viraje trascendental.

El espacio como otro educador tuvo como uno de sus tópicos principales una escuela del deseo, que no preparara para la vida sino una escuela donde el vivir estuviera puesto en el ahora. Una escuela habitada en sentido pleno. Desde un primer momento la intervención de los espacios se conquistó desde el deseo, representando para el proyecto y todos sus actores, un logro tangible con posibilidad de tener fuerza educadora.

Al principio fueron algunas aulas, pero luego el parque de la escuela San Roque se vio renovado con flores, juegos con llantas de colores,

pintura de murales y el uso de un espacio de bosque en el que aún hoy se proyecta una placita al lado de la escuela. Los pasillos de San José fueron intervenidos con plantas y colores. También se realizaron canteros florales que se fueron extendiendo a lo largo y a lo ancho del terreno. En el parque se colocaron arcos para el fútbol y se plantaron árboles frutales

Y así, la transformación de un espacio fue llevando a la transformación de otros espacios y a otros gestos. Las autoridades de las escuelas comenzaron a gestionar sus ACE contando con el apoyo de los padres y madres. La escuela San Roque realizó una alianza con una ONG que le ayudó a concretar el sueño de una huerta escolar, y San José se encuentra actualmente gestionando los recursos para tener la suya.

Los nuevos espacios generaron nuevas experiencias, nuevas relaciones con el medio y entre sí. Nuevos vínculos. Los niños y niñas entablaron contacto con los libros, con el espacio de reunión, con los materiales de los que fueron surgiendo diversos usos, y sobre todo con el juego.

## **5. Conclusiones y recomendaciones**

La experiencia de co-construcción de innovaciones educativas, en lo público y desde lo público, a partir de la sistematización y la investigación acción ha posibilitado que todos los que fueron parte del proceso pudieran analizar sus concepciones y prácticas y de este análisis reconfigurar nuevas formas de construir el vínculo entre los niños y niñas, entre los docentes y los niños y niñas, entre los investigadores y toda la comunidad educativa.

La actitud reflexiva y abierta al cambio que acompañó todo el proceso predispuso al aprendizaje desde la vivencia y la acción directa lo cual permite reafirmar que el proceso de transformación de las prácticas educativas no se dará sin la habilitación de espacios para la escucha, el diálogo y el análisis.

Por otra parte el generar vasos comunicantes entre las escuelas, los grupos de la comunidad, las instituciones y otras organizaciones es

muy importante de modo a que las instituciones educativas entren en dialogo con todo lo que les rodea y partir de ello dar lugar al intercambio y al establecimiento de una comunidad de aprendizaje.

## **Bibliografía**

ABAD, J. (2005). *El aula Transparente. Transformaciones del espacio en la Escuela Infantil Indivisa*. En: *Boletín de Estudios e Investigación*. Madrid: La Salle Centro Universitario.

BERESALUCE DIEZ, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante. España. Fuente digital: [www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

BIRGIN, A.; DUSCHATZKY, S.; DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G. (1998). *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.

CABANELLAS, I. Y ESLAVA, C. (Coord.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

CARDOZO, R.I. (1991., *Mi vida de ciudadano y maestro*. Memorias.

DAHLBERG, G., MOSS, P Y PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

DAVINI, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aire: Paidós.

HOYUELOS PLANILLO, A. (2009). *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*. España: CEE Participación Educativa.

HOYUELOS PLANILLO, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. México: Multimedios.

MURILLO TORRECILLA, F. (2010). *Investigación acción. Métodos de investigación en Educación Especial*. 3ª Educación Especial. Curso: 2010-2011

NARVAEZ PROSSER, L. (2009). *Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia*. En: REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

PEÑA, ZEA Y PASTRANA (eds.)(2015). *Investigación Acción: una Estrategia de Reflexión participativa para fortalecer las academias del Docente Universitario en UAN*. México: Ciencias de la Docencia Universitaria, Universidad Autónoma de Nayarit.

PREAL, Instituto Desarrollo PARAGUAY, (2011). *Informe de progreso educativo*. Asunción, Paraguay.

RINALDI, C. (2001). *Escuelas infantiles de Reggio Emilia: historia, filosofía y un proyecto de trabajo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RINALDI, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Norma Editora.

SARAVIA, L. y FLORES, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina*. Estudio realizado en diez países. Lima: PROEDUCA-GTZ.

SERPAJ PY (2015). *Relaciones entre autoritarismo y educación en el Paraguay: 1869-2012. Un análisis histórico*. Primer Volumen. Asunción: Servicio Paz y Justicia Paraguay.

SUAREZ, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Proyecto Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar, coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de Estados Americanos.

# Educación y desigualdad social: perspectiva histórica. Proceso de cambio en la educación del Paraguay antes y después la guerra del 70



María Viviana Paglialunga de Watzlawik<sup>1</sup>

## Resumen

Poner en perspectiva histórica las desigualdades sociales en educación se presenta como un desafío por el escenario que presenta el Paraguay a fines del s. XIX. Los primeros años de vida independiente estuvieron dirigidos por gobiernos que comprendieron la complejidad social y devinieron en un modelo paternalista y autónomo en el cual la educación primaria de carácter popular tuvo una vital importancia social.

La guerra del 70' se constituye en punto de inflexión entre dos modelos políticos antagónicos y dio paso de una educación autónoma y popular a un modelo impuesto bajo el signo de la civilización en donde no hubo cabida para la mayoría.

---

1 Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Tecnológicas y Artes, Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. Maestranda en Educación, licenciada en Ciencias de la Educación y licenciada en Ciencias Sociales. Cuenta con varias publicaciones y participaciones en congresos a nivel nacional e internacional sobre la línea de Investigación Educación durante el s. XIX. en Paraguay. En calidad de coordinadora y asesora realizó numerosos proyectos de diseños curriculares, seminarios de historia y elaboración de textos pedagógicos y escolares sobre historia del Paraguay para entidades públicas y privadas. E-mail: mpaglialunga@hotmail.com

La educación como categoría fundamental en los procesos históricos requiere de un espacio de análisis y reflexión que visibilice en perspectiva el impacto que produjo como así también sus posteriores implicancias.

## **1. Paraguay en la primera mitad del s. XIX y la educación popular**

Los gobiernos de la primera mitad del s. XIX, y muy en especial el período de gobierno del Dr. Francia han sido objeto de una construcción histórica en la que se han instalado conceptos muy cercanos a la leyenda y muy alejados de la interpretación crítica, entre los que se destaca el de una educación casi inexistente durante el gobierno del Dr. Francia. Sin embargo numerosos documentos sometidos a una nueva revisión y contextualizados en el panorama histórico internacional, evidencian un ángulo diferente en el que se visibiliza la proyección social del sistema educativo.

Inmerso en una férrea defensa de la recién lograda doble independencia<sup>2</sup> y en un contexto regional políticamente inestable dominado por las luchas civiles entre caudillos locales, fue Paraguay el primer Estado Nacional con una clara política de estado a la hora de abordar la educación.

Desde los primeros años de la independencia -1811 a 1813- los documentos demuestran preocupación por la educación, con la compra de libros con el objetivo de apuntalar a los futuros encargados de la instrucción. Textos de Montaigne, Rousseau, Hervas y Pandura que sirvieron de base para la elaboración de la “Instrucción para el maestro de primeras letras” encargada a Anastasio Echeverría por un Bando del 6 de enero de 1812, mismo bando que decreta la enseñanza obligatoria. (Viola, 2012) El material fue dado a conocer el 15 de febrero de 1812 y da cuentas de el papel preponderante dado a la educación con la frase “El lustre de una República, su carácter y gloria se derivan de las primeras escuelas” (Rivarola, 2010, pág. 86)

---

2 Es importante tener en cuenta que el proceso de Independencia del Paraguay significó cortar de una sola vez los lazos existentes no solo con España sino que también aquellos que le sujetaban a Buenos Aires.

En los países de la región -en especial las Provincias Unidas del Río de la Plata- no existía una preocupación estatal por la educación primaria. Así lo afirma Tedesco: “Desde 1800 hasta 1870 la Argentina no tuvo un modelo educativo (...) el modelo educativo era la universidad y se preparaba para la universidad (...) no había escuelas primarias” (Tedesco, 2010). Documentos de época sostienen esta afirmación y denotan el desinterés por la educación del pueblo en la región: “*En el pueblo -haciendo referencia a Buenos Aires- no está generalizada esta enseñanza primordial. La campaña carece de ella enteramente” ...a excepción de un corto número de niños... la muchedumbre o es abandonada al ocio o decidida a ocupaciones extrañas a su edad y de todos modos condenada a la ignorancia*” (La Gazeta, Buenos Aires 1 y 2 de febrero de 1821 en Solari, 1991:62).

Así, la educación superior estaba limitada a la clase patricia y a la pequeña oligarquía local surgida luego de las independencias, que con el correr de los años se transformará en la oligarquía dominante del escenario político durante gran parte del siglo XIX. En dicho contexto, la educación primaria era privada, excluyente, limitada exclusivamente a la preparación para el acceso a la universidad y posteriormente a los cargos políticos y burocráticos necesarios para los nuevos estados.

Para el mismo tiempo histórico, en Paraguay la situación se presentaba diferente. Entre los documentos que pueden sostener la idea de una educación verdaderamente popular e inclusiva se destacan los diarios de los viajeros que visitaron el Paraguay, y es de rigor tener presente que los mismos eran en su mayoría europeos y veían con cierto recelo el desarrollo social y cultural en los nuevos Estados Americanos, por lo tanto tienen un valor potencial aquellos destaques positivos en sus descripciones. (Paglialunga de Watzlawik M. V., 2017) Como ejemplo vale traer el caso citado por Richard Alan Withe, el del naturalista y embajador francés Richar Grandshire que viaja al Paraguay en 1825 con el objetivo de la liberación de Aimée Bompland y menciona cuanto sigue: “*Todos los habitantes del Paraguay, indios y criollos, saben leer, escribir y contar; a este efecto hay por todas partes escuelas públicas que los niños dejan sólo cuando el Cabildo local declara que se encuentran bastante instruidos*” (Withe, 1989, pág. 138).

Este tipo de observaciones con respecto al alto índice de alfabetización como así también la inclusión de la población en general en lo que respecta al acceso a la educación se encuentra en otras referencias, como el caso de la obra de Antonio Zinny, de conocida acción educacional en el Colegio Argentino de la Provincia de Corrientes, quien en su Historia de los Gobernantes del Paraguay escrita en 1887, refiriéndose al período del gobierno del Dr. Francia menciona: *“Existían escuelas públicas en casi todos los pueblos y villas: y los habitantes del Paraguay, tanto indios como criollos, sabían casi todos leer, escribir y contar.”* (Benítez 1981:60)

La compilación documental realizada por José Antonio Vázquez (1975) donde transcribe numerosos documentos referidos al Dr. Francia, se hace referencia tanto a la enseñanza de la música en la escuela militar, de los niños aprendices, y otros en los que constan los costos a cargo del Estado del pago a los encargados, de las compras de materiales didácticos, instrumentos y también vestimentas. Podemos agregar el hecho de que en estos documentos aparecen los nombres y apellidos de 13 niños y que todos los apellidos son de origen guaraní, dato que viene a confirmar que la educación alcanzaba a todos los sectores sociales. A este dato que no es menor, es importante agregar la documentación de la compra de ponchos para los niños más necesitados de una de las escuelas de campaña, comprados y remitidos por el estado.

Tal vez una de las medidas más importantes a nivel de política educativa sea el bando del mes de septiembre de 1828, por el cual la educación primaria se convirtió en obligatoria hasta los 14 años de edad (Wisner, 1957). Wisner, quien con su obra forma parte de la historiografía del Paraguay de la época, menciona en la página 137 que con dicho bando, el control del cumplimiento de esta ordenanza quedó a cargo de los comandantes del interior. Una educación popular, de alcance nacional, gratuita y descentralizada.

Otros documentos que sostienen la afirmación de la existencia de una educación popular son los que obran en la colección Doroteo Bareiro del A.N.A.: pagos de alquileres -por parte del Estado- de casas donde funcionaron las escuelas públicas; provisiones de materiales



para los maestros como así también nombramientos de comandantes a los que el Estado le hacía dos encargos especiales: fomento de la agricultura y sostenimiento de las escuelas. Existen al efecto dos documentos firmados por el Dr. Francia en los años 1831 y 1834, que además de presentar los datos de la cantidad de maestros que recibían la remuneración del estado, presentan una frase que nos dibuja a un Dr. Francia preocupado no solo por la educación, sino por los docentes y la calidad educativa. En ambos documentos, escritos y firmados por el propio José Gaspar se menciona que el pago a los maestros es para que no se preocupen por su subsistencia y *“puedan dedicarse con esmero a la enseñanza de los jóvenes”*<sup>3</sup> Tanto los datos del pago a 140 maestros de campaña -es decir no están incluidos los de la Capital- como el de los 5000 alumnos que se beneficiaban del sistema educativo, nos hacen replantearnos las ideas construidas sobre el pasado y la educación en tiempos de Francia, como así también repensar las omisiones de oficio realizadas en la historia con el fin de sostener una mirada sesgada del pasado.

La educación primaria -mayoritariamente sostenida por el Estado- y secundaria -de carácter privado- durante el gobierno del Dr. Francia, sentó las bases de un sistema educativo popular que tuvo continuidad y proyección en el Gobierno de Carlos Antonio López. En un mensaje del año 1844 se evidencia el interés de Don Carlos Antonio López por la educación, en especial la primaria:

“A pesar de las graves atenciones del Gobierno no han separado su vista de la enseñanza de la juventud. La ignorancia de una Nación siempre ha sido el gran fondo de los díscolos y de los ambiciosos. Para combatirla, el Gobierno atendió a las escuelas primarias en cuanto es posible. Estos son los verdaderos monumentos que podemos ofrecer a la libertad nacional. La educación civil y religiosa formará las costumbres de un pueblo que aspira a tener las virtudes republicanas” (Pérez Acosta, 1948: 495).

En el año 1844 se instala en Paraguay la Imprenta Nacional y a partir de ese momento comienza la edición de libros a nivel nacional. Se-

---

3 A.N.A. Colección José Doroteo Bareiro. n° 3412.

guía para la época de López la utilización de cartillas y catones, sin embargo su contenido no difería ni de de las épocas anteriores ni de lo desarrollado a nivel regional. Ratificada la obligatoriedad de la educación primaria, al igual que en la época de Francia el sistema de descentralización recaía en las autoridades locales (ya sea el cabo, el ayudante del sargento de la compañía) que se presentaban ante los padres cuando los niños ya habían cumplido los siete años para exigir su envío a la escuela. El crecimiento en lo que respecta a los índices de educación primaria son sumamente significativos, considerando que para el año 1856 se registraban 408 escuelas públicas y un total de 16.755 alumnos, fuera de las escuelas particulares (Tapia, 1898:8)

Ya durante el consulado, Carlos Antonio López realiza una convocatoria de los alumnos avanzados del interior y trata de impulsar los estudios superiores con una serie de medidas como la reapertura del Colegio Seminario de San Carlos y la creación de la “Academia Literaria”. Sin embargo Perters (1996) afirma que la educación secundaria y superior tuvo un gran impulso pero una corta duración, encontrando como razón principal la desconfianza. La falta de personal capacitado a nivel superior para encabezar las direcciones de los nuevos institutos llevó al Estado a convocar y contratar expertos extranjeros. Pero la población en general, acostumbrada a ver, no con muy buenos ojos, a todo lo que viniera de afuera -pensamiento implantado durante los casi treinta años de la presencia del Dr. Francia en el poder- no era fácil de cambiar. Es así como, el sistema educativo en general -sobre todo atendiendo a las materias impartidas en las instituciones casi no tiene variación con respecto a la educación en épocas del Dr. Francia, y la educación superior no evolucionó al mismo ritmo de los avances tecnológicos en el Paraguay de López. Los métodos y materias que regían durante esta época no son directamente proporcionales al modernismo impuesto a nivel tecnológico y social.

Con respecto a la enseñanza técnica, tan necesaria para los avances en este campo, fue insuficiente la capacitación impartida a nivel local por los ingenieros y profesionales contratados para el efecto y que residieron en la ciudad de Asunción. Por este motivo, el gobierno de Don Carlos Antonio López toma como medida otorgar becas a los estudiantes destacados para irse a preparar en el extranjero y poste-

riormente retornar al país para colaborar en su crecimiento. Este tipo de medidas en lo que respecta a la educación en Paraguay denotan una política educativa que se proyectó desde los orígenes independientes de la mano del Dr. Francia y encontró continuidad y crecimiento en la época de López. Peters (1996), estima que para 1862, en forma proporcional, Paraguay contaba con la misma cantidad de alumnos varones que en las escuelas francesas o prusianas.

Si bien textos clásicos como el de Luis G. Benítez hacen mención al hecho de que la educación para las niñas era limitada en esta época, se encuentran escuelas para niñas ya desde la época de Francia, que limitaban la enseñanza a las labores domésticas y otras consideradas convenientes para el género femenino, también las había emprendimientos privados de primeras letras, pero nuevamente en contexto es importante considerar que en la época la educación de las niñas no era una preocupación estatal, ni social, y que era la misma situación que en el resto de la región, y del mundo.

El siguiente texto de Manuel Estrada con respecto a la Instrucción argentina en el período 1846-1880 nos muestra una realidad regional que nos permite dimensionar los logros educativos en nuestro país:

Apenas se leerá un documento relativo al estado de la instrucción pública, por impregnado que sea de optimismo oficial, que no reconozca paladinamente el ínfimo grado de ignorancia en que permanecen las masas campesinas. Esta falta de cultura intelectual es mucho mayor de lo que revelan las estadísticas, aunque sean sinceramente formadas, porque los censos cuentan como instruidos a todos los que concurren a una escuela durante su niñez, sin estimar el tiempo de su concurrencia, el provecho de ella obtenido, ni el grado real de cultura que poseen en la madurez de la vida, las más veces nulo aun entre los que han seguido el aprendizaje de las escuelas primarias, que sólo suministra medios de estudio casi siempre desaprovechados en las campañas. (Estrada, J.M. en Halperin Dongui, s/f)

El corto gobierno del Mariscal Francisco Solano López deja algunos documentos que son importantes a la hora de evidenciar la línea educativa, entre ellas la introducción de un nuevo texto para las es-

cuelas primarias denominado “Catecismo de agricultura” que apuntaba a aumentar los conocimientos de los alumnos en cuestiones de campo: (Peters, 1996) con la intención de conseguir la sostenibilidad del sistema de auto-sustento que venía aplicándose en el Paraguay desde los tiempos del Dr. Francia. El Catecismo de agricultura, era una obra de origen Uruguayo, enfocado específicamente al cultivo del algodón y el tabaco. Según Peters, queda demostrado su uso en las escuelas debido a la existencia de documentos de los inspectores que así lo acreditan. Lo cierto y lo concreto es que al finalizar el período tanto de Francia como de López, el Paraguay se encontraba en un muy buen nivel educativo, a nivel regional e inclusive internacional, encontrando un modo propio de adaptar los materiales existentes -que no diferían de los utilizados en la región- y con una fuerte política de Estado que apuntaba al sostenimiento del sistema educativo, apoyado por una política la descentralización comenzada en la época de Francia y continuada en la de los López.

## **2. El fin de la guerra y el punto de inflexión**

Los primeros años del Paraguay de la post guerra del 70 se caracterizaron por un irrefutable estado de confusión. Políticamente intervenido, económicamente destruido y moralmente abatido, el Paraguay atravesó este período en medio de revueltas, golpes de estado y asesinatos en la vía pública. Al decir de Efraín Cardozo “En menos de dos años se habían sucedido dos golpes de estado y reprimido una revolución. Con dolorosos espasmos el Paraguay iniciaba el aprendizaje de su vida política” (1987:270). Entre los años 1870 y 1880 se habían sucedido siete presidentes. Tremenda inestabilidad política generaba un clima poco propicio para el desarrollo de la educación y las artes.

La merma demográfica también forma un punto importante de la posguerra. Con respecto a la cantidad de habitantes anteriores a la guerra hay muchas versiones, mientras algunos señalan que la cantidad ascendía a 1.300.000 habitantes (Cardozo 1986:265; Rosa 1974: 87) otros afirman que era cercana a los 800.000 (Chiavenato, 1959) o inclusive menos. En lo que sí hay coincidencia plena es que, al término de la guerra la mayor parte de esa población yacía muerta en los campos del Paraguay.

El 7 de marzo de 1870, a menos de una semana del holocausto de Cerro Corá, se promulgó el primer decreto de la post-guerra en Materia Educativa. El mismo establece la obligatoriedad de la enseñanza elemental antes de la promulgación de la Constitución de ese mismo año, es decir, antes que el propio ordenamiento político se instituye una reglamentación de orden educativo. Establecía que en los pueblos y villas se constituyan escuelas, destinando para ese fin los edificios públicos, declarándose obligatoria la enseñanza primaria, sin dudas nada nuevo para un país donde la educación había sido obligatoria ya desde 1828. Sin embargo esta tarea no resultó nada fácil, pues no estaban dadas las condiciones, ni humanas, ni económicas para reconstruir aquel sistema educativo de la primera mitad del s. XIX. Y las condiciones en que se encontraba la población eran aún peores. Las desigualdades comienzan a hacerse visibles, puesto que en estos primeros años los padres no solamente estaban obligados a mandar a sus hijos a la escuela; también debían pagar una remuneración adicional a los maestros mientras el gobierno asumía el compromiso de solventar la educación de los huérfanos.

Una de las medidas tomadas en esta primera etapa de la post-guerra es el de becar a los alumnos del interior para realizar sus estudios en Asunción. La tarea de la selección de los alumnos recaía sobre los Inspectores de Educación, quienes seleccionaban a los jóvenes más promisorios del interior del país. Muchos de ellos serían los primeros egresados de estas casas de estudios, quienes seguirán los estudios universitarios, y sobre quienes recaería la difícil tarea de gobernar al país en las siguientes décadas. Sin embargo, esta situación solo marca la gran desigualdad en el acceso a la educación y la imposibilidad de dar continuidad al sistema educativo que antes de la guerra cubría la totalidad de los pueblos del Paraguay, puesto que la capacidad del Estado para poder becar a los mencionados alumnos ascendía a unos 50 beneficiarios. El mismo José Segundo Decoud (1877:3) afirma con respecto a la industria y la educación en 1877

No se han establecido colonias, ferrocarriles o bancos ni ninguna clase de de empresa industrial o agrícola de alguna importancia.

No se ha fundado una sola escuela en la campaña, ni ningún instituto de educación, excepto el colegio que hoy se proyecta fundar en la ciudad para educar apenas cincuenta niños internos gratuitamente. En cambio hay cerca de cien mil niños en la República que vegetan en la más espantosa ignorancia.

En 1881, durante la presidencia de Bernardino Caballero se vuelve a decretar obligatoria la enseñanza. Los decretos de obligatoriedad responden a dar respuesta al estado calamitoso en el que se encontraba la educación. Según Bourgade (2009: 76) para 1882 ya se contaba con 175 escuelas -cabe recordar que antes de la guerra existían 408 registradas oficialmente-. En otras palabras, solo había 25 escuelas más que en la época del Dr. Francia. A nivel educativo Paraguay retrocede en el tiempo luego de la guerra, sin que el nuevo modelo liberal impuesto pueda dar respuestas a un problema que antes de su llegada no existía.

Hacia 1886, en un censo levantado por J. Jacquet (Rivarola, M. 1998:594) se registró un total de 239.774 habitantes, de los cuales el 58,2% eran mujeres, y que en general todos tenían un promedio de 24 años y eran masivamente analfabetas, campo ventajoso para el cultivo educativo de las ideas deseadas en la siguiente década. Y son nuevamente los testimonios de época los que dibujan el panorama del acceso a la educación. Un sobreviviente de la guerra, el Teniente Manuel Frutos años después declaró cuanto sigue:

“Fuimos muy ricos, señor; nadábamos en la abundancia, éramos felices. Mi pueblo natal, Ybytí, hoy pobre villorrio, *tenía entonces veinticuatro escuelas y en el presente apenas tiene una*. Con esto le digo todo...No había ciudadano que no tuviera su casa, sus útiles de labranza y extensos sembrados.

No conocíamos el hambre. Éramos una raza bien alimentada, sana y fuerte.(...) Pero vino la guerra y todo lo perdimos. Peleamos desesperadamente, porque todos teníamos algo que perder y porque amábamos nuestra tierra con locura...” (García Mellid 1964: 430/1)

Pero Decoud no fue el único de los pensadores liberales que confirmará que la entrada al concierto de las naciones civilizadas a través

de la educación se realizó de forma tardía y muy alejada de los ideales educativos. El mismo Cecilio Báez, treinta años después de lo afirmado por Decoud (1903:13/14) en medio de una retórica alocución con respecto a la educación, no hace más que caer en la cuenta de que los principios del liberalismo no pudieron mejorar la situación educativa:

Recién después de 1870 puede decirse que el Paraguay ha llegado á (sic) incorporarse al movimiento de los pueblos civilizados, y tiene escuelas de vedad, donde el individuo ilustra su espíritu y adquiere conciencia de su personalidad, que ántes (sic) no tenía.

Mas es necesario hacer constar que no solamente son escasas todavía las escuelas<sup>4</sup> en los pueblos de campaña, sino también asaz<sup>5</sup> insuficiente la enseñanza para elevar la condición moral del pueblo. Existen millares de niños que no reciben la instrucción por la falta apuntada.

En realidad, después de la guerra, el Paraguay había perdido todo lo que de civilizado poseía como propio e innato, adoptando por la fuerza un sistema bárbaro de luchas políticas y crueldad sin nombre sobre los despojos de aquel Paraguay de los López. La autonomía que permitió una educación popular y extendida a toda la república daba paso obligado a la dependencia ideológica y al mismo tiempo, a las desigualdades y la exclusión que pasaron a formar parte del paisaje cotidiano de la educación en el país.

La educación como categoría fundamental en los contextos históricos requiere de un espacio de análisis y reflexión que permita visibilizar en perspectiva tanto el impacto que produce como así también de sus posteriores implicancias. Comprender el rol que ha jugado la educación en la formación de la conciencia histórica y el origen de las desigualdades hasta hoy identificables en el sistema educativo, es de vital importancia en el desarrollo de una conciencia colectiva que de paso a la resignificación del pasado y

---

4 Considerando que el artículo pertenece al año 1903, ya habían pasado treinta y tres años de la guerra y en el mismo artículo confirma la falta de escuelas, nos hace preguntarnos ¿esa es la manera de incorporar al Paraguay al movimiento de los pueblos civilizados?

5 Sinónimo de mucho, gran cantidad, léase por los tanto, muy insuficiente la enseñanza.

vuelva a componer el tejido original que vincula al Paraguay con su historia.

## **Bibliografía**

Bourgade La Dardye, E. de (2009) *El Paraguay (1889)* Asunción: Arte Nuevo

Cardozo, E. (1989). *Paraguay independiente*. Asunción: Schauman Editores.

Chiavenato, J.J. (1989) *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*. Asunción: Carlos Schauman Editor

Halperin Dongui, T. (s/f) *Proyecto y construcción de una nación*. Buenos Aires. Emecé.

Paglialunga, M. V. (2017). *Independencia política y educación popular durante el gobierno del Dr. Francia*. En: *La república Francista*. Compilador Jorge Coronel Prosman. Asunción: Arandura.

Paglialunga, M. V. (2012). *De la autonomía a la dependencia*. Asunción: Servilibro.

Pérez Acosta, J. (1948) *Carlos Antonio López, obrero máximo. Labor administrativa y constructiva*. Asunción: Guaranía.

Peters, H. (1996) *El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Asunción, Instituto Paraguayo Alemán Editor.

Rivarola, D. (2010). *Historia del Pensamiento paraguayo 1811-1904* (Vol. 18). Asunción: El lector.

Rosa, J.M. (1974) *Historia Argentina. Tomo VII La Oligarquía (1862-1878)* Buenos aires, Oriente.

Tapia, F. (1898) *El tirano Francisco Solano López arrojado de las escuelas*. Escuela Tipográfica Salesiana



Tedesco, J. (2010). Bicentenario, historia de la Educación.

Viola, A. (2012). *Paraguay período independiente 1811-1864* (Vol. Fascículo 13 capítulo 10). Asunción: Azeta.

Wisner. (1957). *El dictador del Paraguay José Gaspar de Francia*. Buenos Aires: Ayacucho.

Withe, R. (1989). *La primera revolución popular en América: Paraguay 1810-1840*. Asunción: Schaumann.

# Método simplificado para la estimación del nivel de alfabetismo de la población joven y adulta del país



Federico Barrios Sosa<sup>1</sup>

## Resumen

La alfabetización es la competencia de la persona en materia de comprensión lectora, uso de textos impresos o escritos en sus diversas modalidades, para el desempeño personal en diferentes contextos, para el logro de sus objetivos y la participación en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO, 2005). Constituye el indicador central del acceso de la persona al derecho a la educación; además es la llave maestra que permite acceder a otros derechos. Por consiguiente, el nivel de alfabetización de la población es un dato de enorme importancia, tanto para las políticas públicas, como para las empresas y organizaciones de la sociedad civil, para evaluar y desarrollar el activo laboral y diseñar políticas y proyectos de desarrollo. Además es un indicador de competitividad global (para los países integrantes de la OCDE). Localmente también es fundamental para evaluar en forma pertinente los resultados del sistema educativo en cuanto mecanismo de acceso al derecho a la educación, que constituye su misión primordial.

Entre los años 2009 y 2013 Paraguay participó del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), un esfuerzo inter-

---

1 Maestrando de FLACSO Paraguay 2° año 2017. E-mail: [barrios.federico@gmail.com](mailto:barrios.federico@gmail.com)

nacional para dotar a los países en desarrollo de herramientas para generar estadísticas nacionales robustas sobre la alfabetización, basadas en la constatación directa de sus competencias, por medio de pruebas cognitivas internacionalmente comparables.

Es muy poco probable que el gobierno esté interesado en realizar este tipo de estudios con cierta regularidad por el costo que supone; lo esperable es que se realice cada diez años, pero dependerá de la coyuntura política. Mientras, cada año que pasa la información disponible sobre la alfabetización pierde actualidad y la probabilidad de cometer errores aumenta. De ahí que es necesario contar con un instrumento simplificado que permita monitorear a través del tiempo, en forma regular y a un bajo costo, el nivel de alfabetización de la población, con estimaciones estadísticas, con un nivel conocido de confiabilidad.

En esta presentación se ofrece un método simplificado para estimar el nivel de alfabetización de la población joven y adulta, en los distintos dominios de la Encuesta Permanente de Hogares, promoviendo la incorporación de un juego de preguntas tomadas del cuestionario de antecedentes del estudio LAMP, cuyas respuestas deben ser procesadas a través de un método de clases latentes, de manera a reconocer diferentes niveles de autopercepción de la alfabetización, que reflejen con una confiabilidad conocida, las verdaderas competencias alfabéticas de las personas.

## **1. Objetivo**

El propósito de esta presentación es proponer un método simplificado para la medición anual del déficit educacional del país o de los departamentos o de las áreas urbana y rural expresado en la deficiente alfabetización de la población. El indicador seleccionado proviene del concepto de la alfabetización desarrollado por el grupo de expertos de la UNESCO (citado en UIS, 2009) y es fruto de una rigurosa elaboración metodológica, que mantiene la relación del indicador con el constructo, realizada en el marco de estudios internacionales con participación de varios países del mundo, entre ellos Paraguay.

Para lograr este propósito es necesario recuperar el concepto de alfabetización, examinar las dificultades vinculadas con su medición directa y redefinir los indicadores empleados tradicionalmente para detectar el nivel de alfabetización en las poblaciones de referencia. En esta oportunidad se propone un método simplificado para el monitoreo de los déficits de la alfabetización, derivado del estudio nacional LAMP realizado en el país en 2011, con el fin de aprovechar los resultados de ese estudio para reducir los costos de medición directa del problema en forma anual, sin perder mucha calidad en la información a ser obtenida.

## **2. Concepto de alfabetización**

La alfabetización es la competencia de la persona en materia de comprensión lectora y uso de textos impresos o escritos en sus diversas modalidades, para el desempeño personal en diferentes contextos, para el logro de sus objetivos y su participación en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO, 2005). Por un lado constituye el indicador central del acceso de la persona al derecho a la educación; además es la llave maestra que permite acceder a otros derechos. Por otra parte, la alfabetización se distribuye en la población desde niveles muy bajos de desempeño lector hasta niveles muy complejos, correspondientes a los integrantes de la comunidad académica y científica. Definida de esta forma, es un rasgo social que puede ser adquirida en cualquier edad y contexto, no solo en la escuela, y puede ser cultivada, enriquecida y mejorada a través del tiempo, de manera a aumentar el nivel de desempeño alfabético de las personas, para una integración más plena a la sociedad de la información y del conocimiento (PIAAC España, 2013).

Por consiguiente, el nivel de alfabetización de la población es un dato de enorme importancia, tanto para las políticas públicas, como para las empresas y organizaciones de la sociedad civil, para evaluar y desarrollar el activo laboral, promover los derechos humanos y diseñar políticas y proyectos de desarrollo. Además es un indicador de competitividad global (para los países integrantes de la OCDE). Localmente también es fundamental para evaluar en forma pertinente los resultados del sistema educativo en cuanto mecanismo de acceso al derecho a la educación, que constituye su misión primordial.

### 3. Fundamentación

A pesar de que el concepto de alfabetización está claramente establecido y los países desarrollados han realizado esfuerzos diseñando y aplicando complejos métodos para su medición (NALS, IALS, ALL y PIAAC) y la UNESCO ha hecho esfuerzos para medirlo en los países en desarrollo (OREAL, LAMP), nuestros países, a excepción de Chile, aún se empeñan en tratar de medirlo con un método de escasa validez y muy baja confiabilidad, basada en la pregunta a la persona acerca si puede o no leer o escribir.

Esta propuesta se justifica por la obsolescencia y pérdida total de validez del indicador tradicional del nivel de alfabetización empleado oficialmente por nuestros países, fundado en un concepto atávico de lo que es la alfabetización: la capacidad de leer una frase sencilla (1958) o el haber cumplido dos años de escolaridad, este último sólo empleado en Paraguay.

Entre los años 2009 y 2013 Paraguay participó del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), un esfuerzo internacional para dotar a los países en desarrollo de herramientas para generar estadísticas nacionales robustas sobre la alfabetización, basadas en la constatación directa de sus competencias, por medio de pruebas cognitivas internacionalmente comparables. (UIS, 2009) El estudio LAMP fue conducido por el Instituto Estadístico de la UNESCO - UIS, con sede en Montreal y contó con la participación de numerosos países del mundo. Paraguay fue el único país de habla hispana que participó del Programa, (cita) realizando el relevamiento de datos en el año 2011, sobre una muestra probabilística nacional de 4666 sujetos, estratificada por áreas urbana y rural y por niveles educativos. Sólo 4 países lograron completar el estudio principal dentro del plazo establecido, siendo Paraguay uno de ellos (UIS/UNESCO, 2013).

Es muy poco probable que el gobierno esté interesado en realizar este tipo de estudios con cierta regularidad por el costo que supone; lo esperable es que se realice cada diez años, pero dependerá de la coyuntura política. Mientras, cada año que pasa la información disponible sobre la alfabetización pierde actualidad y la probabilidad

de cometer errores aumenta. De ahí que es necesario contar con un instrumento simplificado que permita monitorear a través del tiempo, en forma regular y a un bajo costo, el déficit de la alfabetización de la población, con estimaciones estadísticas, con un nivel conocido de confiabilidad. Con esto se busca reemplazar en forma gradual el método arcaico aplicado actualmente acerca del analfabetismo. La iniciativa del cambio metodológico debe partir de Paraguay, único país de la región que participó del LAMP y probó el método y puede constituir el punto de partida para que otros países se sumen a esta nueva metodología.

#### **4. El método basado en la autopercepción del alfabetismo**

En esta presentación se ofrece un método simplificado para estimar el déficit de alfabetización de la población joven y adulta, aplicable a los distintos dominios de la Encuesta Permanente de Hogares, promoviendo la incorporación de un juego de preguntas tomadas del cuestionario de antecedentes del estudio LAMP, cuyas respuestas deben ser procesadas a través de un método de clases latentes, de manera a reconocer diferentes niveles de autopercepción de la alfabetización, que reflejen con una confiabilidad conocida, las verdaderas competencias alfabéticas de las personas.

La autopercepción de la alfabetización permite identificar categorías de sujetos según patrones diferenciados de respuestas características. La estructura de la indagatoria realizada en el cuestionario de antecedentes del LAMP es más compleja que la empleada en el censo y en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) y está basada en preguntas indirectas y complementarias que permiten un mayor control de la consistencia de las respuestas.

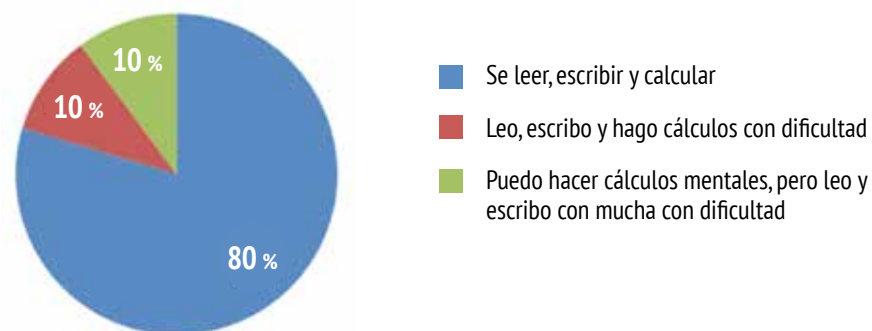
El sujeto responde influenciado por factores emocionales, cognitivos, situacionales, biográficos o interaccionales que tienen lugar en el contexto de su vida y de la misma entrevista, pero se obtuvo un índice que resume la información recolectada por medio del latent class analysis (LCA) que permitió clasificar a los sujetos según patrones característicos de respuesta. En el gráfico N° 1 se presenta la distribución de los sujetos de la muestra de acuerdo a esta variable latente.

**Tabla N° 1:** Preguntas del cuestionario de LAMP referidas a la auto percepción de competencias alfabéticas

N°	Pregunta	Respuesta	Valores
A6	¿Puede <b>leer</b> con facilidad, con dificultad o no puede materiales como cartas o periódicos en...	Una respuesta por cada idioma.	
A6_1	Castellano?	Con facilidad; Con dificultad; no puede	1,2,3,8
A6_2	Guaraní?	Con facilidad; Con dificultad; no puede	1,2,3,8
A7	¿Puede <b>escribir</b> con facilidad, con dificultad o no puede cartas personales o mensajes breves en...	Una respuesta por cada idioma	
A7_1	Castellano?	Con facilidad; Con dificultad; no puede	1,2,3,8
A7_2	Guarani?	Con facilidad; Con dificultad; no puede	1,2,3,8
A8	¿Puede realizar cálculos <b>mentales</b> para sus necesidades diarias, por Ej. Comprobar si recibe el vuelto justo en un negocio o mercado?	Con facilidad, con dificultad o no puede	1,2,3,8
A9	¿Puede realizar cálculos <b>por escrito</b> para sus necesidades diarias, por Ej.: calcular gastos, cuentas a pagar, etc.?	Con facilidad, con dificultad o no puede	1,2,3,8

Fuente: Elaboración propia a partir del CA del LAMP.

**Grafico N° 1:** Auto percepción del alfabetismo en la muestra de LAMP



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de LAMP.

**Tabla N° 2:** Coeficiente de contingencia entre variables asociadas y Desempeño lector en LAMP

Variable	Chi-cuadrado	Sig. asintótica (bilateral)	Coeficiente de contingencia	Sig. Aproximada
Lengua materna	407,077 <sup>a</sup>	,000	,315	,000
Idioma que habla en casa	452,451 <sup>a</sup>	,000	,330	,000
Auto percepción	1463,416 <sup>a</sup>	,000	,532	,000

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28,89.

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

a. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Fuente: Barrios, 2016. Auto percepción de las capacidades lectoras, contexto lingüístico del hogar y su relación con el desempeño esperado en lectura, Tesis de grado en Psicología, UCA, Asunción.

Como se puede apreciar, el método permite identificar tres niveles, de los cuales dos corresponden a bajos desempeños y una gran categoría a desempeños medios y altos, donde no se puede diferenciar grados o niveles. Por lo tanto, es apto para dar cuenta de los déficits en la alfabetización de la población y no de los niveles superiores de desempeño.

Según Barrios (2016) “la constatación de la concordancia entre lo que el sujeto informa y lo que efectivamente es capaz de realizar puede contribuir a mejorar los métodos de estimación de los niveles de alfabetismo de la población”. En este trabajo se realiza el análisis de correspondencia para verificar qué tan buena predictora de los niveles de desempeño de las personas es esta variable. Para el efecto, se apela a los resultados de LAMP, empleando los niveles de competencias proporcionadas por las pruebas cognitivas del estudio, para comprobar la validez de los niveles constatados de auto percepción de las competencias alfabéticas, obtenidas del cuestionario de antecedentes. La hipótesis adoptada es que la auto percepción de la competencia lectora del sujeto, constatada a través de preguntas indirectas



tas, es una consecuencia consistente de su verdadera competencia alfabética. (Barrios, 2016). De esa manera, su distribución reflejará en forma análoga la distribución de las competencias lectoras de los sujetos, medidas a través de las pruebas cognitivas de LAMP.

La calidad y tipo de relación entre las dos variables fue constatada en un estudio anterior (citar) en el marco de una tesis de grado de la universidad católica de Asunción. Una vez identificadas las categorías de autopercepción por el método elegido, las mismas fueron correlacionadas con desempeño lector medido a través de una variable proxi validada con las pruebas cognitivas de LAMP, por dos métodos: una relación bivariada a través de un análisis de chi cuadrado, con un nivel de significación del 5% y por otro lado a través del método multivariado de probabilidades simultáneas o condicionadas, con el software libre Genie 2.0 de la universidad de Pittsburg.

Si bien el coeficiente de contingencia constatado revela un nivel de correlación moderado (0,532), sin embargo es altamente significativo, lo que denota la persistencia de la relación entre estas variables. En el mismo estudio se ha realizado un análisis multivariado de las relaciones entre estas variables basado en probabilidades condicionadas, cuyo resultado, en lo que atañe a autopercepción del alfabetismo, se presenta en la siguiente tabla.

**Tabla N° 3:** Variaciones en las Probabilidades de Desempeño lector, condicionadas por Auto percepción del alfabetismo

Desempeño esperado	Auto percepción		
	Sé leer, escribir y calcular	Leo y escribo con dificultad	Tengo severas dificultades
	%	%	%
Desempeño medio y alto	91	56	43
Desempeño bajo	8	16	31
Muy bajo desempeño	2	29	27

Fuente: Diagrama N° 1: Elaboración propia en base a datos de LAMP procesados con Genie 2.0. Barrios, 2016. Op. Cit.

Al respecto, el autor señala:

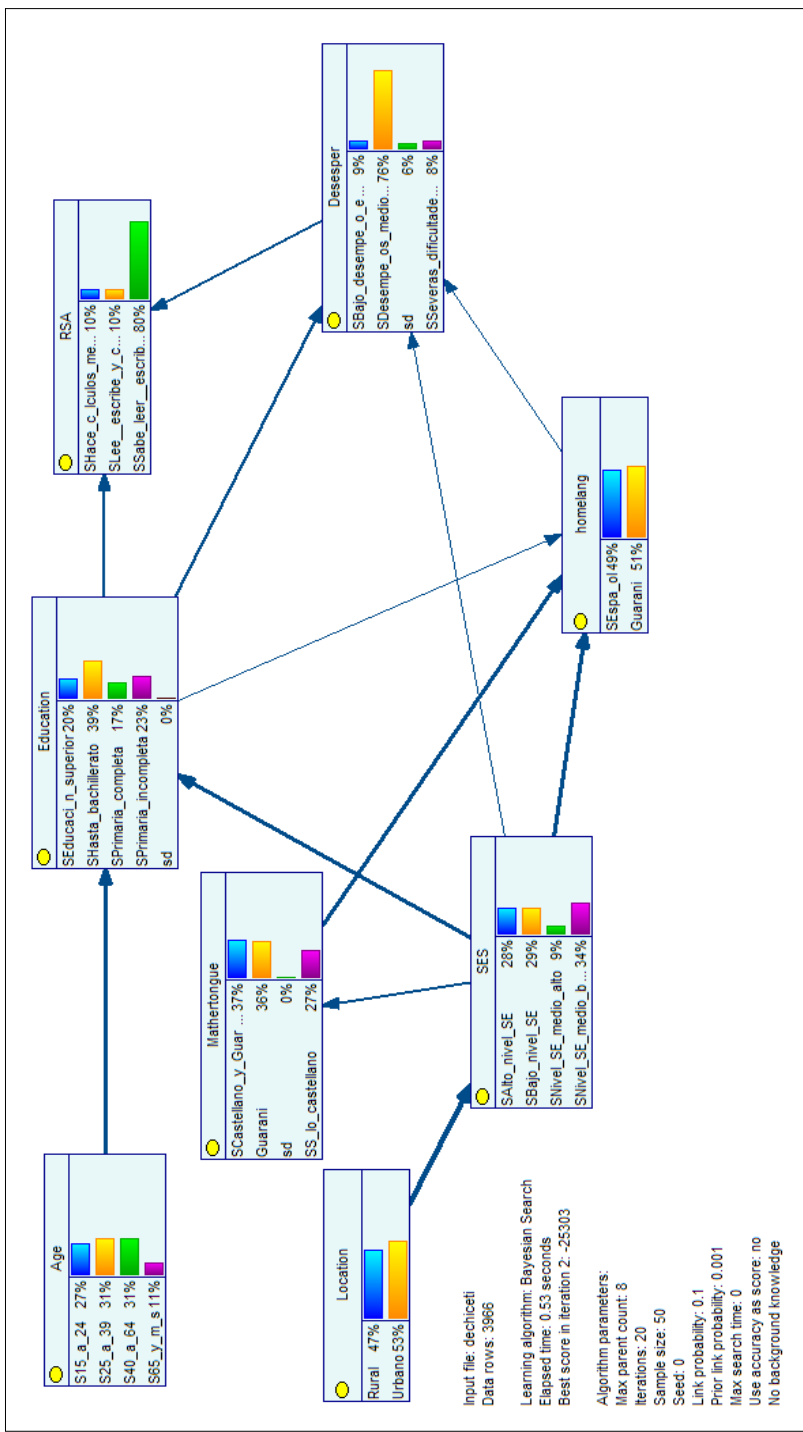
“La Tabla reúne las interacciones obtenidas a través del análisis verificado mediante el (software Genie 2.0). Se puede constatar que la variable más influyente es la auto percepción del alfabetismo, que altera visiblemente las probabilidades de exhibir desempeños esperados medios, bajos o muy bajos (...). La probabilidad de desempeños medios y altos disminuye en casi el 38% si el sujeto declara que tiene dificultades en lectoescritura, y en un 52% si se declara con severas dificultades. Entre tanto, las probabilidades de bajo desempeño se duplican o se cuadruplican según cuan negativa sea la auto percepción de la persona. A su vez, las personas con muy bajo desempeño tienen una probabilidad cercana a cero de declarar habilidades lectoras, mientras la probabilidad de declararse con dificultades es 14 veces superior, al igual que las de declararse con severas dificultades. La relación es muy firme, lo que explica el grosor del arco que los vincula en el diagrama y es una variable predictora verosímil (de las competencias en lectura).” P 41

En cuanto a la relación entre las habilidades alfabéticas y la auto-percepción, el estudio aludido revela, además, que la segunda no constituye una variable independiente respecto al alfabetismo de la persona, sino por el contrario, está en el lugar relativo de “child” (niño) en el modelo de análisis con el método Genie 2.0, es decir, depende del nivel de alfabetismo de la persona. Dicha relación se plasma en el gráfico N° 3, tomado del mismo estudio, donde se resalta el arco que vincula a ambas variables.

## **5. Cómo implementar la medición**

La propuesta consiste en incorporar en el cuestionario de la EPH que se realiza anualmente, un módulo conteniendo el juego de preguntas del cuestionario de antecedentes de LAMP sobre autopercepción, para aplicarlo a uno de los miembros del hogar con 15 años o más, seleccionado aleatoriamente a través de una grilla tipo “Kish” o de una tabla de números aleatorios, para evitar aplicarlo a todos los miembros de 15 años y más del hogar.

**Figura N° 2:** Red de relaciones entre variables predictoras del nivel de alfabetismo, con “arcos” que señalan la dirección y la fuerza de la relación



Fuente: Barrios, 2016, Op. Cit.

La unidad de análisis en la muestra para la estimación de la alfabetización sería así seleccionada dentro de los hogares de la muestra de la EPH, y estará constituida por una persona de esos hogares, considerando a cada hogar como un conglomerado adicional para la ponderación y el procesamiento de este aspecto. De esta forma, se trata de implementar una indagación complementaria utilizando como plataforma la muestra de la EPH.

Como el conjunto de preguntas referidas a la autopercepción del alfabetismo no es muy grande, es probable que convenga aplicar el módulo de autopercepción a todos los miembros del hogar con 15 años o más de edad; con lo cual, la indagación sobre alfabetismo pasaría a ser una variable más a ser cubierta a través de la EPH; sin embargo, conlleva el riesgo de que sean entrevistadas sólo las personas que estén presentes en el hogar en el momento de la entrevista, dando lugar a una fuente innecesaria de error muestral. La viabilidad de esta opción puede ser evaluada por la Dirección General de Estadísticas, Encuesta y Censo – DGEEC, organismo responsable de la EPH.

El procedimiento sugerido permitirá constatar regularmente los déficits de alfabetismo en los hogares de la EPH, empleando como indicador los niveles bajos de autopercepción del alfabetismo. Los datos recolectados serán sometidos a un procesamiento especial a través de LCA, con el fin de identificar en forma pertinente la categoría de respuesta que proporciona cada sujeto entrevistado con este módulo.

Con la incorporación de esta propuesta, con un bajo costo adicional de la EPH, se puede obtener información mucho más segura acerca de la situación de los déficits de la alfabetización en el país, respecto a los indicadores de baja calidad empleados actualmente. No obstante, su adopción supondrá un plan que considere necesariamente una aplicación experimental, que permita evaluar la propuesta y medir las dificultades y costos antes de decidir su adopción definitiva. La mejora en la estimación de los déficits en alfabetismo de la población los justifica.

## Bibliografía

Barrios, Federico. 2016. Autopercepción de las habilidades lectoras, contexto lingüístico del hogar y su relación con el desempeño lector. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Tesis de grado, Carrera de Psicología.

Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). 2009. La Nueva generación de estadísticas sobre competencias en Alfabetismo: Implementando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP). Documento Técnico N° 1. Montreal. ISBN 978-92-9189-069-9

Guttandin, Friedhelm y Riquelme, Lidia. 2010: Investigación cualitativa sobre el contexto de aplicación de pruebas de medición de niveles de alfabetismo. Observación de los intervinientes en la prueba piloto LAMP. IDIE MERCOSUR, OEI, 2010, Asunción  
<http://www.uis.unesco.org/literacy/Documents/LAMP%20Country%20Summaries/literacy-statistics-summary-paraguay.pdf>

# Un acercamiento al diálogo entre la Educación Técnica Agropecuaria e Industrial y el Sector Productivo<sup>1</sup>



Alcira Sosa<sup>2</sup>  
Sara Raquel López  
Maria Victoria Zabala  
Hugo Speratti

## Asesores

Claudio Suasnabar  
Rudy Elías

## Resumen

El trabajo a ser presentado se enmarca en las reflexiones preliminares surgidas en el proceso de desarrollo de la investigación denominada “Formación para el trabajo, en busca de la pertinencia de los Bachilleratos Técnicos Agropecuarios e Industrial de la Educación Media”, que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT; se pretende describir la relación entre las competencias laborales demandadas por el sector productivo del país y la formación en Bachilleratos Técnicos Agropecuarios e Industrial de la Educación Media.

---

1 El trabajo a ser presentado se enmarca en las reflexiones preliminares surgidas en el proceso de desarrollo de la investigación denominada “Formación para el trabajo, en busca de la pertinencia de los Bachilleratos Técnicos Agropecuarios e Industrial de la Educación Media”, que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT; se pretende describir la relación entre las competencias laborales demandadas por el sector productivo del país y la formación en Bachilleratos Técnicos Agropecuarios e Industrial de la Educación Media.

2 Línea de investigación: Educación. Universidad Iberoamericana (UNIBE).

Este diálogo se pretende construir a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo y la vinculación con el análisis del contexto de la evolución tecnológica e industrial, situación que ha permitido subir los niveles de competitividad de las empresas que a su vez exigen calidad y pertinencia de la educación y la formación de los recursos humanos.

Cabe destacar que la Educación Media, entre sus objetivos define el desarrollo de la formación para el trabajo y el sector productivo del país, por lo que demanda formar en competencias laborales los egresados de dicho nivel educativo. Cabe resaltar, lo planteado por María Eugenia Gallart al señalar que la educación y el trabajo son dos racionalidades distintas (...), sin embargo, la escuela debe estar en condiciones de desarrollar en los y las estudiantes capacidades básicas (valores, conocimientos y habilidades) que permitan adaptarse y hacer un aprendizaje de los cambios que ocurren (2003: 3).

## **1. Desarrollo**

El plantearse un diálogo entre sectores, como la producción y la educación, nos ha llevado a configurar desde el inicio de la investigación un escenario complejo para lograr un acercamiento científicamente respetable, porque en sí misma, cada una de ellas constituye un gran desafío describir los aspectos en la cual se encuentran constituidos y en la cual operan. Esta situación, de hecho afecta al proceso de identificación de los vínculos que pudieran estar operando entre ellas, más allá de lo declarativo en los documentos nacionales y más cercano a las vivencias concretas en las instituciones educativas y en las empresas del sector productivo.

Ante este escenario, nos permitimos asumir como objeto central del trabajo el acercamiento al avance de la investigación en curso sobre el diálogo entre la Educación Técnica Agropecuaria e Industrial y el Sector Productivo"[1], con la prudencia y el respeto que nos inspira todo el esfuerzo que dichos sectores imprimen en el trabajo por lograr los objetivos propuestos, situación apreciada en las visitas en las que nos permitieron aplicar los instrumentos de recogida de datos, como entrevistas individuales y grupales.

Iniciaremos exponiendo los aspectos relacionados a la educación, tanto en lo declarativo en los documentos oficiales del Sistema Educativo, en el Nivel de la Educación Media, en Bachilleratos Técnicos Agropecuarios e Industrial de la Educación Media, posteriormente se presentará los aspectos relacionados al sector productivo y los testimonios representantes de empresas entrevistados para concluir con las reflexiones que generan los primeros hallazgos de la investigación.

Entre las variadas maneras de concebir la educación y a fin de sustentar en ella las ideas expuestas en este trabajo, se ha seleccionado las siguientes:

*DEWEY (1859-1952)<sup>3</sup> “La educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o un grupo social pequeño o grande transmite su capacidad adquirida y sus propósitos con el fin de asegurar la continuidad de su propia existencia y desarrollo”.*

*DURKHEIM (1858-1917)<sup>4</sup>: La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado».*

*HUBERT (1885-1954):<sup>5</sup>“La educación es el conjunto de las acciones y de las influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro; en principio, por un adulto sobre un joven, y orientados hacia un objetivo que consiste en la formación juvenil de disposiciones de toda índole correspondiente a los fines para los que está deudo, tría vez<sup>6</sup> que llegue a su madurez”.*

En las concepciones de educación expuestas, se puede identificar la idea de una acción sistemática, procesual y provocada por el hombre<sup>7</sup> con el objetivo de incidir en la formación de las diferentes generacio-

---

3 John Dewey: filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense. Nacido en Burlington, Vermont, 20 de octubre de 1859-Nueva York, 1 de junio de 1952. Asimismo, durante la primera mitad del siglo XX fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos.

4 Émile Durkheim. Sociólogo, pedagogo y antropólogo francés, uno de los pioneros en el desarrollo de la moderna sociología.

5 Hubert. René. Filósofo y pedagogo francés, fue profesor en la universidad de Estrasburgo.

6 Según la Real Académica Española, diccionario usual: es, escoger, separar, entresacar.

7 En su concepción más genérica de concebirla.



nes, a través de la transmisión de conocimientos sistematizados que tenderían a incidir de manera individual y colectiva en las personas; tanto para el desarrollo de la sociedad como para el logro de madurez de los individuos. Además, se puede inferir que el surgimiento de los Sistemas Educativos, en los estados nación probablemente se hayan desarrollado en respuesta a estas ideas de educación.

Teniendo como referencia, el Sistema Educativo Paraguayo, en el marco de los objetivos de la Educación Paraguaya podemos identificar, entre varios otros objetivos, uno de ellos que hace referencia específica a la intencionalidad de la formación técnica en el trayecto académico en los Bachilleratos del nivel de la Educación Media, tanto para la Educación Técnica como la Científica : “*Dar formación técnica a los educandos en respuesta a las necesidades de trabajo y a las cambiantes circunstancias de la región y del mundo (MEC. 1993)*”, este anhelo definido en el Diseño Curricular Nacional, induce a la idea de que la educación ofrecida en las instituciones de Educación Media, distribuidas por todo el país, tendrían que dar respuestas a dichas necesidades y a la vez dinamizarse a partir de los cambios emergentes en la sociedad.

La Educación , tal como se la concibe como uno de los principios fundamentales para el desarrollo de un país, ya que una persona adecuadamente formada según la propuesta definida en el Diseño Curricular Nacional , sería una persona que tendría las capacidades, habilidades y actitudes para contribuir al progreso del país, en el lugar donde se desempeñe.

Cuando nos remitimos a la Educación Técnica, estrechamente vinculado al sector productivo, es más que determinante que la formación debería responder a las necesidades específicas del mercado laboral, las cuales cambian con el tiempo y a su formación general para un desempeño asertivo en los ámbitos de actuación. Por ello, se hace oportuno lo expuesto por Filmus, al decir que

*“La forma de articulación de la educación con este mercado, en particular de la escuela media, se centraría en la necesidad de capacitar a sus alumnos para el desempeño de los modernos puestos de trabajo. Desde estas posi-*

*ciones, la principal responsabilidad de la falta de articulación estaría radicada en el sistema educativo, que atrasa respecto de las nuevas demandas de formación que el empleo requiere en la actualidad” (2001:149).*

La evolución tecnológica, la producción en general, ha posibilitado elevar los niveles de competitividad de las empresas, las condiciones de vida y de trabajo de la población, requiriendo mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación y la formación de los recursos humanos. Con el proceso de Reforma Educativa en la educación media, en el año 2002 se realizan ajustes a los diseños curriculares que no modifican substancialmente la oferta del nivel (MEC, 2011: 45) y el Bachillerato Técnico queda distribuidos en Sector Industrial, Sector Agropecuario, Sector Servicios.

La falta de atención a las funciones educativas, económicas y sociales de la Educación Media deja de lado su propia identidad y carente de estrategias pertinentes para enfrentar los desafíos que el contexto social y productivo presenta a los jóvenes. Cabe resaltar, lo planteado por María Eugenia Gallart al señalar que la educación y el trabajo son dos racionalidades distintas (...)sin embargo, la escuela debe estar en condiciones de desarrollar en los y las estudiantes capacidades básicas (valores, conocimientos y habilidades) que permitan adaptarse y hacer un aprendizaje de los cambios que ocurren (2003: 3).

El Plan Nacional de Mejoramiento de la Educación Técnica y profesional en el Paraguay 2011 – 2013, realizó un estudio que permite conocer relación entre oferta y demanda de la Formación Técnica Profesional, según departamentos, en la cual se propone abordar, entre otros, uno de los nudos críticos relacionados con la insuficiente pertinencia de la formación para responder a requerimientos del sector productivo, en cuyo ámbito cae esta investigación. Cabe resaltar que la implementación del abordaje de la educación para el trabajo en la educación media implica el análisis crítico de la situación y características de este nivel educativo (Messina. 2008) para develar las carencias y debilidades de la política pública al respecto.

El estudio de Seguimiento a egresados y egresadas de la Educación Media Técnica. Bachillerato Técnico en Contabilidad, Bachillerato Téc-

nico Agropecuario. Bachillerato Técnico en Electricidad (CIIE-MEC, 2015) , da cuenta en sus conclusiones , que si bien no son concluyentes permite acercar unas líneas de reflexión en torno a la oferta educativa de los bachilleratos técnicos y la demanda laboral existente, entre otros aspectos como las siguientes:

*“La compleja relación escuela – trabajo se encuentra atravesada por niveles de tensión en el cual el modelo productivo actual con sus consecuentes repercusiones no acompañan los procesos de formación de la educación secundaria y viceversa.*

*Es necesaria dejar instalada la reflexión en torno a la relación entre oferta de los bachilleratos técnicos (en términos de inversión y expansión) y la demanda actual y potencial teniendo como base en primer lugar los planes de desarrollo nacional y departamental”.*

Las ideas expuestas del estudio mencionado se pudieron constatar, en los primeros hallazgos obtenidos, en contacto con representantes del sector productivo, se ha podido percibir dicha tensión, como en el siguiente testimonio:

*“la empresa se hace cargo de la formación de sus recursos humanos, porque sería algo poco probable que cuente con egresados de la Educación Técnica. Tuvimos uno en una ocasión, lo que pudimos ver es que tenía los conocimientos básicos para entender lo que se esperaba de él y resultó más fácil la capacitación; con los otros que son la mayoría, hay que empezar de cero...” (Entrevista a empresario de tecnología de la comunicación)*

En relación a la manera de concebir la formación de profesionales es menester incorporar la perspectiva del curriculum que pasa por una revisión de concepciones como el planteado por Stenhouse (1987) que considera que es un medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Con una posición más social, Jurjo Torres, (2002) lo describe como un proyecto educativo que se planifica y desarrolla a partir de una selección de la cultura y de las experiencias en las que se desea que participen las nuevas generaciones con el fin de socializarlas y capacitarlas para ser ciudadanos y ciu-

dadanas solidarias, responsables y democráticas”. Lo común de las concepciones presentadas remiten a la idea de selección de saberes considerados válidos para el aprendizaje que orientan las acciones pedagógicas en los centros educativos, dichos saberes se explicitan en “instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales), en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cual es el saber oficializado” (Gvirtz y Palamidessi,; 2004: 75).

Así como hemos evolucionado de “la formación de la mano de obra calificada” (que reducía la capacidad humana en el ámbito laboral, a una actividad productiva mecánica, casi incuestionable) al reconocimiento del “capital humano”, es importante reconocer la influencia de estas definiciones del ámbito de la economía como variables que han incidido en la construcción social del valor del conocimiento que las personas acumulamos, más allá de otras determinantes de tipo social que durante años han limitado el derecho a la educación a condicionantes de segregación según las clases sociales, enajenando incluso las oportunidades de una formación continua y postergando las posibilidades de las personas de mejorar su calidad de vida.

Probablemente, en la relación sociedad-educación-economía, en las últimas décadas se han reconfigurado las representaciones en un diálogo más horizontal que nos permite conversar en perspectivas que van más allá de una dependencia unilateral, donde por ejemplo ya no se concibe a la educación como subsumida a la economía y la entendemos como un derecho humano fundamental, con sentido en sí misma y como oportunidad de desarrollo integral de las personas y por ende, de la sociedad en su conjunto.

Sin dudas el desarrollo económico, posibilita el desarrollo social, cuando la distribución de los bienes y servicios, garantiza la mejora de las condiciones de vida de las personas, y ello supone en el análisis del estudio referido identificar cómo se articulan el ámbito educativo y el ámbito laboral. Pensar en la categoría de *articulación*, supone salirse del discurso de la dependencia de uno en relación al otro, sobre todo cuando ciertas tendencias consideran que “uno forma para el otro”, y que todo el sistema educativo debería pensarse en base a las exigen-

cias del sistema productivo. De alguna manera, también otras tendencias han demostrado que la formación del capital humano, ya no es una cuestión predecible y posible de determinar para el largo plazo (por la celeridad de los cambios de la sociedad del conocimiento, los avances tecnológicos, las dinámicas sociales, entre otros), por lo cual en ambos ámbitos -*educativo* y *productivo*- se reconoce la necesidad de una educación/formación a lo largo de la vida.

Esta educación a lo largo de la vida, que sin dudas trae aparejado varios desafíos, permite definir una nueva concepción de la formación en ambos ámbitos, tanto en términos de abordajes curriculares, estructuras de reconocimiento de saberes y sus sistemas de promoción, organización institucional e incluso aspectos de infraestructura e innovación, entre otros. Este nuevo enfoque redefine las cuestiones de la formación general y la formación específica, tanto en el espacio de la institución educativa como en el laboral, conjugando además aspectos culturales, científicos y tecnológicos con mayor o menor profundización.

Asumiendo la definición de *pertinencia* como adecuación, conveniencia, indagamos en las condiciones que en el periodo de estudio definen la oferta de los Bachilleratos Técnicos, de los sectores Industrial y Agropecuario, en relación con el desarrollo productivo/laboral en la perspectiva de identificar los aspectos de adecuación conveniente que garanticen a los educandos del nivel medio mejores oportunidades de formación.

El estudio indaga algunas características de los procesos de formación en el nivel medio en instituciones del sector oficial y privado subvencionado, con ofertas de Bachillerato Técnico Agropecuario y Bachillerato Técnico Industrial.

La cuestión central de la investigación se ancla en la relación oferta-demanda considerando las similitudes y diferencias entre las competencias desarrolladas en las instituciones educativas y las requeridas en el sector productivo. También se consideró importante identificar el conocimiento y motivación del estudiante en relación a la especialidad elegida, dado que no todas las instituciones cuentan con servicio de orientación vocacional que asesore a los estudiantes en la elección de una carrera técnica.

En relación a los docentes se recoge información sobre el perfil en términos de su formación inicial y de las variaciones de dicho perfil considerando las especialidades que enseña. Y esto constituye una de las debilidades iniciales de la política pública en el ámbito de la formación docente, dado que no existen instituciones especializadas para la formación orientada al sector técnico industrial y agropecuario. Por tanto ejercen la docencia mayoritariamente, especialistas de las áreas con título de grado pero sin habilitación pedagógica para el ejercicio de la docencia, o en su defecto técnicos de nivel terciario, también sin habilitación pedagógica. El sistema contempla cursos denominados de Habilitación Pedagógica, que posibilitan la formación didáctica pedagógica y el acceso a la carrera docente mediante Concursos Públicos de Oposición. En términos de percepción se indaga sobre los niveles de satisfacción de los mismos en el ejercicio de la docencia y las expectativas que los estudiantes tienen al respecto de sus docentes.

En cuanto a la percepción sobre la oferta formativa, que tienen los directores, docentes y estudiantes, se organiza en los siguientes ámbitos y objetivos:

**Cuadro 1.** Percepción de la oferta educativa

ÁMBITOS	OBJETIVOS
Curriculum	Recoger la opinión sobre la organización curricular del bachillerato Recoger la opinión sobre las expectativas del estudiante sobre la especialidad elegida.
Metodología	Identificar las técnicas didácticas utilizadas en la institución Establecer grado de coincidencias/diferencias entre los grupos entrevistados en relación a la técnicas didácticas utilizadas
Evaluación	Recoger percepción/opinión sobre el sistema de evaluación vigente Conocer los niveles de logro educativo de los estudiantes Identificar mecanismos de acompañamiento institucional a los procesos evaluativos.
Infraestructura	Identificar si las condiciones de infraestructura responden a las necesidades de formación

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento para entrevistas a actores educativos.

En el análisis de los ámbitos, se identifica que en el marco de las reformas curriculares, con más o menos aciertos, se han delineado ajustes en el enfoque curricular, la metodología y el sistema de evaluación, que en términos de diseño y propuesta probablemente recogen algunas tendencias de la región, pero no se ha previsto en términos de política pública, una intervención gradual e integral que garantice las condiciones para su implementación. Es decir, no existe una oferta de formación de docentes como ya mencionamos y la infraestructura de las instituciones educativas ha permanecido inmutable al paso del tiempo, sin adecuaciones físicas ni tecnológicas que permitan el acceso a talleres y laboratorios propios de cada especialidad, por mencionar algunos aspectos.

Una cuestión no menor, es la no existencia de línea presupuestaria que contemple los recursos para la inversión en infraestructura de colegios técnicos, por lo cual resulta muy poco pertinente habilitar el funcionamiento de instituciones educativas sin las mínimas condiciones requeridas, dejando librados a su suerte a los estudiantes que acuden a instituciones donde la formación técnica se agota en una formación teórica. Como ejemplo se menciona lo que se pudo comprobar en una institución del Este del país, en la que los estudiantes del bachillerato Técnico Agropecuario, solo contaban con un espacio de 12m por 30m, para realizar cultivos que se limitaban a una huerta, ubicada a dos cuadras del colegio, en una zona en la que se visualiza la prevalencia de la agricultura masificada. Y esto es una cuestión que debiera tomarse con las debidas precauciones porque incide en la precarización de la oferta educativa y de los logros de aprendizaje. En el comparativo de la percepción de logros académicos, aunque resulte obvio comentarlo, las diferencias están marcadas por la condición de la infraestructura y por el perfil de los docentes en un alto porcentaje, como aspectos de mayor incidencia.

Cabe resaltar que en las visitas realizadas en los colegios que ofrecen estos bachilleratos, se pudo constatar que en algunas instituciones se generan acciones de autogestión, como el caso de una institución del Sur del país, que manifestaban las estrategias que realizaban para disponer de máquinas que requieren para la enseñanza especializada, en el bachillerato técnico en automotriz:

*“nosotros lo que hacemos es contactar con la comisaría para solicitar que nos concedan, los motores automáticos de los autos chocados que no son retirados del lugar y hasta ahora ellos colaboran con nosotros, mediante eso podemos enseñar las características de estos motores porque lo que tenemos en el taller son solo los mecánicos”* (Entrevista grupal a docentes).

Desde la experiencia del sector productivo, se recogen percepciones variadas determinadas tanto por los niveles de especialización de cada ramo, como por las referencias construidas sobre diferencias en el perfil de los egresados en relación a las instituciones en que se formaron.

Una cuestión interesante pasa por identificar, en términos de tipología, ciertas características que definen los procesos de incorporación de los egresados de nivel medio en empresas de pequeño y mediano tamaño, considerando que no siempre éstas disponen de estrategias de captación de personal, salvo por la vacancia o por la necesidad de la expansión (a veces concentrada en ciertas temporadas). Y en esto también sin dudas incide la percepción que tiene el sector productivo sobre las competencias de los egresados del nivel medio, y en algunos casos particularmente según la proveniencia de una u otra institución educativa.

Otro aspecto del diálogo pasa por el tema de *pasantías*, que no siempre tiene un andamiaje entre los sectores educativo y productivo, en la generalidad de lo recabado se reduce al cumplimiento de unas horas y el reporte de unas actividades básicas que no conllevan un valor agregado a la formación de los futuros técnicos. Explorar con mayor prospectiva este tema, puede generar un escenario de oportunidades para ambos sectores, considerando que en relación al desarrollo de competencias y la incorporación de tecnología, el sector productivo tiene mejores condiciones y que pensado coordinadamente este espacio puede representar una experiencia enriquecedora para ambos.

Una estrategia que puede acercar las oportunidades del sector productivo a las condiciones de funcionamiento de las instituciones educativas se observa tímidamente en las iniciativas de Responsabilidad Social, aún muy incipiente en el sector, con contadas menciones en las entrevistas.



No se dispone aún de información sistematizada sobre las competencias generales ni sobre las competencias específicas que se estiman necesarias en el sector productivo, que posibiliten un análisis en relación a las competencias definidas en los lineamientos curriculares del nivel.

## **Bibliografía**

Filmus, Daniel.(2001) La Educación Media frente al mercado de trabajo. Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente trabajo. Capítulo 4, págs. 149 al 222. En, “La educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad. Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos Braslavsky (Osg.)”, UNESCO. Santillana. Buenos Aires.

Messina Graciela, Pieck E. y Castañeda E. (2008). Educación y Trabajo Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. OREALC/ UNESCO Santiago

De Ibarrola, María (2010)Dilemas de una nueva prioridad a la Educación Técnico Profesional en América Latina un debate necesario. Portal Educativo de las Américas – Departamento de Desarrollo Humano, Educación y Cultura © OEA-OAS ISSN 0013-1059. Rescatado el 23 de abril del sitio <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>

Bassi, M y Otros. BID (2012). Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina. BID

IPE-BUENOS AIRES. (2003) Entrevistas a Maria Antonia Gallart y Claudia Jacinto, especialistas en el área educación y trabajo. Informes periodísticos para su publicación – n° 19. Buenos aires. Octubre

Ministerio de Educación y Cultura (2011). La Educación Técnica y Profesional en el Paraguay. Antecedentes, contexto y perspectivas. Asunción

Plan De Educación Técnica Y Formación Profesional 2011-2013 (2011). Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Justicia y Trabajo, Ministerio de Industria y Comercio Ministerio de Agricultura y Ganadería, Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones y Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Asunción.

Seminario Internacional sobre Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas,<sup>1</sup> Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfor, 1997. 262 p. il. ISBN 92-9088-064-

Los siguientes textos citados permitirán profundizar en lo referente al currículum, concepciones discusiones y podrán contextualizar el posicionamiento de la perspectiva con la que se analizará la información a ser obtenida

Gimeno Sacristán, José (1991). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Palamidessi, Mariano Y Gvirtz, Silvina (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Stenhouse, Laurence (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Jaime Sarramona (1989), Fundamentos de educación. CEAC, España, págs. 27-49.

MCNBiografias.com. Consultado en día 1 de junio del 2017, en el sitio web: <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=hubert-rene>

Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Consultado en día 1 de junio del 2017, en el sitio web <http://dle.rae.es/?id=abnDzsc>.

# La inclusión en la Universidad Pública del Paraguay



Francisco Javier Giménez Duarte<sup>1</sup>

## Resumen

En el imaginario colectivo de nuestro país existe un concepto casi generalizado de que la Universidad por ser pública, cuyo financiamiento proviene de los recursos del Estado, es gratuita. Nada más alejado de la realidad de nuestro escenario educativo caracterizado por un sistema de arancelamiento establecido por las Universidades nacionales y aprobado por el Estado, que limita considerablemente, la equidad en cuanto al acceso, la permanencia y el egreso del subsistema de educación superior, de la población menos favorecida de la distribución de la riqueza.

La equidad es un tema aún poco explorado en el nivel de la educación superior universitaria de Paraguay. Por ello, decidimos incursionar para analizar sus distintas aristas desde el concepto de la inclusión.

El concepto de la inclusión, en los sistemas educativos, ha sido y es utilizado para dar respuesta a distintas problemáticas que emergen

---

<sup>1</sup> Docente investigador de la Universidad Nacional de Pilar (UNP). E-mail: [consultoraepisteme@gmail.com](mailto:consultoraepisteme@gmail.com)

en el escenario educativo, lo que conlleva, a distintas definiciones. Se identifican en la literatura, básicamente, cinco concepciones de inclusión, que son: “a) *la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales*; b) *la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias*; c) *la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión*; d) *la inclusión como promoción de una escuela para todos*; y e) *la inclusión como Educación para Todos*”. (Ainscow et al., 2006). De estas conceptualizaciones, adoptaremos para nuestro análisis las definiciones desarrolladas en el “c” y en el “e”. Estas definiciones de inclusión (la “c” y la “e”) conlleva, necesariamente, a un enfoque desde la perspectiva del derecho.

Por ende, con la promulgación de la Constitución Nacional en el año 1992 donde se adopta, para el Paraguay el modelo de Estado Social de Derecho, con la que se pretende garantizar la educación de todos los ciudadanos, sin discriminación de ninguna índole y la Ley N° 4995 “De Educación Superior” promulgada en 2013, que define a la educación superior como un bien público y que el Estado reconoce y garantiza como derecho humano fundamental, conjuntamente, con las políticas públicas implementadas en el ámbito de la educación universitaria, serán nuestro objeto de estudio para el análisis de la inclusión en la Universidad pública del Paraguay.

## **1. Breve caracterización de las universidades públicas en el Paraguay**

Las universidades públicas en el Paraguay forman parte de la estructura formal del sistema educativo nacional<sup>2</sup> y su gestión se enmarca dentro del nivel de la educación superior.<sup>3</sup> Este nivel educativo es binario<sup>4</sup> en nuestro país, es decir, se identifican instituciones que brindan educación superior universitaria que son las universidades y los institutos superiores, y las que ofrecen educación superior terciaria no universitaria, administrada por los institutos de formación docente y los institutos técnicos profesionales.

---

2 Véase artículo 53 de la Ley N° 1264 / 1998 “General de Educación”.

3 Véanse artículos 2 y 3 de la Ley N° 4995 “De Educación Superior”.

4 Véase artículo 3 de la Ley N° 4995 “De Educación Superior”.

El concepto de universidades públicas es la denominación constitucional<sup>5</sup> y legal establecida en el sistema jurídico paraguayo<sup>6</sup>, aunque el nombre que reciben ellas, en su Ley de creación es el término de universidades nacionales<sup>7</sup>, e inclusive, en su tratamiento institucional, son denominadas también universidades estatales.

Las universidades públicas son creadas por Ley de la Nación y su principal fuente de financiamiento proviene de los Recursos del Tesoro Nacional y otra parte, no menos importante, de los recursos que deben generar ellas;<sup>8</sup> para responder a algunas de las demandas que les plantea su funcionamiento y la propia sociedad.

La primera universidad pública fue la Nacional de Asunción, creada en el año 1889 y que comenzó a funcionar al año siguiente, cuya sede central está ubicada en la Gran Asunción. La segunda fue la Nacional del Este cuya Ley de creación se promulgó en el año 1993 y cuyo campus central está ubicado en el departamento de Alto Paraná, le sigue la Nacional de Pilar que funcionó desde 1994 cuyo asiento principal está en el sur del país, en la capital del departamento de Ñeembucú, en el año 1996 se crea la cuarta universidad pública que es la Nacional de Itapúa. En la década de los años 2000 se crearon cuatro universidades estatales: la Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo en el 2007, durante este mismo año también se crearon la Universidad Nacional de Caaguazú y la Universidad Nacional de Concepción. Las dos primeras universidades se encuentran en el centro de la región oriental, la primera en el departamento del Guairá y la otra, en el de Caaguazú mientras que, la tercera está ubicada en el norte del país departamento de concepción. En tanto que, la última Universidad pública creada fue la Universidad Nacional de Canindeyú en el año 2010, cuya sede se encuentra en el norte-este del país, en el departamento de Canindeyú<sup>9</sup>.

---

5 Véase el artículo 79 de la Constitución de la República del Paraguay.

6 Véase el artículo 25 de la Ley N° 4995 “De Educación Superior”.

7 Véanse Leyes de creación de las Universidades Nacionales. Disponible en: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>

8 Véase página oficial del Ministerio de Hacienda. Disponible en: <http://www.hacienda.gov.py/web-presupuesto/>

9 Véase en la página oficial de la Agencia nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior - Nómima de Universidades. Disponible en: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>

## 2. Una aproximación al concepto de la inclusión en la educación

El concepto de la inclusión, en los sistemas educativos, ha sido y es utilizado para dar respuesta a distintas problemáticas que emergen en el escenario educativo, lo que conlleva, a distintas definiciones. Se identifican en la literatura, en principio, cinco concepciones de inclusión, que son: “a) *la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales*; b) *la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias*; c) *la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión*; d) *la inclusión como promoción de una escuela para todos*; y e) *la inclusión como Educación para Todos*” (AINSCOW et al., 2006 Cit. In. AINSCOW – MILES 2008). De estas concepciones, adoptaremos para nuestro análisis las definiciones desarrolladas en el “c” y en el “e”. Estas definiciones de inclusión (la “c” y la “e”) conlleva, necesariamente, a un enfoque desde la perspectiva del derecho.

En relación con el punto “c” existe un consenso cuasi generalizado en comprender el concepto de la inclusión dentro de un sistema educativo, como aquellos mecanismos traducidos en políticas públicas que se establecen para superar la discriminación y las situaciones de desventajas en relación con algún grupo social, expuesto a procesos de exclusión cuyo origen puede proceder de las estructuras sociales a la que pertenece (MITTLER, 2000 Cit. In. AINSCOW – MILES 2008). En consecuencia, el término inclusión en el sistema educativo conduce, inevitablemente, a hablar de la inclusión social. Mientras que, en lo referente al significado de inclusión en el punto “e” parte del principio y de la necesidad de admitir que varios grupos sociales considerados como vulnerables y marginales están excluidos del sistema educativo y plantea como imperiosa obligación el acceso de todos los ciudadanos a la educación formal, como uno de los objetivos del desarrollo del milenio. Esta concepción de inclusión se sustenta en el principio de la Educación Para Todos analizada y debatida en la primera Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien, Tailandia en el año 1990 (AINSCOW, 1999 AINSCOW – MILES, 2008).

La utilización del concepto de inclusión en los discursos educativos y en la formulación de las políticas públicas referidas a la educación comienza a aparecer a partir de la década de los años noventa en

las conferencias convocadas por la UNESCO, Tailandia (1990) y Salamanca (1994). Respecto del uso del término en la educación superior, es muy reciente. En el año 2008, en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, en el apartado “Cobertura y Modelos Educativos e Institucionales” es donde se explicita las condiciones equitativas que deben generarse como garantía del acceso y la permanencia en la educación superior de sectores sociales desfavorecidos y excluidos a través de políticas de equidad que generen mecanismos concretos que permitan la permanencia y el desempeño efectivo de los sujetos dentro del sistema educativo (CRES, 14-15:2008).

### **3. La educación superior como derecho en el Paraguay**

Para ser comprendida la educación - y particularmente la educación superior - como un derecho en el Paraguay debemos remitirnos a la Constitución Nacional sancionada y promulgada en el año 1992, en pleno proceso de transición a la democracia. A través de este pacto social y ciudadano se plantea el derecho a la educación<sup>10</sup> como un proyecto político, en tanto y en cuanto, el principal garante de ese derecho debe ser el Estado.

El principio fundante de la garantía del derecho a la educación en nuestra carta magna se sustenta en el modelo de Estado que adopta la República del Paraguay. Nuestra ley fundamental adopta una particular forma de Estado y de gobierno.<sup>11</sup> Se instituye en Estado Social de derecho con lo que pretendió garantizar no solamente los derechos formales de los ciudadanos sino fundamentalmente, la garantía para que esos derechos e hagan efectivos. (GIMÉNEZ: 11:2013) Por tanto, se pretendió “... *un Estado comprometido con la promoción del bienestar de la sociedad y, de manera muy especial, con la de aquellos sectores menos favorecidos*” (MENDONCA: 38: 2000). Y en lo que respecta al gobierno adoptó la democracia con tres caracterizaciones bien definidas: a) representativa en el sentido de la expresión democrática liberal, b) participativa referida a la implicación de los

---

10 Véanse artículos 73 – 74 – 75 – 76 79 – 80 de la Constitución de la República del Paraguay.

11 Véase el artículo 1 de la Constitución de la República del Paraguay.

ciudadanos en los asuntos públicos de manera directa o a través de sus representantes, y; c) pluralista en el sentido de la variedad y diversidad de expresiones ideológicas que deben ser garantizadas para el ciudadano<sup>12</sup>.

La República del Paraguay en tanto Estado Social de derecho asume la responsabilidad y se compromete a promover, entre otras modalidades educativas, la educación superior o universitaria,<sup>13</sup> convirtiéndose en cuanto Estado en la figura arbitral de garantía para la efectivización material del derecho a la educación, a través del otorgamiento preferencial para aquellas personas de escasos recursos, creando la figura de las becas y ayudas.<sup>14</sup> Con esta disposición legal se pretende garantizar el derecho humano fundamental de acceder al sistema educativo para recibir formación en distintas áreas sin que el criterio del nivel socioeconómico desventajoso impida la concreción del derecho efectivo a la educación.

La educación superior en la normativa legal que regula este nivel educativo en nuestro país define como un bien público<sup>15</sup> y la traduce a través de tres características: a) La educación superior concebida como un bien público debe convertirse en el medio más importante para el desarrollo humano y económico de la Nación, b) Este desarrollo a través de la educación superior como bien público deberá tener como eje articulador al sistema democrático definido en nuestra Ley Fundamental como representativo, participativo y pluralista, y; c) El desarrollo del país con base en la educación superior en tanto bien público se enmarcará bajo el criterio de la igualdad ciudadana, entendida como la participación en este nivel educativo y desde aquí contribuir con el avance de la República.

La responsabilidad del Estado en la educación superior se infiere de su definición como bien público y se le atribuye cuatro responsabilidades: a) La organización en el sentido de establecer un conjunto de

---

12 Véase el artículo 1 de la Constitución de la República del Paraguay.

13 Véase el artículo 76 de la Constitución de la República del Paraguay.

14 Véase el artículo 80 de la Constitución de la República del Paraguay.

15 Véanse los artículos 2 y 4 de la Ley N° 4995 "De Educación Superior".



normas bajo la figura de políticas públicas, b) La administración en cuanto crea órganos que velan por el cumplimiento de las disposiciones legales que garanticen, en alguna medida, el interés público, y; c) La dirección en el sentido de establecer normativas y reglamentaciones que guíen las diligencias de las instituciones educativas del nivel, y; d) La gestión que refiere a los trámites que se deben realizar entre los órganos de educación superior creados por el Estado y las instituciones educativas para el cumplimiento de las indicaciones y los criterios establecidos en las políticas públicas. Como podrá notarse, según el marco legal de la educación superior, en cuanto a la responsabilidad que le atribuye al Estado, no se explicita el financiamiento. Este dato no es menor cuando ponemos en perspectiva y analizamos la inclusión en este nivel educativo (Cfr. Artículo 4 de la Ley N° 4995 “De Educación Superior”).

Del concepto legal de la educación superior como bien público se colige la figura del Estado como la entidad político-jurídica que asume la legítima obligación de otorgar y conceder garantías para el acceso de los ciudadanos a la educación superior por considerar ésta, como un derecho humano fundamental aunque este derecho, finalmente, la propia normativa establece condiciones legales y académicas arriesgando la posibilidad de la inclusión, en el sentido de que, esos criterios terminen siendo excluyentes.

Una de las condiciones que un ciudadano paraguayo debe cumplir para acceder a la educación superior - como su derecho humano fundamental - es haber egresado de la educación media. Este requisito es una condición sine qua non. Por ende, la efectivización del derecho a la educación superior en el Paraguay tiene una limitante insuperable. ¿Cómo entender entonces que siendo un derecho humano fundamental pretende incorporar algo y excluir otro? Sobre todo porque existe un consenso generalizado de que la educación es una de las condiciones necesarias e indispensables para el desarrollo humano y particularmente, la educación superior por estar considerada como el nivel educativo que debe contribuir “... a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación...” (Declaración de la CRES: 12: 2008). Por tanto, podemos afirmar que en esta

prescripción de la educación superior como un derecho humano fundamental está implícita una contradicción esencial del Estado, como garante del derecho a la educación de todos los ciudadanos, en todos los niveles. Pues exige, como condición para el acceso a un nivel educativo haber egresado de otro nivel, el de la educación media. El acceso a ambos niveles educativos (media y superior) es un derecho de todas las personas. Si el Estado no garantizó el derecho a la educación media, ¿de dónde provendría su autoridad para exigir por Ley que, aquellos que quieran usufructuar su derecho a la educación superior deben, necesariamente, egresar de la educación media?

El otro criterio que se determina en la normativa jurídica es la condición académica para cursar la educación superior y de esta manera materializar el acceso a este nivel educativo. A esta condición suele denominarse mérito académico. Lo que debemos preguntarnos es, ¿en nombre del mérito académico, no estaríamos discriminando y excluyendo? Probablemente la mejor respuesta a nuestra interrogante, encontramos en la siguiente afirmación: *“El mérito es, en resumen, la manera en que se justifica la desigualdad social en una sociedad que se considera igualitaria... cuando hablamos del mérito como gramática profunda del sistema universitario, nada tiene que ver con criterios pedagógicos de evaluación ni con deberes cívico-democráticos: se trata de cualidades o propiedades individuales no naturales y por ello, relativamente condicionadas por posibilidades económicas, sociales y culturales... la universidad es una institución social como otras, que tiene una cultura propia (idiosincrática, pero también pedagógica y estatutaria) no exenta de mecanismos de exclusión. Son las dimensiones objetiva y subjetiva del mérito las que, además de reproducir, producen formas de inclusión-exclusión que le son propias. Así, partiendo sin cuestionamientos de su carácter ilustrado democrático, la universidad no solo se afirma en un criterio de justicia no cuestionado y promueve modos de subjetivación sobre la base de la selección, sino que también pone fuera de sí los retardos de la exclusión según prejuicios o ideologías basados en la ignorancia y la incultura, recreando la imagen de un otro con el cual debe mantener una relación diferencial, con distancia y ante el cual debe protegerse...”* (TORRES, 46, 47, 49:2016)

#### **4. El derecho a la Universidad como una especificidad necesaria del derecho a la educación superior en el Paraguay**

Cuando se plantea el concepto del derecho a la Universidad, básicamente, dos cuestiones nos preguntamos: a) Acaso no basta con los derechos establecidos para la educación superior, teniendo en cuenta que, este nivel educativo contempla la educación universitaria, y; b) Por qué la necesidad de plantear un derecho a la Universidad (Cfr. RINESI, 2015).

Es probable que la respuesta sea única a nuestras dos preguntas. Por más que la Universidad, en tanto y en cuanto, es una de las instituciones que conforma la educación superior según las disposiciones legales y la literatura especializada existente, sin embargo, su responsabilidad política, social e histórica le concede especificidad, identidad y diferencia respecto de las otras instituciones que configuran el nivel de la educación superior. La responsabilidad a la que nos referimos y que se atribuye como exclusiva a la Universidad, es que esta, es la institución que a lo largo de la historia ha formado los cuadros dirigenciales y los líderes políticos, sociales, culturales y empresariales combinando su misión histórica en la sociedad, además de contribuir, particularmente, en América Latina a la cohesión y consolidación del Estado-Nación.

Por eso hoy se afirma que: *“... en el siglo XXI sólo habrá Universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión. Sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior pero no habrá Universidad... las Universidades públicas de América Latina en el siglo XIX, estuvieron siempre ligadas a la construcción del proyecto de nación”* (DE SOUSA SANTOS: 47-59: 2007). Además, habría que también considerar como identidad institucional y diferenciadora respecto de las otras instituciones de educación superior, la autonomía que se le concede por prescripción constitucional para cumplir su finalidad en la sociedad.

Para que el concepto del derecho a la Universidad no quede en la mera formalidad jurídica y especulativa, si no al contrario, se materialice y concrete en los sujetos del derecho y en el ejercicio pleno de la garantía, se deben establecer, con claridad unas condiciones. (Cfr: RINESI, 2015)

Una primera condición, es que al establecer el derecho a la Universidad nuestra mirada no debe focalizarse solo al contexto institucional de esta, si no en el sistema educativo nacional desde la perspectiva del derecho a la educación. No basta con garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación escolar básica si la educación media no goza de este derecho. En nuestro país la educación escolar básica es gratuita y obligatoria desde el año 1992 y la educación media desde el año 2010. Solo la gratuidad de este nivel educativo, en alguna medida, posibilita el derecho a la Universidad. Esta es una condición sine qua non. Por ello, se afirma que: *“Solo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho”* (RINESI: 59: 2015)

La segunda condición está vinculada con la cantidad de Universidades públicas y su ubicación en el territorio nacional. En este sentido, las ocho Universidades públicas mencionadas en el cuarto párrafo de este trabajo, se encuentran distribuidas a lo largo y ancho de los diecisiete departamentos de nuestra República, incluyendo la capital del país. La expansión de las Universidades públicas paraguayas en la geografía nacional, en las décadas de los años 1990 y 2000 representó una transformación muy significativa en términos de la democratización de la educación superior universitaria, al acercar la institución a los pueblos y ciudades del país.

Y la última condición, refiere a la formulación de políticas públicas concretas y efectivas que posibiliten la materialización del derecho de los sujetos a la Universidad. En este contexto, podemos destacar los Fondos de Excelencia Académica proveídos por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT), que permiten solventar y financiar en parte los cursos de postgrado. Las becas otorgadas por la entidad Binacional de Itaipú a los estudiantes egresados de la educación media para que prosigan sus estudios en la Universidad. Debemos también sumar las becas que otorga el Estado con base en la Ley que establece el Consejo Nacional de Becas. Las Gobernaciones y los Municipios de la República administran y conceden también becas para los estudios universitarios. Inclusive, algunas Universidades públicas también tiene la figura de becas para sus estudiantes.

## 5. Una aproximación conclusiva del derecho a la Universidad en el Paraguay

Para garantizar, sostener y efectivizar el derecho a la Universidad pública en el Paraguay debemos superar una serie de déficits y fracasos de nuestros programas sociales de inclusión.

En primer lugar, aunque formalmente cumplamos con las tres condiciones para plantear el derecho a la Universidad en nuestro país y existan ciudadanos que se benefician de programas sociales concretos que les permite formar parte de la educación universitaria, sin embargo, no es posible garantizar, sostener y efectivizar el derecho a la Universidad, si no en el contexto y como parte de la política educativa de la educación superior universitaria. De esta política carecemos en nuestro país, no tenemos una política educativa clara y definida. Desde este año circula el denominado Libro Blanco de la Educación Superior elaborado por el Consejo Nacional de Educación Superior<sup>16</sup> que aún no ha sido aprobado y en este material que pretende ser la política educativa de la educación superior, no se plantea elementos que permitan el derecho a la Universidad.

En segundo término, cómo debemos comprender que la Ley N° 4995 “De Educación Superior” prescriba que la educación superior en el Paraguay es un bien público, es un derecho humano fundamental y es responsabilidad del Estado, sin embargo, no se declara su gratuidad en las Universidades públicas.

Como una tercera cuestión, si no se garantiza la universalización de la educación secundaria a través de políticas públicas efectivas que concrete ese derecho educativo y que permita un mayor número de egresados de este nivel educativo,<sup>17</sup> resultará una mera formalidad el derecho a la Universidad.

---

16 Véase el Libro Blanco de la Educación Superior – Consejo Nacional de Educación Superior – Año 2017. ID N° 314.455.

17 Según datos oficiales del Ministerio de Educación y Cultura del año 2015 de cada 100 inscripto en el primer grado, egresan apenas 47 en la educación media.

Un dato que debe ser considerado, como un criterio que no es menor, es la exigencia que establece la Ley de educación superior para el acceso a este nivel educativo. Al exigir la disposición jurídica que para acceder a ella, deben cumplir con condiciones legales y académicas, pueden terminar siendo excluidos del subsistema de educación universitaria, los sujetos del derecho a la Universidad que quieran acceder a ella. Urge una revisión de las condiciones de acceso,<sup>18</sup> que en muchos casos, solapan criterios excluyentes.

Consideramos que, si estas cuatro condiciones no son revisadas, analizadas y criticadas no será posible construir, acordar y consensuar una política educativa inclusiva que permita un derecho real y efectivo a la Universidad de los ciudadanos paraguayos.

## **Bibliografía**

Tomasevski, K. (2004): El asalto a la educación. Barcelona: Intermón Oxfam.

Barnett, R. (2015): Los límites de la competencia – El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.

Constitución de la República del Paraguay (2010). Asunción: Ediciones Diógenes.

De Sousa Santos, B. (2007): La universidad en el siglo XXI – Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. La paz: CIDES – UMSA, ASDI y Plural editores.

Ferrer Pi, P. (1973): La universidad a examen. Barcelona: Ariel.

Giménez Duarte, F.J. (2013): La Formación Técnico Profesional y la Ocupación Laboral en Paraguay. Asunción: Congreso Nacional.

Giménez Duarte, F. J. (2011): Los institutos superiores del Paraguay: ¿son universitarios y autónomos? Asunción: ISE – EPISTEME – UNP.

---

<sup>18</sup> Véase el artículo 4 de la Ley N° 4995 “DE Educación Superior”.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América latina y el Caribe – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008): Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación superior en América latina y el Caribe. Caracas: IESALC – UNESCO.

Krotsch, P. (2001): Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires: Editorial de la Universidad nacional de Quilmes.

Leher, R. (Compilador). (2010): Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO - Homo Sapiens Ediciones.

Ley N° 1264 “General de Educación” de la República del Paraguay (1998). Asunción: Congreso Nacional.

Ley N° 4995 “De Educación Superior” de la República del Paraguay (2013). Asunción: Congreso Nacional.

López Segrera, F. – Rivarola, D. (2010): la universidad ante los desafíos del siglo XXI. Asunción: Revista Paraguaya de Sociología.

Marquina, M. (Compiladora). (2014): la universidad entre la autonomía y la planificación – Tres ensayos en diálogo. Buenos Aires: UNGS.

Mendoza, J.I. (2014): El derecho para la educación y la educación para el derecho: apuntes para un trabajo compartido. Santa Fe: UCSF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Sede Regional de Buenos Aires (2015): Las Leyes Generales de Educación en América latina – El derecho como proyecto político. Buenos Aires: AECID – IBIS.

Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? En Acedo, C. (Editora): Educación Inclusiva – Dossier. París: UNESCO / pp 17 – 44 / Revista Trimestral de Educación Comparada. Perspectivas N° 145 / Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008 / ISSN: 0304 – 3045.

Pugliese, J.C. (2005): educación superior: ¿bien público o bien de mercado? – Los debates sobre la internalización, desde los noventa a la actualidad. Buenos Aires: UNC.

Rama, C. (2006): La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rama, C. (2016): Mutaciones universitarias latinoamericanas – cambios en las dinámicas educativas, mercados laborales y lógicas económicas. México: Colección Paideia Siglo XXI.

Rinesi, E. (2015): Filosofía (y) política de la Universidad. Buenos Aires: Ediciones UNGS.

Rinesi, E. - Smola, J. – Ríos, L. (Compiladores). (2016): Hombres de una república libre – Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica. Buenos Aires: UNGS.



# Cultura afroparaguaya, educación intercultural y contexto latinoamericano



César David Rodas Garay<sup>1</sup>

## Resumen

Resultados de la investigación realizada en el marco del Concurso de Becas CLACSO/IDEDH-OEI/IDEP “Convivencia, democracia y ciudadanía en la escuela latinoamericana”, desarrollada en el año 2015<sup>2</sup>. La investigación involucró a la Escuela Básica N° 4693 “San Baltazar” y la comunidad afrodescendiente, del barrio “Loma Campamento” del departamento Central, República del Paraguay.

La investigación estudió la pertinencia curricular del sistema formal de educación en la comunidad afrodescendiente desde la perspectiva crítica del pensamiento latinoamericano.

La misma concluye que el modelo de educación intercultural implementado es de “tipo funcional”, caracterizado por su tendencia a la homogeneización cultural y la reproducción de la relación dominación-dominado, siendo la cultura afro en desventaja.

---

1 Base de Investigaciones Sociales (BASE-IS) - Taller Pedagógico Alternativo (TAPE'A). Paraguay. E-mail: cesardavidrodas@gmail.com

2 Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160518025835/CulturaKambakua.pdf>

Por lo expuesto, se plantea la necesidad de fortalecer del sistema de educación pública, como bien y derecho fundamental y enfrente la desigualdad cultural y social a partir de la implementación de mecanismos que permitan conocer y comprender la estructura que sostiene tal desigualdad y compense las diferencias, especialmente de los sectores más empobrecidos.

Además, es necesario acciones concretas referidas a la formación intercultural del docente teniendo en cuenta la cultura afro; la elaboración de materiales educativos interculturales con contenidos culturales e históricos afrodescendiente; y la elaboración a nivel escolar de proyectos educativos interculturales para el fortalecimiento de la identidad afro, y el reconocimiento de la diversidad cultural existente, como condición necesaria para un crecimiento cultural mutuo.

## 1. Desarrollo

La presente ponencia se basa en la investigación sobre pertinencia curricular y cultura del sistema educativo oficial, desde una perspectiva crítica. La investigación involucró a una institución educativa oficial de la Educación Escolar Básica, y una comunidad afrodescendiente, del barrio “Loma Campamento” (Kamba Kua) del departamento Central, República del Paraguay<sup>3</sup>.

Paraguay, país mediterráneo de América del Sur, cuenta con una división geográfica distribuido en 17 departamentos, su población la conforman 7.003.196 habitantes. La tasa de desempleo abierto es de 5,32%, la pobreza extrema afecta al 9,97%, siendo la población rural la más afectada (17,93%). La desigualdad según el Coeficiente de Gini es de 0,4714 (DGEEC, 2015).

El 97,26% de la población de entre 6 y 14 años de edad asiste a una institución educativa. La tasa de analfabetismo en la población de 15

---

3 Investigación realizada en el marco del Concurso de Becas CLACSO/IDEDH-OEI/IDEP “Convivencia, democracia y ciudadanía en la escuela latinoamericana”, desarrollada en el año 2015. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160518025835/CulturaKambakua.pdf>

años y más, es 4,88%. El año promedio de estudios de la población de 10 años y más, es de 8,69. El promedio de edad de estudios de la población de 25 años y más edad, es de 8,75 años; siendo en varones el promedio de 8,81 años y en mujeres, 8,69 años. Según la ubicación geográfica, el promedio de años del sector urbano es de 10,14, y del sector rural es de 6,48 años. El sistema de educación público absorbe al 80,79% de la población de entre 5 y 14 años de edad (DGEEC, 2015).

Paraguay experimentó una de las más largas dictaduras en América Latina (1954-1989). La apertura democrática (1989) significó cambios profundos en el país, como por ejemplo, la aprobación de la nueva Constitución Nacional (1992), la Reforma Educativa (1994), la aprobación de la Ley General de Educación (1998) y el Código de la Niñez y la Adolescencia (2001).

El modelo de desarrollo económico-social del país, desde su conformación como Estado-nación, es básicamente agroexportador-liberal y en los últimos tiempos sumado al capitalismo neoliberal global (Schvartzman, 2011) y una persistencia de prácticas culturales y políticas predominantemente dictatoriales (Elías, 2014; Elías y Segovia, s/f.).

El mejoramiento del sistema educativo paraguayo fue significativo en la etapa democrática en cuanto a la ampliación de la cobertura escolar, la retención escolar, la disminución del abandono escolar y la mayor igualdad de las oportunidades educativas desde la perspectiva de género. Sin embargo, aún existen importantes desafíos, como disminuir las diferencias en la eficiencia del sistema según sector geográfico y condición socioeconómica (Elías, 2014).

La desigualdad educativa, en esta etapa, aún se manifiesta como un elemento preocupante teniendo en cuenta que ha experimentado nuevas formas, actualmente con la ampliación de la cobertura y los años de escolaridad obligatoria y gratuita en las últimas décadas (Ortiz, 2012).

Es así que el sector poblacional minoritario y con mayor recurso económico sigue recibiendo mayores beneficios de la educación formal. La educación es empleada como herramienta ideológica que justifica y legitima la reproducción del sistema capitalista, favoreciendo la

acumulación de capital en beneficio de la élite capitalista nacional y trasnacional (Chamorro, 2004).

## **2. Comunidad afrodescendiente en Paraguay**

La presencia de la población afrodescendientes en Paraguay data desde la época colonial. Desde sus inicios de la permanencia en el país, han sufrido los efectos de la exclusión social, la discriminación y el abandono, resultando en situación de pobreza.

Según datos (2006-2007) de la organización que nuclea a los afrodescendientes en Paraguay (Asociación Afroparaguaya Kamba Kua), está conformada por 8.013 personas, distribuidas en tres comunidades: (i) en el distrito de Emboscada, departamento de Cordillera, 89,5%; (ii) en el Barrio Kamba Kua, distrito de Fernando de la Mora, departamento Central, 5,6%, y (iii) en el Barrio Kamba Kokue, distrito de Paraguarí, departamento de Paraguarí, 4,9%.

La mayoría habla guaraní y español. La tasa de analfabetismo asciende al 7,4% y, de ese porcentaje, el 58% corresponde a mujeres. La cantidad de personas que ha llegado a cursar del primer al sexto grado de la Educación Escolar Básica representa el 60% y quienes han alcanzado el nivel universitario solo el 1%, según datos del “Primer Censo de la Población Afrodescendiente del Paraguay, 2006-2007” (Argüero, s/f.).

En general, las investigaciones referidas a las comunidades afrodescendientes en Latinoamérica, concluyen que las mismas son, en la mayoría de los países, invisibilizados históricamente en los censos nacionales y, como sujetos de derechos, en las políticas públicas. En general, en la sociedad y las políticas públicas persisten “pensamientos racializados y excluyentes” (Walsh, 2009:14) hacia la comunidad afrodescendiente, lo que favorece la reproducción de la situación de desventaja socio-económica, política y educativa (Rodríguez y Mallo, 2012).

América Latina, reconocida como la zona de mayor desigualdad social y económica del mundo, ha sentado las bases de relaciones desiguales de poder basado en la categoría étnico-racial, que unido a otras categorías de poder como las de género, clase, sexualidad, conocimiento

y espiritualidad, configuró un conjunto de red de poder articulada en una totalidad heterogénea, histórica y estructural de la colonialidad del poder, eurocentrado y patriarcado que justifica la desigualdad (Quijano, 2014).

En este contexto, las relaciones interculturales se estructuran, en una relación dominador/dominado, basada en la colonialidad de poder.

Ante la diversidad étnico-cultural existente en los países latinoamericanos se fue configurando las políticas educativas, que básicamente asumieron dos características principales o tendencias principales. Una de ellas, un modelo intercultural funcional al sistema de desigualdad educativa, social y la acumulación capitalista, denominada interculturalidad funcional, ya que no se cuestiona las razones estructurales de la desigualdad, ni se plantea un modelo alternativo al vigente, como consecuencia favorece la reproducción de la desigualdad y un tipo de vínculo intercultural basado en la relación dominador/dominado (Tubino, s/f.). La otra tendencia contrapuesta a lo expuesto, es la interculturalidad crítica. Esta plantea una propuesta educacional que promueva relaciones interculturales de igualdad en función a la construcción de modelos de sociedades igualitarias. Por lo tanto, se interesa por comprender y desmontar los factores económicos, culturales e ideológicos, en sus los patrones de la violencia estructural y mecanismos de reproducción (Tubino, s/f.; Ferrao, 2010).

Ante sistemas de relaciones socio-culturales basados en la desigualdad social y de poder, la interculturalidad crítica plantea acciones de políticas educativas que consideren la heterárquica articulación de poderes de colonialidad (Quijano, 2014), y se exprese como proyecto pedagógico-político crítico, cuestionadora, descolonizadora y superadora de la estructura cultural eurocéntrica y patriarcal (Walsh, 2009). Entendiendo la educación como bien público y derecho fundamental.

### **3. Servicio educativo paraguayo y cultura afrodescendiente**

En el Paraguay, son escasas las investigaciones sobre la población afrodescendiente y abordan aspectos generales, describen sus activi-

dades económicas, la situación discriminación, aculturación e imposición cultural que vienen sufriendo históricamente (Telesca, 2008).

Los resultados de la investigación realizada y presentada en el presente evento, concluye que las características del servicio educativo formal, dirigido a las comunidades, indican que el servicio educativo oficial tiene elementos centrales de una educación intercultural “tipo funcional”. La misma se expresa con una tendencia a la homogeneización cultural, a favor de la cultura nacional. Los documentos oficiales de las políticas educativas tanto nacionales como institucionales invisibilizan a la comunidad, no consideran sus necesidades y demandas particulares. Esta característica de la política educativa, refuerza la discriminación histórica, la invisibilidad y la falta de reconocimiento en el aporte a la construcción de la identidad paraguaya (Telesca, 2008).

Los documentos oficiales de las políticas educativas, específicamente el Plan Nacional de Educación 2024 y la Agenda Estratégica 2013-2018, no incorporan acciones, planes o proyectos vinculados a las necesidades y características históricas, culturales y sociales de las comunidades afroparaguayas.

Las prácticas educativas escolares, del caso estudiado, denotan esfuerzos genuinos de incorporar la cultura afroparaguaya, específicamente, sus expresiones culturales, como la danza, y los relatos orales de la memoria historia colectiva de la comunidad. Así las actividades se refieren a visitas a pobladores antiguos, participación de actividades culturales y religiosas de la comunidad, como los festejos en el día de su santo patrono “San Baltazar”, y la libre expresión cultural en los espacios escolares, fundamentalmente durante el festejo de eventos del calendario escolar, como por ejemplo, el 23 de septiembre de cada año, el festejo del “día nacional de la cultura afroparaguaya”.

La mayoría de estas actividades escolares se limitan a expresión artística y la expresión oral, en este contexto la lectura y la escritura cuentan con espacios limitados. También, estas prácticas se ven limitadas por la ausencia de materiales educativos escolares inter-

culturales que incorporen la cultura e historia afro; la capacitación docente deficiente, en temáticas de identidad, cultural e interculturalidad, en herramientas conceptuales y metodológicas desde un enfoque participativo, intercultural y de derechos. Por último, y aunque existen esfuerzos colectivos e individuales de las docentes en coordinar las actividades educativas, la ausencia de un proyecto intercultural claro compartido, construido participativamente hace que los esfuerzos no tengan una clara dirección político-pedagógica, en este sentido es evidente la ausencia de acompañamiento del Ministerio de Educación y Ciencias, dejando a la escuela realizar según puedan.

Los materiales de apoyo a las actividades escolares son los elementos propios de la cultura afroparaguaya, de la danza, los colores, la vestimenta, los tambores, los elementos de la religiosidad de la comunidad que se reflejan en la ornamentación de la escuela y los trabajos prácticos de los y las escolares.

Otro de los materiales de apoyo escolar son los textos escolares. Estos no expresan en sus escritos e imágenes, la cultura e historia de las comunidades afrodescendientes y sí expresan la cultura nacional paraguaya, esta situación evidenciada se corresponden a otros hallazgos realizados en otras investigaciones de la región, en las mismas, se encontraron que muchos materiales reproducen estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género (Bertely, et al., 2011).

Estas omisiones en las políticas educativas de la cultura e historia afroparaguaya, las características de prácticas escolares y materiales de apoyo, se corresponden a procesos históricos de discriminación y de poder de una cultura hegemónica, en este caso, la cultura nacional en detrimento de la cultura minoritaria afro. Esta estructuración de discriminación y poder en este caso educativo, se fundamenta en la categoría étnico-racial, al ser la comunidad afroparaguaya una comunidad de piel oscura, la condición de pobreza y la condición epistemológica colonizada, al igual que sufren la mayoría de las comunidades afrodescendientes en América Latina, propios de procesos históricos y patrones de poder colonial-eurocéntrica y patriarcal.

#### **4. Educación pública como bien público y derecho fundamental en el contexto paraguayo y latinoamericano**

La oferta curricular del sistema educativo paraguayo, dirigido a la comunidad afrodescendiente de Kamba Kua, se constituye así, en una propuesta funcional al sistema de desigualdad educativa y social. Reproduciendo la desigualdad que persiste en la historia paraguaya y latinoamericana. Por lo tanto, el sistema educativo paraguayo, en relación a la comunidad afrodescendiente de Kamba Kua, es una herramienta del sistema capitalista nacional, neoliberal, eurocentrado y patriarcal.

Esta característica está presente también en la mayoría de los países de la región, que se ha venido fortaleciéndose con los últimos acontecimientos de cambios en la orientación política de algunos países como Paraguay mismo, Brasil y Argentina, que acompañado a políticas sociales neoliberales, viene ocasionado la reducción y el recorte significativo en los presupuestos de las políticas sociales en beneficio de la población más vulnerable, afectando las conquistas de derechos en cuanto a la salud, empleo, educación y políticas económicas que permitan mayor concentración de capital en cada vez menos manos.

Estos procesos regresivos en las conquistas, están acompañados de procesos antidemocráticos y del fortalecimiento de la estructura histórica de colonialidad, que como ya se expresó son necesarios para sostener los privilegios de una élite capitalista cada vez más global y minoritaria.

Este avance neoliberal presiona construir un Estado en retirada de su rol garante de derechos, simultáneamente permitir que el mercado gane terreno en la regulación de las políticas públicas, incluidas la educación. Traduciéndose en una reducción significativa de recursos públicos, la baja de calidad de vida de la población más vulnerable, la pérdida de la soberanía nacional y la ampliación del campo de las diversas formas de privatización.

Por lo expuesto, se plantea la necesidad del fortalecimiento del sistema de educación pública, como bien público y derecho fundamental, defendiendo las conquistas y ampliando los derechos, generando propuestas alternativas al modelo neoliberal.



Hoy más que nunca es urgente, tanto en Paraguay como en Latinoamérica, entender y desmontar las múltiples jerarquías de poder, expresados en jerarquías de raza, género, clase y de conocimiento, como mecanismos estructurales de la desigualdad educativa, cultural y social, perjudicando a los sectores más vulnerables como son las comunidades rurales, indígenas, las comunidades minoritarias tanto étnico-raciales y de orientación sexual, como así también al conjunto a la clase social trabajadora asalariada.

La educación en general y la educación formal en particular, son espacios que podrían favorecer este proceso emancipatorio, al ser asumida por las fuerzas progresistas, entre ellas las organizaciones representativas de las comunidades afrodescendientes del Paraguay y sus aliados, la educación liberadora, crítica-reflexiva como un proyecto político-pedagógico.

Un proyecto político-pedagógico latinoamericano, que básicamente incorpore:

- Fortalecimiento del pensamiento pedagógico latinoamericano anti-eurocéntrica, anti-colonizador y anti-patriarcado, favoreciendo la producción y el aprovechamiento del conocimiento, el pensamiento pedagógico, materiales educativos y culturales del pensamiento crítico latinoamericano con enfoque intercultural y de derechos.
- Reconozca la existencia de la diversidad cultural, de género, étnico-racial estructurados en una relación de igualdad, a partir de políticas sociales que compensen las diferencias históricas, orientadas a permitir un ejercicio pleno del derecho y la ciudadanía. En este caso, con las comunidades afrodescendientes, existe una deuda histórica.
- Favorecer la descolonialidad del poder y fortalecer la democracia. Más ante el avance de procesos antidemocráticos, promovidos por el capital nacional, regional aliado con el capital mundial, según su proyecto sistema-mundo. En el cual la democracia neoliberal está basada en el poder decisorio de la élite financiera transnacional y el manejo de la subjetividad a través de los medios masivos de comunicación a sus servicios. Estos procesos antidemocráticos

vienen configurando un Estado como productor de bienes privados, ocasionando la pérdida de soberanía de los Estados, la precarización laboral, destrucción de la naturaleza y la mercantilización de los bienes públicos, incluso del conocimiento.

- Al cuerpo docente, como fuerza transformadora en la construcción de prácticas democráticas y prácticas anti-colonizadoras. De allí, la necesaria formación docente diferente a la propuesta de formación neoliberal, eurocéntrica, descontextualizada, y estandarizada. La formación en competencias interculturales, pedagógicas, con enfoques de derechos, reflexivo-crítico sobre el rol de la educación, del sistema educativo, y su papel como profesional. Analizando fundamentalmente la historia de la educación como herramienta ideológica y legitimadora en beneficio de la acumulación del capital y del sostenimiento de las estructuras de poder (Giroux, 1990).
- Promueva, apoye y asegure el apoyo de prácticas democráticas interculturales en todas las instituciones educativas, con sistemas de apoyo entre instituciones educativas, el entorno y la articulación de las políticas sociales, de instituciones y universidades en función al proyecto político-pedagógico.
- La co-elaboración de materiales educativos con enfoques interculturales, libres de discriminación, distanciados de enfoques monoculturales y homogeneizadoras.
- Democratizar la producción y el acceso a la información y el conocimiento, como bienes públicos e igualar las jerarquías de la diversidad de saberes y cosmovisiones existentes.
- Fortalecer la participación de las comunidades afroparaguayos y afroparaguayas en la construcción del proyecto educativo, tanto en su diseño, implementación como en su seguimiento y evaluación, del mismo modo fortalecer la participación de las demás minorías.
- Favorecer el desarrollo de capacidades interculturales, basados en la inclusión, el respeto de los derechos, la igualación de poderes y oportunidades, de todos y todas. Proceso que involucre, y articule,

la educación impartida por todas las organizaciones e instituciones de la sociedad, las agrupaciones sociales y políticas y los medios masivos de comunicación.

- La garantía del crecimiento recíproco entre las culturas.

## 5. Conclusión

El sistema educativo paraguayo en su oferta educativa favorece una relación de desigualdad de poder entre la cultura nacional paraguaya y la cultura afroparaguaya, por omisión. Esta situación refuerza los procesos de exclusión y discriminación histórica que sufren y no favorece el fortalecimiento de la identidad afro, y el vínculo en igualdad de condiciones con la cultura nacional.

El contexto regional regresivo en derechos y democracia, nos obliga a considerar fortalecer las organizaciones representativas de todas las minorías y del sector popular, a fin de defender las conquistas de la educación como un bien público.

Para lograrlo, es urgente desmontar la compleja, heterárquica y multidimensional estructuración de los regímenes de poder histórico, eurocéntrico, patriarcal y colonial, a través del trabajo decolonial, apoyado en el pensamiento crítico latinoamericano (Quijano, 2014).

## Bibliografía

Argüero, Ana María (s.f). *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina. Informe sobre la situación de PCI afrodescendiente en Paraguay* (Asunción) en [http://www.crespial.org/public\\_files/EAPCIA-Paraguay.pdf](http://www.crespial.org/public_files/EAPCIA-Paraguay.pdf) acceso 29 de septiembre de 2015.

Becerra, María José (comp. Compilador/a o Editor/a); Pereira, José Maria Nunes; Vagni, Juan José; Beltrán, Luis; Lechini, Gladys - Autor/a; Maffia, Marta M.; Ferreira Makl, Luis; Pereira, Luena Nascimento Nunes; Vázquez Fernández, Salvador; Valdivia del Río, Fátima; Frigerio, Alejandro; Telesca, Ignacio; Pires, Ana Flavio Cicchelli; Maestri, Mario; Becerra,

María José; Wabgou, Maguemati; Lechini, Gladys (Comp.); Barreto, Paula Cristina da Silva; Buffa, Diego (Comp.); Alvarez Acosta, María Elena; Buffa, Diego; Pineau, Marisa (2008) *Los estudios afroamericanos y africanos de América Latina: herencia, presencia y visiones del otro* (Primera ed.). (C. U. CEA-UNC, Ed.) (Córdoba, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>

Bertely Busquets, María; Bonal Sarró, Xavier; Croso, Camilla; González oviedo, Mauricio; López, Néstor; Mena García, María Isabel; Pautassi, Laura; Silvério, Valter Roberto; Simón, Juan de Dios; Tupin, Feédéric; López, Néstor (coord.) (2011) *Escuela, identidad y discriminación* (Buenos Aires, Argentina IIPE-UNESCO, Ed. Primera) ISBN 978-987-1836-77-2.

Bertely; Busquets; González Apocada, M. (2004) *Experiencias hacia la interculturalidad en los procesos educativos. Reporte de la década de los noventa* en Hernalz, Ignacio (organizador) *Educación en la Diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO).

De Sousa Santos, Boaventura (s.f.) *Democracia en tiempos inciertos* (video conferencia). En C. Capital (Ed.). Bogotá. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=fZtwxDYmLqU>

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). En [www.dgeec.gov.py](http://www.dgeec.gov.py). Acceso junio del 2017.

Ferrao Candau, Vera María (2010) *Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales* (36) (Río de Janeiro) en <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2015/06/150606.pdf>> acceso 20 de septiembre de 2015.

Giroux, Henry (1990) *Los profesores como intelectuales transformativo* (Barcelona: Paidós) en <<http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>> acceso 02 junio de 2015.

Lander, Edgardo (2000) *“Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”*. En: *Colonialidad Del Saber Y Eurocentrismo*. Edgardo

Lander, ed. UNESCO-CLACSO 2000. Buenos Aires, Argentina. En Quijano, Aníbal (2014) *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (Antología esencial). Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco. 1º ed. CLACSO. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Lechini, Gladys (2008) *Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El estado del arte*. En Becerra, María José (comp.) et al.(2008) *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Primera ed.. Buenos Aires: CLACSO, CEA-UNC, Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.

Molinier, Lila (2016) *Por un sistema económico nacional orientado al desarrollo social sostenible. Análisis de coyuntura económica 2015-2016*. En CODEHUPY (2016). *Informe anual*. Asunción (p. 35-51) Disponible en: <http://codehupy.org.py/wp-content/uploads/2017/03/Informe-derechos-humanos-2016-1.pdf>

MEC (2011) *Plan Nacional de Educación*. Ministerio de Educación y Cultura (Asunción) [http://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/6595](http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6595) acceso 23 de noviembre del 2015.

MEC (2014) *Educación Tarea de Todos Paraguay Katupyry*. Asunción, Paraguay: Arte Nuevo.

Molinier, Lila (2014) *El Sistema Educativo Obligatorio y Gratuito en Paraguay. Fundamentos para su universalización y calificación*. En Ortiz, Luís (comp.), *La Educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (págs. 15-56) (Asunción: Ediciones y Artes S. A.) ISBN: 978-99967-760-0-7.

Moya, Ruth (2009) *La interculturalidad para todos en América Latina* en López, Luís Enrique (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56) (Bolivia: Editores) ISBN: 978-99954-1-248-7<[www.uchile.cl/.../interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas)>

Ortiz Sandoval, Luís (2012) *Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo (tesis doctoral)* (Asunción, Paraguay: Imprenta Salesiana) ISBN:978-99953-76-58-1 V 99.

Print, Murray (2003) *Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI. (4)* en: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=1d19829e-2a3b-416e-8f88-9198e61e5542%40sessionmgr113&vid=0&hid=103>

Quijano, Aníbal (2014) *Cuestiones y Horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (Antología esencial). Selección a cargo de Danilo Assis Clímaco. 1º ed. CLACSO. Buenos Aires (p. 18 al 22). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>

Rodríguez, Maribel; Mallo, Tomás (2012) *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*. Serie Avances de Investigación N° 75, Fundación Carolina CeALCI, Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional-CeALCI, Madrid. En: <http://www.fundacioncarolina.es>

Elias, Rodolfo (2014) *Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados*. CLACSO, Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140906121151/PBRE.pdf>

Elías, Rodolfo; Segovia Chaparro, Elvio (s/f.) La educación en tiempos de Stroesner.

Sastre, Samaniego (2005) *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*. (C. edicions, Ed.) (Barcelona: Fundación CIDOB) ISSN: 1698-2568 (ed. impresa) en < <http://www.oei.es/cultura/CondicionesMSamaniego.pdf>> acceso 05 de diciembre del 2015.

Schwartzman, M. (2011). *Contribuciones al estudio de la sociedad paraguaya*. (2 ed.). Asunción. Disponible en: [http://www.cultura.gov.py/wp-content/uploads/2011/12/Contribuciones\\_al\\_estudio\\_de\\_la\\_sociedad\\_paraguaya\\_mauricio\\_schwartzman.pdf](http://www.cultura.gov.py/wp-content/uploads/2011/12/Contribuciones_al_estudio_de_la_sociedad_paraguaya_mauricio_schwartzman.pdf)

Telesca, Ignacio (2008) *La histografía paraguaya y los afrodescendientes* (Córdoba, Argentina: CLACSO/CEA-UNC.) en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/201212131113139/10tele.pdf> acceso 20 de septiembre del 2015.

Tubino, Fidel (s.f) *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. en [http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf) acceso 20 de septiembre del 2015.

Ubaldo, Chamorro (2004) *Caracterización de la educación en el contexto de desarrollo del Paraguay* (trabajo de tesis de maestría (1980)). Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica. *Suplemento Antropológico*, XXXIX(1) ISBN: 0378-9896.

Walsh, Catherine (2009) *Interculturalidad crítica y educación Intercultural*. Seminario *Interculturalidad y Educación Intercultural* (ponencia) en [www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405.pdf+&cd=1&ct=clk](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf+&cd=1&ct=clk) acceso 20 de septiembre de 2015.

# Programa de entrenamiento en habilidades sociales dirigido a aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria



Sarela Mabel Daza Zilvetty<sup>1</sup>

## Resumen

El presente artículo hace referencia a la Aplicación del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales dirigido a aprendices de 14 a 17 años de edad que estudian en el turno de la noche, en la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte de la ciudad de Sucre – Bolivia.

La finalidad del Programa fue entrenar a los aprendices de primero y segundo de secundaria en habilidades sociales para el mejoramiento de sus relaciones sociales a nivel personal, en pareja y a nivel social.

La metodología aplicada para el tratamiento de los problemas identificados como: el manejo de habilidades sociales consistió en el Método Psicoballet y Técnicas terapéuticas. La misma tuvo una duración de un mes, distribuidas en ocho sesiones; entrenándose nueve habilidades sociales, las cuales fueron: autoestima, genuino respeto por los demás, escucha activa, comunicación receptiva y expresiva, manejo de situaciones emocionales, prevención y solución de conflictos, empatía y res-

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.  
E-mail: samadazi@hotmail.com



ponsabilidad por otros, estas habilidades fueron diseñadas en función de dos teorías, las Habilidades Sociales de Goldstein, 1980 y las Competencias que incrementan las Habilidades Sociales de Martínez, 1997.

Los resultados del estudio muestran la incidencia positiva que tuvo el programa en el entrenamiento de las habilidades sociales de los aprendices, destacando el mejoramiento de las relaciones sociales y un bienestar psicosocial a partir del manejo de conflictos, uso adecuado de la comunicación y asertividad, y el fortalecimiento de la autoestima.

## **1. Percepciones de las habilidades sociales en América Latina**

La situación socioeconómica actual de las familias latinoamericanas nos muestra que existen realidades muy complejas, donde se ve la presencia de alcoholismo, drogadicción, violencia, influyendo en la vida de los niños, adolescentes y jóvenes provocando que se distancien de su familia para que vivan solos y asuman responsabilidad de su vida, su educación, trabajando para poder costearse sus estudios. Lo que implica que en esas situaciones las escuelas se vuelvan un referente donde los aprendices aprendan habilidades sociales que les permitan afrontar sus problemas personales para mejorar su calidad de vida, preveyendo comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar (Betina y Contini, 2011).

Hablar de habilidades sociales, es referirse a conductas que tiene el sujeto en relación a los demás. Esta es la definición sencilla. Pero acertadamente la más concluyente es la definición centrada en la de Monjas (1999): “Las Habilidades Sociales son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la relación con otras personas”.

Pero si se la relaciona implícitamente con la de competencia social, Rojas (1999) define: “la competencia social es un constructor hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las Habilidades Sociales pueden verse como parte del constructor de competencia

social. Las Habilidades Sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas”.

En cuanto a los aspectos que resaltan de las habilidades sociales son comportamientos adaptados a los contextos y donde existe una implicación relacional con otras personas, básicamente está formada de una dimensión cultural e intercultural, en las que incluyen habilidades como la auto-organización, la puntualidad, la autoeficacia, la motivación personal, habilidad de prevención y resolución de conflictos.

El éxito personal y social se encuentra íntimamente vinculado con las habilidades sociales, es el caso de los procesos cognitivos expresados en términos de coeficiente intelectual, porque las Habilidades Sociales constituyen una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal.

El diagnóstico oportuno de los recursos de interacción social con los que cuenta el adolescente, como también sus carencias, remarcen un factor de desarrollo a favor de la agresividad o el aislamiento.

## **2. Tipos de habilidades sociales para una mejor calidad de vida**

El entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia de enseñanza o adiestramiento en el que se utilizan diferentes técnicas conductuales y cognitivas para poder adquirir aquellas conductas adecuadas que el alumno no posee en su repertorio o también para modificar aquellas que son inadecuadas.

Esta abarca áreas que implican variables importantes que interfieren en el relacionamiento y mejora de comunicación, expresión emocional y autoconcepto que interrelacionan con el ambiente (Caballo, 2000):

- a. **Habilidades de comunicación no verbal:** hace referencia a un gran número de elementos que intervienen en la comunicación que no son propiamente verbales. Las habilidades más sencillas relacionadas con la comunicación no verbal.

- b. **Habilidades relacionadas con la comunicación verbal:** son las habilidades que permiten expresarse, comprender y responder a las expresiones de otros; de tal forma que le prepara para participar en conversaciones con distintas personas y en distintas situaciones.
- c. **Habilidades relacionadas con la expresión de emociones:** expresar emociones significa comunicar a otras personas acerca de los sentimientos propios, estado de ánimo en ese momento, además es de esperar que la otra persona lo comprenda al comunicar los sentimientos de forma adecuada. Sin embargo, transmitir correctamente estos, no siempre resulta fácil.
- d. **Habilidades para lograr un autoconcepto positivo:** la autoestima consiste en la visión que cada cual tiene de sí mismo, y la aceptación positiva de la propia identidad. Los niños con dificultades en la transmisión informativa de sí mismo perciben con mayor intensidad sus puntos débiles y sus limitaciones, lo que puede provocar un sentimiento de inseguridad y de no aceptación hacia sí mismos que surge con mayor intensidad en la etapa de la adolescencia.

Cuando los adolescentes sienten que reciben confianza en sí mismos mejora su rendimiento a todo nivel social. Sin embargo, si perciben que emiten duda sobre ellos mismos, su fe en sí mismos tiende a disminuir. Está comprobado que la mayoría de los niños intentan estar a la altura de las expectativas de los adultos.

### **3. Psicoballet como método psicoterapéutico para el entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes en desventaja social**

El psicoballet integra la psicología y el ballet, conjugando en un sistema dinámico integral, formado por métodos y técnicas psicológicas, técnicas de danza y movimiento, música, cultura física, expresión corporal, dramatización, pantomimas y juegos (Fariñas, G., 2004).

#### **3.1. Características del Psicoballet**

- Al integrarse el ballet y psicología generan nuevas cualidades que cada uno de ellos poseen como la dinámica especial que se establece entre los integrantes del grupo evitando sentimientos de

insociabilidad, favoreciendo la ayuda mutua y el compañerismo y la solidaridad (Cf. Fariñas, G. 2010, p.62).

- La psicología y el ballet constituyen el Psicoballet donde surgen otras cualidades como: la autodisciplina, la independencia responsable, las relaciones padre-hijo, entre compañeros y con el sexo opuesto (Fariñas, G. 2010, 62).
- Posee una organización interna, el Ballet exige una disciplina estricta, el Psicoballet propone una disciplina auto controlada, "...por lo motivante de la actividad y porque es necesario para la realización de un buen trabajo colectivo, armónico y alegre, del cual todos quieren participar, mientras que en la psicoterapia tradicional la disciplina es permisiva" (Fariñas, G. 2010, p.63).
- La conservación y el funcionamiento del sistema depende en gran medida, de la relativa autonomía y estabilidad de la estructura.
- La estructura del Psicoballet es admisión, recepción, evaluaciones, tratamiento, sesiones terapéuticas, escuelas de padres o no, clases demostrativas, ensayos, función terapéutica, etc.; y ella es la que permite la conservación y funcionamiento del Sistema Psicoballet (Fariñas, G. 2010, p.63).

#### **4. Experiencia del entrenamiento de habilidades sociales en adolescentes**

Durante el reconocimiento del establecimiento y observación de los aprendices se pudo evidenciar que los adolescentes mostraban un grado elevado de déficit en habilidades sociales manifestando: desconfianza, e introversión, escaso planteamiento de dudas y formulación de preguntas, confrontación a la hora de expresar sus necesidades; según entrevistas realizadas a los aprendices, se pudo evidenciar que viven realidades muy complejas en sus familias, como: la pobreza, el alcoholismo y la drogadicción. Estos factores explican los motivos por los cuales viven solos y asumen responsabilidades en su educación, trabajan para costearse los estudios y/o ayudan económicamente a sus familias.

Por ello se formuló el siguiente problema:

¿Cómo promover el bienestar psico-social de los aprendices de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria de la Unidad Educativa “Flora Quiroga de Ortuzte” en la ciudad de Sucre, durante la gestión 2016?

## **4.1. Objetivos**

### **a. Objetivo General**

Aplicar un programa de entrenamiento a estudiantes de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria de la Unidad Educativa “Flora Quiroga de Ortuzte” de la ciudad de Sucre en el manejo de habilidades sociales durante la gestión 2016, para promover el bienestar psico social.

### **b. Objetivos Específicos**

- Diagnosticar el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de los aprendices de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria en la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.
- Diseñar un programa de entrenamiento en habilidades sociales tomando en cuenta el psicoballet dirigido a aprendices de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.
- Desarrollar las sesiones de entrenamiento en habilidades sociales a través del método psicoballet dirigido a aprendices de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.
- Evaluar el nivel de entrenamiento en habilidades sociales de los aprendices de 1<sup>ro</sup> y 2<sup>do</sup> de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte, post aplicación del programa.

## **4.2. Población**

Estuvo conformada por 27 aprendices, 17 mujeres y 10 varones, que cursaban 1ro. y 2do. de secundaria de la unidad Educativa “Flora Quiroga de Ortuzte”, de la gestión 2016, comprendidos entre los 15 a 17 años de edad.

## 4.3. Propuesta de intervención

### 4.3.1. Fundamentos

El presente Programa se fundamentó desde cuatro puntos de vista:

#### a. Desde el punto de vista Político

En el Vivir Bien que plantea la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y que se plasma en la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010, como se manifiesta en el título I, Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana, capítulo 1, que toma la Educación como Derecho Fundamental, en su artículo 1, mencionando los Mandatos Constitucionales de la Educación, en su inciso 5, que dice “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, *comunitaria*, descolonizadora y de calidad” (Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010, p. 5), por lo que quiere que los aprendices se desarrollen en la vida, para la vida y en comunidad, por lo cual se hace necesario el entrenamiento de habilidades sociales.

En el capítulo II, Bases, Fines y Objetivos de la Educación, en el artículo 3 de las Bases de la Educación, inciso 11 dice que “la *educación es de la vida y en la vida para vivir bien*, desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad, y subjetividad de las personas y comunidades; es *vivir en armonía con la madre tierra y en comunidad con los seres humanos*” (Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 2010, p. 6).

Asimismo en el Inciso 12, nos dice que la educación es “promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura para la paz, *el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos*” (Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010, p. 6).

Entre los principios éticos – morales plantea el Suma Qamaña (Vivir Bien), Ñandereko (Vida Armoniosa), que se deben cultivar en la educación. (Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010, p. 6).

Dentro de los objetivos de la educación, en su artículo 5, plantean que la educación permite el desarrollo integral de las personas y el *fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para vivir bien* (Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez de 2010, p. 9).

### **b. Desde el punto de vista social**

Se debe tomar en cuenta que los aprendices se desenvuelven en diferentes contextos, su familia, barrio, trabajo, el colegio entre otros, donde intercambian experiencias y entablan relaciones sociales permitiendo su desarrollo integral ayudándoles a expresar de manera adecuada sus necesidades, pensamientos y sentimientos o desenvolverse de acuerdo a las circunstancias; a saber prevenir y solucionar conflictos manejando sus emociones, siendo empáticos con sus coetáneos y personas con quienes se desarrollan, buscar soluciones y conocer sus posibilidades y limitaciones. Por lo cual el Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales ha sido desarrollado como un apoyo para el entrenamiento de nueve habilidades sociales que promueve un desarrollo integral y una mejor relación en su contexto.

### **c. Desde el punto de vista pedagógico**

El trabajo se desarrolló en ocho sesiones donde se implementaron técnicas terapéuticas destinadas al manejo conductual, el insight, reconocimiento del esquema corporal. Tomando en cuenta la didáctica y la pedagogía para la dosificación del contenido de cada sesión, adaptándolos a las necesidades: individuales, de pareja y grupales, así como de la infraestructura de la unidad educativa.

Las sesiones fueron estructuradas en tres partes inicio, desarrollo y cierre, que llevan actividades desde las más simples a las más complejas, permitiendo que los aprendices vayan reflexionando sobre sus habilidades sociales durante las sesiones e introduciendo las mismas en su contexto a través de pautas entregadas como tareas para ir llenando su diario.

### **d. Desde el punto de vista psicológico**

Se aplicó el método psicoballet para el entrenamiento de habilidades sociales, el cual permitió al aprendiz realizar un trabajo personal, reconociéndose a sí mismos, a través del contacto con su propio cuerpo, escucharse, expresar sus ideas, sentimientos y emociones.

En dúo donde los aprendices realizaron actividades para conocerse mejor intercambiando sus estrategias cognitivas.

En grupo, donde pudieron compartir en la medida de sus intereses y trabajo personal estrategias cognitivas así como estrechar lazos de amistad promoviendo la cohesión grupal.

A través de este trabajo se pudo entrenar habilidades sociales como la empatía, escucha activa, autoestima, asertividad, manejo de situaciones emocionales, responsabilidad con otros, prevención y solución de conflictos, comunicación receptiva y expresiva y genuino respeto por los demás, permitiendo conocer y entrenar herramientas para el desarrollo de las habilidades sociales.

Este trabajo les permitió modificar su estructura cognitivo – instrumental, es decir sus estrategias para solucionar conflictos y cambiando su actuación en su relación con los otros.

#### **4.4. Ejecución del programa de entrenamiento en habilidades sociales**

El programa fue ejecutado del 26 de agosto al 31 de octubre en tres etapas, las cuales fueron:

ETAPA	ACTIVIDAD	OBJETIVO
Etapa 1	Entrevista Inicial	Identificar las situaciones sociales problemáticas para el aprendiz.
	Diagnóstico Psicoeducativo (Pre-test)	Diagnosticar el nivel de desarrollo de las Habilidades Sociales en los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.
Etapa 2	Intervención Psicoeducativa	Entrenar las Habilidades Sociales en los aprendices a través de la aplicación de técnicas psicoeducativas.



<b>Etapa 3</b>	Diagnóstico Psicoeducativo (Post Test)	Evaluar los resultados obtenidos después de la ejecución del Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales.
	Entrevista Devolutiva	Contrastar los resultados obtenidos durante la ejecución del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales de los aprendices de 1ro. y 2do. De secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.
	Informe Psicoeducativo Individual	Informar a cada padre/madre o tutor sobre el diagnóstico, pronóstico y estrategias terapéuticas aplicadas así como el desarrollo personal observado en su hijo o tutorado en cada etapa del Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales.
	Informe Institucional de la Ejecución del Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales.	Informar a las autoridades de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte sobre la ejecución del Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales en los aprendices de 1° y 2° de secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5. Cuadro Centralizador de Sesiones

El programa inicialmente estuvo dividido en doce sesiones terapéuticas, sin embargo, debido a diferentes actividades del colegio se realizaron en ocho sesiones, las cuales se las presenta mediante el siguiente cuadro centralizador.

SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVO
<b>Sesión 1</b>	<b>YO HABILIDAD: AUTOESTIMA (PRIMERA PARTE)</b> Esquema corporal.	Promover el autoestima de los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte.

<b>Sesión 2</b>	<b>CONOCIÉNDOME, CONOCIÉNDOTE.</b> <b>HABILIDAD: AUTOESTIMA (SEGUNDA PARTE)</b> Participa activamente. Reconoce sus limitaciones y potencialidades. Sigue instrucciones Sensaciones y percepciones del cuerpo.	Lograr que los aprendices reconozcan sus potencialidades y sus limitaciones físicas y las de su compañero.
<b>Sesión 3</b>	<b>TE RESPETO, ME RESPETAS.</b> <b>HABILIDAD: GENUINO RESPETO POR LOS DEMÁS.</b> Escucha activa. Sensopercepción: Tacto	Promover en los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria el respeto a las personas.
<b>Sesión 4</b>	<b>DIME, TE ESCUCHO</b> <b>ESCUCHA ACTIVA</b> Dar las gracias, concentrarse en una tarea. Sensopercepción: Sentido del oído	Lograr que los aprendices de 1ro. y 2do de secundaria de la Unidad Educativa Flora Quiroga de Ortuzte reflexionen sobre la importancia de la escucha en las relaciones sociales.
<b>Sesión 5</b>	<b>TE HABLO Y ME ESCUCHAS...</b> <b>HABILIDAD: COMUNICACIÓN RECEPTIVA Y EXPRESIVA</b> Organización, esquema Espacial.	Promover en los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria la comunicación receptiva y expresiva.
<b>Sesión 6</b>	<b>¿CÓMO TE DIGO? ¿CÓMO TE ESCUCHO?</b> <b>HABILIDAD: MANEJO EFECTIVO DE SITUACIONES EMOCIONALES</b> Escucha activa. Esquema corporal: cara	Motivar a los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria a aplicar técnicas de manejo efectivo de situaciones emocionales que les permitan un mejor desenvolvimiento.
<b>Sesión 7</b>	<b>¡CÓMO TE EVITO! O ¿TE ENFRENTO?</b> <b>HABILIDADES: ASERTIVIDAD, PREVENCIÓN Y SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b> Escucha activa. Esquema corporal: cara	Motivar a los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria en la aplicación de técnicas de asertividad, prevención y solución de conflictos.
<b>Sesión 8</b>	<b>TE SIENTO Y ME SIENTES PORQUE SOY PARTE DE UN SISTEMA</b> <b>HABILIDADES: LA EMPATÍA Y LA RESPONSABILIDAD POR OTROS</b> Trabajo con la voz.	Promover la empatía y la responsabilidad por otros en los aprendices de 1ro. y 2do. de secundaria.

Fuente: Elaboración propia.

## 4.6. Control y seguimiento

Para hacer control y seguimiento del entrenamiento de habilidades sociales se realizó una definición de las habilidades sociales y sus indicadores, el cual fue llenado al concluir cada sesión, el cual se basa en la teoría de Goldstein, 1980 y Martínez, 1997 y se presenta mediante el siguiente cuadro:

HABILIDADES SOCIALES	CONCEPTUALIZACIÓN	INDICADORES
<b>1. Autoestima</b>	Es la habilidad para percibirse y evaluarse a sí mismo.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconoce sus propias limitaciones y potencialidades</li><li>- Responde al fracaso</li><li>- No se cohibe cuando va a realizar una tarea</li><li>- Intenta realizar las consignas, sin importar a equivocarse.</li></ul>
<b>2. Genuino respeto por los demás.</b>	Es la habilidad de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales valorando los derechos de todas las personas y haciendo respetar sus derechos.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Acepta a las personas tal como son.</li><li>- Respeta las opiniones.</li><li>- Presta atención cuando alguien interviene</li><li>- Sabe presentarse</li><li>- Sabe dar las gracias</li><li>- Se disculpa cuando es necesario</li><li>- Se concentra al realizar una tarea</li></ul>
<b>3. Escucha activa.</b>	Es la habilidad que permite la predisposición para que la persona oiga atentamente los mensajes o consignas de otras personas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Oye atentamente la opinión de los demás.</li><li>- Sigue instrucciones</li><li>- Participa activamente</li><li>- Pregunta cuando tiene dudas</li></ul>
<b>4. Comunicación receptiva y expresiva.</b>	Es la habilidad que permite recibir los mensajes con precisión orientando su atención en los detalles del lenguaje verbal y no verbal.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Inicia una conversación</li><li>- Mantiene una conversación</li><li>- Formula una pregunta</li><li>- Pide ayuda</li><li>- Mira atentamente a las personas que plantean sus ideas.</li><li>- Pide que le aclaren sus dudas.</li><li>- Responde a las preguntas que le plantean.</li></ul>

<b>5. Manejo efectivo de situaciones emocionales</b>	<p>Es la habilidad para regular y controlar sus emociones propias y ajenas en situaciones de crisis y estrés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autocontrol, respirando antes de responder a una pregunta.</li> <li>- Resolver la vergüenza</li> <li>- Arreglárselas cuando le dejen de lado</li> <li>- Enfrentarse a los mensajes contradictorios</li> <li>- Responder a una acusación</li> <li>- Prepararse para una conversación difícil</li> </ul>
<b>6. Asertividad</b>	<p>Es la habilidad que tiene un individuo para mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad para defender y expresar sus derechos, sentimientos y opiniones respetando la opinión, derechos y sentimientos de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace un cumplido.</li> <li>- Formula una queja</li> <li>- Responde a una queja</li> <li>- Responde a la persuasión</li> </ul>
<b>7. Prevención y solución de conflictos.</b>	<p>Es la habilidad para identificar, anticiparse o enfrentar los conflictos sociales y problemas interpersonales mediante un comportamiento equilibrado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aporta soluciones cuando se presentan problemas.</li> <li>- Discernir sobre la causa de un problema</li> <li>- Establecer un objetivo</li> <li>- Resolver los problemas según su importancia.</li> </ul>
<b>8. Empatía.</b>	<p>Es la habilidad para percibir y comprender sus emociones, sentimientos, necesidades, preocupaciones y actitudes propias y la de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende las situaciones de los demás, las necesidades y actitudes.</li> <li>- Defiende a un amigo</li> </ul>
<b>9. Responsabilidad por otros</b>	<p>Es la habilidad para delegar, confiar y supervisar el trabajo tomando la responsabilidad por las acciones de otras personas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toma de decisiones</li> <li>- Compromiso en la adquisición y delegación de tareas</li> <li>- Sabe trabajar cooperativamente.</li> <li>- Presenta a otras personas</li> <li>- Convence a los demás</li> <li>- Da instrucciones</li> <li>- Demuestra deportividad después del juego</li> <li>- Hace frente a las presiones de grupo</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Resultados de la experiencia

Entre los resultados podemos señalar:

- Se logró el entrenamiento en habilidades sociales de los aprendices 1ro. y 2do. de secundaria de la unidad Educativa “Flora Quiroga de Ortuzte”, cumpliendo así el objetivo que tenía el programa, esto de acuerdo a las tablas contrastadas se mejoró en un 10%.
- Para la ejecución del programa fue importante conocer la etapa de desarrollo de los aprendices pero siempre contrastando con el contexto donde se desarrolló el trabajo ya que el mismo ayuda a ver los matices que se pueden presentar, por ejemplo su realidad socioeconómica, ya que los aprendices con quienes se ejecutó el programa tienen independencia económica y/o emocional ya que viven solos y se autosolventan, incluso varios de los aprendices a pesar de estar entre los 14 a 18 años de edad mantienen económicamente en su hogar e incluso son casados o conviven con alguien.

## Bibliografía

Bados A, García E. (2011). *Habilidades Terapéuticas*. Universidad de Barcelona.

Betina, A. y Contini, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*. Universidad Nacional de San Luis – Argentina, Año XII – Número I (23/2011) 159/182 pp

Casares, Monjas I. (2012). *Programa De Enseñanza De Habilidades De Interacción Social*. Ediciones: Cepe.

Caballo, Vicente E. Fernández (1986). *Evaluación de las Habilidades Sociales*.

Caballo, Vicente E. (2002). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Daza S, Barrientos J.C, Canseco M. & Núñez C. (2002). *Psicoballet una esperanza de vida*. La Paz – Bolivia: ECO.

Escamilla G, Gloria, (2005) *La Bibliografía y el método Bibliográfico*, Recuperado de [Relmis.com.ar](http://Relmis.com.ar)

Fariñas G. (2010). *Ciencia y Arte, Psicoballet*. 09/06/2016, de Author Solutions book. Recuperado de [www.google.com](http://www.google.com)

Galvez A. (2002); 10:25-31 Recuperado de <http://docs.google.com>

Hernández V. (2000). *Formación de Maestros en Psicoballet*, Escuela Amparo Silva, Sucre – Bolivia.

García A, Bores N & Martínez L. (2007). *Innovación Educativa Aprender en la Expresión y Comunicación Corporal Escolar*. Ágora para la EF y el Deporte, nº 4-5, 131-169. EUE de Palencia. Universidad de Valladolid.

García I, Pérez R & Calvo A. (2013). *Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo*. Edición: Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, nº 23, pp. 1-22.

Goldstein A. & Cols. (1980). *Habilidades Sociales y Auto Control en adolescentes*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Goleman D. (2003). *Inteligencia Emocional*. Editorial Vergara. Buenos Aires.

Helton, Workman & Matuzek (2012), Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Zaragoza.

Herrea J, Pérez M. (1995). *Servicios bibliotecarios*. Consulta en sala y préstamo.

Rizzo J, Fernanda (2012). *Entrenamiento de habilidades sociales y su impacto en problemas del comportamiento, en niños entre 6 a 11 años de edad de la unidad educativa Montessori, Año 2011*. (Tesis de maestría inédita). Universidad .de Guayaquil, Ecuador. Recuperado.

Ley de la Educación Nº 070 *Avelino Siñani – Elizardo Pérez*. 20 de diciembre de 2010. La Paz – Bolivia.

Martinic S. (1998) *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*". Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Colombia. Fundación Universitaria Luís Amigó – CEAAL, 12-14.

García M. (1992). *El Role Playing, una Técnica para Facilitar la Empatía y la Perspectiva Social*. Recuperado de <https://dialnetunirioja.es>

Martínez A. Marroquín M. (1997). *Desarrollo De Habilidades Sociales*. Bilbao: Mensajero 1997.

Migliano A. *grupos de encuentro* autor: Carl, Rogers. Recuperado de <http://www.clavedevida.com.ar/self/miglianoz.html>, Buenos Aires – Argentina.

Monjas C. (1999). *Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Motos T. (2013-2014). *Psicopedagogía de la Educación. España*. Recuperado de [www.avempace.com](http://www.avempace.com)

Papalia D, Wendkos O & Duskin R. (2010). *Desarrollo humano*. Editorial McGraw-Hill: 11ma Edición.

Scribano A. (2002). *Introducción al proceso de investigación en Ciencias Sociales*.

# De la Acción Poética a la Acción simbólica: El ejercicio de la «competencia simbólica» a través de la traducción literaria con estudiantes en formación para la docencia del alemán como lengua extranjera



Valeria Vázquez<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo presenta los resultados de un proyecto, realizado con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Alemana de la Universidad Nacional de Asunción en el año 2014, que explora el potencial de la traducción literaria como instrumento didáctico para el aprendizaje de la competencia simbólica, competencia que ha sido definida por la germanista francesa Claire Kramersch como el nuevo objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras (2006) y que supone la superación de una visión instrumentalista y funcionalista del lenguaje, asociada con el paradigma comunicativo vigente en la didáctica de lenguas extranjeras.

Mediante la traducción literaria se ha realizado una acción simbólica que ha permitido a estudiantes en formación para la docencia del alemán como lengua extranjera, ejercitar y ejercer la llamada “competencia simbólica” y cruzar “brechas simbólicas” entre dos lenguas: el castellano y el alemán.

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Asunción.



Adquirir esta competencia simbólica, a través de la traducción literaria, ha supuesto para los estudiantes protagonistas del proyecto confrontarse con cuatro obstáculos o barreras:

1. Una visión instrumentalista y funcionalista del lenguaje.
2. Una visión del aprendizaje del alemán como lengua extranjera que tiene como principal objetivo la eficiencia en la comunicación y no la capacidad de percibir y desenvolverse en la complejidad simbólica de la comunicación humana.
3. Una visión de la literatura en donde el lector o lectora tiene la tarea de descifrar lo que quiso decir el autor y no tiene posibilidades de ser él mismo/ella misma creador o creadora de interpretaciones y por tanto de sentido.
4. Una visión de la traducción en donde el principal esfuerzo consiste en descifrar lo que el autor quiso decir para luego reproducirlo de la manera más fiel posible.

Con una actividad didáctica diseñada para ello, se ha logrado superar estos obstáculos y lograr los resultados que son presentados en la ponencia.

## 1. Introducción

Lo que les presentaré son los resultados de un proyecto, realizado con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Alemana de la Universidad Nacional de Asunción, que explora el potencial de la traducción literaria como instrumento didáctico en el aprendizaje de la competencia simbólica, que ha sido definida como el nuevo objetivo del aprendizaje de lenguas extranjeras (Kramersch, 2006) y que supone la superación de una visión instrumentalista y funcionalista del lenguaje, asociada con el paradigma comunicativo vigente en la didáctica de lenguas extranjeras (Mertens, 2010; Barkowski, 2003).

Lo realizado puede ser resumido en una imagen: Hemos intentado construir puentes entre dos lenguas, el español y el alemán. El material con el cual hemos construido esos puentes no ha sido, sin embargo, la piedra, sino la poesía. El tratamiento que hemos dado a ese peculiar material de construcción ha sido la traducción literaria. Mediante ella, hemos realizado una acción simbólica que ha per-

mitido a los estudiantes ejercitar y ejercer la llamada “competencia simbólica” y cruzar “brechas simbólicas” entre dos lenguas.

Adquirir y ejercer una competencia simbólica a través de la traducción literaria ha supuesto superar cuatro obstáculos o barreras:

1. Una visión instrumentalista y funcionalista del lenguaje.
2. Una visión de la didáctica y del aprendizaje del alemán como lengua extranjera que tiene como principal objetivo la eficiencia en la comunicación y no la capacidad de percibir y desenvolverse en la *complejidad simbólica* de la comunicación humana.
3. Una visión de la literatura y de la didáctica de la literatura en donde el lector o lectora tiene la tarea de descifrar lo que quiso decir el autor y no tiene posibilidades de ser él mismo/ella misma creador o creadora de interpretaciones y por tanto de sentido.
4. Una visión de la traducción en donde el principal esfuerzo consiste en descifrar lo que el autor quiso decir para luego reproducirlo de la manera más fiel posible.

Con una actividad didáctica diseñada para ello, hemos podido superar estos obstáculos y lograr los resultados que les voy a presentar siguiendo este esquema:

- I. Objetivos y fundamentación del proyecto
- II. Actores involucrados
- III. El diseño de la actividad didáctica
- IV. Las traducciones
- V. La evaluación de los estudiantes
- VI. Lo inesperado: “Yo aquí, de desear cumpleaños feliz”
- VII. Reflexiones finales

## **2. Objetivos y fundamentación del proyecto**

Los objetivos del proyecto fueron:

1. Desarrollar e implementar una nueva versión del proyecto de traducción literaria realizado por Claire Kramersch y Michael Huffmaster («The political promise of Translation» 2008) en un contexto paraguayo, con estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción.

2. Lograr la comprensión y el ejercicio de la competencia simbólica mediante la traducción del español al alemán de los textos del movimiento “Acción Poética”.

¿Por qué el proyecto de Kramersch y Huffmaster como punto de partida?

En el artículo “The political promise of translation” (2008) los autores describen la realización de un proyecto de traducción literaria fundamentados en algunos de los postulados y recomendaciones de la Modern Language Association (MLA) y en el concepto de competencia simbólica acuñado por Kramersch. El proyecto había tenido como objetivo explorar el potencial de la traducción literaria para desarrollar la competencia translingual en estudiantes universitarios que aprendían alemán como lengua extranjera en el cuarto semestre de un College norteamericano. La evaluación final de la actividad mostró que, si bien la actividad había producido una importante motivación en los estudiantes, estos habían centrado su esfuerzo en discutir acerca de lo que el autor del poema había querido decir y sobre cómo esto podía ser traducido al inglés. La dificultad de los estudiantes en comprender el objetivo de la actividad realizada, reforzada por la insistencia en desentrañar lo que el autor quiso decir, radicó para Kramersch y Huffmaster en la visión del lenguaje instrumentalista y orientado a la eficiencia que subyace las prácticas del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin haber llenado plenamente la expectativa de los autores, pero dotado de un sólido instrumental conceptual y práctico, el trabajo dejó como desafío la posibilidad de rediseñar una actividad didáctica de traducción literaria orientada a la adquisición de la competencia simbólica.

El concepto desarrollado por Kramersch y Huffmaster en su proyecto resultó inspirador para estudiantes en formación para la docencia del alemán como lengua extranjera, ya que ofrece *una concepción del lenguaje, de la didáctica de la literatura y del sujeto que aprende*, que resultan innovadores para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El lenguaje se presenta como un sistema simbólico, flexible y abierto; complejo, polisémico, portador y productor de significado en todos sus niveles. Esta concepción del lenguaje, a diferencia de una

visión instrumental, pone énfasis en las condiciones interculturales en las que se construye el significado y para ello atiende no sólo el contenido sino también *la forma del lenguaje*: lingüística, textual, visual, acústica y poética.

El objetivo principal de la eficiencia en la comunicación, que se suscribe al enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es ampliado a otro consistente en formar al aprendiz en la capacidad de percibir y desenvolverse en la complejidad simbólica de la comunicación humana; a verse a él mismo como un sujeto simbólico en relación con muestras culturales heterogéneas y como un actor capaz de construir significados:

...”today ist not sufficient for lerners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself” (Kramersch, 2006: 251).

“Competencia simbólica” es como Kramersch denomina a este nuevo objetivo de aprendizaje de la lengua extranjera (Kramersch, 2006: 250-251), que integra la competencia comunicativa pero que no se reduce a ella. El ejercicio de traducción literaria se presenta como un instrumento didáctico que permite, casi más que cualquier otra actividad, ejercitar la competencia simbólica por situar al aprendiz frente al desafío de construir significados. Traducir es, para Kramersch y Huffmaster (2008: 250-251), reconocer y negociar una brecha simbólica entre dos lenguas.

Los docentes de alemán como lengua extranjera necesitan en Paraguay adquirir y ejercer la “competencia simbólica” en el sentido expresado por los autores referidos no sólo porque ningún país escapa a las circunstancias de cambio global, sino por tratarse Paraguay de un país plurilingüe y multicultural en donde, además del español y el guaraní (oficiales), conviven otras lenguas, entre ellas el alemán como lengua materna y extranjera.

¿Por qué trabajar con textos del movimiento Acción Poética?

“Acción Poética” es un movimiento fundado en 1996 en Monterrey, México, por el poeta mejicano Armando Alanís. El movimiento nace con el

objetivo de intervenir el espacio público de las ciudades con poesía y hoy día está extendido por toda Latinoamérica, incluyendo Paraguay. Bajo el slogan “Sin poesía no hay ciudad” los activistas de Acción Poética pintan, en muros concedidos para el efecto, frases cortas que deben tener hasta diez palabras y ser pintadas con letras negras, sobre un fondo blanco. Estos textos representan una puesta en escena de la literatura en el espacio público de las ciudades, instaurando con ello una nueva manera de acceso a la literatura. Esto puede ser interpretado como un acto político en sí mismo, sobre todo en el contexto latinoamericano, en donde el acceso a la educación y a los medios es, la mayoría de las veces, precario e injusto. La traducción literaria de los textos de Acción Poética encierra además, en términos de Kramsch/Huffmaster, una “promesa política”: la de acercar brechas simbólicas instaladas en el espacio público de la ciudad.

### **3. Actores involucrados en el proyecto**

El proyecto fue realizado con estudiantes la Licenciatura en Lengua Alemana del Instituto Superior de Lenguas (ISL) de la Universidad Nacional de Asunción, en el marco de la cátedra Metodología/ Didáctica II correspondiente al tercer curso de la carrera, en la que se forman para ser docentes de alemán como lengua extranjera y traductores públicos en ambas lenguas. Una particularidad de los integrantes del grupo es que, al tiempo de ser estudiantes en formación para ser docentes, ya ejercían la docencia del alemán como lengua extranjera y a la vez eran aprendices de alemán en proceso de trabajar su propia competencia simbólica. Esta triple caracterización configuraba un escenario didáctico propicio a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje desencadenado a partir del proyecto y sobre la propia práctica docente fuera del contexto universitario. La configuración lingüística del grupo le proporcionaba otra particularidad: De siete integrantes, cuatro eran parlantes nativos de lengua alemana y tres de lengua castellana, con un nivel de lengua elevado en ambos casos.

### **4. El diseño de la actividad didáctica**

El proyecto tuvo una duración de tres meses: De abril a junio de 2014 y fue realizado en aulas semanales de dos horas, con tareas que debieron ser efectuadas fuera del horario de clases. Abarcó tres fases:

1. Apropiación teórica y análisis crítico del proyecto Kramersch-Huffmaster (2008). Esta fase abarcó la comprensión del proyecto y de los conceptos subyacentes: concepción de lenguaje implícita en la propuesta, competencia simbólica, brecha simbólica, traducción literaria, equivalente cultural, negociación de la brecha simbólica.
2. La traducción de los textos de acción poética con una guía diseñada para ello.
3. La evaluación del proyecto.

## 5. Las traducciones

Hubo un total de nueve traducciones individuales; tres traducciones en pequeños grupos «mixtos» (alemán parlante e hispano parlante) y dos traducciones colectivas.

Para realizar la traducción, los estudiantes recibieron una guía con preguntas que tenían como objetivo ayudar a los estudiantes a analizar y comprender el texto en su complejidad de acontecimiento comunicativo, estético y cultural. Una vez realizado este análisis, se esperaba que estuviesen en condiciones de hallar una correspondencia o equivalencia CULTURAL creativa en alemán. La consigna final era discutir, fundamentar y negociar la traducción y con el ello el cruce de la brecha simbólica. Se presentan acá una traducción individual y dos traducciones en pequeños grupos:

Nachtkuss

Texto de Acción Poética:

¿BESOS DE BUENAS  
NOCHES, O NOCHES  
DE BUENOS BESOS?

Traducción individual:

**„Was ist dir lieber ?  
Ein Gutenachtkuss oder  
Ein guter Nachtkuss ?”**

**(¿Qué prefieres?**

**¿Un beso de buenas noches o un buen beso nocturno?)**

Interesante resulta en primer lugar, que la traducción se suelta del original (buenas/buenos) (noches/besos) y utiliza la capacidad del idioma alemán de construir compuestos, con lo cual opera con los recursos genuinos del idioma. Al mismo tiempo, la traducción conserva aspectos formales del original, como los tres renglones y la interrogación. Ambas cosas parecen posibles sólo si es agregada una pregunta que en la versión castellana no existe.

Tereré o das Leben

Texto de Acción Poética:

¿CUÁNTO TIEMPO TE QUEDAS?  
¿PREPARO TERERÉ O MI VIDA?

Traducción Grupo 1:

**WIE LANGE BLEIBST DU BEI MIR ?  
AUF N´ SPRUNG ODER  
AUF EWIG ?**

(¿Cuánto tiempo te quedas conmigo?  
¿Un brinco o la eternidad?)

(Traducción: Valeria Vázquez)

Traducción Grupo 2:

**WIE VIEL ZEIT BLEIBT UNS?  
EIN TANZ ODER DAS LEBEN?**

(¿Cuánto tiempo nos queda?  
¿Una pieza de baile o la vida?)

(Traducción: Valeria Vázquez)

El trabajo con el texto “¿CUÁNTO TIEMPO TE QUEDAS? ¿PREPARO TERERÉ O MI VIDA?” supone una reflexión intensiva de las implicancias culturales e históricas. En primer lugar, por la referencia al *Tereré*, una bebida catalogada como “típica paraguaya”; en segundo lugar, por el contexto de producción o de publicación: En la frontera entre Paraguay, Brasil y Argentina.

El texto presenta dos ejes semánticos: La temporalidad y un tipo de vínculo social-afectivo. El eje de la temporalidad se denota y connota en las palabras “tiempo” y “vida”. La palabra *Tereré* denota una bebida pero connota ambos ejes semánticos, ya que en ella están concentrados, a la vez, el vínculo social que implica el fenómeno cultural de beber *Tereré* y la dimensión temporal del rito asociado a la bebida.

Notorio en ambas traducciones es que, en el esfuerzo por hallar la equivalencia cultural, ninguno optó por reemplazar el significante “bebida” y sin embargo ambos centraron la negociación de la brecha simbólica en hallar equivalencias a los ejes semánticos connotados en la palabra *Tereré*.

En las discusiones-fundamentaciones sobresalía que “beber tereré” no tiene correspondencias en la cultura alemana, ya que el rito del té/café es temporalmente más largo y con otras implicancias vinculares-sociales. De este modo, *Tereré* está literalmente ausente de las traducciones pero están presentes sus implicancias (equivalencias) culturales.

Interesante en la fundamentación del *Grupo 2* es haberse centrado en la mirada atribuida al potencial lector/a alemán parlante. ¿Qué imagen tiene el alemán parlante o el europeo de la cultura latinoamericana? Es la pregunta que parece guiar el cruce de la brecha simbólica, ya que en su fundamentación los estudiantes aluden que “la danza es algo típico latinoamericano y es muy bien visto por los europeos”. La atención a la forma del lenguaje está dada solamente por la correspondencia numérica con el total de palabras de la versión castellana, el esfuerzo interpretativo estuvo centrado fundamentalmente en el plano de la denotación y connotación de las palabras para la producción de sentido.

Un desafío para la traducción del texto español resulta que el verbo preparar puede ser combinado con *Tereré* y con vida. Esto no es posible hacerlo en alemán. Es decir, ya desde el punto de vista gramatical se está obligado a una creatividad lingüística. Interesante es que en ninguno de los grupos se tematiza la incompatibilidad gramatical en sus fundamentaciones. En estas predominan las asociaciones culturales y sociales. Estas interpretaciones, fabulosamente trabajadas



no son, sin embargo, necesariamente vinculantes. Que el *Tereré* sea el símbolo cultural del Paraguay es una lectura entre otras, o que la danza sea su equivalente cultural. Y sin embargo esa interpretación es posible, lo cual pone de relieve que se trata de atribuciones y que tanto traductores/as como lectores/as de la traducción se hallan ligados en un juego creativo de interpretación en donde a ninguno le corresponde automáticamente la autoridad.

## 6. La evaluación de los estudiantes

La evaluación del proyecto fue realizada a través de un formulario con preguntas orientadas a la reflexión acerca de aspectos teóricos y prácticos de la experiencia realizada. Con ello se buscó indagar acerca de tres aspectos fundamentales:

- a. Hasta qué punto los estudiantes se habían apropiado cognitivamente de los conceptos claves vinculados a la teoría revisada (competencia simbólica, visión del lenguaje que supone el desarrollo de la competencia simbólica, traducción como herramienta de enseñanza y aprendizaje en un contexto de alemán como lengua extranjera).
- b. Hasta qué punto la vivencia del proyecto, concretamente la traducción de los textos de acción poética, les había facilitado ejercitar y ejercer la competencia simbólica.
- c. La valoración crítica de los estudiantes, tanto con relación al proyecto de traducción literaria de Kramersch/Huffmaster, como con relación al proyecto realizado en clase.

Los resultados de la evaluación muestran que hubo avances cognitivos en torno al marco teórico manejado en la experiencia. Los estudiantes logran, en parte, articular un discurso con los conceptos clave de la teoría utilizada en la experiencia. Así por ejemplo, acerca de qué es la competencia simbólica. Las reflexiones de los estudiantes en torno a la visión del lenguaje muestran que éstos logran reconocer la oposición entre una visión instrumental, vinculada por los autores estudiados al paradigma comunicativo, y otra concepción, que considera al lenguaje como un sistema simbólico, flexible,

abierto, caracterizado por la complejidad, ambigüedad y por la relación arbitraria entre significante y significado.

Al caracterizar la traducción en un contexto de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera, los estudiantes vislumbran una nueva manera de situarse y vivir en el lenguaje. El hecho de que sea posible traducir de otra manera se convierte en una llave que abre otras puertas: la de la creatividad, la de la libre interpretación, la de la función poética del lenguaje.

„Übersetzen im DaF-Kontext: fördert die Kreativität und das Spielen mit der Sprache. Man interpretiert und begründet seine Wortwahl. Hinzu kommt die Analyse des gesamten Kontextes (Kultur, Umgebung, Leute, Zeit). Eine frei Interpretation ist möglich!

“Traducir en un contexto de enseñanza-aprendizaje de alemán como lengua extranjera estimula la creatividad y el juego con el lenguaje. Se interpreta, se fundamentan las elecciones de palabras. A ello se agrega el análisis de todo el contexto (cultura, ambiente, gente, época). ¡Una interpretación libre es posible!” Traducción: Valeria Vázquez).

Interesante es que, a partir del ejercicio de traducción literaria, los estudiantes logran percibir que también la cultura es una instancia de significación y significado, que las connotaciones de una palabra o de un texto tienen pistas en la multiplicidad de voces, huellas y formas de una cultura como fenómeno colectivo e histórico. Esta conciencia de la cultura es una incorporación importante al discurso.

Como parte de la evaluación se pidió a los estudiantes narrar cómo se vive la brecha simbólica y cuál había sido su experiencia personal con ella durante la traducción de los textos de Acción Poética. *Man kann anderes übersetzen* (“es posible traducir de otra manera”) parece ser el prototipo de una ruptura epistemológica con relación a la traducción. Es en la acción simbólica, ejercida al traducir los textos de Acción Poética, donde los estudiantes experimentan otra manera de aproximarse a un texto e interpretarlo, ya no centrados en la pregunta “qué quiso decir el autor” sino en cuáles son las posibles múltiples significaciones y efectos de un texto como evento comuni-

cativo y cultural. Dicho en otras palabras: Liberarse de la literalidad libera la creatividad.

La valoración crítica del proyecto de Kramersch/Huffmaster y del realizado en clase presenta dos ejes: Por un lado, los estudiantes se mantienen con dudas con relación a la aplicabilidad/ didactización del concepto de competencia simbólica y de la traducción literaria como instrumento de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera. Esta duda había estado presente desde el inicio de la experiencia, en parte asociada a las dificultades conceptuales manifestadas en el momento de la apropiación teórica. Por otro lado, los estudiantes valoraron positivamente la experiencia vivida en clase, en el sentido de haber conocido una nueva manera de traducir que les permitió jugar con el lenguaje, liberar la creatividad y cruzar brechas simbólicas.

## **7. Lo inesperado: “Yo aquí, de desear cumpleaños feliz”**

Una vez culminado el proyecto, los estudiantes ya no tenían obligaciones con relación a la temática desarrollada. Sin embargo, hubo una motivación que los llevó a seguir trabajándola: Dos de ellos escogieron voluntariamente escribir el trabajo práctico sobre el tema. Uno de estos dos estudiantes intentó, además, aplicar la traducción literaria a su praxis docente, con alumnos adultos de nivel A1, pero sin buenos resultados. Otra estudiante lo aplicó con sus alumnos del cuarto grado de un colegio privado de Asunción, en donde se enseña alemán como lengua extranjera. Y en esta experiencia se resume uno de los efectos más significativos del proyecto realizado. La estudiante lo resume así:

„Al principio yo creía que el método no era para una clase de lengua extranjera de la primaria. Para ello los alumnos/as necesitarían un saber literario y cultural sobre la lengua extranjera y eso no lo poseen todavía a esa edad. Luego fui motivada a probarlo con niños/as de 9 años. Reflexioné sobre cómo podía estructurarlo de una manera sencilla y adecuada para niños/as. Sobre esa prueba sólo puedo decir: *fue un éxito*.

Los niños/as no necesitaron tener para la traducción un saber amplio sobre su lengua extranjera.

El objetivo fue traducir LIBRE sin diccionario. Con entusiasmo buscaron distintas palabras y las discutieron. Opino que ellos/as pueden empezar ya en una edad temprana a jugar con el lenguaje. Cuanto más temprano tengan esa oportunidad (y para eso la escuela es el lugar adecuado) más fácilmente, de una manera más creativa y competitiva entran en ese proceso, es decir, fomentan su creatividad con relación al lenguaje ya en la primaria. Entonces disponen de un largo periodo de tiempo para desarrollarla” (Traducción: Valeria Vázquez).

Aquí estoy para desearte un cumpleaños feliz:

1. **Ich bin hier, für wünschen dir glückliches Geburtstag. (Yo estoy acá, para desear te feliz cumpleaños)**
2. **Ich hier, von wünschen ein Geburtstag glücklich. (Yo aquí, de desear cumpleaños feliz)**

## 8. Reflexiones finales

El proyecto descrito tuvo como objetivo que estudiantes en formación para la docencia del alemán como lengua extranjera de la Universidad Nacional de Asunción comprendiesen y ejerciesen la competencia simbólica a través de la traducción literaria. Para ello fue diseñada una experiencia didáctica que tomó como punto de partida la que hubiese sido realizada por Kramersch y Huffmaster. La diferencia fundamental con respecto a este y otros intentos de didactización de la competencia simbólica (Dobstadt/Riedner, 2014), más centrados en el ejercicio práctico de la traducción, ha radicado en la combinación entre la traducción y la reflexión teórica sobre los conceptos fundamentales vinculados a esta como instrumento para adquirir la competencia simbólica en un contexto de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

Si en el experimento de Kramersch y Huffmaster la visión del lenguaje atribuido al paradigma comunicativo fue el principal obstáculo para que los estudiantes pudiesen realizar la experiencia entendiendo toda la complejidad simbólica del lenguaje, en el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción, la constante inquietud con respecto a la aplicabilidad de la traducción para desarrollar la competencia simbólica en una clase de alemán, a la par que se-

ñalaba el interés genuino por trasladarlo a la propia praxis docente, funcionó como un obstáculo que los situaba cerca de una visión instrumental del aprendizaje de una lengua extranjera. Esta barrera sólo quedó relegada a segundo plano durante la fase de traducción de los textos de Acción Poética. Al ocuparse de los textos, los estudiantes dejaron de lado toda preocupación por la aplicabilidad didáctica de la traducción, pero también todas las ideas preconcebidas acerca de la traducción y de la interpretación literaria.

Cuando experimentaron la posibilidad de jugar con el lenguaje, de recrear y crear significado, la creatividad se vio liberada y entonces cruzaron otra brecha, la que va de la mera reproducción a la producción, de la repetición a la creación. En un proceso a menudo intuitivo, en parte alimentado por la discusión teórica precedente al ejercicio de traducción, los estudiantes se esforzaron en ponerse en el lugar del receptor y su bagaje cultural, en búsqueda de equivalencias culturales y comunicativas. Esto representa una diferencia con relación a los resultados del proyecto de Kramersch y Huffmaster, en donde los participantes se habían centrado más en descifrar la intención comunicativa del autor para negociar la brecha simbólica.

El experimento, didáctico en un doble sentido, ha permitido a estudiantes universitarios en proceso de formación para la docencia del alemán como lengua extranjera ser sujetos de aprendizaje de la competencia simbólica y a la vez adquirir elementos para reflexionar la aplicación de ésta en sus praxis docentes futuras y actuales.

El éxito del experimento realizado en la escuela primaria por una de las estudiantes podría ser un testimonio esperanzador para la didactización de la competencia simbólica, o al menos un indicio de que, una vez liberada la creatividad en el juego con el lenguaje, es posible construir todos los puentes y cruzar todas las brechas.

## **Bibliografía**

Barkowski, Hans (2003): *Skalierte Vagheit - der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts*

*niveaugerecht zu portionieren.* In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. P. 22-28

Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2014): *Übersetzen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. Neue Perspektiven im Zeichen einer sprachreflexiven Auseinandersetzung mit dem ‚symbolic gap between languages‘.* In: Silke Pasewalck/Terje Loogus/Dieter Neidlinger (Hg.): Interkulturalität und (literarisches) Übersetzen. Tübingen: Stauffenburg, P. 311- 323

Geisler, M., Kramsch, C., McGinnis, S., Patrikis, P., Pratt, M. L., Ryding, K., & Saussy, H. (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World: MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages. *Profession*, 234-245.

Kramsch, Claire (2011): *Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.* In: Fremdsprache Deutsch 44, P. 35-40

Kramsch, Claire/Huffmaster, Michael (2008): *The political promise of translation.* In: Fremdsprachen lehren und lernen 37, P. 283-297

Kramsch, Claire (2006): *From communicative competence to symbolic competence.* In: The Modern Language Journal 2, P. 249-252

Mertens, Jürgen (2010): *Aufgabenorientiertes Lernen.* In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik : Ansätze - Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart, P. 7-9