

Revista Paraguaya de Educación
ISSN 2305-1787
Indexada a EBSCO y LATINTEX
Enlazada con la *Revista Iberoamericana de Educación* OEI

© MEC, OEI, Santillana S.A., 2018
Estudios Internacionales en Educación
Revista Paraguaya de Educación
Número 7
Noviembre, 2018
Asunción - Paraguay

Comité Editorial

Gerda María Palacios (Ministerio de Educación y Ciencias)
Mirian Preckler Galguera (Organización de Estados Iberoamericanos)
José Miguel Pereda (Grupo Santillana)
Luca Cernuzzi
Rodolfo Elías

Consejo de Redacción

Rodrigo Gustavo Brítez Carli
Félix Caballero
Mariana Gómez Villalba

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través de la Dirección General de Investigación Educativa del MEC, a quienes corresponden todos los derechos de autoría de la misma. La revista tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. Las opiniones vertidas en este número de la revista corresponden a quienes las emiten y no necesariamente representan la opinión del MEC, OEI ni Santillana S.A., que de esta manera no se responsabilizan por su contenido y alcance.

Las comunicaciones pueden ser remitidas a la Dirección General de Investigación Educativa. Estrella 1 003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1^{er}. piso. Teléfono-Fax: (595) (21) 446 331.

E-mail: rev.parag.educ@gmail.com

Noviembre de 2018 ■ Número 7

Revista Paraguaya de Educación

Educación de Personas Jóvenes y Adultas



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



**TEKOMBO'E
HA TEMBIKUA'A**
MOTENONDEHA
MINISTERIO DE
**EDUCACIÓN
Y CIENCIAS**

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DEL PARAGUAY

Presidente de la República del Paraguay

Mario Abdo Benítez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS

Ministro de Educación y Ciencias

Eduardo Petta San Martín

Viceministerio de Educación Básica

Viceministra de Educación Básica

Nancy Elizabeth Ovelar de Gorostiaga

Viceministerio de Educación Superior y Ciencias

Viceministro de Educación Superior y Ciencias

Robert Paulino Cano Paredes

Dirección General de Investigación Educativa

Directora General de Investigación Educativa

Gerda María Palacios de Asta

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

Directora de la Oficina Regional de la OEI en Paraguay

Miriam Preckler Galguera

GRUPO SANTILLANA

Director General

José Miguel Pereda

■ Índice

Presentaciones	7
Introducción	11
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN EN Y PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS	13
Joven Adelante: estrategias para la cualificación educativa de jóvenes líderes de escasos recursos <i>Cecilia Vuyk</i>	13
Una educación bilingüe liberadora para jóvenes y adultos de comunidades campesinas y barriales populares del Paraguay, en el marco de una integración regional <i>Daniel Campos Ruiz Díaz</i>	23
Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización <i>Marta Ruiz Corbella, Ana María Martín Cuadrado, Guillermo Williamson, María Antonia Cano Ramos y Rosa Zepeda</i>	37
CAPÍTULO II: REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS	55
Educación en centros educativos para adolescentes en conflicto con la ley en el Paraguay. Análisis de la propuesta educativa para contextos de encierro de adolescentes <i>Oscar Balbuena y José Galeano Monti</i>	55
La cruda situación de la educación de adultos. Voces que se deben escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas <i>Carmen María Belén Godino</i>	75

Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en el Paraguay. La construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales <i>María Miguelina Ojeda Cano, Silvio Álvarez y Marta Jiménez Yegros</i>	97
Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones <i>María Rosa Brumat y Laura María Ominetti</i>	113
RESEÑA José Rivero (Pepe), presencia y aportes a la reflexión de la EPJA en el Paraguay. Especialista en Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (1940-2015) <i>Dania Pilz</i>	131
ANEXO Proceso de convocatoria	135
Notas	141

■ Presentaciones

Entre los múltiples desafíos de la educación paraguaya, la retención de sus estudiantes en el sistema es, sin lugar a dudas, uno de los más complejos. En un mundo cada vez más demandante en competencias y capacidades, culminar mínimamente una Educación Media de calidad es el factor clave para que los ciudadanos puedan acceder a mejores oportunidades laborales que les permitan una vida digna. Con apenas el 40 % de los estudiantes culminando la Educación Media, más de la mitad de la población más joven queda excluida de ese requisito básico; por tanto, cambiar esta realidad debe ser considerada una de las más altas prioridades de cualquier gobierno.

Es por ello que, el día 22 de octubre pasado y como parte de un compromiso del actual gobierno, varios ministros del Poder Ejecutivo refrendábamos una Declaración sobre el Futuro del Aprendizaje con Tecnología en el Paraguay, cuyo acuerdo número 2 expresaba:

«Las futuras generaciones del Paraguay deben prepararse adquiriendo los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para el siglo XXI que incluyen, entre otros, el pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas, la creatividad, la comunicación y la colaboración en el marco de las denominadas competencias y habilidades para el siglo XXI. Todas las niñas y los niños en el Paraguay, independientemente de su condición socioeconómica, capacidad o ubicación geográfica, deben tener acceso a una educación de calidad, integral y permanente cuyos fines permitan alcanzar el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad, la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos, como parte de sus derechos constitucionales».

La población que no concluye la Educación Escolar Básica o la Educación Media, se constituyen en potencial demandante de la Educación Permanente de las personas jóvenes y adultas. En este sentido, esta séptima edición de la *Revista Paraguaya de Educación*, recoge investigaciones, análisis y estudios que proporcionan insumos para la formulación y ajuste de políticas públicas basadas en evidencia científica, de manera a coadyuvar al logro de los fines y objetivos de la educación paraguaya y a las ideas expuestas en la referida declaración.

Eduardo Petta San Martín
Ministro de Educación y Ciencias

Esta nueva edición de la *Revista Paraguaya de Educación* centra su foco en una de las temáticas más relevantes e inquietantes de la realidad educativa nacional, la educación de personas jóvenes y adultas; en un momento histórico en el que la demografía nacional nos muestra que el 27.79 % de la población paraguaya tiene una edad comprendida entre los 15 y los 29 años. Dos de los principales retos educativos se centran tanto en reducir y eliminar el abandono y deserción escolar –hoy en día, según los datos de la Encuesta de Hogares (2017)* más de 200 000 jóvenes y adultos entre los 15 y los 29 años ni estudian ni trabajan–; como en generar nuevas oportunidades educativas para las personas adultas, que les permitan adquirir las competencias necesarias para afrontar los retos de este nuevo siglo XXI.

La educación, como derecho, proporciona oportunidades de desarrollo y crecimiento tanto personal como profesional a lo largo de toda la vida. En el marco de la Agenda Educativa 2030 (ODS) y de la Agenda Regional Iberoamericana de Educación, el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, a la vez que, de promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, se hace más fuerte.

En esta edición, que se sitúa en los albores del segundo decenio del siglo XXI, se lleva a cabo una reflexión inicial de la situación, desde el análisis y escucha de sus protagonistas, para proceder a describir los esfuerzos institucionales en el camino de lo que supone crear un marco nacional de cualificaciones profesionales, que en muchos casos es la opción más factible de proporcionar oportunidades educativas que potencien la entrada de jóvenes y adultos en el mercado laboral. Asimismo, incluye tanto la descripción de programas exitosos de formación y empoderamiento de jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos, como el planteamiento de propuestas de acción determinadas encaminadas a mejorar la situación actual de esta población.

En síntesis, los artículos muestran las realidades sociales diversas de los jóvenes y adultos en el Paraguay, y plantean nuevas dimensiones interdisciplinarias que analizan, describen y responden de forma innovadora a uno de los principales retos y desafíos nacionales respecto a la educación de las personas jóvenes y adultas del país, en este siglo XXI.

Dra. Miriam Preckler Galguera

Directora de la Oficina Regional de la OEI en Paraguay

* DGEEC. Encuesta Permanente de Hogares 2017 (no incluye los departamentos de Boquerón y Alto Paraguay).

■ Introducción

El presente número de la *Revista Paraguaya de Educación* explora la temática Educación de Personas Jóvenes y Adultas, matizando experiencias llevadas adelante a nivel nacional y sus complejas implicancias para la formulación de políticas públicas educativas en el Paraguay.

Al hablar de inclusión, no nos referimos meramente a garantizar el acceso a oportunidades educativas, sino implica generar oportunidades personalizadas y equitativas para todas las personas a lo largo de la vida, tal como plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4)*.

En este sentido, el artículo de Cecilia Vuyk describe el Proyecto Joven Adelante, iniciativa de la Fundación Alda para jóvenes de escasos recursos de la ciudad de Limpio, provee de indicios sobre la importancia de una aproximación holística al plantear proyectos de mejora de la retención e incremento de los niveles educativos de poblaciones vulnerables. Vuyk enfatiza que el éxito del Proyecto puede vincularse con el logro de compromisos comunitarios, además, de soportes para la permanencia de los jóvenes en el sistema formal.

De manera similar, el involucramiento de los actores comunitarios en procesos de inclusión educativa se muestra en el artículo de Daniel Campos Ruiz Díaz, en el cual se plantea la alfabetización libertadora como elemento fundamental para el desarrollo de las poblaciones de jóvenes y adultos de comunidades rurales, a fin de paliar los problemas encontrados.

Precisamente, en comunidades rurales o urbanas vulnerables, la implementación de la acción estatal mediante políticas específicas resulta fundamental, a fin de combatir inequidades que ponen a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Marta Ruiz Corbella y otros argumentan que para abordar la educación en un contexto complejo de necesidades educativas y sociales, se requiere de aproximaciones formales y no formales; es decir, que la provisión educativa debe consistir en formas de educación especializada según la situación de sus beneficiarios.

* El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Declaración de Incheon (2015) es «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos». Fuente: *Declaración de Incheon y Marco de Acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Igualmente, la atención especializada y contextualmente pensada en situaciones de inequidad se pone en relieve en el artículo de Oscar Balbuena y José Galeano Monti, quienes describen la situación de jóvenes en situaciones de encierro en el Paraguay, y la necesidad de transformación de la educación brindada a los mismos.

En este sentido, un eje común a la lectura de los trabajos desarrollados en este número es el de la necesidad de prestar atención, y dar cuenta de las necesidades particulares de poblaciones vulnerables en peligro o en situaciones de exclusión. Carmen María Belén Godino, en su aproximación etnográfica sobre la perspectiva de adultos analfabetos funcionales de la provincia de San Luis, Argentina, da cuenta de los deseos inherentes de conclusión de las trayectorias escolares formales; a la vez, mostrar los mecanismos de exclusión social, el modo en que las políticas de atención focalizada pueden generar espacios de estigmatización educativa a los beneficiarios.

Así también, las situaciones de exclusión educativa pueden ser observadas ya sea ante la ausencia de ofertas educativas como del abandono o repitencia escolar. La misma también puede asociarse con exigencias de formación especializada por parte de potenciales empleadores sin mediar posibilidades de formación para poder cumplirlas. En este sentido, la contribución de Miguelina Ojeda Cano, Silvia Álvarez y Marta Jiménez Yegros describe los esfuerzos emanados para la construcción de un Sistema Nacional de Calificaciones, a fin de generar mecanismos de articulación entre el mundo laboral y la formación brindada en instituciones educativas.

La educación inclusiva demanda cambios medulares de aplicación en los diseños curriculares y en su implementación efectiva, así como en la formación docente, teniendo en cuenta que el educador debe estar preparado para identificar la problemática asociada a la atención de las diversas necesidades educativas de jóvenes y adultos, y tener así la capacidad suficiente de poder hacer frente a la misma, tal como lo plantean María Rosa Brumat y Laura María Ominetti.

Por tanto, se puede colegir que la educación permanente implica la atención a las demandas educativas a lo largo de la vida, cuya amenaza es la inequidad educativa, tal como se desarrolla como *leitmotiv* en la presente revista, por lo que motiva a una reflexión sobre las transformaciones necesarias en la política educativa nacional.

Capítulo I

EDUCACIÓN EN Y PARA PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS

■ Joven Adelante: estrategias para la cualificación educativa de jóvenes líderes de escasos recursos

Fecha de recepción: 06/04/16 Fecha de aceptación: 27/06/17

Cecilia Vuyk*

Resumen

El artículo presenta la experiencia de Joven Adelante, un proyecto de acompañamiento integral a jóvenes destacados de escasos recursos de comunidades vulnerables de Limpio, 90,2 % de los cuales han logrado concluir exitosamente sus estudios de la Educación Media y 75,5 % han accedido a los estudios terciarios.

El Proyecto trabaja con los jóvenes** en horario opuesto al turno escolar, centrándose en el desarrollo cognitivo, social y de habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a través de sesiones presenciales, tutorías y sesiones virtuales. Se trabaja, asimismo, con las familias y las escuelas para el seguimiento al joven, y se generan espacios de intercambio de conocimientos entre los diversos actores, pasantías laborales y proyectos comunitarios diseñados, gestionados e implementados por los jóvenes. El trabajo se complementa con una transferencia monetaria condicionada a la familia del joven para apoyar los gastos relativos a su estudio.

La experiencia ha demostrado que el involucramiento de los diversos actores en la promoción del estudio de los jóvenes, la extensión de la jornada escolar sobre la base de pedagogías innovadoras, el incentivo económico a las familias de escasos recursos para desalentar la deserción escolar y el desarrollo de actividades comunitarias por parte de los jóvenes, permiten una efectiva retención escolar, un buen rendimiento académico

* Cecilia Vuyk es politóloga, responsable de la Unidad de Monitoreo y Diseño de Proyectos de la Fundación Alda (cvuyk@fundacionalda.org). El presente artículo ha sido trabajado en conjunto con las responsables del Proyecto Joven Adelante.

** Esta publicación utiliza las palabras *niños, jóvenes, padres, docentes* para referirse tanto a los niños como a las niñas, a las y los jóvenes, a las y los docentes y a los padres y las madres, sin discriminación de género.

y una exitosa conclusión de la Educación Media e ingreso a la educación terciaria por parte de los jóvenes de escasos recursos de comunidades vulnerables.

Palabras claves: educación de jóvenes, equidad, comunidades vulnerables, retención educativa.

Abstract

The article presents the experience of Joven Adelante, a project of comprehensive support to young people from low-income vulnerable communities of Limpio, 90.2 % of whom have successfully completed their studies of the Middle Education and 75.5 % have acceded to tertiary studies.

The Project works with young people in opposite hours to the school shift, focusing on cognitive, social and skills development for the use of information and communication technologies, through face-to-face sessions, tutorials and virtual sessions. It also works with families and schools to follow up on the young, and there are spaces for the exchange of knowledge among the various actors, work placements and community projects designed, managed and implemented by young people. The work is complemented by conditioned monetary transfers for the family of the young person to support the expenses related to his studies.

This experience has shown that the involvement of the various actors in the promotion of the study of young people, the extension of the school day based on innovative pedagogies, the economic incentive to poor families to discourage school dropout and development of community activities by young people, allows for effective school retention, good academic performance and a successful completion of the Middle Education and entry into tertiary education by low-income youth of vulnerable communities.

Keywords: youth education, equity, vulnerable communities, educational retention.

Introducción

Este artículo presenta la experiencia del Proyecto Joven Adelante, desarrollado por la Fundación Alda desde el año 2011 en comunidades vulnerables del distrito de Limpio, departamento Central, basado en la evaluación del Proyecto realizada en el año 2014, y la sistematización y el análisis de su impacto y resultados, trabajo actualmente en desarrollo.

Problemática

La pobreza y la desigualdad son dos de los principales problemas que enfrenta el Paraguay, en cuya superación la educación juega un papel clave. Datos de la Unesco (Unesco/OREALC, 2002, p. 9) demuestran que América Latina posee altos niveles de exclusión y fragmentación social. Es decir, el más pobre tiene un promedio ponderado de 3,1 años de escolaridad, mientras el más rico, de 11,4 años. En el Paraguay, el promedio de años de estudio de un hombre adulto, residente en el área urbana, cuyo idioma principal en la casa es el castellano y perteneciente al quintil más alto de ingresos, es 10,5 años más que el promedio de años de estudio de una mujer adulta que vive en el área rural, cuyo idioma principal es el guaraní y que pertenece al quintil más bajo de ingresos (PREAL/ID, 2013, p. 18).

Si bien en las últimas décadas ha habido un avance en el país en materia de acceso a la educación y retención, el último informe de progreso educativo demuestra que de 10 niños que ingresan a la Educación Escolar Básica, solamente 3 concluyen la Educación Media, en su mayoría aquellos de las zonas urbanas y estratos socioeconómicos más altos (PREAL, 2013). De estos 3 que terminan la Educación Media, con el crecimiento actual de la matrícula universitaria, que asciende en la actualidad a 196 704 jóvenes (MEC/CIIE, 2011, p. 34) se estima que entre 3 a 2 ingresan a la universidad, pero solamente 1 de ellos la concluye (DGEEC, 2014).

Problematizar y encaminar políticas públicas que permitan ampliar el nivel de jóvenes que concluyen la EM, acceden y concluyen la universidad es un elemento clave, principalmente en las esferas de las poblaciones vulnerables.

Descripción del Proyecto

La Fundación Alda, una institución sin fines de lucro (www.fundacionalda.org), inició sus trabajos en la comunidad de Limpio en el año 2006, a través del Proyecto Alda Educa, estrategia de intervención socioeducativa que contribuye al logro de una calidad educativa en las instituciones públicas. Una vez concluido, la Fundación, junto con la comunidad, lanzó el Programa Limpio Sur en el 2011, que impulsa procesos de desarrollo comunitario, trabajando de manera prioritaria los ámbitos de la educación, la salud y el fortalecimiento de las organizaciones locales a partir del trabajo con los niños, las familias y las comisiones vecinales.

En el 2011, Alda inició el Proyecto Joven Adelante, con un primer grupo de 31 jóvenes beneficiarios pertenecientes a las seis escuelas de Limpio donde se implementó Alda Educa. La selección de los beneficiarios se realizó a partir de la postulación de los jóvenes intere-

sados y la evaluación de sus capacidades académicas y sus compromisos sociales.

El Proyecto tiene como objetivo acompañar a jóvenes de comunidades de escasos recursos que destacan por sus talentos académicos, así como por sus habilidades interpersonales y de compromiso social, desde el 9.º grado de la Educación Escolar Básica hasta el 3.º curso de la Educación Media, y posteriormente a lo largo de la etapa preterciaria y terciaria, de manera a que puedan culminar la Educación Media exitosamente y llegar a los estudios terciarios y/o universitarios con los conocimientos y las herramientas necesarias para su ingreso, permanencia y exitosa conclusión; y de esta manera lograr que el joven cuente con las experiencias educativas que le permitan superar la brecha que lo separa de los que se encuentran en condiciones socioeconómicas más favorables.

Al año 2016, el Proyecto Joven Adelante (PJA) contaba con dos promociones que se encontraban en la etapa preuniversitaria, universitaria y terciaria, los grupos 2011 y 2012 (los grupos toman como denominación el año de la fase de selección). El grupo 2013 se encontraba en el último año del Proyecto en el 3.º año de la Educación Media (EM), y en marzo de dicho año el grupo 2015 inició el trabajo en 9.º grado. En total, 135 jóvenes han sido y son beneficiarios del Proyecto al 2016.

El Proyecto trabaja con los jóvenes en horario opuesto al turno escolar, una extensión de la jornada escolar a partir de la educación no formal, ofreciendo actividades educativas que complementan y enriquecen los procesos de aprendizaje. Los trabajos abordan diversos aspectos centrados en el desarrollo cognitivo, especialmente en las áreas de Comunicación, Ciencias Naturales y Matemáticas; el desarrollo social, que promueve el espíritu solidario y de liderazgo; y el desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Sobre la base de estos tres ejes, los jóvenes realizan actividades presenciales de lunes a jueves, junto con tutorías individuales con especialistas, y los viernes, sesiones a distancia a través de plataformas virtuales.

Estas sesiones pedagógicas, presenciales y virtuales, son acompañadas con otras actividades, como las salidas pedagógicas, las clases abiertas y actividades laborales y comunitarias.

En lo laboral, los jóvenes beneficiarios, que no se encuentran empleados de manera a concentrar sus esfuerzos en los estudios, realizan pasantías en diversas instituciones, con el fin adquirir nuevas capacidades y buscar oportunidades de trabajo y experiencia laboral, una vez concluidos los estudios.

En el ámbito comunitario, se realiza un trabajo para el apoyo a los jóvenes y, asimismo, un trabajo desde los jóvenes beneficiarios para con la comunidad. Los jóvenes diseñan con el equipo de la Fundación proyectos comunitarios a ser desarrollados, acordes a la situación que consideran importante atender. A partir del Proyecto, autogestionan los

recursos y los desarrollan, buscando su sostenibilidad, más allá del grupo de beneficiarios y del PJA en sí.

Los facilitadores del PJA llevan a cabo un seguimiento familiar a través de visitas mensuales a los padres o responsables de los beneficiarios, y talleres mensuales con los padres por grupo, trabajando en torno a diversas temáticas que evalúen el desempeño del joven, ayuden a los padres y responsables a comprender y valorar su proceso y les brinden herramientas para apoyarlo, acompañarlo y motivarlo en el estudio y la construcción de su proyecto de vida.

Se realiza un seguimiento escolar, para observar el desempeño del joven y plantear estrategias conjuntas con los docentes y directivos de la Educación Media, como mejoramiento de la comunicación, clases de refuerzo, entre otras, buscando optimizar su aprendizaje académico, incluir a las escuelas en el fomento y la promoción del desarrollo del joven y disminuir de esta forma las situaciones de deserción escolar.

Estas diversas estrategias trabajadas se unen en las clases abiertas, espacios educativos generados por el PJA con los beneficiarios, padres y referentes de la comunidad, donde todos comparten sus aprendizajes y experiencias, involucrando a todos y creando sinergias.

De manera a cubrir los gastos que el estudio implica y desalentar la deserción escolar de los jóvenes –que en una gran mayoría dejan el estudio para trabajar y aportar con ingresos al hogar–, el Proyecto realiza de manera mensual una transferencia monetaria condicionada (TMC) a las familias beneficiarias, de montos similares a las TMC de las políticas sociales gubernamentales, con las condiciones de que el joven continúe los estudios y los padres participen en las reuniones. Las mismas se realizan a partir del segundo año del PJA, con el grupo de beneficiarios ya consolidado a lo largo del primer año.

Marco referencial

Como marco referencial, el Proyecto Joven Adelante se enmarca en el modelo socioeducativo Alda, el cual se basa en la teoría socioconstructivista, en una concepción ecléctica del aprendizaje, tomando lo mejor de cada teoría, sobre la base de las teorías de Piaget, Vygotski, Bruner y Ausubel, a citar:

Piaget: tipo de organización mental que caracteriza cada una de las etapas del desarrollo.

Vygotski: acerca de las diferentes zonas del desarrollo cognitivo (afectiva, próxima y potencial), importante decisiva de la interacción entre personas para conseguir aprendizaje.

Bruner: andamiajes mentales donde los niños puedan insertar y reestructurar sus competencias convirtiendo los conocimientos externos en instrumentos propios.

Ausubel: quien acuña el término de *aprendizaje significativo*, comprensivo y alejado de la repetición memorística repetitiva y mecánica (Alda, 2004).

En ese sentido, el modelo sostiene que los niños y jóvenes deben capacitarse para *ser*, para *crecer*, *relacionarse para conocer*, *interpretar y comprender*, para *elegir y ejercer su libertad*, podrán llegar a ser *personas* cargadas de los *valores* más humanizadores y con progresivas competencias para *saber hacer*, saber producir y contribuir como ciudadanos a la realización de una sociedad que encarna la equidad en una democracia en la que se respetan los Derechos Humanos y la Justicia (Alda, 2004:16).

El constructivismo ha ganado espacio como principal teoría en una amplia gama de países y organismos internacionales, priorizando al educando como el centro de la educación, y comprendiendo a la educación como un proceso de construcción y constante cambio, en una relación educador-educando, sobre la base de los conocimientos y experiencias previas, así como de la etapa específica de desarrollo cognitivo del educando –y podríamos decir, también del educador.

El Paraguay ha adoptado, en el marco de los diversos cambios introducidos tras la Reforma Educativa de inicio de la década de 1990, el constructivismo como marco teórico de la política educativa nacional, lo que se detalla y observa en los currículos educativos de los diversos niveles y en los pilares que guían las políticas públicas de educación en el país. Sin embargo, amplios desafíos aún persisten en la aplicación práctica del constructivismo en los diversos niveles educativos, principalmente en el aula y en los trabajos con la comunidad.

Metodología del estudio

La evaluación realizada en el año 2014 se centró en analizar los resultados a la fecha del Proyecto en materia de retención escolar, seguimiento del Proyecto, rendimiento académico, desarrollo cognitivo, social y habilidades para el uso de las TIC por parte de los beneficiarios, la metodología de abordaje del Proyecto, el involucramiento de las familias, las escuelas y la comunidad en el acompañamiento del joven y las expectativas de los jóvenes.

Los indicadores evaluados fueron: selección de beneficiarios –universo, ingreso al programa, nivel académico de los postulantes, nivel de rendimiento escolar–, metodología –conformación de equipo del Proyecto, formación del equipo, vínculo proyecto-escuela–,

retención escolar –deserciones del Proyecto, deserciones escolares, motivos de las deserciones–, trabajo con las familias –seguimiento familiar, participación de las familias en los talleres–, trabajo con las escuelas –firmas de acuerdos con las escuelas, seguimiento escolar, actividades recreativas en las escuelas a cargo de los beneficiarios y difusión del Proyecto.

La misma se realizó a lo largo del año 2014, a través de entrevistas a los directivos, facilitadores, familias, escuelas y jóvenes beneficiarios, la medición de resultados a partir de los medios de verificación, el trabajo con grupos focales y entrevistas a especialistas.

Para el presente artículo, se incorporaron asimismo datos de la sistematización del Proyecto realizada actualmente, donde se toman en cuenta los avances de los mismos indicadores evaluados en el 2014 al 2016, a partir de entrevistas a la coordinación del Proyecto, a técnicos del Proyecto y beneficiarios, y la revisión de los medios de verificación de cada uno de los indicadores.

Resultados del Proyecto

La evaluación del 2014, en conjunto con la actualización de los datos de la misma al 2016, ha demostrado un impacto positivo por parte del Proyecto en el desarrollo de los jóvenes beneficiarios, que pasaremos a detallar los principales.

Del total de los 61 jóvenes beneficiarios de los grupos 2011 y 2012 que han concluido los 4 años de la primera etapa del Proyecto correspondiente a la Educación Media, 90,2 % han concluido exitosamente la EM, llegando este porcentaje a 100 % en relación a los jóvenes que mantuvieron su participación en el Proyecto.

De este 100 % del grupo 2011 y 2012 que mantuvieron su participación en el Proyecto y concluyeron exitosamente la Educación Media, 75,5 % han accedido a los estudios terciarios. Este porcentaje de beneficiarios que accedieron a la educación terciaria ha aumentado a partir de la incorporación de nuevos elementos que fomentan el trabajo preuniversitario, pasando de un 64,3 % de los jóvenes beneficiarios que accedieron a los estudios terciarios en el grupo 2011 a un 84,2 % en el grupo 2012.

Asimismo, los mejores egresados de las escuelas donde cursaron la Educación Media los beneficiarios del 2011 al 2015, han sido, desde el egreso del primer grupo de PJA, jóvenes beneficiarios del Proyecto Joven Adelante.

En relación al trabajo con las familias, al comienzo del Proyecto, la participación de las mismas en los talleres y encuentros era baja. A partir de la evaluación del 2014 y de una

ampliación del trabajo de seguimiento a las mismas y, asimismo, a partir de la construcción de confianza, concientización y motivación tanto de las familias como de los jóvenes, el porcentaje de asistencia de las familias a los talleres y encuentros aumentó, llegando en la actualidad a casi el 100 % en el 2015.

Conclusiones: elementos nodales para el éxito de la promoción de la educación de jóvenes de escasos recursos

Los trabajos de evaluación y el actual trabajo de sistematización permitieron a Alda sintetizar elementos nodales del éxito de la experiencia del PJA a la fecha, que permitan pensar y proyectar políticas públicas en la materia para ampliar el porcentaje de jóvenes que concluyen la EM y acceden a los estudios terciarios y/o universitarios, y elevar la calidad educativa de las herramientas académicas, personales y sociales de los mismos. Citamos los siguientes:

- Involucramiento de los diversos actores en la promoción del estudio de los jóvenes, tanto en la concientización de su importancia como en el acompañamiento en su desarrollo y el sustento social, moral y económico de los mismos.
- Innovación y calidad de acciones en el marco de la extensión de la jornada escolar sobre la base de pedagogías innovadoras, que complementen los contenidos desarrollados en aula y trabajen las diversas inteligencias y habilidades de los alumnos.
- Incentivo económico a las familias de los jóvenes estudiantes para desalentar la deserción escolar por necesidad de buscar trabajo, y garantizar la retención y exitosa conclusión de la EM.
- Desarrollo de actividades comunitarias que implementen en la práctica las herramientas teóricas trabajadas en el aula, desarrollen las habilidades interpersonales y fomenten el compromiso social y el vínculo de pertenencia del joven con su entorno y su comunidad.

La experiencia del PJA expresa que los cuatro elementos citados son claves para una conclusión exitosa de la EM y el ingreso a la educación terciaria y universitaria, y deben ser desarrollados de manera conjunta.

Se plantea como desafío para la Fundación una profundización del impacto del Proyecto en el futuro, la evaluación de las posibilidades de universalización de esta experiencia, así como la incidencia, a partir de esta experiencia, en las políticas educativas para sectores vulnerables de la población joven.

Referencias

- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2014). *Compendio Estadístico*. Fernando de la Mora: Autor.
- Fundación Alda (2004). *Modelo pedagógico Alda*. Barcelona: Autor.
- Fundación Alda (2014). *Proyecto Joven Adelante*. Apuntes sobre la situación general. Asunción: Autor.
- López Calva, L. y Lugo, M. A. (2015). *La volatilidad y la desigualdad como restricciones para la prosperidad compartida: informe de equidad en Paraguay*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Rodríguez, J. y Vázquez, V. (2013). *Las Universidades: Una aproximación al contexto, estructura y resultados*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Elías, R.; Molinas, M. y Misiego, P. (2013). *El desafío es la equidad*. Informe de Progreso Educativo Paraguay. Asunción: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Instituto de Desarrollo.
- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2015). *Pobreza y Distribución de Ingresos*. Encuesta Permanente de Hogares. Asunción: Autor.
- Unesco/OREALC (2002). *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?* Santiago de Chile: Autor.

■ Una educación bilingüe liberadora para jóvenes y adultos de comunidades campesinas y barriales populares del Paraguay, en el marco de una integración regional

Fecha de recepción: 24/04/16 Fecha de aceptación: 12/05/17

Daniel Campos Ruiz Díaz*

Resumen

El artículo plantea la necesidad de recrear un método bilingüe de alfabetización guaraní-castellano para la realidad del Paraguay, en el contexto de la integración regional del Mercosur. Hace una revisión de la metodología de Paulo Freire y su recreación para el contexto bilingüe del caso paraguayo. Este método trata esencialmente de resolver el problema del alfabetismo funcional de los jóvenes escolarizados y el alfabetismo absoluto de los adultos del campo. El estudio es una primera aproximación teórica y metodológica en base a la sistematización de diferentes estudios de investigación-acción realizado por el investigador en la Sociedad de Estudios Rurales y Cultura Popular - SER en el marco de los servicios de desarrollo agroecológico a la agricultura familiar campesina en sus diferentes áreas de intervención, a través de talleres participativos con líderes y lideresas de organizaciones promovidas y fortalecidas.

Palabras claves: alfabetización bilingüe, analfabetismo funcional, analfabetismo absoluto, educación intercultural, educación liberadora, bi-alfabetización.

Abstract

This essay discusses the need to recreate a bilingual method for Guarani-Spanish literacy for Paraguay reality in the context of regional integration of Mercosur. It proposes a review of Paulo Freire's methodology and its recreation for the bilingual context of

* PhD en Sociología. Sociedad de Estudios Rurales y Cultura Popular - SER.

Paraguayan case. This method seeks to solve the problem of functional illiteracy of young students and the absolute illiteracy of adults of rural areas of the country. The study is a first theoretical and methodological approach based on systematizations of different participatory research actions conducted by the author at the Sociedad de Estudios Rurales y Cultura Popular - SER, during agro ecological development services to peasant family farming in different areas of institutional intervention, through workshops with peasant leaders.

Keywords: bilingual literacy, functional illiteracy, absolute illiteracy, intercultural education, education for freedom, bi-literacy.

Introducción

La Reforma Educativa implementada en los últimos 25 años no llegó a cristalizarse en prácticas educativas liberadoras y de cambio para el Paraguay. Por el contrario, los problemas educativos de aprendizaje, en lugar de ser resueltos, empeoraron y se profundizaron. En efecto, el problema de una educación acrítica y alienante siguió aumentando, la falta de formación de los docentes siguió sin resolverse, así como el problema del desarraigo alienante como resultado de la escolarización continuó siendo clave para explicar la migración masiva de los jóvenes rurales en las ciudades con el consiguiente desarraigo de sus comunidades.

Si bien se redujo el analfabetismo absoluto, el problema del analfabetismo relativo y funcional de aprender a leer sin entender el significado sigue siendo más vigente que nunca, lo cual compromete el futuro de las generaciones jóvenes para su potencial contribución al desarrollo nacional. Esta es la triste realidad en las comunidades campesinas y en los barrios periurbanos populares, donde la cultura campesina se instala y se replica.

El presente artículo trata el problema del analfabetismo relativo y funcional y de bilingüismo de jóvenes y adultos de las comunidades campesinas y del sector popular urbano que egresan del sistema educativo sin la habilidad de realizar lecturas críticas para entender la realidad y poder cambiarla y transformarla. Por todo esto, se hace importante desarrollar un método de alfabetización bilingüe liberadora, de forma a aportar en la resolución del problema de aprendizaje lecto-escritura guaraní-español. En realidad, el problema del aprendizaje bilingüe del guaraní y el español no ha sido atendido con la seriedad y la creatividad que demanda su importancia.

Como ejemplo palpable del problema se tiene la convocatoria de Becas 2016 de Itaipú. En dicha convocatoria se presentaron 3 553 postulantes para un total de 1 000 becas, a ser distribuidas entre aquellos estudiantes con promedios 4 y 5. Solamente 195 es-

tudiantes lograron superar el examen, lo que representa apenas un 5,4 %. El restante 94,6 % fue eliminado por no poder superar la prueba de idioma español. Este resultado espantoso revela el problema de la actual Reforma Educativa, que no encontró una solución bilingüe para la población también bilingüe. Esto se debe a que siempre se ha planteado al español como lengua colonizadora y al guaraní como lengua colonizada, subordinada y dependiente (Melià, B., 1990; Corvalán, G., 1997; Granda, G., 1990).

Frente a esta situación se tiene una educación campesina e indígena que sigue siendo marginal al sistema educativo. De allí que la agricultura familiar campesina e indígena sigue aún sin ser visualizada y valorada, como tampoco el campesinado es visto como sujeto social, sujeto económico, sujeto político y sujeto jurídico, consecuentemente sin ser tratado como sujeto de la educación.

Marco teórico

Planteamos la educación bilingüe como educación intercultural del respeto a la alteridad. La acción pedagógica para la alteridad no es un descubrimiento que hace la sociedad nacional para ofrecérselo a las comunidades campesinas y populares urbanas de las ciudades¹, en donde se implantaron e instalaron territorios campesinos en contexto urbano. Por el contrario, es lo que las comunidades campesinas, los sectores populares urbanos organizados le pueden ofrecer a la sociedad nacional. No hay un problema de educación campesina y popular urbana. Lo que se tiene, en realidad, es una solución campesina y popular al problema de la educación bilingüe en un Paraguay que debe apostar a la integración regional y mundial sin perder su identidad, que es esencialmente multilingüe y bilingüe (SER-TAPEA, 1998), tanto en los bolsones territoriales campesinos en Buenos Aires como en las principales ciudades paraguayas.

La alteridad campesina y popular urbana como fruto de la acción pedagógica no solo mantendrá su diferencia, sino que podrá contribuir sustancialmente a que haya un mundo más humano de alteridades libres con capacidad y potencialidad de resolver la crisis del hambre, la crisis de la biodiversidad, la crisis del cambio climático, la crisis energética y la crisis de la especulación financiera con el aporte de su modelo de desarrollo económico y social del *tekoporãve reko* (en español significa «el buen vivir») de la economía solidaria guaraní.

El proceso educativo está sistémica y estructuralmente relacionado con el sistema socio-cultural, económico, ambiental ecológico, político y espiritual, así como con la cosmovisión de un pueblo que construye colectivamente un Proyecto País que se confunde y se identifica con la madre tierra con *yvy ry'ãkuã* (en español significa «con olor a tierra»). Las culturas campesinas tienen formas concretas de socializar a sus miembros relacio-

nados con el ciclo de vida: infancia, pubertad, adolescencia, juventud, madurez. Es decir, se plantea una educación múltiple, continua, holística, sistémica y estructural. Es la comunidad entera a través de sus estructuras organizativas la que se involucra en el proceso educativo y socializa al individuo, quien se educa en la convivencia con los demás en el marco de la metodología del aprendizaje experiencial con la investigación-acción en el proceso de construcción colectiva del Proyecto País desde la visión de los pobres, marginados y excluidos (Freire, P., 1970).

La lengua es la base de la cultura, de la economía, del ambiente, de la política y de lo espiritual, de la cosmovisión que hace a la identidad de un pueblo y su proyecto histórico, que es un proyecto solidario integralmente sustentable y sostenible, equitativo, incluyente e inclusivo. Definitivamente, es de importancia estratégica asumir el bilingüismo como educación intercultural para romper la relación de subordinación y dependencia del idioma guaraní con relación al español, y situarse en un proceso de equidad social, incluyente e inclusivo, no solo de género, generación, sino también entre culturas y clases, en el marco de una política educativa liberadora, crítica, transformadora de las estructuras injustas de la realidad paraguaya.

A este respecto, es importante destacar que se distinguen tres diferentes abordajes a la alfabetización bilingüe de jóvenes y adultos. El primer enfoque es el tradicional como acción humanitaria más focalizado en lo ético, que se reduce al suministro de la mecánica de la lectura, escritura y cálculo. El segundo enfoque es el funcionalista, que se concibe como medio de desarrollo de recursos humanos para el desarrollo de un país, fundamentalmente con visión reduccionista a lo económico. No solo suministra la mecánica de lectura, escritura y cálculo, sino una preparación estructuralmente vinculada con las prioridades económicas y sociales, así como de las necesidades presentes y futuras del país, con participación en la vida social con una mejor comprensión del mundo circundante (Unesco, 1982). El tercer enfoque es el que concibe la alfabetización como un proceso de concientización, como un instrumento para el logro de la participación ciudadana como sujeto histórico que va construyendo colectiva y organizadamente procesos de desarrollo sin perder su propia identidad (Freire, 1970).

En este último enfoque teórico y metodológico, la alfabetización es el método a través del cual la persona humana como parte de una estructura organizativa familiar y comunitaria se reconoce y se descubre en un mundo más integrado y globalizado como cocreador de su vida y de su mundo, comprometiéndose a su humanización a través de su acción colectiva liberadora (Freire, 1968; 1979). Por lo tanto, la alfabetización no es la simple adquisición de una habilidad técnica de la lectura, escritura y cálculo, sino que es el método dialéctico de descubrirse en su *palabra*, descubriendo a la otra persona y a otros organizados para descubrir y entender colectivamente el mundo y su realidad familiar, comunitaria y global para transformarla y humanizarla. Por eso, es un proceso

crítico y dialéctico entre la lectura del contexto y la lectura del texto, la lectura del mundo y la lectura como *palabra* (Freire, 1979; 2004).

El marco conceptual de Freire se enriquece con la concepción agroecológica, en el proceso de aprendizaje experiencial investigación-acción participativa, en la que se trata de rescatar y recuperar los *stocks* de capital de las comunidades como el *stock* de capital social con la estructura de la organización comunitaria y su modelo de inclusión y solidaridad, el *stock* de capital ecológico (*yvy, ka'aguy* e *y* = suelo, bosques y agua), el *stock* de capital cultural y espiritual, el *stock* de capital sicosocial y el *stock* de capital sociopolítico en el marco de la economía solidaria del *tekoporãve reko*. Con el rescate y recuperación de estos *stocks* de capital se trata de acceder al capital económico-financiero en un proceso de capitalización solidaria, incluyente y sustentable, rescatando el modelo de la economía social y solidaria.

De esta manera, la construcción de la identidad a través de la interculturalidad y el bilingüismo en el marco conceptual de la agroecología y la economía solidaria, se articula entre lo estable y lo dinámico, entre un núcleo duro y un conjunto blando de valores y reglas (Tedesco, 1996) para así enfrentar la crisis de la modernidad y hacer el proceso de la modernización *desde adentro y desde abajo*, que es esencialmente a través de un proceso dinámico liberador en contrapartida a un proceso homogeneizador de la modernización desde afuera y desde arriba, que es fundamentalmente un proceso alienante y deshumanizante, al mismo tiempo que degradante de la madre naturaleza.

Desde esta perspectiva, la construcción de un *ego* diferente, de un *alter* y la superación del *otro* como un enemigo, superando así todo dogmatismo provincialista y chauvinista, insertándose en la globalización económica con la competitividad solidaria e incluyente que promueve una identidad nacional en la diversidad. La misma se articula en forma coherente en la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes en el marco de la construcción de una nueva ciudadanía construida en un proceso de integración regional solidaria de un nuevo Mercosur solidario. En este sentido, la posibilidad a una integración mayor sin experiencias traumáticas será sólida y segura con la construcción y afirmación de la propia identidad cultural nacional propia, que se construye en base al bilingüismo paraguayo.

Se asume como hipótesis de trabajo que es posible redefinir y reformular pautas propias de modernidad consensuada y negociada con la reconstrucción de un modelo democrático efectivamente pluralista, multicultural, descentralizado, representativo y participativo que posibilite una reinserción e integración ventajosa en la economía regional y mundial, fortaleciendo la diferencia y la diversidad como fuente permanente de enriquecimiento y capitalización, potenciando y fortaleciendo el bilingüismo paraguayo a través de un proceso educativo bilingüe liberador.

Esta propuesta es diferente a la propuesta de la alfabetización bilingüe a través del Programa Bi-Alfabetismo Guaraní-Español, que fortalece la dominación del español sobre el guaraní y la subordinación del guaraní al español. Este programa fue impulsado para toda América Latina por el Sistema de Naciones Unidas, Celade, como una novedosa articulación de estrategias pedagógicas de alfabetización con lo que se aprende simultáneamente la lengua nativa y la castellana, pero sin cuestionar la relación de subordinación de la lengua nativa con relación a la lengua colonizadora. Esta elaboración fue realizada por un proceso de investigación empírica de un equipo interdisciplinario de la Cepal (Centeno Ubeda, I.; 2009).

En el marco conceptual de la alfabetización freiriana asumida, la cultura es el resultado de un proceso dinámico y dialéctico de construcción, desarticulación y reconstrucción de la identidad a través de la creación y recreación permanente de simbolismos en el proceso histórico de construcción y transformación de la propia realidad social, económica, cultural, ambiental y política. Este proceso no se da en forma aislada, sino que se sitúa en un contexto histórico enmarcado por otros procesos sociales, económicos y políticos, donde se establece una relación hegemónica y contra-hegemónica en permanente crisis - conflicto - solución de conflicto (Campos, 1987). Este proceso de desarticulación-rearticulación cultural que fue desestructurante generó luchas y resistencias, incorporando aspectos de la primera y también nuevos modos de vivir de la cultura colonial y neocolonial en un proceso de simbiosis y sincretismo subordinado y de descomposición-recomposición dinámicos.

En este proceso cultural, el bilingüismo guaraní-español es el hilo conductor del proceso cultural paraguayo. Sin embargo, la relación entre las dos lenguas ha sido hasta el momento el resultado de una relación no armónica entre dos culturas, la colonial, neocolonial, foránea y autoritaria, y la cultura campesino-guaraní endógena y solidaria en el marco de un proceso de aculturación sometida y «reducida» por la lengua castellana (Melià, 1992; Guizzetti, 1983; Cerrón-Palomino, 1983).

Ambas lenguas se han ido acomodando en esferas diferenciadas según su uso y relaciones sociales de dominación-subordinación o de solidaridad-participación. La realidad lingüística del país obliga a pensar en un país multilingüe, con predominancia bilingüe con dos culturas bien diferenciadas, una hegemónica y otra subordinada, con relaciones asimétricas de inequidad y exclusión. No obstante, para que el Paraguay continúe siendo bilingüe depende que la lengua guaraní se relacione en forma simétrica y equitativa con la lengua castellana, no solo a nivel lingüístico, sino también a nivel de las relaciones sociales, lo que implica fortalecer y desarrollar una sociedad más democrática y equitativa, en la cual las relaciones de exclusión, subordinación y dominación queden atrás mediante la capacidad de administración de conflictos, capacidad de negociación y concertación en el marco de un nuevo modelo educativo, de una educación liberadora para

el cambio y de profundización de la democracia participativa y representativa.

La situación de la pobreza en el campo es real. Sin embargo, esta no se solucionará por la escolarización en español o en guaraní. La solución no pasa por la lingüística, sino por la redistribución de las riquezas del país en el campo. Esto implica apostar por la agricultura familiar campesina dotándole de infraestructura productiva, creando polos de desarrollo agroecológico sustentable con cadenas productivas y cadenas de valores en el marco de la economía solidaria campesina con el fortalecimiento de sus estructuras organizativas solidarias transformadas en empresas solidarias, fortalecidas por modelo de alfabetización y educación liberadora, sin perder los valores culturales y la identidad sicosocial.

Abordaje metodológico de la alfabetización bilingüe liberadora

El presente estudio es una aproximación teórica y metodológica preliminar en el marco de un proyecto de investigación más amplio, que deberá ser implementado con más trabajo de validación en comunidades campesinas organizadas de las diferentes regiones económicas del Paraguay. En esta primera etapa se plantea la investigación participativa de *las palabras claves y generadoras*, en el marco del desarrollo campesino agroecológico, territorial y sustentable, en tanto que la segunda etapa sería de aplicación de la propuesta de alfabetización bilingüe liberadora.

La primera etapa del estudio fue realizada en base a la sistematización de diferentes investigaciones de acción participativa llevadas a cabo en la Sociedad de Estudios Rurales y Cultura Popular - SER, mediante talleres participativos con líderes y lideresas de organizaciones campesinas, que fueron promovidas y fortalecidas con la acción institucional de SER. Estos talleres fueron planteados con el objetivo de identificar el Proyecto de Desarrollo Campesino, que es un Proyecto de Desarrollo enmarcado en el *tekoporãve reko*, la agroecología y la economía solidaria (Campos, D.; 2015).

La segunda parte de la investigación sería de aplicación de la propuesta metodológica de alfabetización bilingüe de forma más sistemática a comunidades campesinas de diferentes regiones económicas de acumulación capitalista en el Paraguay (Campos, D.; 1987): Región de descomposición y marginalización campesina acelerada (Central), Región de descampesinización (Cordillera, Paraguari, Guairá, Misiones, Ñeembucú), Región de recampesinización (Caaguazú, San Pedro, Concepción), Región de internacionalización del capital (Alto Paraná, Itapúa, Canindeyú), Región de cooperativización capitalista (Boquerón), Región ganadera tradicional (Pte. Hayes y Alto Paraguay).

De acuerdo a la metodología de alfabetización de Freire (1975), se tienen cinco etapas

o fases en el proceso de alfabetización como parte de su propuesta metodológica. La primera parte de esta investigación incluye la primera y segunda fases de las cinco que conforman todo el proceso, tal como se describirá más adelante.

Antes de comenzar la aplicación de la propuesta metodológica se descodifican varias unidades básicas, codificaciones sencillas y sugestivas, que dialógicamente van redescubriendo a la persona humana, hombre y mujer, como sujetos de todo proceso histórico de transformación y cambio, es decir, se dialoga para conseguir la aprehensión del concepto de cultura y potenciar la capacidad transformadora de la comunidad organizada y su mundo.

1.^{ra} fase: levantamiento del universo de vocabulario de las organizaciones campesinas, a través de la decodificación de su *Proyecto de Desarrollo*, con las cuales se ha trabajado mediante la acción institucional de SER, y en cuyo proceso el investigador desarrolló y aplicó la investigación-acción participativa como método institucional de intervención social.

La exploración se realizó mediante sistematizaciones personales del propio investigador del universo de las palabras habladas en el medio cultural del campesinado a ser alfabetizado, extrayendo aquellos vocablos que contenían más riqueza fonética y mayor carga semántica, que además están cargados de sentido existencial y contenido emocional, así como de poder transformador y liberador de la realidad campesina. Esto se dio en todos los talleres participativos sobre el *proyecto de desarrollo campesino*, como proyecto agroecológico y sustentable enmarcado en la economía solidaria como Proyecto Nacional y Popular, como Proyecto País, como Paraguay Sustentable, Agroecológico y Solidario.

2.^{da} fase: las palabras seleccionadas del universo del vocabulario investigado son ordenadas y organizadas en el marco de una propuesta metodológica de investigación bilingüe liberadora en base al marco conceptual freiriano, enriquecido por el marco conceptual del autor de la agroecología y la economía solidaria en el proceso de recuperación y reconstrucción colectiva del *yvy marane 'y* (la tierra sin mal), como una utopía en proceso permanente de construcción y reconstrucción colectiva.

3.^{ra} fase: la aplicación de la nueva propuesta metodológica de la alfabetización bilingüe liberadora se da con la creación de situaciones existenciales típicas en las comunidades campesinas organizadas con las que se trabaja, validando a través de la metodología freiriana de acción-reflexión-acción, en un proceso de devolución teórica y metodológica a las propias comunidades para su comprobación, enriquecimiento, reconstrucción. Las palabras extraídas del universo del vocabulario del campesinado a ser alfabetizado retornan al mismo una vez transfiguradas por la crítica (reflexión), en acción transformadora del mundo a través de sus organizaciones en proceso permanente de organización, lu-

cha y movilización. De esta manera, el campesino objeto se va transformando en campesinado sujeto de su propia historia y de la historia nacional en proceso de integración regional (Mercosur), en un mundo cada vez más globalizado.

Las palabras utilizadas reciben el nombre de generadoras, ya que a través de la combinación de sus elementos básicos propician la formación de otras. Como palabras del universo del vocabulario del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales y desafiantes en el proceso de construcción social, económico, político, cultural y ambiental.

4.^{ta} fase: elaboración de guías que auxilien a los coordinadores en su trabajo. Estas guías se constituyen en ayuda para los facilitadores, sin que sean rígidas prescripciones que habrán de obedecer y seguir en base a foto-lenguaje, cuentos, casos, historias de vida y dramatizaciones.

5.^{ta} fase: descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores.

Los resultados de la investigación en su primera y segunda fases son preliminares y básicos. Se trabaja más como hipótesis de trabajo a ser confirmada y validada en el trabajo de campo de aplicación del método en las comunidades, en una investigación posterior.

Una condición importante para la persona en proceso de alfabetización es formar parte de una organización de base, al menos en forma incipiente y que cuente con experiencia productiva de almacenes de consumo, centros de insumos, farmacias sociales, siempre en el marco de la economía solidaria y la construcción del empresariado solidario. De esta manera, la organización comunitaria debe responsabilizarse del proceso de alfabetización de sus miembros, a través de prácticas comunitarias y productivas solidarias de lectura y aritmética básica, transformando sus estructuras organizativas de bases en «círculos de investigación participativa» (Freire, P.; 1975).

Se plantean tres niveles de alfabetización. El primer nivel de alfabetización es de analfabetos absolutos. El nivel intermedio es para analfabetos funcionales con grado de escolaridad primario básico concluido. El nivel superior corresponde a analfabetos funcionales con escolaridad media concluida o con nivel universitario.

Replanteamiento metodológico bilingüe guaraní-español de la metodología de alfabetización liberadora de Paulo Freire

En la metodología de alfabetización liberadora de Paulo Freire, quien comenzó su expe-

riencia en las favelas del Brasil en los años 60 y 70 y que luego validó la experiencia en las villas miserias de Chile, se plantea descubrir a través de un proceso de investigación-acción una palabra clave, disparadora de la discusión, mediante la cual se vayan generando otras palabras claves. Con estas, el educando-objeto, a través de la reflexión y el análisis sobre la realidad, va entendiendo su realidad, comprometiéndose a su transformación. De esta manera, el educando-objeto se va transformado en educando-sujeto a través del proceso de alfabetización liberadora. Al mismo tiempo, en forma individual y colectiva, se va transformando en educando-educador, sujeto de una acción liberadora, en el proceso de recuperar su palabra, su lengua, para recuperar su *ñe'ã* (en español: alma, identidad). Se va dando así un proceso de transformación, que pasa de la conciencia ingenua a una conciencia crítica y luego a una conciencia política para llegar luego una conciencia revolucionaria como sujeto de los cambios estructurales que necesita experimentar.

De esta manera, el sujeto-objeto pasivo manipulado, a través de una praxis educativa acción-reflexión-acción, se va transformando en sujeto-sujeto activo liberador, quien, al descubrir su palabra, va descubriendo su potencialidad y su fuerza liberadora y transformadora ante la realidad social que lo somete, lo esclaviza, explota, domina, subordina y excluye. En este sentido, se resalta la importancia de que la primera palabra clave generadora sea identificada en un proceso de investigación-acción participativa en el contexto social, económico, político, cultural, espiritual y ecológico.

Precisamente, el contexto brasileiro en el que concibió y experimentó Freire la alfabetización liberadora fue en un contexto urbano marginal, así como su validación, que fue igualmente en un contexto urbano marginal de Santiago de Chile. Por otro lado, la concepción y experimentación de la alfabetización liberadora fue para una sociedad monolingüe del portugués, de gente que piensa y acciona en lengua portuguesa. La experiencia de validación en Santiago de Chile fue, sin embargo, para una sociedad monolingüe de idioma español, de gente que piensa y acciona en ese idioma. Posteriormente, el método de alfabetización de Freire se validó en Cuba, también en una sociedad monolingüe, con gente de pensamiento y acción en español. Esto se hizo a través del método cubano de alfabetización «yo sí puedo».

En este contexto, la primera palabra clave liberadora que identificó Paulo Freire fue la palabra «tijolo» (ladrillo) y luego la palabra «casa». Obviamente, para la gente de las favelas del Brasil y de las villas de Santiago de Chile lo más importante fue la palabra «casa», identificada con el problema estratégico y generador de dichas comunidades. De allí que la primera cartilla que se elaboró como herramienta didáctica del aprendizaje fue en base a estas dos palabras.

Evidentemente, estos dos contextos culturales, sociales, económicos, políticos, ecológicos del Brasil y de Chile son diferentes al contexto de una sociedad predominantemente

bilingüe del Paraguay.

En nuestro caso paraguayo, caracterizado por una sociedad rural, periurbana y popular eminentemente bilingüe guaraní-español, se ha identificado que la palabra clave generadora de todo el proceso liberador de la alfabetización para el campesinado paraguayo es el *yvy* (en español: tierra), relacionado a la madre tierra, nuestra «casa común» (papa Francisco, 2015), en torno al cual se construye el *tekoha* (en español: comunidad).

Por lo tanto, para el diseño de una alfabetización liberadora se construyen las cartillas de las palabras generadoras utilizando el guaraní y el español. De esta manera, se construye la primera cartilla con doble faz, en una con la palabra clave generadora *yvy*, con un fondo de foto lenguaje de *yvy'y* (sin tierra), *ka'aguy* (tierra, agua y bosques) y la otra cartilla con el mismo fondo con la palabra *tierra*. Así se empieza a discutir sobre la problemática de la tierra en el Paraguay y el significado de la tierra para la agricultura familiar campesina, indígena y popular. Se debate sobre la concentración de la tierra y el *yvy'y* (en español: sin tierra) y el *yvy'i* (en español: atomización/fragmentación de la tierra), y sobre el uso degradante y contaminante de la tierra, *yvy vai* (en español: tierra degradada).

Una vez desarrollado el debate, se pasa a la etapa de deletreo de la palabra *yvy* y se deletrea con sus propios sonidos la letra Y, la V y la Y. La otra cara de la cartilla tiene la palabra *tierra* y se deletrean las letras T, I, E, RR, A con sus sílabas para conformar sus propios sonidos (*tie-rra, y-vy*) y se estudia que tanto en guaraní como en castellano se tienen vocales y consonantes. Las vocales son las letras que tienen sonidos propios y las consonantes son las letras que necesitan de las vocales para tener sonido propio a través de conjuntos silábicos.

Inmediatamente, la primera cartilla de la palabra clave genera otra palabra clave generadora, que es *y* (en español: agua). Por lo tanto, se pone en la cartilla del guaraní la palabra *Yy*, en la otra cartilla, la palabra *agua*. Se inicia el debate de la problemática del agua dulce en el mundo, del acuífero Guaraní, del acuífero Patiño, de los humedales y sobre la crisis del cambio climático en el mundo. Luego se pasa a estudiar la palabra *Y*, ya que el guaraní tiene la característica de que una sola letra forme una palabra tan importante como el agua, de fundamental importancia para la vida. Después se estudia la cartilla del español de agua deletreando A, G, U, A y luego en conjuntos silábicos a-gua. De esta manera, se va aprendiendo a leer mecánicamente y entender críticamente lo que se lee.

A partir de la letra T de la primera cartilla en español se identifica la otra palabra generadora en guaraní, que es *teko* (en español: vida) y el *tekoha* (en español: comunidad). Con la letra A de la segunda cartilla en español se identifica la palabra clave generadora *arandu* (en español: sabiduría). De esta manera, a través de este proceso de investigación-acción participativa y aprendizaje experiencial se va desarrollando el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos.

Así, se van descubriendo otras palabras generadoras, tales como *ka'águy* (en español: bosque), *kokue* (en español: plantación), *kóga* (en español: producto), *yvyra* (en español: madera), *yvyramáta* (en español: árbol), *tembiapo* (en español: trabajo), *tembi'u* (en español: alimento).

Esta metodología no es similar al Programa Bi-Alfabetización Guaraní-Castellano (Centeno Ubeda, I.; 2009), dado que en esta no se cuestiona la relación de dominación del español sobre el guaraní. Se plantean como dos lenguas sin relación entre ambas, por lo tanto, neutras. Sin embargo, en la realidad ambas lenguas pueden tener una relación explosiva si no se logra resolverla a través de un proceso de integración solidaria y liberadora. Por el contrario, en la propuesta metodológica en base a Freire se plantea el relacionamiento que tiene la primera palabra generadora *yvy* (en español: tierra) con la realidad, como palabra clave para entender su significado de conflicto social y económico.

Conclusiones

Con el presente artículo se ha pretendido demostrar que es posible desarrollar creativamente un nuevo método de alfabetización bilingüe liberadora para el Paraguay, el cual pueda resolver el alfabetismo funcional de la juventud rural y el alfabetismo absoluto de los adultos, para permitirles integrarse como *sujeto* en los procesos de integración económica y social en el marco de un Mercosur más solidario. Este nuevo método de alfabetización puede demostrar mayor efectividad y eficiencia a través de la movilización y organización de las propias comunidades para protagonizar sus procesos de desarrollo comunitario integralmente sustentable.

La metodología propuesta es diferente al enfoque funcionalista del Programa de Bi-Alfabetización Guaraní-Castellano del sistema Unesco, Celade, en que se mantiene la alfabetización sin relación con la realidad cotidiana de las personas participantes, aún cuando aparentemente se trabaja con algunas herramientas de Freire como son las palabras generadoras, pero descontextualizando la lectura del texto.

En un segundo momento, es necesario validar la propuesta metodológica planteada en una investigación de campo de aplicación en diferentes comunidades campesinas en el marco de una investigación-acción participativa para aportar y contribuir a una Nueva Reforma Educativa muy necesaria y urgente, en el marco de un Proyecto de Educación consistente con un Proyecto País. Este proceso de investigación debería mínimamente desarrollarse en un periodo de dos años, para producir un método empíricamente comprobado con la misma metodología freiriana actualizada y mejorada con los aportes y las contribuciones de las propias comunidades campesinas participantes.

Solo de esta manera es posible construir un Paraguay más incluyente y más democrático superando el factor de la exclusión y la marginalización, a través de un bilingüismo de una lengua española dominante y colonizadora en relación asimétrica con el idioma guaraní como una lengua sumisa, subordinada y dominada.

Referencias

- Campos R. D., D. (1987). *White Gold Producers in Paraguay: Socioeconomic Change and Technological Transformation through Cotton Production* (tesis doctoral). Universidad de Wisconsin, Madison.
- Campos R. D., D. (2015). *La agroecología, una propuesta tecnopolítica para la lucha contra la pobreza campesina*. Asunción: Arandurã Editorial.
- Centeno Ubeda, I. (2009). *Programa Bi-Alfabetización Guaraní-Castellano. Sistematización*. Asunción: IDIE-Mercosur.
- Cerron, P. (1983). «La cuestión lingüística en el Perú. Notas Metodológicas». En: *Revista Paraguaya de Sociología*, 17(47). Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Corvalán, G. (1997). «Políticas lingüísticas e integración en el Paraguay». En: Harris, J. (Edit.). *Child psychology in action. Linking research and practice*. London.
- Freire, P. (1968). «La Alfabetización de adultos. Crítica de su visión ingenua, comprensión de visión crítica». En: *Cristianismo y sociedad*. [N.º especial]. Septiembre. Montevideo, Uruguay.
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad* (2.ª ed.). Montevideo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (1979). *Educación y mudanza* (Trad. 12.ª Ed.). Montevideo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra S.A.

- Guizzetti Fernández, G. (1983). «Ideología, actitudes y accionar respecto de las lenguas habladas en el Cono Sur Americano». En: *Revista Paraguaya de Sociología*, 20(58). Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- De Granda, G. (1990). «Hacia una valoración del proceso de interferencia léxica del guaraní sobre el español paraguayo». En: *Revista Paraguaya de Sociología*, 27(77). Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.
- Melià, B. (1990). «Una Nación, Dos Culturas». En: *Revista Acción*, 25. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch.
- Melià, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay: historia, sociedad y literatura*. Madrid: Editorial MAPFRE.
- Papa Francisco (24 de mayo de 2015). Carta Encíclica *Laudato Si, sobre el cuidado de la casa común*. Roma, El Vaticano.
- SER - TAPE'A (1998). Estudio Sectorial sobre el Sistema Educacional en el Paraguay con énfasis en la Educación Escolar Básica. Programa de Mejoramiento de la Educación Primaria. Asunción: MEC/BID.
- Tedesco, J. C. (1996). Proyecto principal de Educación. Boletín 35. Unesco/OREALC.
- Unesco (1982). *América Latina y el Proyecto de Desarrollo de Educación*. México DF: Autor.

■ Educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Un proyecto de cooperación educativa para su profesionalización *

Marta Ruiz Corbella **

Ana María Martín Cuadrado ***

Guillermo Williamson ****

María Antonia Cano Ramos *****

Rosa Zepeda *****

Resumen²

Los cambios radicales de índole social, política y económica que se viven en las distintas regiones originan grandes tensiones que afectan a la sociedad toda, en especial a jóvenes y adultos pertenecientes a sectores desfavorecidos, impidiéndoles insertarse en su propia comunidad, lo que genera situaciones de exclusión social difíciles de superar sin ayuda. Esta realidad llevó a tres instituciones –la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de España; la Universidad de La Frontera (UFRO), de Chile; y la Universidad de El Salvador (UES), de la República de El Salvador– a proponer una acción para elaborar un programa conjunto de posgrado dirigido a la formación de educadores sociales especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Para ello, como primera fase del proyecto y con el fin de determinar cuál debe ser el perfil profesional de los educadores involucrados, era necesario investigar cómo se entiende y

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* /REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO. N.º 61 (2013), pp. 159-177 (ISSN 1022-6508) - OEI/CAEU/ Artículo recibido: 24/12/12; evaluado: 11/01/13 - 08/02/13; aceptado: 08/02/13.

** Profesora de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

*** Profesora en el Departamento Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, Facultad de Educación de la UNED, España.

**** Profesor en el Departamento de Educación y Director del Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

***** Coordinadora del Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE), perteneciente al Centro Asociado de la UNED de Talavera de la Reina, España, y coordinadora de la Comunidad Virtual de Acogida del Curso de Acceso en la misma universidad.

***** Docente en el Departamento de Idiomas Extranjeros, Facultad de Ciencias y Humanidades de la Universidad de El Salvador, República de El Salvador.

se ha llevado a cabo la intervención socioeducativa en estos tres países iberoamericanos.

Una vez delimitado el perfil y analizadas las demandas socioeducativas de los actores a los que dirigirse en cada contexto, se concreta interinstitucionalmente el diseño de un título conjunto de formación continua idóneo para satisfacer estas necesidades. Así, se potenciará la implantación en Iberoamérica de estudios de educación social que acrediten a los profesionales que trabajan en contacto con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Palabras claves: exclusión social, cooperación, profesionalización, titulación conjunta.

Abstract

The radical changes in social, political and economic nature that are being taking place in the different regions originate large strains that affect society as a whole, especially young people and adults belonging to disadvantaged sectors, preventing them from being inserted in their own community, what leads to situations of social exclusion difficult to overcome without help.

This reality led three institutions, the National University of Distance Education (UNED), Spain, the University of La Frontera (UFRO), from Chile, and the University of El Salvador (UES), of the Republic of El Salvador, to propose an action to develop a joint program of postgraduate studies led to the formation of social educators specialized in young people and adults with risk of social exclusion.

To do this, the first phase of the project and in order to determine what should be the professional profile of the teachers involved; it was necessary to investigate how people understand and has been carried out the educational intervention in these three Ibero-american countries.

Once the profile delimited and analyzed the educational demands of the players that need to be addressed in each context, it becomes definite inter institutionally the specific design of a joint title of continuous training suitable to meet these needs.

As well, it will be challenged in Ibero-america the implantation of social education studies that credited to professionals working in contact with young people and adults with risk of social exclusion.

Keywords: social exclusion, cooperation, professionalism, joint titling.

Introducción

En el año 2012, la Unesco hizo un llamamiento a impulsar el avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio relacionados con la educación. Bajo el lema «La Educación primero», plantea tres prioridades: el acceso de todos los niños a la escuela, el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y el fomento de la ciudadanía global. No hay duda de que estamos en un momento en el que la crisis económica condiciona el progreso de los países y, más en concreto, la calidad de vida de cada uno de sus ciudadanos, especialmente su capacidad de inserción social y de cooperación para la evolución de las sociedades democráticas.

Resulta evidente que sin educación el desarrollo de esta capacidad no es posible, ya que sin ella no será factible eliminar las brechas existentes entre aquellos individuos, colectivos sociales y territorios que cuentan con las competencias necesarias para abordar su futuro y aquellos que no pueden o no saben cómo acceder a ellas. Y es aquí donde cumplen un papel clave los diferentes profesionales de la educación: docentes, orientadores, psicopedagogos, mediadores, educadores sociales y un largo etcétera, quienes cooperan para que cada persona y colectivo social aprenda a conocer, a vivir con otros, a hacer y a ser. Sin esta intervención educadora, para muchos de los excluidos será sumamente difícil revertir su invisibilidad social, razón por la cual los educadores necesitan de una formación inicial y continua que responda a las permanentes demandas de cada individuo, de sus referentes de identidad social y de la sociedad, circunstancia aún más necesaria en escenarios donde la pobreza y los problemas sociales de toda índole exigen actuaciones profesionales especializadas. Esta realidad es la que ha promovido nuestro proyecto de cooperación, que se dirige al diseño de una titulación conjunta de estudios de educación social que forme y acredite a profesionales que trabajen con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Una realidad conocida

América Latina ha generado, desde hace unas décadas, un cambio radical en sus estructuras sociales y culturales tradicionales, impulsado tanto por las dinámicas económicas y culturales de la globalización como por el desarrollo de la propia historia colectiva y particular de cada país. Los efectos de este cambio son variados, extensos, profundos, estructurales y locales. Conocimiento e información hoy son claves en el modelo hegemónico de la economía mundial con claras consecuencias en las instituciones sociales, políticas, jurídicas y culturales, a la vez que evidencian la desigualdad entre países, regiones y continentes, así como en el interior de todas las sociedades (Dowbor, 1999).

Este escenario no es específico de una región, sino una constante que define la comple-

alidad de nuestra sociedad, que nos lleva a constatar la complicada topografía del paisaje social y político de cualquier país (Innerarity, 2003) y, en general, del mundo globalizado. Comprobamos que asistimos a una homogeneización creciente de las culturas y de los pueblos a nivel mundial y, al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio, de defensa de las identidades comunitarias y de afirmación de la diversidad. Las diferencias entre unos y otros son cada vez menores, en gran medida por la irrupción de la tecnología, que ha hecho más plásticas todo tipo de fronteras, con todo lo que esto conlleva de positivo y negativo, en un claro proceso de globalización. Y aunque este tema ha sido ya muy debatido, aún no somos conscientes del alcance de los cambios que se producen en cada uno de los ámbitos de nuestra sociedad, ni de la gran transformación que vivimos en todos los órdenes de nuestra existencia, como tampoco de las consecuencias que se desprenden para el mundo educativo, por un lado, y para la inserción social de todas las personas, por otro.

Estamos ante un complejo entramado en el que cada uno incide y reclama a los otros, y en el que nos empeñamos en promover soluciones fundamentalmente domésticas, cuando la complejidad resulta uno de los componentes definitorios de nuestra sociedad, que exige saber analizar y sugerir soluciones a partir de planteamientos complejos. Esto exige desplazar hacia la actividad de las personas el foco de atención, que ya no estaría en las estructuras sino en el hacer, en la organización y en la participación, entendida como un proceso emergente en donde es primordial considerar la complejidad de los distintos elementos y las interrelaciones que se dan durante el mismo (Ahumada, 2010).

¿Igualdad de oportunidades?

En todos estos avances, en los que la tecnología aparece como un referente mágico, en muchas ocasiones nos olvidamos de un gran sector poblacional que no tiene acceso a las posibilidades que ofrece este mundo globalizado, pero que sí sufre sus consecuencias. Un claro ejemplo es el crecimiento de las urbes. Todos conocemos cómo se han generado ciudades con alta densidad de población que constituyen grandes regiones metropolitanas, especialmente en zonas con menor desarrollo educacional³, en las cuales las periferias parecen crecer con mayor rapidez en infraestructura y densidad que las ciudades centrales (Pinto da Cunha, 2002), y que muchas veces –como en Chile– concentran gran proporción de la población del país en desmedro de la ocupación de otros territorios⁴. En otros países, en particular en América Central, aunque la población rural sigue siendo significativa, existe un alto índice de expulsión poblacional, como es el caso de la República de El Salvador (Pinto da Cunha, 2002); o en los países europeos, en los que la concentración en barrios que facilita el desarrollo de guetos estigmatiza enormemente a su población, convirtiéndolos en sectores que, en vez de integrar, expulsan a sus

moradores de cualquier posibilidad.

Esta situación genera una serie de problemas sociales como el desempleo, que tiene gran impacto en la juventud; la emigración (por ejemplo, desde América Central a Estados Unidos, de Ecuador a España, del Estado Plurinacional de Bolivia a Argentina, de España a Alemania), con la consiguiente ruptura del grupo familiar; la expansión del negocio de las drogas ilícitas; el aumento y la diversificación de la violencia urbana, y la generación de problemas ambientales tanto naturales como culturales, etc. A la vez, se han activado nuevas nociones de ciudadanía como ejercicio autónomo de la sociedad civil que demanda sus derechos, y no solo el reconocimiento de su existencia legal: la conformación de colectivos culturales –principalmente juveniles– integrados por las redes sociales a otros colectivos semejantes en el mundo; los pueblos indígenas que levantan su voz portadora de otros paradigmas de conocimiento y cosmogonías; la reivindicación social de lo local, lo regional, lo descentralizado y lo comunitario, que no encuentra respuestas desde los sistemas políticos, económicos, culturales –cada vez más concentradores– ni desde los procesos de producción de conocimiento...

Este esbozo de la situación social emergente en determinados sectores de la población plantea la necesidad de intervención de los educadores sociales, [...] entendida y practicada como un derecho de la ciudadanía y como un modelo para intentar paliar o minimizar algunas de las injusticias sociales que el nuevo orden socioeconómico impone y a las que, de alguna manera, se cree poder dar solución a través de programas, proyectos o actividades educativas (Sáez y García Molina, 2003, p. 212).

¿Dónde está la educación?

La situación de la intervención educativa, y en particular de la escuela, es crítica y compleja. Enfrentada a las demandas de logro de mayor calidad, participación y equidad, trabaja en escenarios social y culturalmente diversos, con grandes diferencias entre unas regiones y otras. En este contexto resalta la crisis de la educación⁵, prueba de la cual son los problemas aún sin resolver: la expulsión y el ausentismo escolar, el abandono temprano, la baja calidad del currículo... causantes de que todo un grupo poblacional permanezca ajeno a la formación demandada por los diferentes sectores económicos, condenándolo a la exclusión del sistema social establecido.

Son ciudadanos a los que se les quita la oportunidad de construir su propio futuro, al tener que enfrentarse desde una situación de carencia a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Tezanos, 2009), exclusión que, a su vez, los priva de derechos económicos, sociales y/o políticos (Unicef, 2005), sumiéndolos en una invisibilidad difícil de superar sin ayuda.

Ahora bien, este mismo concepto de exclusión no puede ser entendido sin referirnos al concepto de inclusión, porque ambos forman parte de un continuo indisociable en el que intervienen variables de carácter laboral, económico, social, familiar, etc. La inclusión social, cuya meta es la participación plena en la vida activa en condiciones de equidad y justicia social, se constituye así como marco de referencia desde el que abordar la exclusión, sin perder de vista que la primera se lleva a cabo desde itinerarios múltiples en el proceso de transición a la vida activa, pues no existe un único modo de inserción social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010).

De ahí que sea absolutamente necesario atender a este sector de la población que presenta graves dificultades para lograr su inclusión. Se trata de niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de diversos orígenes culturales, sociales, nacionales y territoriales que se encuentran en un momento determinado de su trayectoria vital en una situación de especial vulnerabilidad, ya sea a nivel individual o grupal, por lo que necesitan importantes apoyos externos para poder realizar, con ciertas garantías de éxito, la transición de una etapa a otra, de una situación precaria a otra de mayor oportunidad.

Se plantea, en ese sentido, la necesidad de profundizar en su apoyo institucional a través de «políticas de transición» que tengan en cuenta tanto sus especiales características y necesidades, como sus circunstancias generacionales (Melendro y Bautista-Cerro, 2011, p. 180).

Y en este punto es donde cobra sentido hablar de educación social. Contar con profesionales capaces de ser [...] agentes de cambio social, dinamizadores de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente (Aneca, 2005, p. 127).

Esta capacidad se despliega al mismo tiempo que [...] se asume un compromiso activo y consciente con la transformación de las condiciones de exclusión en que viven las personas con las cuales trabajo, si no fuese que cumpliera estas tres cuestiones: entender, integrar, transformar, lo que estaría haciendo es mantener un desempeño profesional en un plano asistencial y no liberador (Freire, 1987).

Ahora, ¿cómo se aborda esta actuación educativa en cada uno de los países de este proyecto? ¿Existen educadores especializados en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social? ¿Se oferta formación dirigida a satisfacer las necesidades de este sector?

Propuesta y diseño de un proyecto de cooperación educativa: la profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social

La situación descrita nos llevó a expertos de tres países –Chile, España y República de El Salvador– a plantear la necesidad de discutir el papel de la educación más allá de las aulas escolares, en otros espacios y tiempos de la ciudadanía, en los territorios de aprendizajes interculturales y en la sociedad en su conjunto. Con tal fin, nos propusimos discutir acerca de la formación inicial y continua de los educadores que actúan en áreas de intervención socioeducativa con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, y reflexionar críticamente sobre los contextos educacionales en dichos territorios y la formación de educadores para actuar en ellos. En este sentido, resulta interesante conocer diversas experiencias de docentes, profesionales que se forman y desempeñan en un campo de convergencia educacional de la pedagogía social, el trabajo social, la educación especializada, la animación sociocultural, la psicología social y la educación de jóvenes y adultos, a las que en América Latina se agregan la educación popular y la educación intercultural bilingüe.

Con la intención de generar un espacio de discusión para reflexionar de manera crítica sobre la formación de educadores sociales de jóvenes y adultos para América Latina, la UFRO de Chile junto a UNED de España y la UES de El Salvador desarrollaron el proyecto «Investigación para el diseño de perfiles de egreso, de un currículo de formación inicial y continua de profesores bajo principios de Educación popular e intercultural y Educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la Educación de jóvenes y adultos» (Proyecto AP/035311/11).

La primera fase se centró en la consecución de los siguientes objetivos:

- Describir los movimientos educativos en Chile, España y República de El Salvador, que abordan la atención a los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.
- Identificar la estructura profesional más acorde con las necesidades sociales y educativas de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.
- Reflexionar críticamente sobre el contexto educacional de los requerimientos para la formación inicial o continua de educadores sociales de jóvenes y adultos en espacios educativos no formales e informales.
- Concretar la opción formativa que requiere este colectivo.

Para su logro nos apoyamos en una metodología cualitativa, en la que se utilizaron las siguientes técnicas de recogida y análisis de datos:

Fuentes secundarias: se analizaron principalmente artículos en revistas especializadas para la identificación de los movimientos educativos que atienden a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en los tres países (búsqueda en bases de datos con descriptores determinados, análisis crítico y comparativo de los textos seleccionados a partir de categorías establecidas).

Grupos de discusión con estudiantes de la titulación de educación y profesionales de este sector: esta técnica se llevó a cabo en el mes de octubre de 2011, organizando dos grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con expertos de los tres países participantes. El grupo de estudiantes lo conformaron diez personas, todas ellas matriculadas en el Magíster en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO. El grupo de expertos lo integraron ocho profesionales de este sector, también procedentes de dichos países. El moderador, en ambos grupos la misma persona que se encargó de preparar los temas a tratar en la discusión, fue quien recogió el contenido del debate en los dos grupos. Luego se procedió al análisis y a la elaboración de un informe que serviría como documento marco para el seminario de expertos.

Seminario de expertos en exclusión social: se organizó un seminario de expertos a finales de octubre, en el que cada uno expuso la realidad de la exclusión social de su entorno, así como la actuación de los educadores en este escenario. Se acometió el análisis de las conclusiones de los grupos de discusión, a fin de determinar si era o no necesaria una formación especializada en este campo y, en caso afirmativo, cómo debía encararse.

La respuesta educativa a la exclusión social. El caso de Chile, España y El Salvador

A la hora de rastrear qué tipo de profesionales trabajan con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en estos países, nos encontramos con que no existe homogeneidad ni en las denominaciones, ni en el ámbito de actuación profesional ni en su formación, punto que dificultó inicialmente el debate y abordaje de este tema. Entre las diferentes figuras que consideramos cercanas a nuestro objeto de estudio, destacamos cuatro modos de responder desde la educación a la exclusión social en estos tres países: educación popular (EP), educación intercultural bilingüe (EIB), educación de jóvenes y adultos (EJA) –o educación de adultos (EDA)– y educación social (ES); los tres primeros en América Latina, el último en España. Todos ellos coinciden en que [...] una buena educación es más que un punto de entrada en el mercado laboral. La educación tiene el poder de transformar a las personas y aportar valores compartidos a la vida (Unesco, 2012, p. 4).

Pero aportemos los rasgos básicos de cada uno de estos modelos para poder valorar el más pertinente para nuestro objetivo.

La educación popular

La EP en América Latina se construyó durante diversos y violentos contextos, como es el caso de la dictadura militar en Chile (1973-1990) o la guerra civil en El Salvador (1980-1992). Surgió como expresión y desarrollo de procesos y programas pedagógicos alternativos y de resistencia a los oficiales, de carácter político y social, asociados a la lucha por los derechos humanos, instalados en la sociedad civil y con fundamentos libertarios principalmente emergentes del pensamiento educacional de Paulo Freire. Se elaboró en las décadas de 1960 y 1970, en un primer momento en Chile, desplazándose más tarde a otros escenarios (Williamson, 2004). La EP tuvo una gran expansión teórica y práctica y constituye, quizás, el pensamiento pedagógico más original del continente latinoamericano, ya que se diferenció tanto del pensamiento clásico europeo y escolar conservador existente en esas décadas, como de concepciones educacionales institucionalizadas. Sus raíces teóricas se encuentran en Gramsci, Mariátegui, Martí y, de forma especial, Freire, por su opción por una educación abierta, flexible, ciudadana, adecuada y contextualizada a las realidades diferentes de los campos y ciudades en resistencia cultural.

Esta concepción asumió también los grandes temas emergentes de la segunda mitad del siglo xx: ecología, feminismo, derechos humanos, descubrimiento del cuerpo, las actividades artísticas como públicas, resolución pacífica de conflictos, economía social, indigenismo y valoración de la democracia, aun en su vertiente más liberal y formal, con la convicción de que debería ser profundizada una vez derrotados los gobiernos autoritarios. En los años noventa se recoge a Maturana, sobre todo sus ideas de la legitimidad del otro como un legítimo otro, la importancia del lenguaje en la formación social y la consideración del amor como base del conocimiento, considerado instrumental (Maturana y Varela, 2008).

Metodológicamente no se restringe a la relación formal enseñanza-aprendizaje: no hay uno que enseña y otro que aprende, sino que ambos, educador y educando, enseñan y aprenden uno del otro en el mismo acto. Esta es la vía para que la educación contribuya a la transformación del mundo, que se entiende como la permanente humanización del ser humano (Freire y Macedo, 2011).

Con el retorno de la democracia en ambos países, la actividad de la EP ha bajado a integrarse con los intelectuales y principales educadores populares en el Estado y el Gobierno. En España, si bien hay algunas referencias a este concepto en términos de educación pública, no es de uso común en el discurso público o social de la educación con una identidad discursiva semejante a la concepción latinoamericana, porque difiere de esta en cuanto a su significado político y de resistencia cultural y pedagógica.

La educación intercultural bilingüe

La EIB se usa principalmente en Chile para la educación vinculada con las poblaciones indígenas. En España se ha desarrollado el concepto de educación intercultural ante la realidad de la diversidad multicultural (gitanos, migrantes, jóvenes de segunda o tercera generación de migrantes, personas en riesgo de exclusión social) o para las relaciones interétnicas (Calvo, 1999). La conceptualización de lo que se entiende por procesos educativos entre indígenas y sociedad global es muy amplia y diversificada, sin que exista un consenso al respecto (Williamson, 2004).

El concepto de educación intercultural –interesante, y que contribuye a la discusión y conceptualización en lo referente a diversidad lingüística, identidad cultural, cosmovisiones, discriminación, relaciones interétnicas– es, sin embargo, más amplio y complejo que lo que buscamos, porque envuelve cuestiones legales internacionales específicas (véase, por ejemplo, el Convenio 169 [OIT, 1989]), el concepto de nación, etc. Además, se enfrenta teórica, política e ideológicamente a la reciente noción sociológica anglosajona de multiculturalidad, asumida por el posmodernismo y las políticas públicas (se encuentra en el discurso público y académico en los tres países), representando la diversidad cultural no solo indígena, sino también afrodescendiente, gitana, propia de minorías, migrantes, subculturas urbanas. Es discutida como educación multicultural estatalizada (Chaves, 2011) o como educación multicultural crítica (Montecinos y Williamson, 2010).

La educación de jóvenes y adultos

La EJA, o educación de adultos (EDA), en Chile y El Salvador se refiere fundamentalmente, aunque no de modo exclusivo, a aquellos sistemas o subsistemas educativos formales en los cuales la población que no ha completado sus estudios escolares básicos/primarios o medios/secundarios puede reintegrarse al sistema y finalizarlos. Constituye una modalidad de los sistemas educativos formales para masificar las oportunidades de alcanzar el derecho a la educación básica.

Otras modalidades de formación de adultos se denominan capacitación, educación continua, perfeccionamiento o educación popular. En América Latina, este tipo de formación está siendo receptora de los expulsados y discriminados del sistema y crece sustantivamente en la medida en que el sistema escolar público se privatiza y entra en crisis. En España, la educación de adultos tiene un carácter más amplio y se refiere a la formación técnica, de oficios, para el uso del tiempo libre, para la reinserción laboral de los desempleados, etc., y presenta un amplio abanico de acciones socioeducativas dirigidas a este sector poblacional.

La educación social

La conceptualización y el desarrollo profesional de la ES tienen su origen en los países francófonos. En España, sus elementos precursores han sido el incremento de los servicios sociales, la seguridad social, la constitucionalización de los derechos sociales y el inicio de la profesionalización de los trabajadores sociales, colectivo derivado de los conocidos asistentes sociales. En un primer momento, estas acciones, aunque tenían una clara dimensión asistencial, fueron precursoras de los educadores sociales que pronto demandarían una formación especializada, como son los casos, a partir de la década de 1970, de los titulados en formación profesional y en escuelas con títulos no reconocidos oficialmente: Técnico especialista en adaptación social, Educador especializado en marginación social, Educador especializado y Pedagogía del Lleure i Animació sociocultural.

Poco a poco, la propia Administración inició el cambio de visión desde un sistema benéfico y asistencial a un modelo activo que busca la equidad de oportunidades y el bienestar social. Así, se consolidaron los servicios sociales, a la vez que se ponía en evidencia la dificultad real de gestionar y coordinar un sistema tan diverso y con un campo problemático muy cambiante. El educador social quedaba identificado y respaldado a nivel social y político al reconocerse su formación en el nivel universitario (en la década de 1990 se homologa el título universitario de primer ciclo de educador social como formación inicial) y se ponía de manifiesto la necesidad de trabajar en equipo con otros profesionales del sector social: trabajadores sociales, pedagogos sociales, psicólogos sociales, etc. Muy pronto se reconoció el carácter pedagógico de la profesión, así como sus funciones generadoras de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, consolidándose la figura del educador social a todos los niveles y su papel como educador, con un rol clave para la sensibilización, la movilización y motivación a la acción en la comunidad. Se buscaba: [...] la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social. La promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social (Asedes, 2007, p. 12).

Fortalezas y debilidades de cuatro enfoques para lograr la inclusión social

Las cuatro realidades arriba desarrolladas responden, en suma, a una historia, a una tradición pedagógica, a una situación sociopolítica y a unas personas determinadas. Esta breve revisión conceptual y de experiencias nos muestra que la educación popular se desarrolló en la sociedad civil y no se instaló en el Estado, a diferencia de la educación social, que finalmente fue adoptada por este, si bien tiene sus raíces en la sociedad civil: una diferencia importante en el origen y el desarrollo de los conceptos y sus experien-

cias prácticas. Otra diferencia es que la EP no se institucionalizó ni profesionalizó, ni siquiera como educador de jóvenes y adultos, como sí lo hizo la ES, que hoy constituye una profesión en el Estado español.

La educación intercultural bilingüe parece caminar por una ruta convergente desde su posicionamiento en un escenario educacional diferente y con fundamentos culturales e históricos particulares, asociada a la lucha indígena por su identidad y lengua, es decir, con un enfoque que se sustenta en los pueblos y no en el Estado, o incluso en la sociedad civil, y desde ahí puede aportar a una reconstrucción de conceptos de educación y educadores en la sociedad. Pero en España, la EIB está enmarcada dentro de la ES; los profesionales reciben una formación continua especializada en este ámbito de intervención socioeducativa y atienden un amplio espectro de situaciones vinculadas a la inclusión social, sin perder de vista el objetivo de preservar la identidad cultural propia de la persona y de su grupo de origen.

La educación de adultos o educación de jóvenes y adultos se visualiza como un campo posible de aplicación e instalación, principalmente de los conceptos de EP y EIB, aunque su formalidad dificulta su aplicación. Si bien en España la EDA se enmarca dentro de la ES, su bagaje teórico y experiencial muestra por sí mismo su valor en este país. Sin embargo, en Chile y El Salvador la trayectoria y el contenido se dirigen a una acción muy definida: la alfabetización y la formación básica de los adultos como subsistema formal.

Entre todos estos modelos, el de la educación social es el que mejor se adecua a las demandas de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, ya que desde el encuadre que esta provee los profesionales realizan una intervención socioeducativa contextualizada, con el fin de que los educandos logren un desarrollo personal y social pleno, y participen de modo responsable en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios; para lo cual desempeñan junto a otros profesionales una función de intervención social y educativa (UNED, 2009).

Las experiencias de Chile y España muestran ciertas convergencias en términos de la asociación entre educación y acción social con grupos vulnerables, a veces con educación formal completa, aunque la de El Salvador apunta a la escuela y a disminuir la exclusión generada desde la educación básica, y aún no se han abordado de forma plena programas de acción socioeducativa en cárceles, con pandillas juveniles y con retornados de la migración.

Una hipótesis posible para este estudio sería que el de la educación social es un concepto que puede ser pensado como una proyección y actualización institucionalizada de la educación popular latinoamericana fundada en Paulo Freire, asociada a la experiencia española, que ya lleva años de consolidación, y a otras semejantes en el campo de la educación formal y no formal. Así, la ES en este proyecto podría recoger esas dos

tradiciones teóricas, conceptuales, pedagógicas, metodológicas e instrumentales, con aportes desde los otros campos pedagógicos.

Ahora bien, sin perder la riqueza y el bagaje que puede aportar cada uno de estos modelos, hay un elemento importante que justifica nuestra propuesta de un programa conjunto de posgrado: [...] formalizar un marco epistemológico y ético (no solo deontológico) desde el que poder construir una «identidad profesional» que, a todas luces, va emergiendo desde esa compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que se multiplican en nuestra geografía (Asedes, 2007, pp. 10-11).

Y esta es la tarea que debe ser acometida con urgencia. De acuerdo con cada contexto social, político, económico y cultural, contribuir a diseñar un programa conjunto de formación continua a partir de la producción de un conocimiento académico de las tres universidades asociadas en este proyecto, orientado al diseño de un título conjunto de especialista en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Propuesta de un título conjunto de formación especializada en educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social

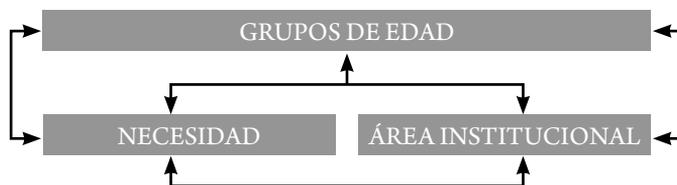
Para el diseño de esta titulación conjunta, una labor inicial fue la delimitación del perfil del egresado, debido a la multiplicidad de ámbitos en los que el educador social puede realizar sus intervenciones y las diferentes funciones que puede desarrollar en ellos.

También hay que tener en cuenta que toda realidad social es un hecho dinámico y cambiante que facilita el surgimiento de ámbitos que respondan a nuevas necesidades, además de las diferencias significativas que se dan en este campo entre los diferentes países. Por otro lado, esta dificultad se acentúa por la diversidad de términos con los que se denomina lo que aquí llamamos ámbito (ámbitos especializados de intervención, espacios de intervención, áreas de intervención, espacios profesionales, sectores de intervención, etcétera).

Por su parte, Gómez (2003) propone la incidencia de tres variables interdependientes en la configuración de los ámbitos de intervención, que son los grupos de edad, los colectivos con necesidades singulares y el área institucional (Gráfico 1).

En este caso, los grupos de edad se limitan a jóvenes y adultos; los colectivos, hombres y mujeres en riesgo de exclusión social, y el área institucional se dirige a la actuación socioeducativa, sociolaboral y comunitaria, englobando en ella acciones como la animación sociocultural, los programas de inserción laboral, las iniciativas y la orientación para la interculturalidad, los programas de promoción social y desarrollo comunitario, etcétera.

Gráfico 1: Interrelación entre los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación social



Fuente: adaptado de Gómez (2003).

La intersección de las dos primeras variables da lugar a los sectores de intervención, que presentan diversidad y pluralidad en función de las distintas combinatorias posibles. La tercera variable define el área institucional, añadiéndose a las dos anteriores en relación con la combinatoria antes señalada (Gómez, 2003).

El concepto de exclusión social lo debemos considerar por oposición al término de integración social, es decir, «la exclusión social implica una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” (Tezanos, 1999, p. 12), básicamente de los derechos de la ciudadanía (Kars, 2004). Desde este planteamiento, la exclusión se configura considerando diferentes ámbitos (laboral, económico, cultural, educativo-formativo, sociosanitario, espacial y de habitación, personal, social y de relación, y de ciudadanía y participación) que generan factores de exclusión-integración en función de la interrelación que tienen entre sí, cristalizando en formas de exclusión de determinados colectivos en función de esos ámbitos y factores, así como de otros ejes de edad, sexo, etnia, procedencia, etc. (Tezanos, 2001; Subirats, 2004; Jiménez, 2008)» (Jiménez Ramírez, 2012, p. 64).

Por ello, la actuación de estos profesionales de la Educación social estará vertebrada por las funciones de intervención, orientación, compensación, prevención, reeducación y gestión.

A partir de estos presupuestos se sugiere el diseño de un título conjunto de posgrado entre las tres instituciones de educación superior participantes en el proyecto, con la modalidad semipresencial, de 1 año de duración, que comprenda un módulo común con los conocimientos básicos de educación social y un segundo módulo diversificado de acuerdo a las siguientes menciones:

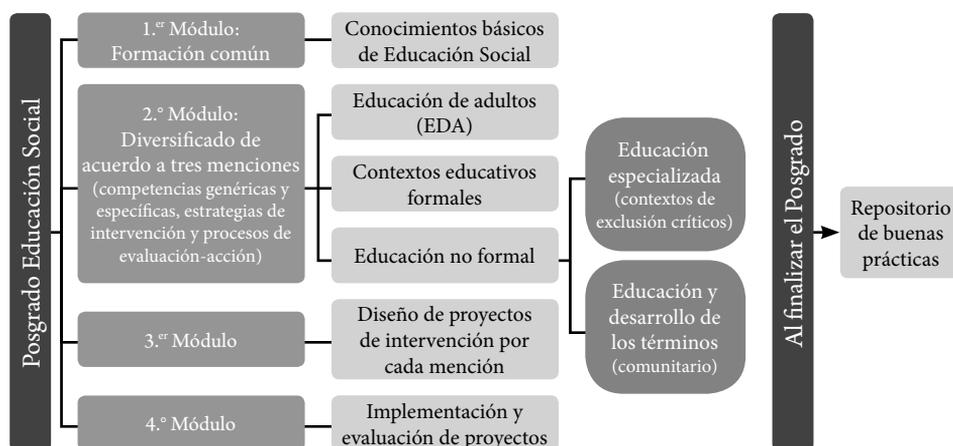
- Educación de adultos.
- Contextos educativos formales.

- Educación no formal:
- Educación especializada (contextos de exclusión críticos).
- Educación y desarrollo de los territorios (comunitario).

En estos primeros módulos se trabajarán las competencias genéricas y específicas, las estrategias de intervención y los procesos de evaluación-acción.

A continuación, un tercer módulo dedicado al diseño de proyectos de intervención por cada mención y, por último, un cuarto módulo cuyo objetivo es la implantación y evaluación de proyectos.

Gráfico 2: Posgrado en Educación Social



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, se persiguen dos objetivos: por un lado, formar profesionales con una clara delimitación conceptual y metodológica de su ámbito de actuación; y, por otro, elaborar un repositorio de buenas prácticas en esta área de intervención, para fomentar la necesidad de trabajar en estos contextos en estrecha cooperación con otros profesionales. Esta será la mejor vía de preparación para que afronten con garantía de éxito su propia actuación, sin ser percibidos por otros profesionales como amenazas y sí como un apoyo para cada institución, interno y externo, al mejorar el vínculo de la educación con la comunidad, con el objetivo de potenciar el nivel educativo del territorio. Y, de forma especial, que algunos sectores de los profesionales de la educación no se sientan intimidados, sino liberados de una carga que hoy asumen sin preparación.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Vol. 1 y 2. Madrid: Aneca. Disponibles en: vol. 1: www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf; vol. 2: www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf
- Ahumada, L. (2010). «Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural». En: *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123-175.
- Arroyo Simón, M. (1985). «¿Qué es la pedagogía social?». En: *Bordón*. Revista de Orientación Pedagógica, 257, 203-216.
- Asociación Estatal de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. Informe elaborado por Asedes junto con los colegios profesionales de educadores y educadoras sociales del Estado (material no editado). Recuperado de: www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CD0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eduso.net%2Farchivos%2FESCE.doc&ei=gdkkUfOdE4G49QT7toDQA&usq=AFQjCNFw3v4h_b51UB4IDZYnzzvenHhKA&sig2=2J4qiQZ80z6Jlix9Y_jGBg
- Bautista-Cerro, M. J. y Melendro, M. (2011). *Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social*. Educación XXI, 14(1), 179-200.
- Calvo, T. (1999). «La Educación intercultural en una sociedad pluriétnica». En: Fiozenzo, A. et al. *Volver a pensar en Educación*. 1 (2.ª ed.). Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Morata, 254-267.
- Chaves, M. (Ed.). (2011). *La multiculturalidad estatalizada: indígenas, afrodescendientes y configuraciones de Estado*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Colom, A. (1983). «La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa». En: *Bordón*. Revista de Orientación Pedagógica, 247, 165-180.
- Dowbor, L. (1999). *La reproducción social*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. y Macedo, D. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Froufe, S. (1997). «Los ámbitos de intervención en la Educación Social». En: *Aula*. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 9, 179-200. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3491/3510
- Gómez, M. (2003). «Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social». *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 10, pp. 233-251. Recuperado de: www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2010/12%20-%20gomez.pdf
- Innerarity, D. (2003). «Entre las culturas». En: Emilio López-Barajas, E. y Ruiz-Corbella, M. *La Educación ante el desafío de la globalización* (143-154). Madrid: UNED.
- Jiménez-Ramírez, M. (2012). «Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social». En: *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 62-78.
- Martín Cuadrado, A. (2011). «Competencias del educador ante el reto de la sociedad del conocimiento». En: Gallego, D.; Alonso, C. y Cacheiro, M. (Ed.). *Educación, sociedad y tecnología*, 67-96. Madrid: Ramón Areces.
- Martínez Pizarro, J. (1994). «Redistribución espacial de la población en Chile» [versión revisada de la ponencia presentada en el Seminario sobre Distribución y Movilidad Territorial de la Población y Desarrollo Humano]. San Carlos de Bariloche. Recuperado de: www.eclac.cl/publicaciones/xml/3/5433/LCG177_p7.pdf
- Maturana, H. y Varela, F. (2008). *De máquinas y seres vivos* (7.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). Real Decreto N.º 1 420/1991, del 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. Boletín Oficial del Estado (BOE) 243 [10 de octubre]. Recuperado de: www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-24669
- Montecinos, C. y Williamson, G. (2010). «Interculturalism, Multiculturalism and Diversity as Social and Educational Policies in Chile, 1990-2008». En: Grant, C. y Portera, A. *Intercultural and Multicultural Education*. Enhancing Global Interconnectedness. Nueva York, Londres: Routledge, 323-334.

- Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio N.º 169. Recuperado de: www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la Educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela* (6.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Parrilla, Á.; Gallego, C. y Moriña, A. (2010). «El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica». En: *Revista de Educación*, 351, 211-233. Recuperado de: www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_09.pdf
- Pinto da Cunha, J. M. (2002). Tendencias y perspectivas de los últimos 50 años. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Serie *Población y Desarrollo*, N.º 30: *Urbanización, redistribución espacial de la población y transformaciones socioeconómicas en América Latina*. Cap. III, parte I. Recuperado de: www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/11482/P11482.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xslt
- Planella, J. (2010). «Pedagogía y tecnología de la esperanza. La Educación social y las nuevas formas tecnológicas de acompañamiento». En: *Revista de Educación Social*, 11. Educación social y tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado de: www.eduso.net/res/?b=14&c=129&n=380
- Saéz Carreras, J. y García Molina, J. (2003). «Emergencia de las profesiones sociales: de la dimensión discursiva a la dimensión política, ética y práctica». En: *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, 10, 195-219.
- Tezanos, J. F. (Ed.). (2009). «Juventud y exclusión social». Décimo Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Sistema.
- Unesco (2012). *Education first*. Recuperado de: www.globaleducation.rst.org/files/Ed-First_G29383UNOPS_lr.pdf
- Unicef (2005). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York: Autor. Recuperado de: www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_sp.pdf
- Williamson, G. (2004). «¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?». En: *Cuadernos Interculturales*, 1(3), 23-34.

Capítulo II

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTOS

■ Educación en centros educativos para adolescentes en conflicto con la ley en el Paraguay. Análisis de la propuesta educativa para contextos de encierro de adolescentes

Fecha de recepción: 27/04/16 Fecha de aceptación: 19/04/17

Oscar Balbuena*

José Galeano Monti**

Resumen

El tema que aborda el presente artículo es la educación en contextos de encierro para adolescentes, específicamente en los centros educativos para adolescentes en conflicto con la ley en el Paraguay. Se analizan el censo de adolescentes en privación de libertad en el Paraguay, elaborado por el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura, y las estadísticas oficiales del Estado paraguayo sobre educación; en contraste con las políticas educativas a nivel país, implementadas por el Ministerio de Educación y Ciencias, con el modelo sociocomunitario del Ministerio de Justicia; y con leyes vigentes en materia de educación, niñez y adolescencia. Igualmente, se esbozan consideraciones basadas en el análisis; y se proponen conclusiones desde los datos empíricos, las teorías de las ciencias sociales y las leyes.

Palabras claves: educación, adolescentes en conflicto con la ley, privación de libertad, centros educativos, derechos humanos.

Abstrat

The subject that addresses the present article is the education in contexts of confinement for adolescents, specifically in the educational centers for adolescents in conflict

* Jefe de Investigación y Estadísticas Sociales del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura - Paraguay (oscar.balbuena@mnp.gov.py).

** Director de Investigación Social del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura - Paraguay (jose.galeano@mnp.gov.py).

with the law in Paraguay. We analyze the census of adolescents in confinement in Paraguay, prepared by the National Mechanism for the Prevention of Torture, and the official statistics of the Paraguayan State on education; in contrast to the educational policies at country level, implemented by the Ministry of Education and Culture, with the socio-communitarian model of the Ministry of Justice; and with laws in force in matters of education, childhood and adolescence. Likewise, considerations based on analysis are outlined; and conclusions are drawn from empirical data, theories of the social sciences and laws.

Keywords: education, adolescents in conflict with the law, deprivation of liberty, educational centers, human rights.

Introducción⁶

Los propósitos fundamentales del presente artículo son: exponer una descripción y proponer acciones institucionales con base en un análisis científico del estado y situación de la educación de los adolescentes en conflicto con la ley en privación de libertad en los ocho centros educativos⁷ del Paraguay.

El análisis se lleva a cabo con base en los resultados obtenidos en el censo de adolescentes en privación de libertad, elaborado por el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (MNP)⁸, el cual incluyó a toda la población de adolescentes que se encontraba en privación de libertad entre los meses de mayo de 2014 y febrero de 2015, en los ocho centros educativos del Paraguay. Igualmente, en el análisis se utilizan estadísticas oficiales y actualizadas de instituciones del Estado paraguayo acerca del acceso a educación en el país; además, se utilizan líneas analíticas de las ciencias sociales en general, y particularmente estudios relacionados a la población en estudio.

Se lleva a cabo un análisis integral del contexto educativo en que se encuentran los adolescentes⁹, marco analítico en el cual se examinan igualmente otros aspectos sociales y económicos directamente relacionados con el proceso educativo (como el laboral y el relacional), con la realidad observada en los datos obtenidos en el censo.

Los hallazgos son, asimismo, contrastados con leyes y lineamientos vigentes, nacionales e internacionales, que rigen las políticas educativas en centros educativos. El eje normativo principal es la vigencia de las leyes, por tanto, en lo que respecta a la realidad de la educación en estas instituciones, se tiene en cuenta el modelo socioeducativo del programa de educación y la atención a adolescentes en privación de libertad, establecido por el Servicio de Atención a Adolescentes Infractores (SENAAI) del Ministerio de Justicia del Paraguay.

Metodología

El diseño se enmarca en el análisis de datos, bases de datos e información secundaria (Vyeites, 2004). Se analizan las bases de datos cualitativas y cuantitativas del censo.

El estudio es exploratorio y cuasiexperimental, ya que busca descubrir variables explicativas, detectar interrelaciones entre variables, proponer hipótesis, y no se han manipulado variables experimentales durante la misma (Kerlinger y Lee, 2002).

El censo utilizado como base mayoritaria de análisis del artículo fue coordinado por los autores de este artículo, a través de la institución mencionada; y las estadísticas oficiales sobre educación, publicadas a través de instituciones del Estado paraguayo, contrastadas luego con diferentes teorías científicas de las ciencias sociales.

La estrategia de recolección de datos utilizada en el censo fue la «de hecho, o de facto» (CEPAL, s/f). Por tanto, se recolectaron, agruparon y analizaron datos de todos los componentes del estudio. La población fue la de adolescentes, de ambos sexos, que se encontraban en privación de libertad, en el Paraguay, durante la elaboración del mismo. El trabajo de campo se realizó entre mayo de 2014 y febrero de 2015. Se llevaron a cabo 399 entrevistas en total (384 varones y 15 mujeres).

Marco teórico y referencial

El marco referencial queda basado en la línea investigativa del MNP. Por tanto, se hacen referencias de los trabajos científicos realizados por la institución desde el año 2013 al 2016.

Teorías del aprendizaje social y de la indefensión aprendida

Durante el análisis se hace referencia a las teorías: (1) del aprendizaje social, la cual manifiesta que las personas aprenden en gran medida a través de la observación de modelos morales y de comportamiento en sus contextos sociales más próximos; y (2) de la indefensión aprendida, conceptualizada como un trastorno psicológico caracterizado por una involución del aprendizaje, causada por un estímulo o situación aversiva sobre el organismo, sin que este tenga la posibilidad de evitarlo, y en donde no se puede predecir ni controlar la aparición de dicho estímulo o situación (Galeano y Balbuena, 2016a; Galeano y Balbuena, 2016b).

Tortura

Se utiliza el concepto establecido por la Convención de las Naciones Unidas contra la

Tortura y otros Tratos o Penas Crueles Inhumanos y Degradantes, la cual determina como tortura a todo acto por el cual se inflija intencionalmente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, de castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia.

Maltrato

Se utiliza el concepto de maltrato expuesto por Kempe y Kempe (1979), Martínez y de Paul (1993) y Agustín Bueno (1997), quienes consideran el maltrato como un hecho o acto de violencia o negligencia, aislada, asistemática y no estructurada, a través del cual se obtiene como resultado una persona golpeada, física o psicológicamente.

La educación en el Paraguay

La Ley General de Educación, N.º 1 264/98, a través del Plan Nacional de Educación 2024, del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) del Paraguay, propone los lineamientos de la política educativa y establece los principios básicos generales de la educación pública y privada en el Paraguay. La misma busca consolidar la democracia, disminuir las desigualdades y garantizar la igualdad de oportunidades de acceso al sistema educativo nacional vigente.

Los objetivos fundamentales de la ley giran, entre otros, en torno a: lograr el desarrollo de la personalidad del estudiante en todas sus dimensiones; mejorar la calidad educativa; que los alumnos adquieran conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, estéticos y de hábitos intelectuales; desarrollar habilidades de investigación científica y tecnológica, e incorporar en los alumnos la cultura científica en general; preparar al alumno para la vida en sociedad, como actor reflexivo y creador en un contexto democrático, tolerante, libre y solidario; así como la formación en el respeto de los derechos fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la solidaridad.

La estructura del sistema educativo nacional vigente incluye tres regímenes educativos: la educación de régimen general, la educación de régimen especial y otras modalidades de atención educativa.

La educación de régimen general incluye tres niveles: la formal, la no formal y la refleja. A su vez, la primera incluye la educación inicial (jardín de infantes), escolar básica

(escuela [incluye el preescolar]), la educación media (bachillerato y formación profesional) y la educación superior (en universidades e institutos superiores). La no formal, aquella que se realiza, de manera organizada, fuera del sistema educativo formal, con vistas a complementar y ampliar conocimientos académicos o laborales específicos. Y la refleja, que se da a través de los medios de información y comunicación social (Ley General de Educación, N.º 1 264/1998).

La educación de régimen especial incluye a la formación artística y la educación de lenguas extranjeras y otras etnias. Y, otras modalidades de atención educativa, incluyendo educación general básica y permanente, educación para grupos étnicos, educación rural y campesina, educación para personas portadoras de alguna discapacidad, para la rehabilitación social y prevención de adicciones, educación militar, policial, y educación para ministros de culto (Ley General de Educación, N.º 1 264/1998).

Al respecto de la definición de la política educativa en el Paraguay, la Ley N.º 1 264/1998, en el capítulo IV, artículo 19, dicta que «el Estado definirá y fijará la política educativa, en consulta permanente con la sociedad a través de sus instituciones y organizaciones involucradas en la educación, respetando los derechos, obligaciones, fines y principios establecidos en esta ley». Asimismo, afirma que la misma «buscará la equidad, la calidad, la eficacia y la eficiencia del sistema, evaluando rendimientos e incentivando la innovación. Las autoridades educativas no estarán autorizadas a privilegiar uno de estos criterios en desmedro de los otros en planes a largo plazo».

Por último, en lo referente a datos acerca de la política educativa, se tienen en cuenta los indicadores y las metas planteadas en el Plan Nacional de Educación 2024, a través del cual se delinea la operativización de las mismas. En ese sentido, se exponen las que se consideran más importantes para los fines del presente artículo, y se establecen las metas del año 2018 como criterio para analizar la situación actual.

Se plantea para el objetivo de «igualdad de oportunidades en el acceso y garantía de condiciones para la culminación oportuna de los estudiantes de los diferentes niveles/modalidades educativas», los indicadores de cumplimiento sean las tasas netas de escolarización preescolar, acceso al 1.º grado, escolarización de la educación media y el egreso de la cohorte 12 años. Las metas para el año 2018 se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Metas para la igualdad de oportunidades de acceso a la educación al 2018

Indicadores	Línea de base, año 2006	Meta, año 2018
Tasa neta de escolarización en el preescolar	67 %	90 %
Tasa de acceso al 1.º grado	67 %	90 %
Tasa neta de escolarización del 3.º ciclo	56 %	82 %
Tasa neta de escolarización de la educación media	39 %	61 %
Tasa de egreso, cohorte 12 años (1.º grado al 3.º curso)	27 %	52 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Plan Nacional de Educación 2024.

Para el objetivo de potenciar la «calidad de la educación en todos los niveles/modalidades educativas», aunque no se encuentren disponibles las líneas de base de los indicadores relacionados a los Institutos de Formación Docente (IFD) y a la certificación profesional de docentes, ni con metas planteadas para el año 2018, se proponen los indicadores y las metas que se encuentran en la Tabla 2.

Tabla 2: Metas de calidad de educación al 2018

Indicadores	Línea de base, año 2006	Meta, año 2018
% de IFD con licenciamiento	Crear indicador nuevo	30 % de las IFD
% de docentes con certificación profesional	Crear indicador nuevo	-
Tasa de aprobación promedio de la EEB	66 %	87 %
Tasa de aprobación promedio de la educación media	61 %	85 %

Fuente: elaboración propia con base en datos del Plan Nacional de Educación 2024.

Los centros educativos

En lo que respecta a la política educativa en contextos de encierro, para el presente artículo, se hace referencia a los centros educativos para adolescentes en privación de libertad. Se destaca, entonces, que los regímenes educativos en tales instituciones se encuentran delineados, administrados y operativizados por el Ministerio de Justicia, a través del Servicio Nacional de Atención a Adolescentes Infractores (SENAAI), en donde la injerencia del MEC es mínima, casi inexistente.

La SENAAI propone un «Modelo Socio Comunitario» para la administración de justicia al interior de los mismos. En esta se reúnen recomendaciones expuestas en las «Re-

glas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing)», la Convención de los Derechos del Niño y el Código de la Niñez y la Adolescencia. De igual manera propone una tipología de centros educativos: (I) los de régimen cerrado y (II) los de régimen semiabierto¹⁰. En el primero, el adolescente no tiene contacto con su comunidad (excepto a través de visitas), y en el segundo sí tiene contacto con la comunidad, van a la escuela, llevan a cabo actividades de recreación en la comunidad; ello debido a la flexibilidad planteada en dicho régimen (SENAAI, s/f).

Régimen cerrado

Los centros educativos de régimen cerrado, según el modelo sociocomunitario, son aquellas instituciones que administran la privación de libertad de adolescentes varones de 14 a 17 años. En ellos se desarrollan modelos de atención y educación alternativos al sistema penitenciario de adultos. Pueden ejercer responsabilidades propias, así como acceder y defender sus derechos básicos de ciudadanos, y se encuentran orientados a la reinserción social y económica de los adolescentes (SENAAI, s/f).

Se proponen los objetivos de: (1) desarrollar procesos de convivencia comunitaria; (2) consolidarse como espacios y alternativas en donde se lleven a cabo reflexiones personales y grupales y analicen sus vidas pasadas, presentes y futuras; (3) adquirir conocimientos, habilidades y destrezas tendientes a desarrollar la autonomía e independencia económica del adolescente, así como los afectos, valores, actitudes y costumbres necesarios para la reinserción del adolescente en su medio social y comunitario (SENAAI, s/f).

Las estrategias institucionales y didácticas presentadas para el logro de los objetivos consisten en: la solidaridad, que busca desestructurar prácticas carcelarias habituales; el respeto a las normas comunitarias; la amistad; la reflexión sobre la vida pasada, presente y futura; así como la promoción de proyectos grupales, tendientes a adquirir habilidades para el desarrollo de proyectos personales de vida una vez de vuelta en libertad (SENAAI, s/f).

Igualmente, se proponen acciones formativas, como la atención personalizada, y acompañamiento diario y permanente a cada adolescente; la organización y realización de rutinas diarias de actividades grupales; y, por último, la atención comunitaria (SENAAI, s/f).

Régimen abierto

Este régimen cuenta con características no penitenciarias, en donde el objetivo fundamental es el de capacitar al adolescente para su inserción plena, integrándolo gradualmente a las dinámicas comunitarias circundantes. Con el fin de lograr los objetivos, tanto los adolescentes como los educadores deberán planificar y evaluar a diario la inserción de los primeros a los servicios educativos, laborales y sanitarios del barrio o

localidad. Del mismo modo, se integrará a los internados a actividades deportivas, educativas, recreativas y religiosas que sean promovidas por la comunidad (SENAAI, s/f).

En cuanto a la situación procesal, los educadores deben elevar informes de carácter riguroso a los jueces de la Adolescencia, acerca del proceso de evolución de los adolescentes, a fin de contribuir en la agilización y fundamentación de las decisiones judiciales respectivas (SENAAI, s/f).

De igual modo, en lo que respecta al régimen semiabierto, el modelo sociocomunitario proyecta, en todas sus áreas, la promoción de: la vinculación familiar, la orientación individual, el deporte y la recreación, los talleres, la inserción sociofamiliar, la inserción laboral y la orientación religiosa. En todos los demás aspectos, el régimen implica, tanto para adolescentes como para educadores, las mismas responsabilidades y obligaciones (SENAAI, s/f).

En el Paraguay existen ocho centros educativos, los cuales tienen distintas dinámicas y características, que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Tipos de centros educativos en el Paraguay

Institución	Tipo de régimen	Ciudad	Población	Capacidad
Itauguá	Cerrado	Itauguá	Varones	120
Ciudad del Este	Cerrado	Ciudad del Este	Varones	45
Concepción	Cerrado	Concepción	Varones	25
Sembrador	Cerrado	Villarrica	Varones	25
Encarnación	Cerrado	Encarnación	Varones	15
Juana María de Lara	Cerrado	Ciudad del Este	Mujeres	6
Virgen de Fátima	Cerrado	Asunción	Mujeres	16
La Esperanza	Semiabierto	Itauguá	Varones	20

Fuente: José Galeano y Oscar Balbuena (2015).

La educación de adolescentes en contextos de encierro

En este apartado se hace referencia a la educación de adolescentes en contextos de encierro del Estado paraguayo, se analiza la realidad encontrada a partir de datos del censo y se contrastan los resultados obtenidos con lo que plantean las leyes al respecto del proceso de reinserción social y económica al que son sometidos durante su privación de libertad.

La política educativa en los centros educativos

El área formativa de los centros educativos intenta brindar alternativas de formación escolar básica (del MEC) y habilidades instrumentales y profesionales, con la finalidad de incorporarlas para lograr el desarrollo personal, así como para la reinserción social y económica.

Los objetivos primordiales del área educativa consisten en: (I) garantizar la educación escolar básica, (II) compensar los déficits escolares básicos, (III) proporcionar oportunidades de formación con cursos y talleres de formación profesional, y (IV) establecer y potenciar hábitos intelectuales y de trabajo (SENAAI, s/f).

En lo relacionado al área de educadores, se establece que ella debe orientar la convivencia diaria y administrar las diversas circunstancias de la formación y educación integral de los adolescentes. Y los objetivos establecidos para los educadores son los de promover la formación integral y el bienestar de los adolescentes, fomentar la incorporación de buenas prácticas de convivencia, brindar a los adolescentes protección y orientación en todo momento, así como el de administrar los recursos y las necesidades en general, tanto básicas como de capacitación del personal educativo (SENAAI, s/f).

Infraestructura destinada a la educación

En esta sección se lleva a cabo un repaso de las condiciones de los espacios de la infraestructura destinados a ser utilizados como aulas. Por otra parte, se realizan valoraciones de los espacios destinados a los procesos enseñanza-aprendizaje en los centros educativos; los datos acerca del mismo fueron extraídos de las bases de datos originadas en el censo de adolescentes. Para tales valoraciones, y debido a que en el modelo socioeducativo no se expresan criterios técnicos específicos, se toma como criterio principal la Resolución N.º 7 050 del Ministerio de Educación y Ciencias, en la cual se establece «la obligatoriedad del análisis previo, autorización y verificación ejecutiva por parte de la Dirección de Infraestructura de este Ministerio, de todo proyecto arquitectónico a implementarse en instituciones educativas dependientes de esta Cartera de Estado» (MEC, 2012).

Resulta importante analizar las condiciones infraestructurales generales, de manera a dar una idea acerca de ellas, de su practicidad y de su utilidad, en función al estado observado y a los objetivos educativos planteados, y las probabilidades de lograrlo en esas condiciones.

La infraestructura en el centro educativo de Itauguá¹¹ no se encuentra acorde al modelo sociocomunitario ni es funcional a sus objetivos. No se cuenta con muebles necesarios, como pupitres cómodos, las sillas están en desuso, sin mantenimiento y deterioradas, tampoco existen pizarras acrílicas ni Internet, tampoco tecnologías de la información y

la comunicación (TIC), laboratorios, ni espacios didácticos destinados a la realización de talleres. La biblioteca existente en la institución se encuentra en estado de abandono, inutilizada para fines didácticos. Actualmente, el espacio se halla en construcción, por lo que las clases se dan en el pasillo (MNP, 2016).

En Ciudad del Este, el centro educativo para varones sí cuenta con aulas; sin embargo, no son utilizadas, ya que están convertidas o en dormitorio de los guardias, o en galpón de depósito. Hay camas, pupitres y mesas deteriorados e inutilizados. De igual forma que los demás centros, no se cuenta con Internet ni con TIC, tampoco con laboratorios, espacios didácticos ni biblioteca. En lo que respecta al centro educativo de las mujeres, no se tienen aulas para dar clases, y en los demás ítems la realidad es idéntica a la de los varones (MNP, 2014).

El centro educativo de Encarnación es similar a las demás instituciones, es decir, no se tienen la infraestructura ni el mobiliario adecuados para el cumplimiento de los objetivos planteados en el modelo socioeducativo. Tampoco se cuenta con Internet ni con TIC, ni con laboratorios; asimismo, no posee espacios para talleres didácticos ni biblioteca¹².

La misma realidad existe en el centro educativo de Villarrica, en donde el aula destinada al desarrollo de clases es pequeña para la cantidad de adolescente que viven allí, y los muebles se encuentran en condiciones de deterioro progresivo, son antiguos y les falta mantenimiento. La institución tampoco cuenta con Internet ni con TIC, ni con laboratorios; de igual forma, no tiene espacios didácticos de formación ni biblioteca.

Los centros educativos La Esperanza y Virgen de Fátima son las instituciones que cuentan con las mejores instalaciones y en los que se podría favorecer al proceso educativo, ya que la cantidad albergada de adolescentes es pequeña, por lo general 15 y 10 respectivamente, y poseen la cantidad de pupitres necesarios; sin embargo, en lo que respecta a la calidad, los muebles tampoco están en las mejores condiciones. Vale aclarar que en el caso de La Esperanza tienen la posibilidad de salir del centro educativo y dar clases en colegios de la ciudad de Itauguá.

Se hacen patentes deficiencias estructurales en lo que respecta a los espacios destinados a desarrollar las clases. Incluyen déficits de las aulas, mobiliarios, conexión a Internet, TIC, laboratorios, espacios didácticos de aprendizaje y bibliotecas operativas.

Al analizar los déficits, se observan las dificultades que estos provocan con relación a la didáctica planteada en las diferentes instituciones, y a la calidad educativa en general.

Las condiciones de la infraestructura se constituyen en barreras para la correcta rehabi-

litación y reinserción social y económica de los adolescentes; no están dadas las condiciones para que el total acceda al derecho de la educación. Los objetivos planteados en el modelo sociocomunitario difícilmente se logren en estas condiciones.

Condiciones socioeconómicas de los adolescentes en privación de libertad

Al analizar el perfil socioeconómico, se encuentra que cuatro de cada diez adolescentes manifestaron ser beneficiarios de al menos algún programa del sistema de protección social no contributivo, destinados a la erradicación de la pobreza.

Otro indicador fue el relacionado al trabajo, sobre lo cual se descubrió que nueve de cada diez se encontraban trabajando antes de su privación de libertad, y que las principales características de aquellos empleos eran la baja calificación y la vulnerabilidad de las condiciones laborales (Tabla 4), constituyéndose ello en explotación laboral infantil (Galeano y Balbuena, 2015).

Tabla 4: Oficio de los y las adolescentes en privación de libertad

Oficio	Varones	Mujeres
Albañil, ayudante de albañil	25 %	0 %
Calle, limosna, limpiavidrios	15 %	0 %
Agricultor(a)	8 %	0 %
Ayudante mecánico	8 %	0 %
Vendedor(a) en tiendas	5 %	8,50 %
Empleada doméstica	0 %	50 %
Estudiante	5 %	33 %

Fuente: Galeano y Balbuena (2015).

Entre los oficios incluidos en el listado de trabajo infantil peligroso¹³, se pueden señalar en el caso de los varones a los ayudantes de albañil, los trabajadores en las calles, los ayudantes mecánicos, los agricultores; mientras que en el caso de las mujeres, se señala al empleo doméstico como el más recurrente.

Asimismo, se establece el ingreso familiar mensual como indicador socioeconómico, donde se pudo observar que, con relación al promedio de ingresos familiares mensuales de las familias paraguayas¹⁴, solo el 8 % de las familias de los adolescentes se corresponden con ese promedio (Galeano y Balbuena, 2015). En la contracara, «el 55 % de los y las adolescentes viven en familias con las características más pobres de la población paraguaya» (Galeano y Balbuena, 2015, p. 52).

Los datos indican además que los adolescentes se encontraban viviendo en familias numerosas. El promedio de hermanos con que cuentan es de 5,4, en donde el extremo superior expone la cantidad de 15 hermanos, superando ampliamente la media nacional¹⁵ con respecto a la cantidad de hermanos (Galeano y Balbuena, 2015).

Con base en estos indicadores, se establece el perfil socioeconómico de los adolescentes y sus familias, que consiste en aquellas personas que se encuentran en situación de pobreza, lo cual genera serios inconvenientes para el desarrollo de sus vidas.

Estudios anteriores al ingreso al centro educativo

Con respecto a las condiciones educativas en que llegaron los adolescentes a los centros educativos, nueve de cada diez manifestaron que no culminaron la educación primaria obligatoria, del 1.º al 9.º grado (Tabla 5).

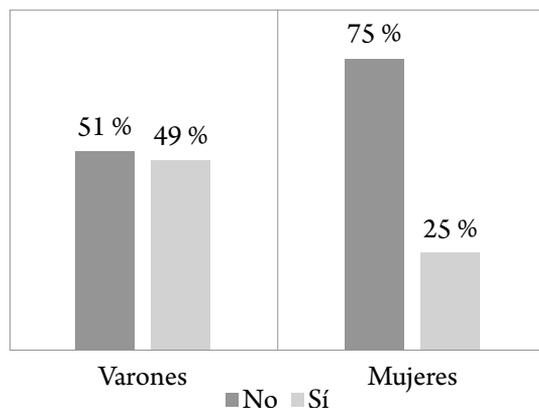
Tabla 5: Escolarización y estudios de adolescentes en privación de libertad

Grado o curso	Varón	Mujer	Total
Analfabeto	0,50 %	0 %	0,50 %
1.º grado	4 %	0 %	4 %
2.º grado	3 %	0 %	3 %
3.º grado	10 %	6 %	10 %
4.º grado	10 %	19 %	10 %
5.º grado	12 %	6 %	12 %
6.º grado	14 %	19 %	14 %
7.º grado	14 %	19 %	15 %
8.º grado	10 %	6 %	10 %
9.º grado	11 %	6 %	11 %
1.º año de la media	7 %	13 %	7 %
2.º año de la media	3 %	6 %	3,50 %
3.º año de la media	0,50 %	0 %	0,50 %

Fuente: Galeano y Balbuena (2015).

Por otra parte, solo uno de cada dos adolescentes se encontraba estudiando al momento de su derivación a algún centro educativo (Gráfico 1).

Gráfico 1: Escolarización antes del ingreso al centro educativo, según sexo



Fuente: Galeano y Balbuena (2015).

Sobriedad y deserción escolar de los adolescentes en privación de libertad

Los resultados obtenidos en el censo arrojaron información acerca de las altas tasas de sobriedad y de deserción escolar de la población estudiada. Con base en ello, se asume que estos adolescentes, durante sus vidas en libertad, se encontraban vulnerados en el derecho a la educación.

El total de adolescentes de 14 años se encontraba con sobriedad en la escuela, y uno de cada dos no estudiaba antes de ingresar.

Nueve de cada diez de los adolescentes de 15 años se encontraban con sobriedad, solo uno de cada dos se hallaba estudiando antes de ingresar a algún centro educativo.

De los adolescentes de 16 años que estudiaban antes de ingresar a algún centro educativo, solo uno de cada diez se encontraba en el curso correspondiente a su edad, y cuatro de cada diez no estudiaba.

En lo que corresponde a los adolescentes de 17 años, únicamente 5 % se hallaba sin sobriedad y seis de cada diez desertaron la educación.

De los de 18 años, solo 2 % se encontraba en el curso que le correspondía por su edad (Galeano y Balbuena, 2015).

Preocupan las altísimas tasas de sobriedad y deserción escolar (Tabla 6) que arrojaron los datos obtenidos por el censo. Datos y situación que el MEC debería tener en cuenta.

Tabla 6: Escolarización antes de ingresar al centro educativo, según edad

Edad	No	Sí
14	50 %	50 %
15	49 %	51 %
16	43 %	57 %
17	55 %	45 %
18	59 %	41 %
19	100 %	0 %
20	100 %	0 %
22	100 %	0 %
Total	52 %	48 %

Fuente: Galeano y Balbuena (2015).

Estos datos indican que las dificultades educativas que se encontraron en los diferentes centros educativos para adolescentes en conflicto con la ley, permean tanto las instituciones como las políticas actuales en estos centros educativos, y se encadenan a las presentadas por la política educativa a nivel nacional.

Escolarización de padres y madres

Los resultados del censo, con respecto a la realidad educativa parental de los adolescentes, indican que el 5 % de los padres y el 7,5 % de las madres eran analfabetos. Al igual que solo el 3 % y el 4 % de los padres y las madres, respectivamente, cuentan con formación universitaria. Y solamente el 35 % de los padres y el 23 % de las madres habían finalizado su escolarización secundaria (Tabla 7).

Tabla 7: Escolarización y estudios de los padres y las madres de la población adolescente privada de libertad

Último grado que cursó		Padre	Madre	Último grado que cursó		Padre	Madre
Analfabeto		4,60 %	7,50 %	Educación secundaria	1.º curso	4,60 %	6,90 %
Educación primaria	1.º grado	4,60 %	2,50 %		2.º curso	4,60 %	5,00 %
	2.º grado	3,70 %	4,40 %		3.º curso	5,50 %	4,40 %
	3.º grado	5,50 %	5,70 %		4.º curso	2,80 %	1,90 %
	4.º grado	4,60 %	9,40 %		5.º curso	1,80 %	1,30 %
	5.º grado	5,50 %	5,00 %		6.º curso	34,90 %	23,30 %
	6.º grado	13,80 %	18,20 %		Técnica-Universitaria	2,80 %	4,40 %

Fuente: Galeano y Balbuena (2015).

De esta manera, los adolescentes se encuentran, en sus entornos, expuestos a modelos sociales, familiares y comunitarios, deficientes de comportamiento, determinando así la exclusión de la educación de su escala de valores, en preferencia de otros más funcionales a la situación en que se hallaban. La exposición a modelos desadaptados de conducta podría llevarlos a reproducir los comportamientos que observaron en su contexto social más próximo (Galeano y Balbuena, 2016b).

Estudios y escolarización de los adolescentes en los centros educativos

El censo encuentra que siete de cada diez adolescentes estaban estudiando durante la privación de libertad; sin embargo, del total que manifestó encontrarse estudiando, ocho de cada diez adolescentes tienen 15 horas o menos de estudio a la semana.

Al respecto de la cantidad de horas destinadas a las clases, el centro educativo con la menor cantidad de horas es Juana María de Lara de mujeres, de Ciudad del Este, con 3 horas semanales, lo que arroja un total de 36 minutos por día en promedio.

Tabla 8: Cantidad de días de estudio, y horas de estudio por semana y por día

Centro educativo	Días de clase	Horas por semana	Horas por día
Centro Educativo Sembrador - Villarrica	5	15	3
Centro Educativo La Esperanza, de Itauguá	5	12 a 15	2,4-3
Centro Educativo Itauguá	4	12	2,4
Centro Educativo Virgen de Fátima	5	10	2
Área de Menor Juana María de Lara	3	3	36 minutos
Centro Educativo de Encarnación	s/d	s/d	-
Centro Educativo de Concepción	s/d	s/d	-
Centro Educativo de Ciudad del Este	s/d	s/d	-

Fuente: Elaboración propia, con base en Galeano y Balbuena (2015).

Luego, en segundo, tercer y cuarto lugares, respectivamente, se encuentran el Centro Educativo La Esperanza de Itauguá, el Centro Educativo de Itauguá y el Centro Educativo Virgen de Fátima, de Asunción (Tabla 8).

Se infiere, con base en la distribución horaria del MEC para la educación media, que la educación en los centros educativos es insuficiente y no alcanza los estándares más básicos y funcionales a sus objetivos de rehabilitación y reinserción social y económica.

Ocio improductivo de los adolescentes al interior de los centros educativos

Otra de las características resaltantes observadas en los datos del censo y en las inspecciones del MNP es el concerniente a la utilización del tiempo, en donde se observa que los adolescentes cuentan con mucho tiempo libre debido a las pocas horas destinadas a la educación y a las pocas posibilidades de obtener un pasatiempo o una ocupación didáctica y útil dentro de las instituciones. Lo cual ocasiona que el tiempo dedicado al ocio en los centros educativos sea improductivo, excepto en La Esperanza de Itauguá.

Con respecto a la capacitación en algún oficio o carrera, es notable que los centros educativos no tengan incorporados cursos de formación técnica o profesional, a pesar de que algunos cuentan con la infraestructura requerida, como el caso de Itauguá que posee espacios didácticos para adquirir habilidades en oficios de carpintería, pero que no son destinados a los adolescentes¹⁶. Por otra parte, nueve de cada diez adolescentes manifestaron que les gustaría aprender algún oficio durante su privación de libertad (Galeano y Balbuena, 2015).

Con respecto a la formación en oficios, los autores del artículo contactaron con funcionarias del Departamento de Estadística del MEC, cartera del Estado que, entre otras cosas, ofrece la posibilidad de implementar carreras de formación profesional¹⁷, las cuales existen desde el año 2014, y los únicos requisitos para el acceso son haber concluido el ciclo primario (hasta 6.º grado) y haber cumplido 16 años. Igualmente, el MEC ofrece la posibilidad de implementar bachilleratos técnicos en las especialidades de los sectores de servicios¹⁸, el sector industrial¹⁹ y el sector agropecuario²⁰.

Maltrato y tortura en los centros educativos

Asimismo, en lo que respecta a maltratos y tortura, se halla que 34 % de los adolescentes fue maltratado físicamente, y el 13 % sufrió maltrato psicológico en alguna oportunidad. Las mujeres denunciaron maltratos psicológicos en el 57 % de las veces, bastante más en comparación con los varones.

Los agentes de estos maltratos son, en su gran mayoría, los educadores²¹, en el 23,5 % de los casos, los coordinadores, o los superiores de los educadores, que maltratan físicamente al interior de los centros educativos. Otros agentes de maltrato hallados fueron los propios adolescentes, con el 6,5 %, así como los mismos directores de los centros educativos, con el 3 %.

Igualmente, se encuentra un centro educativo donde no se registran las mismas tasas de maltratos referidas (Tabla 9). Resalta, en ese sentido, el Centro Educativo La Esperanza de Itauguá. El mismo se corresponde con la tipología semiabierta de los centros educativos.

Tabla 9: Maltrato y tortura en los centros educativos, según instituciones

Centro educativo	Tipo de maltrato	
	Físico	Psicológico
Centro Educativo del Este	64 %	25 %
Centro Educativo de Concepción	56 %	14 %
Área de Menor de Encarnación	55 %	7 %
Área de Menor Virgen de Fátima (mujeres)	67 %	33 %
Área de Menor Juana María de Lara (mujeres)	0 %	75 %
Centro Educativo Itauguá	30 %	15 %
Centro Educativo Sembrador - Villarrica	s/d	s/d
Centro Educativo La Esperanza - Itauguá	0 %	6 %

Fuente: Elaboración propia, con base en Galeano y Balbuena (2015).

Con estos datos se puede afirmar que en estas instituciones se sigue torturando y maltratando a los adolescentes, en algunos casos más que en otros. Es igualmente llamativo que las figuras del educador como del director se encuentren incluidas en las estadísticas sobre maltrato: los mismos, antes que contribuir con los propósitos del modelo socioeducativo, minan sus didácticas de violencia y agresividad.

Consideraciones finales

Los adolescentes en privación de libertad se corresponden con las franjas sociales más profundas de pobreza y pobreza extrema. El sistema educativo nacional vigente no logra que niños, niñas y adolescentes, así como madres y padres de sectores empobrecidos accedan a educación oficial obligatoria.

Ello genera inconvenientes socioeconómicos y tienen gran impacto en el desarrollo de los adolescentes, ya que se encuentra transversalmente relacionado con la situación de pobreza.

También cuentan con dificultades para acceder a educación y trabajo, lo que les lleva a desarrollarse constantemente en situaciones vulnerables y de riesgo, en donde podrían madurar ideaciones tendientes a manifestar conductas delictivas, ya que el proceso de aprendizaje social y la indefensión aprendida generarían cambios en los valores morales de las personas (Galeano y Balbuena, 2016a; Galeano y Balbuena, 2016b).

Los centros educativos no cumplen con los delineamientos del modelo socioeducativo; por tanto, no alcanzan los objetivos de rehabilitación y reinserción social y económica de esta población. Los indicadores más sólidos de tal afirmación son: que los adolescentes no

recuperan la educación no cursada; no estudian en los centros educativos; son torturados y maltratados; y no incorporan conocimientos y habilidades laborales funcionales a disminuir y erradicar los reingresos y las reincidencias.

Se considera que los adolescentes son doblemente vulnerados en sus derechos a la educación, ya que, en primer término, la mayoría no había accedido a «una educación integral y permanente que, como sistema y proceso, se realizará en el contexto de la cultura de la comunidad» (Ley N.º 1 264/98); y, en segundo término, al interior, los centros educativos no les ofrecen verdaderas posibilidades de recuperar su formación oficial, así como tampoco formación en oficios o carreras laborales, como se establece en el modelo socioeducativo (SENAAI, s/f).

Los centros educativos no ofrecen posibilidades de adquirir capacidades laborales tendientes a la reinserción social y económica, fines constitucionales de la privación de libertad.

Ante tal situación, la privación de libertad de adolescentes pierde sentido, ya que la actuación institucional de los centros educativos es simplemente sacarlos del delito en un estado de completa vulneración, y someterlos a otro de características similares, en donde no llegan a culminar su formación oficial. Tampoco incorporan capacidades y habilidades para la vida en libertad, por lo que la recuperan en un estado probablemente más desafortunado, en comparación al momento de su ingreso.

A todo ello se suman dificultades de acceder a un empleo digno, ya que para conseguirlo el requisito más recurrentemente solicitado es la presentación de los antecedentes policiales y judiciales: ¿quién contrataría a un exprivado de libertad? Así, se generan espirales de reincidencia y reingreso, que se deben interrumpir con políticas públicas integrales destinadas a la prevención del delito y al desarrollo humano.

Si se lograra implementar de manera correcta los programas ofrecidos por el MEC, en conjunto con el Ministerio de Justicia, sería otro el futuro de los adolescentes en privación de libertad, puesto que sus procesos de reinserción social se verían favorecidos al salir con un oficio adquirido y destrezas desarrolladas. Por tanto, se propone delinear las políticas de los centros educativos del país, en conjunto entre el Ministerio de Justicia y el MEC, ya que a través del último se ofrecen diversas opciones de formación alternativa, tipología convergente con los contextos de encierro para adolescentes planteados en el modelo socioeducativo.

Otra propuesta concreta es que la infraestructura del Centro Educativo de Itauguá sea aprovechada para los fines del modelo sociocomunitario. Se deberían implementar programas educativos ofrecidos por el MEC, pues se cuenta con la infraestructura necesaria, pero dichos espacios no son utilizados para esos fines.

Asimismo, los centros educativos de Villarrica, Concepción, Encarnación y Ciudad del Este son instituciones que cuentan con amplios espacios e infraestructuras para desarrollar cursos, talleres y actividades didácticas, tanto en aulas como al aire libre; sin embargo, ello no se lleva a cabo, debido a que las instalaciones y los espacios son utilizados actualmente para otros fines.

El Ministerio de Justicia debe mejorar y potenciar la capacidad de gestión de sus directores e incorporar las opciones que ofrece el MEC, en lo que respecta tanto a la culminación de la educación oficial, así como a la formación en oficios.

Por último, en la situación actual de los centros educativos, estos colaboran con la enseñanza de la indefensión, ante las flagrantes vulneraciones de sus derechos, utilizando las torturas y los maltratos para lograr callarlos.

Referencias

- Bueno, A. (1997). «El maltrato psicológico/emocional como expresión de violencia hacia la infancia». En: *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 5.
- Centro Paraguayo de Estudios de Población (2010). Descenso de la fecundidad e intenciones reproductivas de mujeres en Paraguay. Asunción: CPEP/OMS.
- CEPAL (s/f). Censos. Recuperado de: <http://celade.cepal.org/redatam/PRYESP/SISPPI/Webhelp/censos.htm>
- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2013). Principales resultados de pobreza y distribución del ingreso. Fernando de la Mora, Paraguay: Autor.
- Galeano, J. y Balbuena, O. (2015). *Abriendo puertas al encierro. Realidad de adolescentes en privación de libertad en Paraguay*. Asunción: MNP-CDIA.
- Galeano, J. y Balbuena, O. (2016a). «Tortura e indefensión aprendida en adolescentes en privación de libertad». En: *Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales*, 7, 129-158.
- Galeano, J. y Balbuena, O. (2016b). «Reproducción de vulnerabilidades en adolescentes en contextos de encierro en el Paraguay: Un modelo de explicación desde la teoría del aprendizaje social». En: *Revista Estudios Paraguayos*, 33(1-2), 123-148.
- Kempe, R. y Kempe, C. (1979). *Niños maltratados*. Madrid: Morata.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.

Martínez, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (2014). Informe del Centro Educativo de Ciudad del Este. Asunción: Autor.

Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura (2016). Informe del Centro Educativo de Itauguá. Asunción: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura (2009). Plan Nacional de Educación 2024. *Hacia el centenario de la escuela nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura (2012). *Materiales sobre infraestructura escolar*. Recuperado de: http://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9739-materiales-sobre-infraestructura-escolar

Ministerio de Justicia (s/f). *La atención a adolescentes privados de libertad*. Asunción: MJ-SENAAI.

Ministerio de Justicia (s/f). *Modelo socioeducativo de centros educativos*. Asunción: MJ-SENAAI.

Legislación consultada

Ley N.º 1 657 que aprueba el Convenio N.º 182 y la recomendación sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (2001).

Ley N.º 1 264 General de Educación (1998).

Ley N.º 1 680, Código de la Niñez y la Adolescencia (2001).

Naciones Unidas. Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (1985).

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

■ La cruda situación de la educación de adultos. Voces que se deben escuchar. Historias de vida contadas por sus protagonistas*

Carmen María Belén Godino**

Resumen

En el presente documento se aborda la ardua problemática que vivencian algunos adultos de la provincia de San Luis que desertaron del sistema escolar hace ya varios años y desean culminar el trayecto escolar faltante. A los fines del trabajo se recurre a la información obtenida en entrevistas en profundidad realizadas a adultos de la provincia, para analizarla bajo una perspectiva que se circunscribe desde un campo que versa sobre la exclusión y la inclusión en el sistema educativo.

Es relevante hacer notar en el transcurso de la lectura del texto que la inclusión o exclusión de estos adultos al sistema educativo irrumpe en un momento en el cual está aún vigente una nueva estructura del sistema educativo regida bajo la Ley Federal de Educación.

La línea que atraviesa el estudio tiene que ver con una investigación cuyo tema se refiere a las diversas estrategias que utilizan los adultos para culminar un trayecto escolar faltante. La investigación es de índole etnográfica, y se recurre a la técnica de historias de vida para conocer en profundidad las características de los adultos entrevistados, sus motivaciones, sus expectativas en relación a la culminación de sus estudios. Por lo tanto, el análisis girará a partir de este planteo.

Además, para ilustrar el fenómeno se presentarán algunos datos estadísticos que dan cuenta de la situación educativa actual de la población adulta que se enmarca en estas características.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación* / *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) N.º 44/1 - 25 de septiembre de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

** Instituto de Formación Docente Continua San Luis, Argentina.

Palabras claves: educación de adultos, historias de vida, inserción en el sistema educativo.

Abstract

This document addresses the arduous problem experienced by some adults in the province of San Luis who deserted the school system several years ago and wish to complete their missing school journey. For the purpose of the work, information obtained from in-depth interviews with adults in the province is used to analyze it from a perspective that is circumscribed from a field that deals with exclusion and inclusion in the educational system.

It is relevant to note, in the course of reading the text, that the inclusion or exclusion of these adults into the educational system occurs in a moment in which a new structure of the education system governed by the Federal Education Law is still in force.

The line of research that goes through the study has to do with the various strategies that adults use to complete a missing school path. The research is ethnographic in nature, and uses the technique of life histories to know in depth the characteristics of the adults interviewed, their motivations, their expectations in relation to the culmination of their studies. Therefore, the analysis will turn from this approach.

In addition, to illustrate the phenomenon the document presents some statistical data that give an account of the current educational situation of the adult population that falls within these characteristics.

Keywords: adult education, life stories, insertion into the education system.

Introducción

En este trabajo se analiza específicamente el tema de la educación de adultos en la provincia de San Luis. El mismo se focaliza en la problemática del analfabetismo.

Por tal motivo se recurre, en primer lugar, a una aproximación teórica de lo que se entiende por alfabetización y analfabetismo, tomada específicamente desde los discursos emitidos por los organismos internacionales; también se acerca una descripción de las categorías teóricas utilizadas para analizar la situación de analfabetismo en la región, tales como la categoría de inclusión, de exclusión, de fragmentación social; en segundo lugar, se exhibe un análisis estadístico que da cuenta de la existencia del fenómeno. Por último, ya en un nivel más particular, se presentan los relatos de personas adultas que no han finalizado un trayecto escolar y en la actualidad desean hacerlo.

Estos relatos se obtuvieron a través de una serie de entrevistas (efectuadas entre los años 2002-2005) en profundidad realizadas a diversos adultos que no cumplimentan la aprobación de sus estudios primarios y secundarios.

Las entrevistas conforman el instrumento de recolección de información de la investigación cuyo tema se refiere a las estrategias que utilizan los adultos que desean terminar sus estudios primarios (actualmente llamados de Educación General Básica) o secundarios (actualmente llamados Polimodal). Cabe aclarar que la inclusión al sistema educativo de estos adultos acontece en un momento en el que se halla una nueva estructura educativa (en relación a la estructura que presentaba el sistema educativo de hace diez años o más, momento en el cual estos adultos desertan del mismo) vigente a partir de la Ley Federal de Educación.

Por lo tanto, el análisis del trabajo recorrerá la problemática de estos adultos bajo las líneas de la inclusión, la exclusión, diferenciación social, fragmentación, ya que se describirá cómo ellos se encuentran ubicados en una franja social en la cual aparecen como desapercibidos, tanto desde el Estado como desde las diferentes instituciones que forman parte de su vida cotidiana: instituciones educativas, instituciones laborales.

Lo que se persigue es «documentar lo no documentado en la sociedad» (Rockwell, 1985) porque se partirá de relatos de vida de una población adulta que desea culminar un trayecto de su formación y que, para el alcance de tal meta, se encuentra en una encrucijada porque debe ir delineando, a partir de las ofertas existentes en la sociedad, los caminos posibles a seguir para no formar parte de los sectores excluidos de la misma.

Esta problemática se encadena como una de las tantas consecuencias del nuevo contexto político-social que emana de la aplicación de políticas neoliberales en América Latina y específicamente en la Argentina. Por lo tanto, se hará hincapié en las consecuencias derivadas de la aplicación de las nuevas políticas educativas.

Se presentarán en este texto datos estadísticos provenientes del último censo de población (2001), que dan cuenta del gran aumento del analfabetismo y que, además, refuerzan la idea de que las políticas implementadas colaboran al incremento del mismo.

Alfabetización y analfabetismo

En primer lugar, es conveniente describir brevemente las bases teóricas desde las cuales se parte para realizar el análisis. Se concibe a la alfabetización como «las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos —de la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos— que la humanidad ha

producido a lo largo de su historia»²². Muchas definiciones acerca de la alfabetización coinciden en que estar alfabetizado hoy es disponer de un continuum de habilidades de lectura y escritura, cálculo y numeración aplicados a un contexto social que las requiera, como la salud y la justicia, el trabajo y la educación. También coinciden en que, independientemente del contexto social que las demande, esas habilidades se logran después de doce años de escolaridad.

Desde la teoría y la práctica de la alfabetización, es analfabeta pura aquella persona que no puede leer y escribir los textos necesarios para desempeñarse en los ámbitos antes mencionados. Se denomina analfabeta funcional a aquella persona que en dichos contextos puede realizar algunas de estas operaciones: deletreo, la incompreensión o la comprensión fragmentada del texto escrito y la incapacidad de generar la propia escritura. Todo esto equivale al fracaso del proyecto alfabetizador de las instituciones educativas.

La alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo. A esto se lo conoce como primera alfabetización o alfabetización inicial. Otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización o alfabetización avanzada. Se entiende por esta el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

Las personas adquieren la alfabetización y la ponen en práctica con distintos fines y bajo diferentes circunstancias, todo lo cual es determinado por la cultura, la historia, la lengua, la religión y las condiciones socioeconómicas. Es por eso que se habla del concepto pluralista de la alfabetización, ya que está íntimamente vinculado con estas circunstancias y situaciones.

Por consiguiente, en lugar de visualizar la alfabetización como un conjunto genérico de competencias técnicas, se privilegia la dimensión social de su adquisición y aplicación.

Asimismo, se enfatiza el hecho de que la alfabetización, lejos de ser uniforme, es culturalmente, lingüísticamente e incluso cronológicamente diversa. Ella está determinada tanto por instituciones sociales como educativas: la familia, la comunidad, el lugar de trabajo, la religión y el Estado. Los factores que restringen su adquisición y puesta en práctica no nacen simplemente del individuo, sino también de las relaciones y los patrones comunicacionales establecidos por la sociedad.

Tomando las definiciones de la Unesco, podemos decir que consideran como analfabeto absoluto al adulto mayor de 15 años que nunca tuvo la posibilidad de acceder a la escuela y que, por lo tanto, no sabe leer ni escribir. También se considera analfabeto, pero de orden funcional, a aquellos adultos que dominando ciertas técnicas de lectura no llegan a comprender el mensaje escrito. Este grupo está conformado por los desertores de la escuela primaria; en general, han cursado hasta tercer grado²³.

La Unesco es el organismo que trata de estudiar el problema del analfabetismo, a fin de comprenderlo y analizarlo en su concepción mundial.

En 1960, en una Conferencia Mundial de Educación de Adultos en Montreal, Canadá, se definió al analfabeto como:

La persona que no es capaz de leer ni de escribir, comprendiéndola, como una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana (Gadotti, Moacir; 1993, p. 28)²⁴.

Más tarde, se arriba a la definición de «analfabetismo funcional»:

«Lejos de constituir un fin en sí, la alfabetización debe ser concebida con miras a preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica que rebase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura». «Debe considerarse como funcionalmente analfabeta a la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz de un grupo y comunidad, y que le permiten así mismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética, al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad» (Gadotti, Moacir; 1993, p. 28).

De dichas definiciones, lo que hay que tener en cuenta es la diferenciación entre un «analfabetismo absoluto» y un «analfabetismo funcional». Se puede considerar, en el primer caso, a la persona que nunca concurrió a un establecimiento educativo. En cambio, el analfabeto funcional es aquella persona que concurrió por breve tiempo a la escuela, pero desertó por diferentes causas, e incluso, de adulto, no completó su educación primaria.

Este análisis, obviamente, tiene una correspondencia directa con las condiciones de marginalidad sociocultural, y por aislamiento geográfico que no ponen en contacto con la persona aquellos conocimientos esenciales de lectoescritura, nociones de cálculo y cualquier otro material impreso, teniendo en cuenta, para ello, las dos caras de la alfabetización: los adultos y niños. Con los primeros, se tratará de compensar sus carencias, y con los niños prevenir que sean futuros analfabetos.

En este caso, la marginalidad social se sustrae a dos situaciones operantes: 1) Personas

que por la condición económica nunca pudieron tener acceso a un sistema educativo. 2) Personas que, a pesar de haber ingresado a la escuela, no pueden completar sus estudios por carecer de elementos materiales.

En ambos casos, dichas personas no pueden acceder al sistema laboral, ya que la sociedad les impone un determinado nivel, aunque más no sea lo elemental, y por lógica serían privadas incluso del ejercicio cívico.

De este modo, la sociedad le asignó el rol de analfabeto por múltiples causas: no se le asignó una escuela en su lugar de residencia, la escuela era inadecuada a sus necesidades culturales, o bien, la persona no pudo permanecer el tiempo suficiente para que sea alfabetizada, y a temprana edad desempeñó otros roles, por lo cual en esta etapa debería ser solamente alumno primario.

Por ello, la definición de analfabeto absoluto y analfabeto funcional, en tanto individuo y como miembro de una sociedad, debe enmarcarse en distintas dimensiones de la vida social: cultural, económica (estructura productiva y de inserción laboral), política (organización del Estado y participación cívica) y educativa, que engloba todas las funciones en un juego de interrelaciones.

La pertenencia a la categoría social no conlleva necesariamente la comunicación de ello. El analfabeto es una persona cuya autoimagen no está asignada como tal. Se considera para sí mismo un trabajador, que lleva el sustento diario para su familia, que vive en un país sujeto a leyes y autoridades como los demás. Pero él no se define como analfabeto, incluso esa diferenciación le resulta humillante. Aunque sepa que es un analfabeto, se hace a la idea de que es un trabajador mal remunerado, antes de no saber leer ni escribir. De este modo, todas las condiciones están dadas para acentuar esa discriminación, que la siente y padece cotidianamente.

La manera de evaluar si una persona adulta es analfabeta funcional o no es la aplicación de pruebas de «medición de logros». Debido a la escasez de pruebas de este tipo, la Unesco sugiere una medida indirecta: asumir como un equivalente al analfabetismo funcional a todas las personas que tienen tres años o menos de educación primaria, bajo el supuesto de que un manejo solvente de las destrezas de lectura, escritura y aritmética básica requiere, en general, de una mayor escolarización.

Estudio etnográfico

Antes de comenzar con el análisis de la información de las entrevistas, se especifica, como ya se manifestó en la introducción del trabajo, que esta investigación se enmarca bajo las

características de una investigación etnográfica. Siguiendo a Elsie Rockwell (1985), se puede decir que es etnográfica porque estudia a «los otros». Precisamente, este aspecto ha sufrido a lo largo de la historia un cambio de perspectiva desde ciertas corrientes antropológicas. Actualmente, se tiende a estudiar ámbitos cotidianos para identificar en el terreno las relaciones sociales que se tejen bajo el ejercicio del poder. «En nuestras sociedades, lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente»²⁵.

A diferencia de los estudios etnográficos en los cuales el investigador establece interacciones frecuentes entre los habitantes de una localidad y permanece un cierto tiempo en ella, esta investigación reúne sus particularidades: no existe una única localidad, los adultos entrevistados están insertos en diferentes lugares. Algunos de ellos están institucionalizados: en instituciones educativas (instituto de educación a distancia) o en instituciones laborales. Como se observa, no existe un único terreno en el cual se desenvuelven los adultos que se entrevistaron.

Otra de las características que menciona Rockwell (1991) con respecto al estudio etnográfico es que el etnógrafo construye conocimientos; «si bien describe realidades sociales particulares, debe a su vez plantear relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales»²⁶.

Continuando con la descripción de la etnografía, es apropiado citar a Silvina Carro (1996), quien sitúa a la etnografía desde el ámbito educativo. Ella manifiesta que la «etnografía es a la vez un método, un procedimiento y un producto de la investigación. Como método, desarrolló actividades y técnicas de información, registro y transcripción: las genealogías, los mapas, la documentación estadística a pequeña escala, la selección de informantes, el diario de campo, la transcripción de textos, la observación participante, las entrevistas. Como procedimiento, incluye una serie de etapas analíticas, que van desde la colección de registros del trabajo de campo hasta la descripción analítica final. Como producto, constituye una descripción, donde los análisis más abstractos se elaboran a partir de conocimientos extraordinariamente abundantes de cuestiones extremadamente pequeñas»²⁷.

Entonces, según Geertz (1988), «hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada»²⁸.

Mientras tanto incluimos el concepto de exclusión

Comenzamos, entonces, con el análisis de nuestro fenómeno de estudio: los adultos

analfabetos funcionales, desde la perspectiva de la exclusión social, la desigualdad y la fragmentación.

Como bien lo afirma Tenti Fanfani (2000), razones de simple sentido común, y también razones epistemológicas obligan a pensar los problemas sociales y educativos contemporáneos desde un punto de vista relacional e histórico. No existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural. Por otro lado, todo objeto social (la pobreza, la exclusión, la familia, el Estado, etc.) es el resultado de un proceso.

Actualmente, son muchas las transformaciones que invaden la estructura social: la apertura de los mercados nacionales, globalización de la economía, alentados por los profundos cambios en las tecnologías de la comunicación y los transportes, la internacionalización y concentración del capital en sus diversas especies, en especial la financiera y la científico-tecnológica (Tenti Fanfani, 2000). Todo esto ha producido una serie de efectos sobre las configuraciones políticas, sociales y culturales y, como consecuencia, se puede hablar de nuevas subjetividades que se generan a partir de estas condiciones.

Hoy tenemos otro Estado y otra relación Estado-sociedad, otras relaciones de fuerza entre poderes económicos, políticos y culturales, otra morfología social y nuevos dilemas de integración social. El proceso recién está en sus inicios y las sociedades tienen más conciencia de lo que se termina que de lo que está emergiendo (Tenti Fanfani, 2000).

Por consiguiente, si se mantienen otras relaciones sociales con un Estado que paulatinamente fue desligándose de responsabilidades, también se mantienen otras relaciones con respecto al sistema productivo; y estas relaciones, debido al contexto sociopolítico actual, tienen entre sus consecuencias la agudización de los procesos de exclusión social. Exclusión desde diferentes sectores: exclusión desde lo educativo, ya que no toda la población tiene garantizado su acceso a una educación básica, y una de las razones de este fenómeno guarda relación con las nuevas condiciones sociales; exclusión, también, desde el campo laboral, ya que una cosa trae a la otra, y aquellas personas que no reúnen un mínimo de formación básica se encuentran limitadas para acceder a ciertos puestos de trabajo. No es el objetivo de este documento, pero también se podría hacer un alto para detenerse a pensar qué se entiende por Educación Básica. Los tiempos han cambiado y, como se afirmaba más adelante, las relaciones productivas han cambiado; el mercado está exigiendo personal competente, ya no se necesita únicamente adquirir los aprendizajes de la lectoescritura y el cálculo, como hace ya unas décadas atrás; acertadamente, se puede decir que el sector de la población que ha llegado hasta dicha adquisición de aprendizajes puede imaginarse tal vez los alcances reales que tiene en la nueva estructura social-económica.

Como se puede observar, el fenómeno es muy complejo y precisamente se ha convertido en una bola de nieve porque cada cambio que se establece a partir de la implementación de las

políticas actuales trae aparejados costos sociales muy severos. Esto tiene que ver con lo que se describirá más adelante con respecto a la situación que viven ciertos adultos, denominados desde algunas perspectivas «analfabetos funcionales», que desean continuar sus estudios y que a la hora de insertarse nuevamente al sistema educativo sienten la estrepitosa presión que se ejerce, entre lo que se podría denominar la línea de la inclusión y de la exclusión.

La línea de inclusión, porque de alguna manera el marco legal educativo —actualmente la denominada Ley de Educación Nacional— marca una franja mayor de obligatoriedad escolar y, por lo tanto, de permanencia en el sistema; se asegura que la población estudiantil se «empape» de más años de escuela; pero, por otro lado, no están garantizadas las condiciones reales para que esto suceda así. Veamos un ejemplo: hoy, la obligatoriedad de la educación se ha extendido a trece años según lo establece la ley de educación que rige a partir del año 2007²⁹; con la derogada Ley Federal de Educación (1993), la obligatoriedad escolar se extendía a diez años. Si nos remitimos aún más en el tiempo, el sistema educativo anterior al que dispuso la Ley Federal establecía una obligatoriedad escolar de siete años. El lector a simple vista identifica que la cantidad traducida en años de obligatoriedad escolar es mayor, pero no siempre cantidad trae aparejada calidad. Y este es el caso de nuestro ejemplo. Los adultos —específicamente en la provincia de San Luis— que abandonaron hace un par de años la institución escolar y desean continuar en la actualidad sus estudios, se encuentran con obstáculos extremadamente grandes para conseguir su meta, ya que la culminación del trayecto escolar faltante requiere de una mayor cantidad de años de cursada en el «formato» destinado a niños y jóvenes, y esto se agudiza aún más por las condiciones de vida que presentan como adultos: trabajan, en su gran mayoría precariamente, tienen hijos, y necesitan acompañarlos en sus actividades diarias. Por lo tanto, en muchos de los casos, la escuela no se adapta a estas nuevas condiciones de este nuevo tipo de alumno que, tal vez, no es el que la escuela espera.

Todo lo descrito se adecua, en el mejor de los casos, a aquellos adultos que tienen una oferta educativa que les permite culminar un trayecto de su escolaridad; pero cuando esta oferta es inexistente, ya nos posicionamos desde otro lugar de exclusión: más grave aún, la exclusión de aquellas personas que intentan incluirse, pero que, por más esfuerzo personal que se realice, no existen las condiciones reales para el logro de sus metas.

Retomando nuevamente a Tenti Fanfani (2000), se puede decir que «las desigualdades históricas (en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad) de la educación básica están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas. Los objetivos homogéneos y homogeneizadores de la vieja escuela pública de la etapa constitutiva de las repúblicas modernas contrastan cada vez más con un sistema educativo cada vez más diferenciado, segmentado y “descentrado”. Dicha fragmentación, en gran medida, tiene la misma morfología de la estructura de la sociedad. En consecuencia, el problema de la educación

básica no existe en forma singular, sino plural y diferenciado, según el segmento social de que se trate. Muchas veces, la desigualdad y la exclusión social se manifiestan y conviven con la diferenciación y exclusión espacial y territorial» (Tenti Fanfani, 2000)³⁰.

Pero... desde cuándo se empieza a hablar de exclusión

Para comprender, aún más, el sentido de lo que se viene planteando en cuanto a las nociones de inclusión versus exclusión, fragmentación social se retoma el recorrido histórico que describe María Eugenia Piola (2000) de dichos conceptos, bajo una perspectiva de crisis de paradigmas en función de la cuestión social.

Las sociedades occidentales industrializadas durante una parte del siglo xx alcanzaron unos niveles de inclusión e integración social relativamente importantes. Esta situación hacía aparecer como viable y deseable un modelo de capitalismo social o capitalismo con Welfare State. Pero una vez que entraron en crisis las condiciones materiales que hacían posible y sustentaban este modo de funcionamiento de la sociedad, comenzó a aparecer el fantasma de la «vulnerabilidad de masas» (Castel, 1997).

A partir de la década del setenta, el rasgo excluyente pasa a ser la nota principal en la dinámica socioeconómica. Desempleo, precariedad laboral y pobreza se convierten en los elementos distintivos de la cuestión social. Mientras en el terreno europeo se expandía al máximo el denominado Estado de Bienestar durante las tres décadas posteriores a la etapa de posguerra, en América Latina se hicieron algunos intentos de construcción de un Estado de Bienestar, con mayores o menores grados de «éxito», dependiendo de cada país y sus particulares estructuras socioeconómicas y sus respectivas capacidades económicas. Este proceso se llevó a cabo con la ambigüedad y las marchas y contramarchas impuestas por las limitaciones y dificultades propias de países pobres y dependientes. Aun así, lo más grave es que este Estado Social mínimo, incipiente, precario, deficiente y deficitario se desmanteló de forma rápida y radical a partir de la década del 70 y aún con mayor virulencia a partir de la década del 80, en el marco del auge del modelo neoliberal-conservador a lo Reagan-Tatcher y la crítica situación de las economías de la región desatada por la crisis de la deuda externa en 1981-82 (Piola, 2000).

Esto quiere decir, entre otras cosas, que si en América Latina durante la época de expansión del llamado Estado de Bienestar había una intencionalidad política de incluir a los sectores sociales tradicionalmente excluidos, como parte de proyectos políticos que genéricamente recibieron el nombre de nacional-populares, hoy esta intención y esta promesa se han roto (Piola, 2000).

Ni Estado ni mercado prometen «hacerse cargo» de los sectores excluidos: he aquí el

drama de la cuestión social en América Latina. He aquí también la ruptura del andamiaje teórico-político con que se solía abordar el problema de los pobres, las víctimas, los excluidos, etc. (Piola, 2000).

Frente a la descripción anterior del concepto de exclusión y el encuentro directo de las características mencionadas en nuestra realidad latinoamericana y argentina, oponemos al mismo el concepto de inclusión que presenta Rubén Lo Vuolo (1995). Él plantea la cuestión en los términos siguientes: «La inclusión social significa englobar al conjunto de la población en el sistema de instituciones sociales, concierne tanto al acceso a sus beneficios como a la dependencia del modo de vida individual con respecto a los mismos». De modo contrario, para el autor, la exclusión social se refiere a «todas aquellas condiciones que permiten, faciliten o promuevan que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los beneficios institucionales»³¹.

Nuestro punto de partida, entonces, será situar el fenómeno de los adultos analfabetos funcionales (que forman parte de la investigación) como un fenómeno de exclusión social, ya que se hará alusión a determinadas situaciones que vivencian estas personas con respecto a las posibilidades de inserción y permanencia en el ámbito escolar. Desde este lugar se describirá cómo se les dificulta el acceso a determinados beneficios institucionales.

Primero, digamos que el fenómeno existe

Antes de describir relatos de las historias de vida de los adultos entrevistados, se presentan a continuación algunos datos estadísticos que fundamentan el excesivo aumento de la población adulta que deserta de las instituciones educativas. Este fenómeno se agrava aún más cuando aquellos adultos que desean culminar el trayecto escolar faltante (específicamente en el nivel primario) identifican la ausencia de las posibilidades reales para que dicho accionar se haga efectivo, ya que, como se manifestó anteriormente, no existe oferta educativa en la provincia para los adultos que desean completar la educación primaria.

A continuación se presentan datos proporcionados por el INDEC, que dan cuenta del acelerado crecimiento de la población de jóvenes y adultos que engloban la franja denominada «los nuevos analfabetos funcionales». En primer lugar, se presentan dos cuadros que muestran la condición de alfabetismo y analfabetismo en el país. Luego se realiza un análisis con datos que reflejan exclusivamente la situación de la provincia de San Luis.

Tabla 10: Población de 10 años y más por condición de alfabetismo y sexo, según provincia. Total del país. Año 2001

	CONDICIÓN DE ALFABETISMO						
		ALFABETOS			ANALFABETOS		
		Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Total	29.439.635	28.672.608	13.823.371	14.849.237	767.027	371.852	395.175
Ciudad de Buenos Aires	2.468.474	2.457.299	1.098.100	1.359.199	11.175	4.045	7.130
Buenos Aires	11.400.404	11.219.947	5.406.154	5.813.793	180.457	85.480	94.977
Partidos de Gran Buenos Aires	7.140.425	7.029.314	3.379.186	3.650.128	111.111	48.849	62.262
Resto de Buenos Aires	4.259.979	4.190.633	2.026.968	2.163.655	69.346	36.631	32.715
Catamarca	256.906	249.372	123.478	125.894	7.534	3.858	3.676
Chaco	744.237	684.821	340.715	344.106	59.416	28.391	31.025
Chubut	329.381	319.250	159.422	159.808	10.131	4.800	5.331
Córdoba	2.522.375	2.469.251	1.185.280	1.283.971	53.124	27.784	25.340
Corrientes	715.107	668.734	326.206	342.528	46.373	23.970	22.403
Entre Ríos	928.446	899.812	435.358	464.454	28.634	15.880	12.754
Formosa	362.783	341.094	171.621	169.473	21.689	9.565	12.124
Jujuy	467.746	445.570	222.109	226.461	22.176	6.452	15.724
La Pampa	244.514	237.940	117.704	120.236	6.574	3.656	2.918
La Rioja	224.375	218.829	108.529	110.300	5.546	3.075	2.471
Mendoza	1.277.413	1.236.372	595.533	640.839	41.041	20.176	20.865
Misiones	717.109	672.801	337.150	335.651	44.308	21.203	23.105
Neuquén	375.320	362.506	179.875	182.631	12.814	6.106	6.708
Río Negro	440.867	424.242	209.727	214.515	16.625	8.043	8.582
Salta	812.920	775.007	384.108	390.899	37.913	15.206	22.707
San Juan	488.879	474.455	228.258	246.197	14.424	7.824	6.600
San Luis	289.622	281.080	138.676	142.404	8.542	4.911	3.631
Santa Cruz	154.821	152.596	78.010	74.010	2.225	1.109	1.116
Santa Fe	2.484.416	2.423.251	1.163.353	1.259.898	61.165	30.544	30.621
Santiago del Estero	607.782	571.067	284.309	286.758	36.715	19.030	17.685
Tierra del Fuego, Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur	78.839	78.310	40.155	38.155	529	237	292
Tucumán	1.046.899	1.009.002	489.521	519.481	37.897	20.507	17.390

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la tabla precedente, se puede decir que según datos del año 2001 existen en el país un 97,3 % de población alfabetizada y un 2,6 % de población considerada analfabeta.

Un punto importante a rescatar de la información es que los datos son analizados a partir de la población de 10 años y más, por lo que lleva a pensar que la categoría bajo la cual se circunscriben estos datos es la categoría de analfabeto total, ya que la edad promedio para ingresar al sistema educativo es a partir de los 5 o 6 años (teniendo en cuenta la obligatoriedad del nivel inicial), lo que implica que aquellas personas con 10 años o más no han asistido en ninguna oportunidad a las instituciones escolares. Además, porque la categoría de analfabetismo funcional es utilizada para denominar a aquellas personas que no han culminado su educación primaria, por lo general, según lo afirma la Unesco, toman en cuenta que han cursado hasta un tercer o cuarto grado de la educación primaria (con periodos de repitencia y/o deserción). Según este organismo, un analfabeto, pero de orden funcional, serían aquellos adultos que dominando ciertas técnicas de lectura no llegan a comprender el mensaje escrito. Este grupo está conformado por los desertores de la escuela primaria; en general, han cursado hasta tercer grado³².

Asimismo, la información no está discriminada según la edad.

Un punto interesante a destacar es que existe en la categoría de alfabetos un porcentaje mayor de mujeres (51,7 %) en comparación con la población masculina (48,2 %); asimismo, existe un porcentaje mayor de mujeres en condición de analfabetismo (51,5 %) que en la población masculina (48,4 %). Se podría pensar que estas cifras responden a la cantidad de población femenina en relación a la masculina.

Las provincias que presentan mayor índice de analfabetismo en relación a la cantidad total de habitantes son: Chaco 7,9 %, Corrientes 6,4 %, Misiones 6,1 % y Jujuy 4,7 %.

Como bien se observa en la tabla, la provincia de San Luis cuenta con el 97 % de población alfabetizada y con un 3,3 % de analfabetismo. Los datos brindados se amplían con la información que se presenta en la tabla, ya que dicho porcentaje se refiere a la cantidad de personas analfabetas totales que hay en la provincia, dejando fuera del análisis el porcentaje de analfabetismo funcional, el cual es sumamente mayor al primero.

Por último, cabe aclarar que los datos que se presentan en el cuadro provienen del censo realizado en el año 2001, lo que lleva a pensar que, debido a la gran crisis vivida en el país en ese mismo año, cuyas consecuencias se evidencian también en la actualidad, la cantidad de analfabetos ha ido en crecimiento.

Tabla 11: Población de 15 años y más por máximo nivel de instrucción alcanzado, según provincia. Total del país. Año 2001

	MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO									
	Sin instrucción	Primario		Secundario		Superior no universitario		Superior universitario		
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	
Total	26.012.435	961.632	3.695.830	7.278.387	5.435.128	4.223.919	621.343	1.129.910	1.524.165	1.142.151
Ciudad de Buenos Aires	2.307.177	41.598	96.941	419.479	389.333	552.914	78.720	161.164	268.769	298.589
Buenos Aires	10.148.270	326.033	1.258.417	3.178.842	2.216.132	1.663.954	226.835	400.161	515.184	362.712
Partidos de Gran Buenos Aires	6.347.436	218.843	759.922	1.970.571	1.437.232	1.077.444	140.971	226.055	312.296	204.102
Resto de Buenos Aires	3.800.832	107.190	498.495	1.208.271	778.900	586.510	85.864	174.106	202.888	158.610
Catamarca	221.152	7.035	33.939	59.641	51.205	34.895	6.581	10.710	10.384	6.762
Chaco	629.455	54.471	157.657	154.995	123.277	64.488	12.953	23.417	23.687	14.560
Chubut	285.913	13.751	39.895	73.475	73.324	45.967	4.666	9.895	14.863	10.077
Córdoba	2.249.150	63.983	336.805	565.325	471.512	356.983	53.888	98.408	185.098	117.148
Corrientes	609.408	40.414	138.462	150.691	112.823	87.637	11.794	24.580	27.047	15.960
Entre Ríos	813.486	29.862	152.985	237.049	157.550	122.817	20.844	41.013	28.760	22.606
Formosa	303.145	21.525	66.099	80.154	62.893	38.163	5.747	12.822	9.578	6.164
Jujuy	400.224	23.856	65.691	91.011	107.153	57.598	15.694	16.041	14.646	8.534
La Pampa	214.925	8.674	34.448	71.554	42.818	29.346	2.885	7.099	9.157	8.944
La Rioja	193.379	5.970	25.345	53.812	42.769	33.654	5.713	9.567	10.980	5.569
Mendoza	1.121.272	43.243	185.255	307.280	246.974	159.640	23.483	40.516	68.751	46.130
Misiones	600.695	38.054	164.853	156.909	113.405	63.660	9.869	21.266	19.407	13.272
Neuquén	322.129	15.429	46.833	77.995	84.472	48.354	7.221	12.722	15.886	13.217
Río Negro	381.379	21.264	66.475	100.068	90.363	50.486	7.730	13.885	16.058	15.050
Salta	692.017	38.250	116.986	160.886	174.411	103.980	17.892	27.502	32.985	19.125
San Juan	427.334	14.264	62.539	132.559	89.428	61.383	7.408	17.386	26.394	15.973
San Luis	252.700	8.842	40.777	69.475	55.068	41.172	3.500	8.146	15.489	10.231
Santa Cruz	133.539	3.918	15.929	31.440	37.953	23.935	2.923	6.055	6.350	5.036
Santa Fe	2.208.853	72.593	314.159	658.271	408.881	381.681	61.402	109.167	120.143	82.556
Santiago del Estero	517.546	31.625	127.468	148.877	89.652	63.508	11.450	19.692	16.537	8.737
Tierra del Fuego, Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur	66.904	1.447	4.492	14.108	20.242	14.014	2.322	3.804	3.404	2.889
Tucumán	912.383	35.531	143.380	284.491	173.358	123.690	19.823	34.892	64.578	32.640

NOTA: La población que declaró que asiste o asistió a niveles educativos y/o años pertenecientes a la estructura educativa correspondiente a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al nivel y/o año equivalente de la vieja estructura educativa. En este sentido, cabe aclarar que el nivel primario equivale a los años 1.º a 7.º de la Educación General Básica y el nivel secundario equivale al 8.º y 9.º años de la Educación General Básica y a todos los años del nivel Polimodal.

En esta tabla, claramente, se visualiza la cantidad de analfabetos totales de cada una de las provincias (en la columna que señala sin instrucción). De esta manera, se completa la información del cuadro que antecede al mismo. Hay un 3,6 % de analfabetismo total en el territorio nacional.

Además, existe en el país un 14,2 % (3 695 830) de analfabetos funcionales, ya que bajo esta categoría se considera a todas aquellas personas que no han culminado su educación básica. Como bien se puede observar, el porcentaje es sumamente mayor al porcentaje de analfabetismo total. Lamentablemente, se comunica y trabaja sobre el porcentaje de analfabetismo total, dejando ocultos los demás porcentajes, cuyas cifras son terriblemente alarmantes.

Existe, por lo tanto, una gran cantidad de adultos (mayores de quince años) que no han completado su educación primaria. A esto se suma la cantidad de adultos que no han concurrido en ninguna oportunidad a las instituciones educativas.

Al observar ambos cuadros, se evidencia que están presentes diferentes cifras con respecto a la cantidad de analfabetismo; por ejemplo, en la tabla 10, en la provincia de Chaco, se especifica que 59 416 personas son analfabetas, es decir, un 7,9 %; en cambio, en la tabla 11 se presenta que la misma provincia tiene 54 471 personas sin instrucción, es decir, un 8,6 %. Se observa que no hay coincidencia en la comunicación de los datos. Tal vez pueda deberse a que una tabla toma la población de 10 años o más, mientras la otra analiza la población de quince años o más. De todas maneras, no se pueden determinar los porqués de la variación de la información de una tabla a otra. Lo que sí se puede decir es que la cantidad faltante entre una cifra y otra no está contemplada en la cifra que se detalla en la columna de la categoría primario incompleto, ya que la misma supera ampliamente a la primera. Si seguimos con el mismo ejemplo, en Chaco la cantidad de personas con primario incompleto es de 157 657, es decir, un 25 % de la población total.

Al tomar como ejemplo la provincia de San Luis, vemos que en la tabla 11 se especifica que existen 8 542 personas analfabetas, esto es un 3,3 %. En cambio, en la tabla 12 se especifica que existen 8 842 personas sin instrucción. Tal vez, en este caso la diferencia sea menor a la que se presenta en la provincia de Chaco, pero asimismo no deja de ser preocupante. Pero el dato más inquietante de la tabla es el que puntualiza que 40 777 personas de la provincia de San Luis no han culminado su educación primaria, es decir, un 16 % de la población total puede incluirse bajo la categoría de lo que se viene denominando «analfabetos funcionales».

Teniendo en cuenta lo delineado en párrafos precedentes, aquí también se puede decir que estos porcentajes, con seguridad, han ido en aumento, debido a la gran crisis social que presenta nuestro país.

Escuchando las voces de los adultos

A continuación se describirán las características generales del grupo de adultos entrevistados hasta el momento. Cabe aclarar que las entrevistas fueron tomadas durante los años 2002-2005.

Se han realizado, hasta el momento, once entrevistas:

- Siete de los adultos entrevistados no han culminado su educación primaria (principalmente cursaron hasta un 4.º grado). Por lo tanto, no están institucionalizados en el ámbito escolar, ya que, como se manifestó en un principio, la provincia de San Luis no cuenta con la oferta educativa para culminar el trayecto perteneciente a los últimos años de la educación primaria para adultos. Algunos han intentado, con escaso éxito, rendir los espacios curriculares en carácter de alumno libre, lo cual implica que el alumno no curse en la institución y solo se presente en los exámenes finales.

Evidentemente, no se cree que este procedimiento sea el adecuado, ya que un adulto que abandonó su escuela primaria hace ya varios años necesita, por lo general, más mediación con el conocimiento, más acompañamiento pedagógico que cualquier otro alumno.

- Los cuatro adultos restantes presentan la situación de haber culminado su educación primaria, por lo tanto, necesitan cursar el trayecto escolar correspondiente al nivel secundario. Estos adultos están institucionalizados en una modalidad a distancia de gestión privada. Ellos encontraron en esta organización una solución a su problemática escolar. El inconveniente se da cuando se habla de que la educación que se brinda es privada, lo que implica que la misma no es gratuita, no está al alcance de todos, sino que es arancelada.

Siguiendo este agrupamiento, que tiene como criterio el trayecto escolar faltante, se irán presentando «las voces» de estos adultos, que marcan las distintas formas de adaptación a lo largo de su historia. Cabe aclarar que tomaremos el análisis de la exclusión desde las dos situaciones expuestas. La primera situación descrita, porque la posibilidad que se les brinda a los adultos de insertarse nuevamente a la escuela es muy limitada y, a la vez, porque ellos perciben la exclusión que se delinea desde las instituciones escolares, exclusión que se manifiesta en sus frustrados intentos de rendir libre. En la segunda situación, porque la oferta educativa, al ser de gestión privada, está también limitando el acceso a aquellas personas con un bajo poder adquisitivo.

Es relevante destacar que en los relatos de los adultos entrevistados aparece marcadamente la necesidad de terminar la escuela. En su gran mayoría, han pasado más de diez años del abandono escolar, pero asimismo manifiestan ese «querer» junto a un «tener» o «deber» terminarla. Quizá este marcado tener o deber completar el trayecto faltante de su formación se relaciona con las exigencias del mercado laboral actual. A través de sus relatos se puede deducir que las exigencias actuales fueron incidiendo en su vida cotidiana, orientando sus decisiones hacia la culminación definitiva de sus estudios.

Bajo la mirada de las categorías teóricas que orienta el marco de referencia, se afirma, a través de las voces de los adultos, que el mecanismo de exclusión se manifiesta desde

un doble sentido. Exclusión desde lo educativo y en relación directa exclusión desde lo laboral. En este caso se les niega a los adultos el acceso a la educación por la inexistencia de la oferta educativa correspondiente al nivel primario. Y, además, esta situación trae aparejados ciertos costos sociales que a medida que pasa el tiempo son más difíciles de revertir, costos que se traducen en desempleo, precariedad laboral, limitación a beneficios sociales, integración a planes o programas de políticas focalizadas.

Se presenta, así, una situación paradójica. Mientras se dice que estos adultos son excluidos, en cuanto al acceso a específicos beneficios institucionales, al mismo tiempo son «incluidos» o comienzan a formar parte de nuevos sectores sociales que engrosan el blanco de una serie de políticas que se contornean alrededor de ellos; políticas —dentro del marco neoliberal— que refuerzan, en su gran mayoría, su punto de partida, pero que, al mismo tiempo, publicitan el logro de objetivos liberadores de las circunstancias que presentan. Se piensa que estas políticas aumentan aún más la brecha entre los espacios que denominamos de exclusión versus inclusión. Cada vez más bajo el lema de la inclusión de los excluidos se están delineando las acciones para debilitar los lazos entre ambos sectores.

Las voces de los adultos nos confirman lo manifestado:

Yo volví a la escuela. La opción que me daban era rendir libre... pero tenía que prepararme yo sola. La directora me daba el programa y yo tenía que buscar a alguien que me preparara. Dejé pasar el tiempo... No, no voy a salir, no me animo. Me daban poco tiempo para rendir. Todavía no tengo el EGB 1 aprobado³³ (Sofía, 27 años. Cursó hasta un 5.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Yo quise volver ahora de grande. Me acerqué a la escuela que iba antes. Me dijeron que tenía que rendir libre y tenía que prepararme. Lo hice, pero no me fue bien. Había muchas cosas que yo no entendía (...) Después, me averigüé en una escuela a la noche. Empecé a ir, pero me pedían los papeles de EGB 1 y EGB 2 porque ahí tenían a partir de EGB 3. Nos metimos con unos cuantos amigos. Después nos hicimos los tontos, cuando nos pidieron los papeles yo me tuve que ir porque no podía seguir mintiendo. Qué injusto, yo quiero estudiar y no puedo (Beatriz, 36 años. Cursó hasta un 4.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Empecé a buscar escuelas. Yo pensé que había para mí (...), pero no podía asistir a ninguna. Me ofrecieron rendir libre, pero se me hizo muy difícil... La escuela no me brindó mucho (Horacio, 22 años. Cursó hasta un 4.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Perdí muchos trabajos que me pedían los estudios. Yo les decía: ¿qué estudios? Muchas veces mentí, total como no te piden los papeles yo les decía que tenía el secundario, pero

después, cuando me pedían algo yo no lo sabía hacer (Sofía, 27 años. Cursó hasta un 5.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Otro punto crucial para rescatar de los adultos entrevistados es la adquisición de ciertos aprendizajes en el ámbito escolar, los cuales colaboran a desarrollar competencias para la inserción en los distintos puestos de trabajo en la sociedad.

Los adultos manifiestan haber adquirido aprendizajes a lo largo de su trayecto de vida que no están «acreditados» desde alguna institución oficial. Por consiguiente, también sienten que desde lo laboral no pueden dar cuenta de lo que saben por no poseer el título oficial que otorgan las instituciones educativas.

Yo sé hacer muchas cosas, pero en ningún lado dice que las sé (Martín, 20 años. Cursó hasta un 7.º año. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Yo sé bruta mente computación, pero nunca hice un curso (Sofía).

Yo he aprendido de todo en la vida... nos enseñaban a hacer cosas de yeso... Yo sé armar una casa... Aprendí a levantar una casa (Elsa, 42 años. Cursó hasta un 7.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Se focaliza en este momento en el concepto de inclusión, para poder decir que de alguna manera podemos llamar mecanismo de inclusión a la oferta educativa que corresponde al sistema con modalidad a distancia presente en la provincia. Pero, por otra parte, se había manifestado anteriormente que también se puede convertir este sistema en un mecanismo de exclusión, debido a que su gestión es de índole privada, por lo que indica que los adultos que se incorporen al mismo necesitan disponer de un nivel adquisitivo capaz de sustentar los gastos que ocasiona pertenecer a un sistema de educación privado. Retomando a Lo Vuolo (1995) con respecto a la conceptualización de inclusión, afirma que concierne en englobar al conjunto de la población en el sistema de instituciones sociales permitiéndole el acceso a sus beneficios. Por lo tanto, se produce en este caso lo que se afirmaba en la introducción del trabajo: el tránsito de estos adultos entre las líneas que versan entre la exclusión y la inclusión.

Ahora de grande me enteré por una amiga del instituto cuando fui a averiguar, vi que lo podía hacer y empecé (Andrea, 42 años. Cursó toda la primaria. Cursa en este momento el secundario).

Un día, un amigo me dijo del instituto de educación a distancia y me acerqué. Justo me dijeron que recibían alumnos que tenían hasta séptimo año aprobado. Yo había hecho hasta 9.º año, pero sin terminarlo (Miguel, 17 años. Cursó toda la primaria. Cursa en

este momento el secundario).

Como se sabe, actualmente, no es el conjunto de la población la que puede acceder al beneficio de la educación, beneficio que se traduce en derecho. Algunos de los adultos entrevistados se acercaron a un instituto de educación a distancia ubicado en la ciudad capital de la provincia de San Luis para averiguar la posibilidad de acceso al mismo, persiguiendo el fin de culminar su trayecto escolar faltante. La respuesta fue negativa, ya que solo se admite en dicha organización a aquellos alumnos que cumplan la aprobación hasta un séptimo grado, debido a que su oferta educativa es a partir de los dos últimos años del ciclo EGB 3 (8.º y 9.º).

También fui a un instituto que dan título de primaria y secundaria. Es privado, tenés que pagar, pero ahí también me piden el séptimo grado. Estoy buscando qué surge para cumplir mi meta (Horacio, 22 años. Cursó hasta 4.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Mi marido solo terminó la primaria, entonces siempre me decía tenemos que buscar algún lugar para que terminemos los dos. Una vez, por la tele nos enteramos del instituto y fuimos. A él lo recibieron porque aceptan desde 7.º grado para arriba. Yo les dije que había hecho hasta 6.º y me dijeron que si podía ser que fuera con mi marido. Yo estaba re entusiasmada porque hacía mucho que no estudiaba... Pero, después fui a buscar los papeles, decían que había hecho hasta 6.º grado... No podía seguir (Mabel, 30 años. Cursó hasta 6.º grado. Actualmente, no asiste a ninguna institución escolar).

Por último, es interesante rescatar las voces de los adultos en relación a las expectativas puestas en la educación. Se manifiesta la magnitud del fenómeno de exclusión frente a sus relatos, ya que vuelven a sentir en lo cotidiano que se les hace difícil proyectar su sueño, ese sueño que se fue conformando en estos años.

A mí me gustaría seguir ahora de vieja porque tengo chicos chiquitos de cinco y siete años que están en la escuela y yo no entiendo cuando la maestra les manda alguna tarea (Elsa).

Me gustaría saber más. Poder decir que sé cuando mis hijos me pregunten (Raquel).

Quiero darme un lugar yo. Quiero seguir por mí misma porque me quitaron esa posibilidad de chica (Beatriz). Me gustaría poder decir tengo este título. Llegar a algún lugar y mostrarlo (Martín).

Que cuando me pregunten algo pueda responder o pueda entender. Me gustaría llegar a la universidad... tener 60 años y decir voy a la universidad (Sofía).

Creo que mucho me tiene que enseñar la escuela. Me gustaría saber sobre matemática (Mabel).

Yo saliendo de esta traba quiero seguir estudiando en la universidad... mi meta es triunfar... tener un futuro mejor (Horacio).

Yo quiero hacer algo más... La educación es todo... Yo quiero seguir en la universidad (Andrea).

Quiero seguir aprendiendo... si sigo estudiando, me va a servir en el futuro a nivel laboral y a nivel de satisfacción personal (Silvia, 41 años. Completó su EGB. Actualmente, asiste al instituto de gestión privada).

Yo quiero realizarme sola, tener lo que es mío... que no me falte nada (Cristina, 23 años. Cursó hasta 7.º año. Actualmente, asiste al instituto de gestión privada).

Conclusión

Las voces de los adultos hacen eco...

Hacen eco porque el fenómeno de exclusión conformado a partir de la Reforma Educativa todavía no puede ser escuchado. No puede ser escuchado en un mundo en el cual son otras las voces que sobresalen, voces que pregonan por el bienestar internacional, por el ejercicio de los derechos del hombre, pero que no se adecuan a una realidad que solo se ve desde arriba.

Escuchando los relatos de los adultos entrevistados se pudo evidenciar la necesidad que ellos presentan de culminar su escolaridad. Al retomar sus estudios nuevamente, que por diversos motivos tuvieron que abandonar en su niñez, se toparon con una situación social que no les brinda los medios necesarios para alcanzar sus metas.

Este es el punto crucial que se marca en el texto. Los diferentes mecanismos de exclusión que se conforman al interior de la sociedad pero que, al mismo tiempo, se convierten, paradójicamente, en mecanismos de inclusión, debido a la implementación de políticas públicas focalizadas. Por lo tanto, se crea todo un escenario en el cual se entretienen las diferentes relaciones posibles. En el caso de los adultos, denominados analfabetos funcionales, muchas veces, se los invita a formar parte de programas de alfabetización cuya duración es temporaria y, además, no otorgándoles la acreditación necesaria para la inserción al sistema educativo.

Con la práctica precedente, de alguna manera, la sociedad los estigmatiza porque se les hace sentir que están «fuera» del alcance de ciertos beneficios y puestos sociales y que para «entrar» deben pasar por ciertos rituales que colaboran o no a la culminación de su escolaridad.

¿Por qué se condena de esta manera a estos actores sociales que desean insertarse forzosamente al sistema social?

El recorrido de estas líneas fue develando la situación de exclusión y de fragmentación social que viven estos adultos. Exclusión, primero por no existir la oferta educativa correspondiente al nivel primario; segundo, por no adecuar las prácticas escolares de las instituciones de nivel secundario a las características particulares de la población adulta, posibilitando así el abandono, la sobreedad; tercero, por la exigencia de formación profesional por parte de las instituciones laborales sin que medien instancias de formación al interior de dichas instituciones, es decir, sin que se le deposite la responsabilidad exclusiva de capacitación al trabajador.

Y al mismo tiempo el panorama precedente trae como correlato el siguiente efecto dominó: menor calidad educativa, menor acceso a la educación versus mayor exigencia laboral, mayores lugares de exclusión.

La brecha entre la inclusión y la exclusión se abre cada vez más, aumentando así la circulación de los afectados por diferentes espacios que se conforman al interior de la sociedad; espacios que, muchas veces, refuerzan la posición social en la que se encuentran sus destinatarios. Por lo tanto, mientras más tiempo transcurra bajo este contexto político, más se podrá hablar de sectores incluidos o excluidos dentro de un mismo espacio social.

Referencias

- Carro, S. et al. (1996). *Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: una aproximación desde la etnografía*. Institutos de Ciencias Sociales. Gino Germani. Mimeo.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- Lo Vuolo, R. (1995). *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Geertz, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Piola, M. E. (2000). «Paradigmas en crisis ante los nuevos y viejos desafíos de la cuestión social en América Latina». En: *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, 69(80). Recuperado de: www.ub.es/geocrit/sn-69-80.htm

Rockwell, E. (1985). «La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela» [ponencia]. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Mimeo.

Tenti Fanfani, E. (2000). «La educación básica y la ‘cuestión social’ contemporánea» [notas para la discusión]. Congreso sobre Pedagogía. Universidad Luis Amigó. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. Recuperado de: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/fanfani.htm

■ Hacia un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales en el Paraguay. La construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales

Fecha de recepción: 27/04/16 Fecha de aceptación: 03/04/17

María Miguelina Ojeda Cano*

Silvio Álvarez**

Marta Jiménez Yegros***

Resumen

A nivel mundial, las empresas buscan profesionales cualificados que puedan directamente emplearse en determinadas ocupaciones; sin embargo, en ocasiones, el encontrar esta mano de obra cualificada se torna difícil, y el sector productivo se ve en la necesidad de volver a formar o fortalecer la formación de la persona a ser contratada.

Acceder a una formación profesional atractiva, que responda a la necesidad del educando en el sentido de la construcción de trayectos profesionales y la necesidad del sector productivo, son desafíos que se abordan desde el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales; además de dar respuesta y solución a la diversidad y dispersión de la oferta, la inversión en formación por parte de alumnos, sus familiares, el Estado y el propio sector productivo.

Por otra parte, se busca resignificar a la formación en base a perfiles profesionales y niveles de cualificación que respondan a la demanda laboral de mano de obra calificada, aseguran-

* Técnico metodólogo del Grupo de Trabajo de la Familia Profesional Tecnología de Información y Comunicación por la Dirección General de Educación Permanente.

** Coordinador del Equipo de Gestión para la Construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales. Dirección General de Educación Permanente.

*** Asesora para Educación Técnica y Formación Profesional. Ministerio de Educación y Ciencias.

do la calidad en la educación con miras a certificaciones, acreditaciones y reconocimiento de saberes. Mediante este trabajo se presentan los resultados actuales y las metas a futuro.

Palabras claves: educación, sistema nacional de cualificaciones profesionales, cualificación, trayectos profesionales, formación profesional, perfiles profesionales.

Abstract

At a global level, companies are looking for qualified professionals who can be directly employed in certain occupations, however, sometimes finding this skilled labor becomes difficult, and the productive sector is in need of reforming or strengthening the training of the person to be hired.

Access to an attractive vocational training, which responds to the needs of the students in the sense of the construction of professional paths aligned with the needs of the productive sector, are challenges that are addressed by the National System of Professional Qualifications. Furthermore, it also seeks provide a response to the diversity and dispersion of supply and investment in training for students, their families, the State and the productive sector itself.

On the other hand, it seeks to redefine the training based on professional profiles and qualification levels that respond the demand of skilled labor, ensuring the quality in education with a view to certifications, accreditations and recognition of knowledge. This paper presents current results and future goals.

Keywords: education, national system of professional qualifications, qualification, professional paths, professional training, professional profiles.

Introducción

A partir del año 2008, el Paraguay se inserta al Programa EUROsociAL a través de una asistencia técnica en el eje de formación técnico-profesional, que arrancó con un seminario como actividad inicial.

EUROsociAL se instala como un programa de la Comisión Europea para la cooperación entre Europa y América Latina y su objetivo fue contribuir a cambios en políticas públicas que mejoren la cohesión social a través del aprendizaje entre pares y el intercambio de experiencias entre instituciones homólogas de ambas regiones³⁴.

La intervención del Programa en nuestro país fue orientada con el objetivo de instalar

un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales - SNCP.

Para el efecto, se definieron estrategias y modalidades de trabajo a nivel nacional que posibiliten la articulación entre el sector socioproductivo y la educación técnico-profesional, surgiendo como resultado final de los debates unos ejes orientadores para elaborar un proyecto o programa piloto que sirva de orientación al desarrollo de un sistema de articulación entre trabajo y formación, a fin de implementar una experiencia demostrativa.

Participaron de la reunión intersectorial 42 representantes de diferentes sectores e instituciones y se definió como primera intervención al sector de Hospitalidad. Estuvieron además expertos internacionales como parte de la asistencia técnica del Programa EUROsocial.

Entre los años 2011 y 2015, en el marco del Programa EUROsocial II, mediante los diagnósticos institucionales realizados, se define el contexto en el cual se desarrollaría el SNCP y se concretaron asistencias técnicas y acciones de capacitación dirigidas a funcionarios de los Ministerios de Educación y Cultura y de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, con la intención de conformar un equipo técnico que se encargue de la implementación de dicho Sistema.

Se han planeado cursos y capacitaciones, como ser: en el 2013 se impartió un curso online en metodologías de formación basado en competencias laborales, dirigido a funcionarios técnicos de los ministerios citados. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación, como parte de la Agenda Educativa 2013-2018, plantea la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones.

Posteriormente, en diciembre de 2013 se solicitó una asistencia técnica al Programa EUROsocial para realizar un curso de capacitación a técnicos y la elaboración de una propuesta base del Catálogo, abordando sectores productivos a ser priorizados; y en marzo de 2015 se constituye un equipo de trabajo permanente con miras a la construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales - CNPP.

A nivel mundial, desde la década de los 50, se han venido buscando estrategias que permitan mejorar la vinculación entre los sistemas formativos y el mundo laboral.

Las primeras experiencias de este tipo se desarrollaron en Inglaterra y otros países anglosajones, en donde incorporaron técnicas de formación que permitían mejorar las competencias de los trabajadores, conocidas también como competencias profesionales, dando lugar en el futuro a un sistema llamado Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.

La competencia profesional

Cada vez se hace más recurrente la frase que dice «se requiere de personas con competencias para el trabajo» o «el mercado laboral no encuentra a las personas con las competencias requeridas». Esto conlleva a mayores exigencias para los trabajadores en el cumplimiento efectivo de sus actividades.

El tema de competencias laborales o profesionales se comienza a discutir entre los años 70 y 80, cuando se empezaron a analizar cuáles eran los indicadores por los cuales se deberían medir el rendimiento de los trabajadores.

Este proceso de análisis de los perfiles de los trabajadores cada vez tenía más peso en la perdurabilidad y flexibilidad que deparan las competencias básicas (lectura, matemáticas, comprensión de problemas, comunicación, etc.) que la sola estrechez de las habilidades manuales³⁵.

Según el Glosario de Términos de CEDEFOP, *competencia es la capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto, sean estos en la educación, en el trabajo o en el desarrollo personal o profesional. La competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos); abarca, asimismo, aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (por ejemplo, las capacidades sociales u organizativas) y valores éticos*³⁶.

Por su parte, la OIT define a la competencia laboral como *conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes que una persona necesita para desempeñarse eficaz y eficientemente en un determinado puesto de trabajo*³⁷.

La definición de competencias laborales constituye el elemento principal para intentar el acercamiento de la formación y el empleo, mediante una formación asociada a las mismas con mayor pertinencia y eficiencia.

El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales es un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación técnica y la capacitación laboral con el sector productivo³⁸.

Un Sistema de Cualificaciones se sustenta sobre la base de la articulación y coordinación de las distintas Administraciones competentes en la materia, mediante la gestión del Subsistema de información, la Formación Profesional, la Acreditación y Certificación laboral, donde el principal instrumento organizador es el Catálogo Nacional de Cualificaciones o de Perfiles Profesionales.

Estructura de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

El Sistema Formativo hace referencia a la formación asociada a las cualificaciones profesionales, siendo impartidas por instituciones conducentes a la obtención de títulos, certificaciones y/o acreditaciones laborales o profesionales.

El Sistema de Información y Orientación Laboral y Profesional (cuya función es informar y facilitar el acceso de la población activa al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y a los Sistemas Formativos que procuran la adquisición de competencias y cualificaciones profesionales).

El Sistema de Evaluación y Reconocimiento de la competencia profesional se encarga de reconocer la competencia profesional adquirida mediante la experiencia laboral, la formación no formal y/o la formación refleja.

Beneficios de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

La instalación de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales permite el establecimiento de un modelo basado en la cualificación del talento humano, vinculado directamente al mundo laboral, fortaleciendo la satisfacción de necesidades de desarrollo personal y construcción social, económica, política y cultural, permitiendo que las empresas y las personas tengan desempeños de calidad.

Posibilitará, además, abordar las grandes problemáticas de la formación técnico-profesional en nuestro país, tales como la dispersión, diversidad, duplicidad de esfuerzos, dudas en la pertinencia de las ofertas existentes y la devaluación que tienen las ofertas de formación profesional para la sociedad.

De este modo, el Sistema aporta beneficios para³⁹:

La persona:

La posibilidad de acceder a una cualificación profesional.

Una acreditación oficial de su formación.

La posibilidad de capitalizar formación y experiencias anteriores.

La posibilidad de completar itinerarios (de formación o de reconocimiento de la experiencia).

Flexibilidad y rapidez para obtener resultados académicos.

Movilidad entre sistemas de formación.

Autodiagnóstico de competencias.

Reconocimiento y autoestima.

El mercado de trabajo:

Adecua la oferta de formación a las necesidades de cualificación.

Da coherencia a los sistemas de capacitación y formación.

Define prioridades de formación.

Referencia la formación y las múltiples formas de aprender y las pone en valor.

Mejora la intermediación laboral.

Mejora la planificación y gestión de los sistemas y de la oferta de formación.

Mejora el diálogo social.

Los empleadores:

Permite contar con los trabajadores cualificados que necesita.

Ayuda a definir los perfiles de referencia de los puestos de trabajo.

Es un instrumento de apoyo en los procesos de selección.

Da transparencia al sistema de formación interno.

Motiva a los trabajadores hacia la formación.

Fomenta la formación secuenciada que permite avanzar.

Es un criterio de garantía de la calidad de la formación.

Mejora el conocimiento de los profesionales.

Mejora la gestión de competencias y el desarrollo de los trabajadores.

Mejora el entendimiento con la representación de los trabajadores.

Funciones de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

- Elaborar un Catálogo homogéneo de Perfiles Profesionales, que sirva de referente único para la elaboración de programas de formación para el empleo.
- Elaborar programas/módulos formativos basados en competencias laborales que posibiliten a los usuarios la adquisición de las cualificaciones profesionales del Catálogo.
- Desarrollar procesos de reconocimiento y acreditación de la competencia adquirida mediante la formación no formal y refleja y/o a través, sobre todo, de la experiencia laboral.
- Promover el desarrollo de la formación permanente (a lo largo de toda la vida) a través de un sistema de información y de orientación que facilite el acceso de la población activa a los beneficios del mismo.

El Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales⁴⁰

Los cambios que se dan en forma permanente en el mundo del trabajo, tanto en los modelos organizacionales como en los sistemas y métodos de producción, exigen para el desempeño laboral perfiles profesionales que requieren un proceso de transformación y adaptación permanente de las ofertas formativas a los requerimientos de la producción y el empleo.

En ese sentido, el Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales - CNPP es el documento oficial de carácter nacional que recoge y estandariza las competencias que el trabajador debe tener para responder a las necesidades del mercado laboral, brindando así una formación técnica y capacitación laboral unificada en todos los centros habilitados para el efecto, constituyéndose en el principal instrumento vertebrador del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, ordenándose en un eje sectorial compuesto por familias profesionales y un eje que corresponde a los niveles de cualificación conforme al marco nacional de cualificaciones.

Marco Nacional de Cualificaciones⁴¹

Un Marco Nacional de Cualificaciones es un instrumento consensuado y único que reúne y articula un conjunto de perfiles, presentándolos de forma ordenada, por niveles asociados a criterios definidos.

Los niveles son representados en una escala numérica, siendo el menor nivel aquel con mínimas cualificaciones requeridas y el mayor nivel se corresponde con las competencias laborales más exigentes. De esta manera, se pueden clasificar los perfiles profesionales en niveles conforme a criterios laborales y/o en base a la naturaleza de los saberes.

Funciones de un Marco Nacional de Cualificaciones

Facilitar las equivalencias, correspondencias y/o convalidaciones entre cualificaciones profesionales y académicas (en orden a su reconocimiento y/o a promover la obtención de cualificaciones de niveles superiores).

Facilitar las equivalencias, correspondencias y/o convalidaciones internacionales (entre diferentes países) de las cualificaciones profesionales y de las cualificaciones académicas.

Hacer más transparentes las relaciones entre unas y otras cualificaciones (tanto profesionales como académicas), facilitando así una mejor visualización de los diferentes itinerarios de progreso en la cualificación profesional y/o en la cualificación académica.

Para la construcción del Catálogo se ha definido una propuesta de Marco Nacional de Cualificaciones, homologado entre el Ministerio de Educación y Ciencias y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, con la asistencia técnica de especialistas de EUROsociAL.

Para la elaboración se ha tomado como referencia el Marco Nacional de Chile, España, Chile, como así también el Marco Europeo de Cualificaciones.

La propuesta plantea cinco Niveles de Cualificación, con los siguientes descriptores:

Conocimientos

Destrezas y habilidades

Actividades

Resultados de trabajo

Alcance laboral

Autonomía

Responsabilidad

Tabla 13: Descriptores de los niveles de cualificación de los perfiles profesionales

NIVEL	DESCRIPCIÓN	DESCRIPTORES			FORMACIÓN			
		CONOCIMIENTOS	DESTREZAS Y HABILIDADES	ALCANCE LABORAL				
1	Personas que desarrollan conocimientos elementales y sin autonomía. Exigen un alto nivel de subordinación y supervisión de ejecución. Las actividades son fundamentalmente simples, de carácter físico, rutinarias y poco complejas, desarrolladas de manera repetida, respetando procedimientos preestablecidos.	Tipo de conocimientos teórico que una persona adquiere, comprende y maneja en un determinado contexto.	ACTIVIDADES	RESULTADOS DE TRABAJO	AUTONOMÍA	RESPONSABILIDAD	Formación asociada	Perfil de salida
	Conocimiento básico, sencillo y de fácil comprensión.							
	Simple, altamente físicas, rutinarias y poco complejas.							
	Trabajos repetitivos conforme a procedimientos preestablecidos y verificables en forma inmediata.							
	Sin autonomía, con poco margen de alternativas en el cumplimiento de las tareas.							
	Alto nivel de subordinación y supervisión de ejecución.							
	Programas de inserción laboral y de educación permanente (SNPP, Sinafocal, MTESS Y DGEPE - MEC).							
	Auxiliares							

<p>4</p> <p>Personas que desarrollan actividades sumamente complejas en una gran variedad de contextos, conforme a parámetros predefinidos, incorporan en ellas procesos de planificación y gestión de proyectos, productos y/o servicios. Con conocimiento científico especializado en un campo de trabajo. Cuentan con autonomía, amplio margen de alternativas, capacidad de toma de decisiones, asignación de recursos y supervisar trabajos técnicos.</p>	<p>3</p> <p>Personas que desarrollan actividades complejas y no rutinarias, con criterios de eficiencia, pertenecientes a contextos laborales limitados. Requieren fundamentos técnicos y de procesos teóricos específicos, en un campo de trabajo concreto. Cuentan con autonomía limitada y un amplio margen de alternativas, son competencias para delegar responsabilidades y supervisar trabajos rutinarios.</p>	<p>2</p> <p>Personas que desarrollan actividades de carácter técnico, poco rutinarias, con cierto grado de análisis en el cumplimiento de sus tareas. Requieren el conocimiento de fundamentos técnicos y conceptos generales. Poseen autonomía limitada respecto a los medios y las técnicas que emplean. Son capaces de asumir responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de las tareas, conforme a pautas preestablecidas.</p>
<p>Con fundamentos de diversas técnicas y procesos, con conocimiento científico, especializado en un campo de trabajo concreto.</p>	<p>Con fundamentos técnicos y de procesos teóricos específicos, en un campo de trabajo concreto.</p>	<p>Con fundamentos técnicos y conceptos generales de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.</p>
<p>Actividades sumamente complejas en una gran variedad de contextos.</p>	<p>Conjunto de actividades profesionales complejas y no rutinarias, pertenecientes a contextos limitados.</p>	<p>Poco rutinarias, requieren cierto grado de análisis.</p>
<p>De carácter técnico y organizativo, enfocado a la planificación de acciones, definición y gestión de proyectos, productos y/o servicios.</p>	<p>De carácter técnico, con capacidad de análisis para optimizar recursos con un enfoque de eficiencia.</p>	<p>De carácter técnico asegurado, eficacia del trabajo.</p>
<p>Autonomía con amplio margen de alternativas y capacidad de toma de decisiones.</p>	<p>Autonomía limitada y amplio margen de alternativas.</p>	<p>Autonomía limitada relacionada a los medios y las técnicas empleados.</p>
<p>Responde por las actividades desarrolladas conforme a parámetros predefinidos, asigna recursos y supervisa trabajos técnicos.</p>	<p>Delega responsabilidades y supervisa trabajos rutinarios.</p>	<p>Asume responsabilidades en cuanto a la realización de sus tareas, conforme a parámetros predefinidos.</p>
<p>Educación universitaria, carreras de grado (universidades e institutos superiores).</p>	<p>Educación terciaria no universitaria (DITS - MEC).</p>	<p>Programas de inserción laboral y de educación permanente (SNPP, Sinafocal, MTESS Y DGPEP - MEC).</p>
<p>Títulos profesionales de grado</p>	<p>Técnicos superiores</p>	<p>Técnicos de nivel medio</p>

5	<p>Personas que desarrollan un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad, de carácter técnico-científico, organizativo económico; realizadas en diversos contextos para la innovación y el desarrollo. Son responsables del diseño, la dirección, gestión y la supervisión de los trabajos en forma integral. Cuentan con un alto grado de discernimiento y máxima autonomía para la toma de decisiones. Su actuación se fundamenta en bases científicas de un campo de trabajo concreto y en articulación.</p> <p>Con fundamentos científicos de un campo de trabajo concreto, en articulación entre diversos campos, incorporando comprensión crítica de teorías y principios.</p> <p>Amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizadas en diversos contextos técnico-científicos para la innovación y el desarrollo.</p> <p>De carácter técnico-científico, organizativo o económico, orientado al diseño, la dirección y gestión.</p> <p>Alto grado de discernimiento y máxima autonomía para la toma de decisiones.</p> <p>Responsable por las actividades de carácter técnico y científico, de la supervisión de trabajos en forma integral, de la construcción e implementación de parámetros de trabajo con capacidad de asignación de recursos.</p> <p>Educación superior; carreras de posgrado</p> <p>Títulos profesionales de posgrado</p>
---	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: elaboración propia del Equipo Metodológico. Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales, 2015.

Contexto nacional

La educación técnico-profesional en el Paraguay presenta varias problemáticas, centrándose en el análisis de aspectos que hacen referencia a la institucionalidad que regula la formación de talentos para el mundo del trabajo y la vinculación existente entre las acciones formativas con la oferta y demanda del mercado laboral.

En ese sentido, la organización del sistema educativo debe articular los niveles de formación técnico-profesional entre la Dirección General de Educación Permanente, Dirección General de Educación Técnica y Profesional y la Dirección General de Instituciones de Formación Profesional de Tercer Nivel.

Asimismo, estas ofertas del Ministerio de Educación y Ciencias identifican brechas al no existir pasarelas con el sistema de formación profesional del SNPP y el Sinafocal, instituciones de capacitación laboral del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

En este sentido, la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales es una estrategia necesaria para abordar las problemáticas, poniendo en funcionamiento una serie de instrumentos que permitirán el impulso de acciones interinstitucionales, conforme a la oferta y demanda laboral, de manera unificada, evitando duplicidad de esfuerzos y minimizando la brecha de habilidades del mercado de trabajo.

Adaptar la formación a las demandas del mercado laboral, proporcionar oportunidades de aprendizaje permanente a las personas, utilizar el desarrollo de competencias para

impulsar innovación y crecimiento de empleo, son algunas de las recomendaciones de la Conferencia Internacional del Trabajo de 2008⁴².

Principales problemas detectados:

Desde la institucionalidad

No existe un marco regulatorio común para la educación técnica y formación profesional. Dispersión de la oferta de formación entre diversos organismos e instituciones.

Multiplicación de recursos, esfuerzos y, por consiguiente, ineficacia e ineficiencia en los resultados.

Falta de articulación interinstitucional entre los organismos y estamentos involucrados en los procesos de formación de talentos humanos.

Falta de una política clara respecto a competencias, ámbitos, acciones y alcance de las instituciones que forman para el trabajo.

No existe evaluación de impacto de los procesos formativos.

No existe un sistema estandarizado de detección de necesidades formativas.

Hay deficiencias en la formación/capacitación de los docentes.

No hay sistemas formales de seguimiento a egresados.

Existe una subvaloración social de la formación técnico-profesional.

La cobertura geográfica de la oferta es insuficiente.

No hay mecanismos formales de aseguramiento de la calidad de la oferta.

Escaso desarrollo de la pedagogía laboral, para mejorar métodos y técnicas, materiales educativos, didácticas especiales, etc.

Desde la demanda laboral

Las empresas y organizaciones tienen dificultades para identificar personal cualificado.

El sector privado y público demanda acciones formativas de especialización de sus trabajadores, lo que en la actualidad no se cubre adecuadamente.

Los cursos no responden a necesidades reales o emergentes del mercado de trabajo.

Los beneficiarios y el mercado laboral desconocen las ofertas.

Desde la oferta laboral

Los usuarios no reciben la orientación vocacional y laboral debida.

Los demandantes de las capacitaciones no acceden a las informaciones sobre las ofertas de acciones formativas existentes.

No existen datos sobre los perfiles laborales demandados.

En este orden de acciones, el Paraguay se encuentra en etapa de construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales, ordenadas conforme a la siguiente estructura:

Tabla 14: Estructura de perfiles profesionales

Denominación	Nivel de competencia
Familia profesional	Código del perfil
Competencia general	
Ocupaciones y puestos de trabajo	Código CPO
Sectores productivos y tipos de organizaciones en los que se integra	Código CNAEP
Denominación	UC1
Código	Nivel
Elementos de competencia	Criterios de desempeño
Contexto de aplicación	
Medios y materiales	Información
Principales resultados de trabajo	
Denominación	UC2
Código	Nivel
Elementos de competencia	Criterios de desempeño
Contexto de aplicación	
Medios y materiales	Información
Principales resultados de trabajo	

Fuente: Elaboración propia del Equipo Metodológico. Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales, 2015.

Por otra parte, también se ha construido una propuesta de estructura de familias profesionales, con base en el Clasificador Nacional de Actividades Económicas del Paraguay, actualizado a partir de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas - CIIU, Revisión 4.

La estructura comprende la definición de 23 familias profesionales. Para la determinación de la nomenclatura utilizada fueron analizadas estructuras vigentes en los Sistemas de Cualificaciones de Chile, México, Ecuador, Perú, España y Reino Unido, además de la clasificación sectorial de la OIT y la recomendación revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional de la Unesco.

Tabla 15: Estructura de familias profesionales

Denominación	Cod.	Denominación	Cod.
Hospitalidad	HOSP	Actividades tipo servicios	ACSE
Agropecuario	AGRO	Seguridad	SEGU
Construcción	CONS	Servicios educativos	SEED
Electricidad y electrónica	ELEC	Textil y confección	TECO
Industrias gráficas	INGR	Mecánica y metales	MEME
Tecnologías de información y comunicación	TICS	Imagen, sonido y comunicación	IMSO
Automotores	AUTO	Transporte y logística	TRLO
Salud y deporte	SADE	Arte y artesanías	ARAR
Administración y gestión	ADGE	Servicios socioculturales y a la comunidad	SESO
Belleza y estética	BEES	Minas y canteras	MICA
Industrias alimentarias	INAL	Química	QUIM
		Medio ambiente	MEAM

Fuente: Elaboración propia del Equipo Metodológico. Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales, 2015.

Con estos instrumentos, el equipo de trabajo interministerial ha iniciado las tareas de elaboración del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales, cuya meta al 2018 es contar con al menos 300 perfiles profesionales definidos con sus correspondientes módulos formativos asociados.

Conclusiones

Con este material se busca acercar conceptos y avances que están siendo llevados a cabo para la construcción del Catálogo Nacional de Perfiles Profesionales en el país. A su vez, se destaca que la instalación de un Sistema de Cualificaciones en el Paraguay debe ser abordada con la premisa básica de la participación de todas las instancias que desarrollan formación técnico-profesional en el país, con lo cual la articulación de acciones entre educación y trabajo implica una tarea de alta complejidad para el logro efectivo de las metas que se plantean.

Para el efecto, tanto el Ministerio de Educación y Ciencias como el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social han avanzado en trabajos conjuntos, consiguiendo hasta el momento lo siguiente:

Estructura organizativa interministerial aprobada por resoluciones ministeriales en Educación y Trabajo

Se cuenta con dos Equipos de Gestión, uno Normativo y otro Metodológico, que responden a las Coordinaciones Interministeriales instaladas en ambos Ministerios para las acciones de construcción del Catálogo de Perfiles.

Grupos de trabajo interministeriales conformados

Se conformaron seis grupos de trabajo para identificación de perfiles profesionales conforme a seis familias profesionales priorizadas: Agropecuario, Construcción, Electricidad y Electrónica, Hospitalidad, TIC e Industrias Gráficas, los que están integrados por funcionarios de ambos Ministerios.

Documento resultante de perfiles profesionales para el Catálogo

Como principal resultado se tienen los primeros insumos trabajados por los grupos de trabajo de las familias profesionales mencionadas. Se construyeron 26 perfiles profesionales, que fueron identificados con el sector productivo y los gremios representativos de los sectores abordados a través de los expertos ocupacionales identificados y de las mesas sectoriales existentes.

Actividades de especialistas en el Paraguay

Considerando la asistencia técnica de especialistas de la Comunidad Europea, a través del Programa EUROsociAL, con un tiempo de permanencia en nuestro país, para acompañar el desarrollo de las actividades de los grupos de trabajo, resaltando que fue la primera experiencia y atendiendo el avance más efectivo logrado, se reafirma la necesidad de seguir con este tipo de acciones en forma periódica, con un experto que pueda fortalecer las competencias adquiridas por nuestros funcionarios.

Referencias

Bassi, M.; Busso, M.; Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: BID.

Billorou, N. y Vargas, F. (2010). *Herramientas básicas para el diseño e implementación de Marcos de Cualificaciones: guía de trabajo*. Montevideo: Cinterfor/OIT.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (2003). *Estructuras de los sistemas*

educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

- Cinterfor (2004). *40 preguntas sobre competencias laborales.* Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Cinterfor (2001). *El enfoque de competencia laboral.* Montevideo, Uruguay: Cinterfor/OIT.
- Consejo de Competencias Mineras (2015). Marco de cualificaciones para la minería. Santiago: Consejo Minero.
- De Hoyos, R.; Halsey, R. y Székely, M. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades.* Washington, DC: Banco Mundial.
- De Mendoza, C.; Di Capua, L. y Rucci, G. (2014). *Formación para el trabajo en Uruguay: el punto de partida.* Washington, DC: BID.
- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2009). Clasificador Nacional de Actividades Económicas del Paraguay. Asunción: Autor.
- Secretaría Técnica de Planificación del Desarrollo Económico y Social, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. Clasificación paraguaya de ocupaciones. Asunción: Autor.
- Gallart, M. (2006). «La articulación entre la Educación y el Trabajo: una construcción social inconclusa». En: De la Garza Toledo, E. (cood.). *Teorías sociales de trabajo: nuevos enfoques.* México: Anthropos-UAM.
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia Laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud.* Montevideo: Cinterfor.
- Naciones Unidas (2006). Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las actividades económicas (CIIU). Nueva York: Autor.
- MEC (2015). Equipo metodológico del CNPP. Guía básica para la elaboración del CNPP. Asunción: Autor.

- OEI (2010). *2021 Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor.
- OIT/Cinterfor (2001). *Cualificaciones para la mejora de la productividad, el crecimiento del empleo y el desarrollo*. Montevideo: Autor.
- OIT (2004). Recomendación 195. Conferencia Internacional del Trabajo. Recuperado de: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/recomendacion.pdf
- OIT/Cinterfor (2008). *Calidad, pertinencia y equidad. Un enfoque integrado de la formación profesional*. Recuperado el 15 de febrero de 2016 de: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_evento/calidad_pe.pdf
- Pagés, C. (2014). *Cerrando la brecha de habilidades y productividad en Colombia*. Bogotá: BID.
- Secretaría General de Educación y Formación Profesional (2003). *Bases para la Elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

■ Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones*

María Rosa Brumat**

Laura María Ominetti***

Resumen

El presente trabajo se centra en indagar el lugar que ocupa la Educación de Jóvenes y Adultos en el currículo de formación docente inicial para EGB 1 y EGB 2 (magisterio de nivel primario) en la ciudad de Córdoba, Argentina. El interés por este tema tiene su origen en considerar que la formación de los docentes que trabajan en Educación de Jóvenes y Adultos no los habilita para responder a las exigencias propias y a los destinatarios de esta modalidad. Esta presentación es un capítulo de nuestro Trabajo Final de Licenciatura en la carrera de Ciencias de la Educación y se inserta en el Proyecto de Investigación «Jóvenes y Adultos en Espacios Sociales Urbanos y Rurales: Contextos de Cultura Escrita, Alfabetización y Conocimientos», de la Universidad Nacional de Córdoba.

Nuestro objeto de estudio vincula dos campos específicos, como son la Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Docente. En esta oportunidad abordamos la dimensión histórico-política presentando las principales políticas en materia de Educación de Jóvenes y Adultos y su relación con las políticas, decisiones y acciones en el campo de la Formación Docente inicial, en el periodo 1983-2001.

Palabras claves: educación de adultos, formación docente, dimensión histórico-política.

* El presente artículo fue publicado en la *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). N.º 44/1 - 25 de septiembre de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

** Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

*** Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Abstrat

The present work focuses on investigating the place of Youth and Adult Education in the initial teacher training curriculum for EGB 1 and EGB 2 (primary level teachers) in the city of Córdoba, Argentina. The interest in this subject has its origin in considering that the training of teachers working in Youth and Adult Education does not enable them to respond to the demands of the students themselves and to the recipients of this modality. This presentation is a chapter of our Final Bachelor's Degree in the career of Educational Sciences and is inserted in the Research Project «Youth and Adults in Urban and Rural Social Spaces: Contexts of Written Culture, Literacy and Knowledge», of the National University of Cordoba.

Our study object links two specific fields such as Youth and Adult Education and Teacher Training. In this opportunity we approach the historical-political dimension presenting the main policies in the field of Youth and Adult Education and its relationship with policies, decisions and actions in the field of Initial Teacher Training, in the period 1983-2001.

Keywords: adult education, teacher training, historical-political dimension.

Introducción

El propósito de este trabajo es indagar el lugar de la Educación de Jóvenes y Adultos en el currículo de formación docente inicial para EGB 1 y EGB 2 en la ciudad de Córdoba, Argentina. El interés por este tiene su origen en considerar que la formación de los docentes que trabajan en Educación de Jóvenes y Adultos no los habilita para responder a las exigencias propias y a los destinatarios de esta modalidad. La mayoría de los docentes que asumen estos cargos, de acuerdo a lo que la ley demanda, son profesores para la enseñanza primaria, formados para educar niños. Rivero (1996) plantea la posibilidad de «...vincular e integrar la formación de educadores de jóvenes y adultos como una modalidad de especialización de formación o como un contenido curricular integral de la formación de todo educador para la educación inicial y básica...».

Nuestro objeto de estudio vincula dos campos específicos: la Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Docente. En nuestro país, la Educación de Jóvenes y Adultos se encuentra actualmente comprendida dentro de los Regímenes Especiales del Sistema Educativo, y la Formación Docente es parte del Nivel Superior No Universitario del mismo.

El recorte temporal está delimitado desde el año 1983 hasta el año 2001, fechas que aluden a acontecimientos nacionales y provinciales que nos permiten delimitar la problemática. La

primera fecha (1983) refiere a la restitución del gobierno democrático en nuestro país. Consideramos importante este hecho histórico porque implica una recuperación de las instituciones y un cambio en las políticas educativas. El otro punto de delimitación (2001), o cierre del recorte temporal, corresponde al año de implementación de un nuevo plan de estudios de formación docente inicial en la provincia de Córdoba.

Plantear como objeto de estudio la educación de adultos y su ubicación en el currículum de formación docente de grado implica describir dos campos de conocimientos y prácticas: la Educación de Jóvenes y Adultos y la Formación Docente. Según la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, «por educación de adultos se entiende al conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica» (Unesco, 1997).

La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) surge como intento de compensar el déficit que produce el Sistema Educativo. La misma constituye un intento de preservación de una sociedad injusta buscando la incorporación de los sectores populares como consumidores de la sociedad capitalista sin apuntar a generar una participación que fortalezca la organización y movilización popular (García Huidobro, 1994).

El concepto de Educación de Adultos en su devenir histórico ha hecho alusión a la edad de los educandos unida a la alfabetización y educación básica para la población que no completó su escolaridad primaria en la edad correspondiente. Fue en su devenir que se incluyeron instancias de actualización profesional, salud, trabajo y política.

Es impostergable pensar en políticas y programas de formación docente (inicial y continua) de los educadores de jóvenes y adultos, ya que ambos aspectos guardan estrecha relación en el logro de las finalidades educativas. Este planteo ha sido una demanda reiterada por los mismos educadores en diversos foros realizados en la década del noventa en México (Carmen Campero, 2003).

Entendemos la Formación Docente como un «proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo. Producto social de una historia y con rasgos de afinidad e interés para los grupos sociales que se incorporan a este proceso, implica un proceso de largo alcance, con fases internas y sucesivos cambios» (Davini, M. C.; 1995, pp. 34).

Dentro de la Formación Docente inicial nos interesa centrarnos en el currículum, entendiéndolo como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, creencias, valores, costumbres, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación hegemónica (De Alba, 1995). El mismo puede considerarse «como una práctica discursiva, y que, como tal, puede ser deconstruida e interpretada», como un texto que incluye una multiplicidad de textos, con un conjunto de valores implícitos, que da lugar a determinadas relaciones sociales entre actores, grupos y acciones posibles entre ellos (Edelstein y otros, 2004). Grundy lo concibe como una selección y organización cultural, como una forma de ordenar las prácticas educativas y como construcción social, política e histórica en permanente definición. Acordamos con Terigi (1999) cuando afirma que el currículum es una prescripción sobre los contenidos de enseñanza, que está ordenada y secuenciada en un plan de estudios, que se encuentra generalizado para numerosas escuelas a través de políticas educativas oficiales. Pero estas políticas son socialmente interesadas, de manera que el currículum no es neutro desde el punto de vista social ni sirve a intereses puramente académicos, sino que responde a intereses específicos.

En este artículo se presentan las principales políticas, decisiones y acciones, nacionales y provinciales, referidas a la Educación Básica de Jóvenes y Adultos y su relación con la Formación Docente inicial.

Primer periodo (1967-1983): Terciarización de la Formación Docente y creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA).

En este periodo, la Formación Docente adquiría su autonomía y especificidad dentro del Sistema Educativo Argentino a través de la terciarización, y con la reforma nacional de 1969, se llevó a cabo la modificación de la estructura del Sistema Educativo, donde se suprime el ciclo de magisterio en el nivel secundario en las Escuelas Normales y se ubica a la formación docente en el nivel terciario. Por su parte, la Educación de Adultos adquiría desarrollo y expansión con la creación de la DINEA (Dirección Nacional de Educación del Adulto).

Ambos espacios se constituyen desde supuestos pedagógicos diferentes: la Formación Docente se modifica de acuerdo al tecnocratismo y en él adquiere especial relevancia la «organicidad» como categoría, ya que la aplicación de la misma evita la disfuncionalidad del sistema educativo. El maestro es considerado un recurso fundamental para que la educación acompañe al desarrollo y la formación de recursos humanos. A su vez, promueve el influjo de aportes de distintas ciencias que permiten, así, intervenciones docentes más específicas, ligadas a determinados objetivos. En este marco, el docente era visto como «un práctico idóneo que aplicaba una serie de prescripciones que eran diseñadas por di-

ferentes especialistas que trabajaban en la administración o el planeamiento» (Southwell, 1997, pp. 133). El saber no estaba depositado en el maestro sino en los teóricos, diseñadores, evaluadores que planificaban y ordenaban el Sistema Educativo.

La Educación de Jóvenes y Adultos en Latinoamérica se desarrolla y comienza a tomar fuerza la propuesta pedagógica de Paulo Freire, apostando a una transformación real de las condiciones sociales de los adultos y proponiendo, desde su espacio de reflexión, la transformación de las estructuras del Sistema Educativo general. Los programas llevados adelante desde la DINEA recuperan este aporte y generan espacios de reflexión que van más allá de la frontera de dicha dirección y que colocan al adulto como sujeto productor de cultura, sea este docente o alumno, capaz de realizar cuestionamientos acerca de su realidad y también acerca del sistema educativo en el que está inmerso.

Al mismo tiempo, la Formación Docente asistía a un mestizaje teórico, en el que convivían corrientes normalistas, espiritualistas y tecnocráticas, en donde estas últimas, como innovación dentro del campo educativo, solo lograron modificaciones de carácter cosmético que no alteraron la «...relación con el conocimiento en tanto y en cuanto la no intercambiabilidad del lugar del saber quedaba intacta, aumentada ahora con el carácter presuntamente inobjetable de la tecnología que se incorporaba» (Southwell, 1997, pp. 144).

Mientras la Formación Docente tiende a especificar su función hacia la formación de competencias técnicas y recuperando investigaciones gestadas en otros contextos, la Educación de Jóvenes y Adultos tiende a cuestionar otros espacios del sistema educativo. Mientras la primera necesita de un docente capaz de aprender destrezas para ejecutar currículos diseñados por otros, la segunda necesita maestros vinculados a la práctica política transformadora, capaces de cuestionar la realidad, dialogar y generar nuevas formas de participación. Mientras una tiende a generar recursos para disminuir la disfuncionalidad del sistema, la otra se ocupa de revelarla, mostrando y dando la palabra a aquellos adultos que de una u otra forma fueron expulsados del mismo.

El lugar de la Educación de Adultos en el currículo de Formación Docente que se desarrolla entre los años 1968 y 1976 es discontinuo, pues tenemos en cuenta su aparición escrita en el plan de estudios y su desaparición en las propuestas institucionales de 1973, lo cual lo convierte en un contenido nulo hasta 1983.

Segundo periodo (1983-1993): La recuperación democrática

A nivel provincial, entre los años 1983 y 1995 asistimos a la Reforma Educacional de Córdoba, definida desde los discursos oficiales como un proyecto educativo democrático que pretendía el mejoramiento de la calidad educativa, enmarcada en un periodo de recuperación de las instituciones, a nivel nacional.

Recuperamos planteos de Abratte (2002) cuando expresa que el discurso de la Reforma Educacional de Córdoba, en sus documentos oficiales, se articula en una red semántica que se caracteriza por: la *oposición entre democracia y autoritarismo*, la participación, su componente *programático* y el *componente pedagógico*.

Estos conceptos manifiestan la intencionalidad de ampliar la democracia como garantía del ejercicio de la ciudadanía, que implica, a su vez, «la inclusión de los actores en el gobierno de un sistema» (Abratte, P.; 2002, pp. 42), y los distintos niveles de participación y sujetos implicados; así como la participación en la puesta en marcha de un currículum que respete contextos y sujetos. Estos aportes nos permiten entender cómo el contexto ofrece condiciones de posibilidad para que la Educación de Adultos ingrese como un programa específico en la Reforma Educacional de Córdoba.

Esta Reforma «se implementó a través de dos Programas básicos: el de Regionalización Educativa y el de Descentralización Administrativa, los cuales fueron el marco de referencia para el grupo de programas denominado “Generalización y Promoción del Derecho a la Educación”. El primer programa mencionado en este grupo es el Programa de Alfabetización y Educación de Adultos» (Lorenzatti, 1997).

En el marco del Congreso Pedagógico Nacional impulsado a partir del año 1994 y de la Reforma Educativa de Córdoba, los debates y discusiones en torno a la problemática de la educación que se desarrollaron en las distintas Asambleas de Base en la provincia de Córdoba se plasmaron en la Asamblea Jurisdiccional realizada en Embalse en octubre de 1987. Nos interesa centrarnos especialmente en la producción de esta Asamblea para destacar cuestiones relacionadas con nuestro objeto de estudio.

Es importante destacar que la demanda expresada en el documento acerca del cambio en la formación apunta a un docente capaz de recrearse de acuerdo al contexto, a sus capacidades y a su grupo de alumnos. Aparece por primera vez, explícitamente, la necesaria formación para trabajar en educación de adultos en uno de los objetivos y uno de los ítems relacionados al perfil del egresado.

Con respecto a la Educación de Adultos, en dicho Congreso Provincial, en las propuestas sobre aspectos pedagógicos, se solicita la creación de la carrera de «Educador de Adultos» y cursos de perfeccionamiento para docentes en servicio a cargo de educadores idóneos ya que, de acuerdo al diagnóstico, «no existe una carrera específica para el educador de adultos ni cursos de perfeccionamiento presenciales o a distancia»⁴³ (145-148).

Es importante observar que desde este documento se apunta a una formación inicial general y una especialización de acuerdo al ámbito de desempeño del docente. En este contexto, parece sugerirse que los contenidos relacionados con la Educación de Adultos

son parte de la formación continua, aunque se enuncie la necesidad de planes de estudio tendientes a la especialización.

Hipotetizamos que mientras en el campo de la formación docente se propone la posibilidad de incorporar a la formación inicial la problemática de la educación de adultos, desde los grupos de educadores de adultos se tiende a fortalecer el espacio de la formación docente en servicio, lo que da cuenta de la escasa articulación entre la Formación Docente y la Educación de Jóvenes y Adultos que comenzó a manifestarse en el periodo anterior.

En el año 1987, y como consecuencia de los debates generados por la Reforma Educativa de Córdoba, se crea la Dirección de Educación del Adulto, uno de cuyos objetivos era la creación de una legislación pertinente a la modalidad que permitiera articular la misma con otros servicios educativos, así como la capacitación y el mejoramiento continuo de los agentes educativos vinculados a los distintos campos y niveles de la Educación de Adultos.

En este periodo se organizan encuentros y seminarios en torno a esta problemática, como lo fue el «II Seminario de Educación de Adultos» (1987), organizado en La Cumbre, Córdoba, y convocado por el Ministerio de Educación de la provincia con el objetivo de discutir con los distintos sectores la organización y las futuras líneas de acción de la Dirección del Adulto (Lorenzatti, 1997). Uno de los documentos discutidos fue «Lineamientos preliminares para la acción», elaborado por el Prof. Abner Prada (1987), donde se reconocen las acciones concretas desarrolladas en el campo de la educación de adultos a nivel nacional y provincial para debatir su inclusión en las políticas educativas. Entre las acciones nacionales mencionadas se encuentran: la creación de Centros de Alfabetización en la década del 60, la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto de donde dependieron los Centros Educativos de Nivel Medio y la Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción (CREAR, 1973-1974) y el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Permanente (1984). A nivel provincial se destacan el «Programa de Alfabetización y Educación de Adultos» (Reforma Educativa de Córdoba) y el «I Seminario de Educación de Adultos» (1984), que contó con la cooperación técnica de la Unesco.

Con respecto a la formación de los docentes, se afirma que un sistema integrado de formación, capacitación y perfeccionamiento de educadores de adultos no podrá establecerse sin el apoyo de las investigaciones y experiencias que conduzcan a definir tipos, niveles y características de los agentes educativos y de los administradores y directivos de la educación de adultos.

Si bien hay preocupación y avances sobre la formación docente, la educación de adultos se hace presente en el campo de la formación docente continua. Aunque se destaca la

insuficiencia en la formación docente inicial, en las conclusiones no se avanza en considerar la problemática de la modalidad en relación con los Institutos de Formación Docente, con sus planes de estudio, sino que se hacen propuestas concretas en relación a la capacitación de los docentes en servicio.

En una línea de continuidad con los principios de la Reforma Educacional de Córdoba y respondiendo a demandas en torno a la creación de una carrera de Educador de Adultos expresada en las conclusiones del Congreso Pedagógico Provincial, se crea un Instituto Superior en la ciudad de Villa María, dependiente de la Dirección de Enseñanza Media, Especial y Superior (Decreto N.º 989/91). El mismo tenía un carácter experimental, apuntando a la formación de educadores especializados en educación de adultos, educación rural y animación socio-cultural (Decreto Provincial N.º 989/91).

Esta carrera se plantea como una formación docente específica en la modalidad o como una propuesta de especialización para docentes en servicio, ubicando a la formación para la modalidad de adultos fuera del espacio de la formación inicial para docentes de los distintos niveles. Esta propuesta estaría afianzando las ideas surgidas y sostenidas desde el campo provincial de la Educación de Adultos con respecto a la formación docente en esta modalidad.

A partir de 1989, mientras a nivel nacional se debatían proyectos para una nueva ley de educación y se gestionaba la transferencia de los servicios educativos, en la provincia de Córdoba, se sancionaba en el año 1991 una nueva ley educativa. En la misma se afirma un rol «principal» del Estado en materia educativa.

Con respecto a la Formación Docente inicial, la define como «el proceso pedagógico sistemático que posibilita al educando el desarrollo de las competencias requeridas para la práctica docente en las diferentes especialidades y modalidades del sistema, y lo habiliten para el ejercicio profesional»⁴⁴.

En el contexto provincial, la Ley de Educación N.º 8 113 se constituye en el primer documento que explicita claramente la articulación entre la formación docente inicial y las distintas especialidades y modalidades del sistema. Es importante destacar cómo la ley resalta la importancia del desempeño docente en diversas modalidades que estará a cargo de la formación docente inicial y no lo deja librado a una formación posterior, sino que forma parte de los conocimientos básicos de todo docente. En este sentido, retoma los aspectos fundamentales planteados en los debates provinciales del Congreso Pedagógico en torno a la Formación Docente.

En este contexto de debate legal, iniciado con la recuperación de la democracia, se re-instaló el debate en torno a la Educación de Adultos en la provincia. Hipotetizamos que

este clima de reflexión en torno a una modalidad específica del sistema podría haber incidido en la creación de espacios de reflexión sobre esta problemática en propuestas concretas de formación docente. Hacemos referencia específicamente al Plan Maestro de Enseñanza Básica (MEB), que se implementó en una Escuela Normal Superior de la ciudad de Córdoba, incorporando en su plan de estudios (1988) un espacio dedicado a la Educación de Adultos.

Tercer periodo (1993-2001): La Reforma Educativa Argentina

El proceso de reforma llevado a cabo en nuestro país se implementó a través del «Trípode normativo»: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (N.º 24 049 de diciembre de 1991), que desencadenó el cierre de la DINEA a nivel nacional; la Ley Federal de Educación (N.º 24 195, abril de 1993); y la Ley de Educación Superior (N.º 24 521, julio de 1995) (Aguar y otros, 2001).

En cuanto a la Formación Docente, la Ley Federal de Educación enuncia en el Título III, Capítulo V, Artículo 19, uno de los objetivos de la misma: «Educar para conducirse eficazmente en los distintos niveles del sistema y en las modalidades reconocidas por dicha ley» .

Es importante destacar cómo esta ley no especifica claramente qué le compete a la formación docente inicial y a la formación continua. Es decir, es difícil distinguir si se está refiriendo a una formación general que abarque conocimientos relativos a las diferentes modalidades o remite a trayectos de formación específicos para las mismas.

En el año 1995 se promulga la Ley de Educación Superior, como parte del proceso de reforma educativa. La misma comprende a instituciones de formación superior universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, oficiales y privadas. En el Título II, Artículo 4, se enuncia que uno de los objetivos de la Educación Superior es «preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo».

En el Artículo 23 se expresa que los planes de estudio de las instituciones de formación docente se adecuarán a los contenidos básicos comunes establecidos que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Es importante destacar que en ningún momento se menciona como función de estos institutos la formación para el ejercicio en regímenes especiales, sino que la misma es considerada de acuerdo a los niveles no universitarios o a las áreas humanísticas, técnico-profesionales, artísticas y sociales.

Las innovaciones a nivel nacional en torno a la Formación Docente se explicitan en una serie de documentos elaborados por el Consejo Federal de Cultura y Educación. Los documentos que consideramos son los siguientes: Documento Serie A N.º 3, N.º 8, N.º 9, N.º 11 y N.º 14. De acuerdo a los mismos, la propuesta de formación para la formación de grado se organiza en tres áreas: «Un área general, común a todos los estudios de formación docente de grado, centrada en los fundamentos de la profesión docente, destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones. Un área especializada para niveles, ciclos y regímenes especiales centrada en uno de ellos y destinada a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de los niveles. Un área de orientación que comprenda la formación y/o profundización centrada en áreas y disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones».

Es importante destacar que en estos documentos se menciona la importancia de que el futuro docente reconozca diferentes realidades educativas, así como a sujetos específicos de sus prácticas. Además, se indica la intencionalidad de reconocer dentro del recorte curricular contenidos referidos a regímenes especiales, de acuerdo al nivel para el que se está formando.

Es importante destacar cómo la formación especializada es el espacio dentro de la propuesta curricular desde el que debe abordarse la especificidad del nivel o la modalidad, abarcando contenidos que colaboren con la construcción del sujeto al que los futuros docentes pretenden formar. Sin embargo, en diversos enunciados se presenta una postura ambigua, pues mientras se mencionan «contextos socioculturales específicos», lo cual parece aludir a alumnos que presentan situaciones particulares, entre los cuales pueden enmarcarse los adultos, al mismo tiempo se indica «Cultura de la Infancia», y «según el nivel del que se trate», lo cual enmarca a estos sujetos particulares dentro de una cultura relacionada con la edad y un nivel, disminuyendo así el abanico de posibilidades de esta especificidad. Estos conceptos, lejos de promover el análisis o el estudio del adulto como sujeto destinatario de las prácticas docentes de EGB 1 y EGB 2, restringen la mirada y el universo posible de acción docente al mundo infantil.

En el año 1997 se acuerda el Documento Serie A-14 titulado «Transformación gradual y progresiva de la formación docente». Del mismo nos interesa destacar que en este se enuncian las nuevas titulaciones que regirán en los institutos de formación docente. Estas nuevas titulaciones comprenden a los distintos niveles del sistema (Inicial, Educación General Básica y Polimodal) y dos de los regímenes especiales: Educación Especial y Educación Artística. No se mencionan titulaciones para desempeñarse en Educación de Adultos, lo cual nos permitió suponer que esta se incorporaría como contenido dentro de las titulaciones que responden a los distintos niveles y a otras modalidades.

En septiembre de 1999 se firma el «Acuerdo Marco para la Educación de Jóvenes y Adultos», perteneciente a los Documentos para la Concertación Serie A, N.º 21, la primera regulación normativa (Lorenzatti, 2004) con respecto a la modalidad de adultos en el nuevo marco legal. El documento expresa que se la considera un régimen en cuanto es un modo de organizar un conjunto de ofertas específicas destinadas a personas o a tipos de enseñanza que exigen adaptaciones con respecto a la oferta regular. Dicho documento adopta la definición de adultos expresada en la Declaración de Hamburgo.

En el apartado 5 y con el título de Formación Docente Continua, el documento expresa: «Para desempeñarse en el régimen de educación de jóvenes y adultos, los docentes deberán haber tenido el título que corresponde para el nivel en el cual vayan a ejercer y acreditar la formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos» (p. 6). Agrega, además, que se acordarán el tipo de formación docente, así como los contenidos básicos comunes o los mínimos necesarios para desempeñarse en dicha modalidad.

El documento expresa así la importancia de ambas formaciones, la inicial y la especializada, pero centra el espacio de formación específica en la formación docente continua.

Los Contenidos Básicos Comunes debían ser aplicados en todas las escuelas para todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la Formación Docente. El texto de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) recupera la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior, así como los acuerdos realizados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

Desde nuestro objeto de estudio, nos interesó analizar los contenidos y las expectativas de logro que se presentan en dos de los campos de los CBC: Formación General Pedagógica y Formación Especializada, por entender que son los espacios donde podría incluirse la Educación de Jóvenes y Adultos como contenido.

Consideramos que los CBC, en el Campo de la Formación General Pedagógica, aluden a un discurso democratizador y a una recontextualización de enfoques actuales que recuperan la diversidad desde el multiculturalismo o el reconocimiento de la pluralidad cultural e implica un posicionamiento que reconoce diversos puntos de partida, sujetos y entornos como actores educativos. Estos discursos son propios de la década del '90 y parten del supuesto de una desigualdad provisoria en los puntos de partida que implica tratos diferenciados, para lograr un mismo punto de llegada, lo cual, en contextos de pobreza y desigualdad como el de nuestro país, se torna complejo (Dusell y Southwell, 2004). Este enunciado implícitamente permitiría incluir al alumno adulto como contenido de aprendizaje de la Formación Docente inicial. A través del documento, el alumno como contenido es presentado como diverso, heterogéneo, diferente y por tanto debe prestarse atención a las situaciones específicas en las que se da su aprendizaje. Sin embargo, al finalizar este

bloque, se aclara que estos conceptos tienen alcance relativo al nivel pertinente para el que se está formando, lo cual limita un marco conceptual que en una primera instancia parece incluir múltiples realidades.

Los Contenidos Básicos Comunes del Campo de la Formación Especializada por niveles y Regímenes Especiales para EGB 1 y 2 incluyen como contenidos: «Cultura de la Infancia», «Cultura de la Pubertad» y «Cultura de la Adolescencia» y/o «contextos socioculturales específicos».

Según lo analizado, los alumnos de la EGB 1 y 2 son niños, niñas y adolescentes. En el Bloque 2, titulado «Psicología y cultura de los alumnos y las alumnas del primer y segundo ciclo de EGB» se explicita que el destinatario de las prácticas de enseñanza del futuro docente son niños y niñas mencionados a través de conceptos como infancia, niñez o mundo infantil.

Más adelante, en el Bloque 3, se nombra otro posible destinatario de las prácticas del docente de EGB 1 y EGB 2: el adolescente, y para referirse a estos se mencionan conceptos como pubertad, adolescencia, jóvenes.

Es así que se menciona el dominio que el futuro egresado debe tener en torno a posibilidades, procesos cognitivos, procesos de socialización, producciones, juegos, formas de enseñanza para trabajar con niños, niñas y adolescentes. En ningún momento se alude al adulto como posible destinatario educativo de este nivel o a contextos socioculturales específicos dentro de dichos bloques.

El documento de los CBC, cuando no menciona al niño o al adolescente, se refiere a alumno-alumna, especificando que el futuro docente debe poseer dominio de conocimientos acerca de los mismos que le permita manejar diversas variables que atraviesan la práctica educativa. Este concepto, siendo abarcativo, está ligado a la figura de la infancia: «en la vida cotidiana y desde un punto de vista histórico, ser alumno se nos presenta como equivalente a ser menor, que está en la infancia. Ambos conceptos —infancia (menores en general) y alumno— comparten un mismo significado para nosotros porque ambos se han construido simultáneamente» (Gimeno Sacristán, 2003). Cabe aquí preguntarse si esta forma de mencionar «alumno-alumna» no estaría escondiendo, de alguna manera, la infantilización del alumno adulto que, en cuanto alumno, posee características propias del niño y, en consecuencia, no necesita ser mencionado o definido de una manera particular.

Los adultos, en este caso, son incluidos como grupo social que se relaciona con adolescentes y niños, no se lo reconoce como posible alumno dentro de dicho nivel. En este sentido, el adulto adquiere significado en cuanto se relaciona con otros que son

menores, que «aún-no son» (Gimeno Sacristán, 2003), como aquel que ha superado la escolarización y adquirido autonomía respecto de otros.

Nos interesa destacar que el «adulto» ingresa como un sujeto externo, no destinatario de prácticas de estos futuros egresados. Implícitamente se evidencia un desconocimiento de la realidad del sistema educativo, una negación de un tramo del mismo, que estaría manifestando, a su vez, una intencionalidad político-ideológica, que implica desconocer los errores que el mismo sistema generó y a la modalidad que surge como forma de remediar estas falencias.

En el marco de una crisis económica en el año 1995, en Córdoba se inicia un proceso de cambio educativo denominado «Transformación Cualitativa del Sistema Educativo de Córdoba». El Ministerio de Educación y Cultura de la provincia se modifica, ya que se suprimen algunas direcciones, entre ellas la de Educación del Adulto, y algunas secretarías se fusionan. Esto significó la dispersión de los servicios educativos de jóvenes y adultos. Los dos primeros ciclos de la Educación General Básica de Adultos pasan a depender de la Dirección de Nivel Inicial y Primario y el último ciclo de EGB y el Ciclo de Especialización quedan a cargo de la Dirección de Enseñanza Media.

En varias provincias se ofrecían carreras de grado o postítulo en este campo, y con el reordenamiento de las carreras docentes cada provincia debió realizar un nuevo planeamiento de las mismas, de acuerdo a los criterios estipulados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Algunas jurisdicciones no ofrecieron este tipo de carreras, otras intentaron ofrecer «Orientaciones» en Educación de Adultos dentro de la Formación Docente de grado, pero esta figura normativa no estaba contemplada, por lo cual las mismas no se llevaron a cabo; otras mantuvieron o crearon especializaciones o postítulo. Frente a las modificaciones producidas a partir de 1995 a nivel provincial, se desconoce oficialmente a los egresados de la carrera del Instituto Superior en la ciudad de Villa María, de la carrera de Educador de Adultos. La Junta de Clasificación comienza a reconocer este título como perfeccionamiento educativo, otorgando a los docentes 1 200 puntos por el mismo.

En septiembre de 1998 se lleva a cabo, desde la Dirección de Planificación y Estrategias Educativas, el Primer Encuentro de Trabajo con Docentes de los Institutos de Formación Docente de Nivel Inicial y Primario para abordar la transformación curricular en la formación docente.

El documento elaborado en dicho encuentro recupera la normativa vigente a nivel nacional y expone que las provincias deben elaborar en sus diseños curriculares un marco común que brinde equilibrio entre la regulación nacional y la autonomía institucional. En esta etapa, las reflexiones se realizan en torno a la Formación de Grado. En el mismo

se expresa un esquema que refleja la estructura curricular del Sistema de Formación Docente, en el que los regímenes especiales quedan subsumidos al nivel pertinente, reforzando lo planteado en los Contenidos Básicos Comunes.

En el año 2000 se realiza la Primera Reunión de Consulta Federal sobre «La formación docente para la Educación de Jóvenes y Adultos», organizada desde el Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación bajo la coordinación de la Dra. Edith Litwin. Para esto, se convoca a especialistas y diversos actores del Sistema Educativo, con el objetivo de iniciar el debate sobre la Formación Docente para la Educación de Jóvenes y Adultos e intentar avanzar en una política que apunte a una mejor preparación de los docentes de esta modalidad.

Esta propuesta recupera el concepto de diversidad planteado en los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente Inicial e intenta avanzar, así, sobre el concepto de sujeto y grupo diverso, incluyendo al adulto como parte del mismo. Enuncia, además, la importancia de incluir... «contenidos/actividades específicos - formación teórica y observación/práctica»⁴⁵, que implica información y formación específica a los docentes de los Institutos de Formación. En base a la estructura curricular que asume cada jurisdicción o los institutos, pueden incluirse contenidos referidos a la Educación de Jóvenes y Adultos dentro de un trayecto focalizado o en otro tipo de formatos.

Este es el primer documento de la política educativa a nivel nacional que reconoce la necesidad de incorporar la Educación de Jóvenes y Adultos en el espacio de Formación Docente inicial, como un intento de dar respuesta a la articulación de la Formación Docente con este régimen especial, que no había sido tratada en los documentos anteriores (Acuerdos Serie A, N.º 14 y 21).

En el ámbito provincial, en diciembre del año 2001, la Dirección de Políticas Educativas notifica a los Institutos de Formación Docente, dando a conocer el nuevo plan de estudios para la formación docente de EGB 1 y 2 que comenzaba a regir desde el año 2001.

Este plan de estudio define el conjunto de contenidos que los institutos de formación docente debían transmitir a los alumnos para la formación de las competencias adecuadas de la actividad docente y se generaliza para todos los institutos provinciales. La Educación de Adultos sigue estando ausente como contenido curricular, es un recorte en el espacio de la formación docente inicial. Desde la política educativa, pareciera no considerarse un saber válido para el desempeño de los docentes de este nivel.

Sin embargo, se proponen dos nuevos espacios curriculares: los espacios «optativos» (dos espacios cuatrimestrales) y el espacio «otros», abriendo así la posibilidad de incorporar problemáticas específicas. Desde el Documento de Trabajo Jurisdiccional se sugie-

ren dos temas/problemas que podrían funcionar como marco inclusor de la definición de estos espacios: diversidad y articulación.

Consideraciones finales

En relación a nuestro objeto de estudio, apuntábamos a describir y analizar el lugar de la Educación de Adultos en planes de estudio y otros documentos de la Formación Docente y la Educación de Jóvenes y Adultos desde 1983 hasta 2001.

En base a la lectura y el análisis de los mismos, podemos señalar que la Educación de Adultos ha sido excluida como contenido de los planes de estudio de la formación docente inicial. Esta exclusión es producto del recorte realizado desde el Estado y se lleva a cabo en función de intereses políticos e ideológicos específicos, posibilitando o negando a los futuros docentes el acceso a determinados conocimientos. Podemos decir que la Educación de Jóvenes y Adultos forma parte del currículo nulo de la Formación Docente, porque no se incluye como contenido en los planes de estudio.

Este currículo nulo remite a lo que se excluye u omite, a las opciones, perspectivas, conceptos y habilidades que no se ofrecen. Flinders (1986) sostiene que los silencios del texto, la «nada» a la que apunta el currículo nulo está ideológicamente establecida y las interpretaciones que los actores hacen de la misma también están producidas socialmente y tienen un carácter ideológico. En este sentido, Apple (1982) plantea que la ideología está presente en el texto en forma de «elocuentes silencios».

En los planes de estudio de formación docente inicial analizados (Plan Nacional 916/71, Plan Nacional MEB y Plan Provincial 2001), no se incluye la Educación de Adultos como contenido o como espacio curricular. El Plan MEB y el Plan Provincial 2001 ofrecen espacios «vacíos» que operan como facilitadores (talleres y espacios optativos, respectivamente), ya que permiten incluir diversas temáticas. Los actores de cada institución interpretan esta «nada» y la resignifican desde una postura ideológica que devela los criterios de selección de determinados contenidos en la propuesta curricular.

El énfasis en el concepto de «diversidad» sostenido ambiguamente desde los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente inicial no asegura la incorporación de la Educación de Jóvenes y Adultos dentro de los mismos. La interpretación que se haga de este concepto está producida por la realidad social y tiene un carácter ideológico, por lo que el concepto de diversidad puede interpretarse de diferentes maneras, de acuerdo a los intereses, trayectorias e historias particulares de actores sociales e instituciones.

¿A qué sentido está respondiendo la no incorporación de la Educación de Adultos en

el currículum de la formación docente inicial? Hipotetizamos que incorporarla en los espacios de formación desde políticas concretas, sería reconocer el carácter residual y compensatorio de la modalidad. Implicaría mostrar y reconocer que los docentes pueden llegar a trabajar con sujetos jóvenes y adultos que el mismo sistema educativo en algún momento expulsó. La Educación de Jóvenes y Adultos se define por su relación con la pobreza (García Huidobro, 1985). Incluirla como contenido de la formación docente sería reconocer la dimensión estructural del analfabetismo.

En el año 2000, el Ministerio de Educación de la Nación decidió generar un espacio de discusión sobre la problemática de la Educación de Jóvenes y Adultos y su inclusión en el currículo de Formación Docente. Creemos que esta propuesta puede entenderse como una fuerza instituyente que no logra asentarse en el campo de política educativa nacional. Nos preguntamos qué factores contribuyeron a que se asumiera la decisión de implantar el debate en torno a este tema y qué factores dificultaron el avance sobre esta primera decisión política.

Retomando las categorías de currículum nulo y diversidad, cabe preguntarse: ¿qué otros contenidos, situaciones o problemáticas no están siendo contemplados desde las políticas de formación docente?, ¿cuáles son las opciones, perspectivas, conceptos y habilidades que no se ofrecen a los alumnos de magisterio, futuros docentes? Hipotetizamos que no solamente la Educación de Jóvenes y Adultos forma parte de este currículum nulo de la formación docente, sino que hay otras problemáticas, como la Educación Rural, que se encuentran ausentes en el espacio de la formación docente inicial. Los «espacios curriculares optativos» del plan de estudio de magisterio funcionan como posibilitadores de la inclusión de estos temas. En este sentido, estas temáticas que exponen realidades concretas del sistema educativo y de la práctica docente, se convierten en contenidos «optativos» que los estudiantes de magisterio pueden «elegir» desconocer.

Mientras desde las políticas no se defina qué situaciones o problemáticas abarca la diversidad y no se precisen los «contextos específicos» en los que un docente puede desempeñarse, como la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Especial, el trabajo con comunidades aborígenes, el ingreso de las mismas en el currículum de formación docente, continuará dependiendo de actores o acciones individuales y ocasionales.

Referencias

- Abratte, P. (2002). «Una aproximación al discurso político educativo de la Reforma Educacional de Córdoba». En: *Cuadernos de Educación*, 2(2). Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

- Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Brumat, M. R. y Ominetti, L. M. (2007). *El lugar de la Educación de Adultos en el currículum de formación docente inicial de EGB 1 y EGB 2 en Córdoba. Un estudio de caso [trabajo final de licenciatura]*. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Campero, C. (2003). «La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemáticas y perspectivas». En: revista *Decisio*, 5, 12-19.
- Carranza, A. et al. (1999). «Descentralización, autonomía y participación. Un análisis de la implementación de la Reforma Educativa en la provincia de Córdoba». En: *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Córdoba: Narvaja Editor.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). «La escuela y la igualdad: renovar la apuesta». En: revista *El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Edelstein, G. y Aguiar, L. (2004). *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Flinders, D. et al. (1986). «The Null Curriculum: Is Theoretical Basis and Practical Implications». *Curriculum Inquiry* [traducción], 16 (1).
- García Huidobro, J. E. (1994). «Los cambios en las concepciones actuales de adultos». En: *La educación de adultos de América Latina en el próximo siglo*. Bogotá: Colombia. Unesco-OREALC/Unicef.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Editorial Morata.
- Lorenzatti, M. (1997). *La práctica del docente de nivel primario de adultos: una historia real, un camino a descubrir* [trabajo final de licenciatura]. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lorenzatti, M. (2004). «La oferta de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba» (Argentina). Páginas 6(4). En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

- Messina, G. (2003). «Educadores de adultos. Acerca del proceso de su formación». En: revista *Decisio*, 5. Publicación del CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe). México.
- Southwell, M. (1997). «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)». En: Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1995-1983)*, tomo VIII. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Terigi, F. (1999): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Reseña

■ José Rivero (Pepe), presencia y aportes a la reflexión de la EPJA en el Paraguay. Especialista en Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas (1940-2015)

Dania Pilz*

Maestro y colaborador, un gran defensor de la educación de personas jóvenes y adultas y un convencido de que el aprendizaje es un acto de vida que se inicia con el nacimiento y se concreta en todos los espacios que habitamos, construimos y trabajamos a lo largo de la vida.

Como educador reconocido, abordó ampliamente la problemática del alfabetismo y la educación de personas jóvenes y adultas, escribiendo sobre el tema, participando en espacios de debates y análisis y acompañando procesos de evaluación de programas de educación de personas jóvenes y adultas (EPJA).

Como especialista, fue un referente para el Paraguay. Su vínculo con el país se inicia en los años 1960, cuando estuvo relacionado con el grupo de científicos sociales latinoamericanos.

De manera más intensa, su presencia en el país se da desde la instalación en Asunción de una oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el año 2001. Colaboró de forma comprometida y a través de sus reflexiones buscó provocar siempre una mirada crítica sobre qué estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo cuando hablamos de EPJA.

Sus intervenciones y análisis siempre permitieron ver su clara apuesta a la EPJA, destacando permanentemente que la misma es un derecho humano; es la principal modalidad para enfrentar la pobreza y superar la exclusión y la transmisión intergeneracional de la misma; posibilita lograr capacidades básicas para todo desarrollo humano; ofrece

* Organización de Estados Iberoamericanos.

un amplio espectro, heterogéneo en modalidades de acción dirigidas a públicos diferenciados y tiene un impacto sobre niños y niñas, sobre la salud y la productividad familiar.

En el 2008, escribió el primer documento de trabajo del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE-Mercosur): *El cambio posible en Alfabetización y Educación Básica de personas jóvenes y adultas*. El documento fue publicado en la Colección del IDIE en el 2010 y también se incluyó en la colección de libros de las Metas Educativas 2021 de la OEI, en que se presentó como «análisis de la experiencia desarrollada en Paraguay». Entre los puntos que destaca en este documento se encuentra la mirada en los programas de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y el Plan Nacional de Alfabetización «Por un Paraguay alfabetizado 2004-2008».

En el 2009, participó del Encuentro Iberoamericano de Educadores de EPJA, donde conversó con los 200 educadores y educadoras de jóvenes y adultos de Iberoamérica y presentó la ponencia «Una visión histórica de la Alfabetización y la EPJA en Iberoamérica: tendencias y desafíos actuales».

En el 2010, en el marco del Seminario Iberoamericano de Evaluación de los niveles de alfabetismo en personas jóvenes y adultas, realizado en Asunción, abordó los «Desafíos de la evaluación de los aprendizajes en los programas de alfabetización y educación a lo largo de la vida», destacando en esa oportunidad, entre otros aspectos, los significados de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas, así como la evaluación demandada por la alfabetización y la educación permanente en Iberoamérica.

En el 2011, participó del Congreso Iberoamericano de Educación Permanente y Técnico Profesional, en la Conferencia Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el siglo XXI. Nuevos desafíos para la educación a lo largo de la vida. En la ocasión, subrayó el aumento de la desigualdad en la región latinoamericana y la necesidad de concebir una educación con énfasis en el bienestar humano y las comunidades, y la responsabilidad del Estado, como garante de una educación de calidad para todos y todas.

Asimismo, el 7 de noviembre de 2011, estuvo como conferencista en el lanzamiento de la Cátedra Paulo Freire de Educación de Jóvenes y Adultos, en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) de Foz de Yguazú (Brasil), espacio en el que se contó con la presencia de representantes de los Ministerios de Educación de 13 países Iberoamericanos, del Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo Largo de toda la Vida (UIL-Hamburgo) y del Ministerio de Educación de España. En la conferencia «Perspectivas para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Iberoamérica», José Rivero expuso aspectos centrales de la educación con personas jóvenes y adultas, teniendo en cuenta a los grandes referentes de esta temática como son Paulo Freire y Emilia Ferreiro, así como las conferencias y las declaraciones de ministros y presidentes

iberoamericanos, que sentaron un precedente fundamental para el fortalecimiento de la educación a lo largo de la vida.

En los años 2012 y 2013, fue el coordinador del equipo que llevó adelante la evaluación final del Programa Prodepa, de la Dirección de Educación General de Educación Permanente (DGEP). A finales del 2013, participó de varios espacios de análisis y reflexión con las principales direcciones de la DGEP para presentar resultados y los desafíos para la sostenibilidad de políticas educativas para personas jóvenes y adultas en el Paraguay.

Asimismo, cabe destacar las valiosas contribuciones de José Rivero en el libro *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad* (2013), a través de ocho artículos en los que desarrolla conceptos sobre la educación de personas jóvenes y adultas, los ámbitos y vínculos de la EPJA, educación básica de personas jóvenes y adultas, sujetos de la EPJA, entre ellos, los jóvenes, la participación social y la comunicación dialógica.

No caben dudas de que José Rivero dejó un importante legado a la educación del Paraguay y que sus contribuciones seguirán aportando a la EPJA.

Anexo

Modelo de carta de invitación

Asunción, 19 de junio de 2017

Estimado(a) colega:

Por este medio le invitamos a enviar artículos de interés académico con el objetivo de conformar la octava edición de la *Revista Paraguaya de Educación*, cuya temática es Política Educativa y Evaluación.

La *Revista* es una publicación indexada de carácter académico que se propone promover un espacio de debate de ideas sobre la educación en el Paraguay y a nivel regional. La misma es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), un organismo académico de gestión pública, constituido en el Ministerio de Educación y Ciencias, en colaboración con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Editorial Santillana.

La fecha límite para la recepción de los trabajos será el 1 de agosto de 2017. En un archivo adjunto, se remite la guía de normas generales para la publicación en la *Revista*.

Esperamos que considere a la *Revista Paraguaya de Educación* como su espacio de difusión científica. Atentamente.

Consejo de Redacción
Revista Paraguaya de Educación

Normas generales para la publicación

La *Revista Paraguaya de Educación* es gestionada por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE), en su carácter de organismo académico, de gestión pública, constituida en el Ministerio de Educación y Ciencias, coadyuvando a la generación de nuevos conocimientos, impulsando programas de desarrollo coherentes y pertinentes a las necesidades institucionales y socioeducativas del país y apoyando la formación de investigadores.

El CIIE fue creado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 3 568 del 3 de diciembre de 2009. Actualmente, es una Dirección General dependiente del Viceministerio de Educación Superior y por su naturaleza está habilitada a establecer acuerdos y convenios para el logro de sus fines, con universidades, organismos nacionales e internacionales, ONGs y centros similares del país y del exterior.

Marco referencial de la *Revista Paraguaya de Educación*

La *Revista Paraguaya de Educación* es una publicación bianual realizada conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Santillana S.A., editada a través del Centro de Investigación e Innovación Educativa del MEC. La *Revista* tiene por finalidad difundir estudios relacionados con la realidad educativa del Paraguay en particular y la de otros países. La *Revista* coloca temas relacionados a la educación en el Paraguay y de otros países, con el propósito de contribuir de manera significativa a la generación del conocimiento y el debate crítico.

Los trabajos científicos podrán relacionarse con diferentes disciplinas que se vinculen con la educación, o sea, se publicarán contribuciones que, si bien no son del área educativa propiamente, plantean temas relacionados a esta. Las contribuciones publicables podrán ser monografías, investigaciones (nacionales o internacionales), evaluaciones de programas, proyectos educativos, artículos históricos (nacionales o internacionales) y novedades editoriales.

Se espera que las contribuciones ayuden a ejercer una práctica profesional pedagógica más crítica y realista y a pensar la educación desde nuevas perspectivas.

Objetivos

- 1- Fomentar la producción científica en el área de la educación.
- 2- Incentivar la realización de proyectos, investigaciones y sistematizaciones en el ámbito de la educación en el Paraguay.
- 3- Propiciar la comunicación, difusión y discusión de artículos relacionados a la educación a nivel nacional o internacional.

Políticas editoriales para publicación en la *Revista Paraguaya de Educación*

- 1- Mantener una política abierta y plural para las ediciones, respetando los preceptos académicos de los materiales publicados.

2- Enfatizar e incentivar la independencia y/o autonomía en el proceso de creación de contenido.

3- Mantener un formato y estilo constantes.

4- Asegurar que toda la información esté sustentada en argumentos académicos.

5- La *Revista* está dirigida a gestores de políticas públicas, profesionales de la educación, académicos e investigadores en educación u otras disciplinas que, a pesar de no tener como su objeto de conocimiento la investigación en educación, contribuyen a explicar los fenómenos que ocurren en el ámbito educativo.

6- No se pueden publicar: artículos de otros autores.

7- Las contribuciones a editarse deben ser originales y no estar sometidas a evaluación en otros medios, salvo decisión del Equipo Editorial de incorporar un material ya publicado.

8- Los derechos de propiedad intelectual de cualquier material (incluyendo textos, fotografías, otras imágenes, sonidos y otros) son propiedad de sus autores, cediendo los mismos a la *Revista Paraguaya de Educación*.

9- La *Revista Paraguaya de Educación* se reserva todos los derechos de propiedad intelectual sobre las obras de su autoría y sobre las que sean cedidas según las reglas de estos términos y condiciones.

10- Enlaces externos: los enlaces de sitios web hacia otros sitios pueden ser incluidos en la *Revista*. Esto no significa respaldo o apoyo por parte de la *Revista Paraguaya de Educación* o cualquiera de las instituciones encargadas (MEC-OEI-Santillana). Estos enlaces se ponen a disposición de los usuarios de la *Revista* por considerar que son de relevancia, bien sea para la comunidad educativa o público en general. Una vez que se accede a otro portal o sitio web, se estará sujeto a la política de privacidad y a la política editorial del portal o sitio web nuevo.

11- Desde el envío de la contribución al CIIE hasta su entrega, la devolución no podrá pasar más de 3 meses. Durante ese periodo, el autor no podrá publicarla en ninguna revista u otro medio.

12- En el caso de ser aprobado el artículo, el autor o la autora deberá corregirlo si es que hay sugerencias y luego enviar nuevamente con todos sus datos correspondientes en soporte digital como definitivo.

13- La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna.

14- El contenido de las contribuciones es exclusiva responsabilidad de los autores.

Tipos de escritos y estructuras

La *Revista* aceptará los siguientes tipos de contribuciones:

a- Artículos académicos (generalmente de 6 000 a 7 000 palabras). En ningún caso se aceptarán artículos de opinión o interpretación sin fundamentación, así como tampoco narraciones de anécdotas.

b- Notas de investigaciones (nacionales e internacionales) (máximo 2 000 palabras). Notas sobre tesis, reportes de políticas o trabajos de investigación inéditos. Se espera que la estructura mínima contenga el planteamiento del argumento, antecedentes, fundamentación teórica, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.

c- Evaluaciones de programas/proyectos educativos locales (máximo 2 000 palabras). Por ejemplo, evaluaciones de proyectos y programas educativos nacionales, ya realizadas. La estructura mínima de presentación de una evaluación abarca el fundamento de la evaluación, el tipo de evaluación, las dimensiones a ser evaluadas, el marco conceptual o lógico de la evaluación, metodología, resultados, análisis de resultados y conclusiones.

d- Reportes de políticas en educación nacionales o internacionales (cantidad de palabras del artículo no especificada). Por ejemplo, informes sobre el estado de la política en educación.

e- Reseñas (máximo 1 000 palabras). Por ejemplo, reseñas sobre libros, artículos, recursos o iniciativas educativas.

f- Intercambios. Entrevistas, derecho a réplica, etc.

Formato para la presentación de las contribuciones

Para la aprobación de los materiales remitidos, se requerirá, además de los criterios establecidos más arriba, lo siguiente:

1- Utilización de normas editoriales de formato APA 6.^a edición.

2- Cada artículo deberá ser acompañado por un resumen analítico (*Abstract*) no mayor a las 20 líneas. Además, deberán presentarse cinco palabras claves.

3- El texto debe contar con una introducción, secciones de desarrollo, una conclusión y la bibliografía utilizada.

4- El texto deberá ir a doble espacio, en formato de letra Times New Roman, número 12, con título, nombre del autor (autores), autora (autoras), adscripción institucional de los mismos y correo electrónico, indicados con asterisco al extremo derecho del nombre de cada autor y colocado al comienzo de las notas de pie de página.

5- Los cuadros y las tablas que se incluyan deberán integrarse dentro del texto debidamente ordenados y con referencia a las fuentes de procedencia. Cada uno de ellos contendrá título y número (románico) ordenados de menor a mayor.

Por ejemplo: CUADRO I: TASA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN. Fuente: MEC, 2002.

6- Las referencias bibliográficas se pondrán al final del texto, en tamaño de letra 10. Ejemplo de una cita de libro de un solo autor o una autora:

García, J. M. (2009). *Educación y TIC: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula*. Montevideo, Uruguay: MEC.

Ejemplo de una cita de libro de más de un autor o una autora:

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos*. México: Amorrortu/SEP.

Ejemplo de una cita de artículo publicado en revista:

Forma general - periódicos o revistas

Autor, A. A., Autor, B. B., y Autor, C. C. (año). Título del artículo.

Título del periódico o revista, xx, xxx-xxx.

7- Las palabras en otros idiomas que aparezcan en el texto deberán escribirse en cursiva, ya sean en guaraní o en inglés o en portugués, con sus respectivas acentuaciones. Por ejemplo: *mbo'ehára*.

8- Las citas bibliográficas que aparezcan en el texto deben ir entre paréntesis, indicando el apellido del autor, fecha de publicación y número de páginas. Por ejemplo: (Huntington, 1994, p. 125).

9- Las reseñas de libros deberán señalar: los autores del libro, el año de la publicación, el título de la obra, el lugar de publicación, el nombre de la editorial y la cantidad de páginas de la obra.

Ejemplo de cita de un libro para las reseñas:

Palermo, V. y Novaro, M. (1996). *Política y poder en el gobierno de Menem*. Buenos Aires: Norma Editorial, 557 págs.

10- La primera vez que aparezcan siglas deberán escribirse su significado completo; posteriormente, solo las siglas. Por ejemplo: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). En adelante, MEC.

11- Las contribuciones se someten a un proceso bajo un sistema *doble ciego* de revisión *por pares* . El Equipo Editorial se reserva el derecho de hacer la corrección de estilo que considere necesaria para mejorar el trabajo.

12- Los artículos escritos deberán, en la medida de lo posible, utilizar un lenguaje genérico, que evite discriminaciones y lenguaje sexista.

13- Cada autor o autora recibirá un (1) ejemplar del número de la *Revista* en que aparezca publicado su artículo. Si le interesa recibir algunos más, hágalo saber al Equipo Editorial.

Recepción de artículos

Los artículos deberán ser enviados a la dirección de correo institucional *Revista Paraguaya de Educación* : rev.parag.educ@gmail.com o acercarse a Estrella 1 003 c/ Colón, Edificio Esmelda, 1.º piso, Asunción-Paraguay. Se avisará al autor o a la autora por e-mail la recepción del artículo y se le comunicará el inicio del proceso de revisión por pares en orden a considerar su publicación.

Notas

Artículo 3

- 1 Se entiende por comunidad campesina aquella en la que las personas comparten un territorio físico, cultural, espiritual, basado en relaciones familiares comunitarias de reciprocidad y solidaridad. Se entiende por sector popular urbano y periurbano, aquel compuesto por familias campesinas migrantes que siguen reproduciendo en las ciudades el mismo vivir que en sus comunidades de origen.

Artículo 2

- 2 AECID-Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de Educación popular e intercultural y Educación social, en modalidad *b-learning*, para desempeñarse en la Educación de jóvenes y adultos. AP/035311/11.
- 3 En el 2000, en México, de los 65,5 millones de habitantes, el 83 % vivía en áreas metropolitanas. La República de El Salvador, debido a su extensión territorial (21 041 km²), con una población estimada para 2012 de 6 251 495 habitantes, tiene la densidad poblacional más alta de América continental. Respecto de Chile, su capital tiene una densidad de 394,9 hab./km²; las tendencias concentradoras a largo plazo en este país son visibles en el caso de las tres regiones más pobladas, Metropolitana, Biobío y Valparaíso, que aglutinaban al 55 % de los chilenos en 1952 y al 63 % en 1992, porcentaje que ha ido en aumento (Martínez Pizarro, 1994).
- 4 Estos son algunos ejemplos en América Latina de habitantes en conglomerados urbanos: Ciudad de México: 23 100 000; San Pablo: 21 000 000; Buenos Aires: 14 800 000; Río de Janeiro: 12 700 000; Lima: 9 350 000; Bogotá: 8 600 000; Santiago de Chile: 6 100 000. Fuente: www.citypopulation.de/world/Agglomerations.html (consulta: 26 de mayo de 2012).
- 5 En los últimos años hemos visto grandes movilizaciones juveniles y estudiantiles que entrecruzan exclusión social con exclusión educacional, indicativas de la crisis de la educación en los sistemas sociales mayores: en Chile, el movimiento estudiantil de 2011; en México, Somos 130; en Francia, los de las terceras generaciones de migrantes; y en Grecia y España, las organizadas en defensa de la educación pública frente a la crisis económica.

Artículo 4

- 6 De manera a facilitar la lectura, se opta por la utilización de la forma masculina de las personas, por lo que al decir, por ejemplo, «niños» también se hace referencia a las «niñas».
- 7 Los centros educativos para adolescentes en conflicto con la ley, en el contexto de este artículo, son las instituciones en las cuales se priva de su libertad a dicha población. A partir de este punto, por cuestiones estrictamente prácticas, se los denominará solamente «centros educativos».
- 8 A fin de aglizar la lectura, desde este punto se denominará al censo de adolescentes en privación de

libertad, elaborado por el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura, como «el censo».

- 9 Con base en el objetivo práctico de facilitar la lectura del material, se denomina a partir de aquí a los adolescentes en conflicto con la ley y en privación de libertad, como solamente «los adolescentes».
- 10 Solo uno de los centros educativos del Paraguay se corresponde con el régimen semiabierto.
- 11 Este centro educativo se encuentra destinado a adolescentes varones, y es considerado el más representativo del país, debido a la cantidad de adolescentes que en él se encuentran en privación de libertad. Al 4 de marzo de 2016, el total de adolescentes en privación de libertad ascendía a 195, teniendo una infraestructura con la capacidad de albergar a 120 personas.
- 12 En la actualidad, el Centro Educativo de Encarnación se encuentra independiente a la penitenciaría regional de adultos, por lo que el análisis de la realidad encontrada corresponde a la estructura anterior.
- 13 Establecidos en la Ley N.º 1 657/01 Que aprueba el Convenio N.º 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación y la Recomendación 190.
- 14 Con base en la Encuesta Permanente de Hogares, se sabe que para el año 2013 el ingreso familiar mensual promedio en un hogar paraguayo era de 4 295 000 G (DGEEC, 2013).
- 15 Las estadísticas oficiales indican que el promedio de hijos de mujeres en situación de pobreza es de 3,5, siendo el promedio para las personas que se corresponden con niveles más altos de 1,7 hijos (CPEP, 2010).
- 16 En cuanto al espacio destinado a la carpintería en el Centro Educativo de Itauguá, al momento de la inspección del MNP, se pudo comprobar que en él no se encontraba ningún adolescente, y que este era utilizado por uno de los educadores, según manifestó el mismo.
- 17 Formación profesional que se implementa en el país: 1. Refrigeración, 2. Construcciones civiles, 3. Carpintería y ebanistería, 4. Artes gráficas, 5. Mecánica general, 6. Mecánica automotriz, 7. Electrónica, 8. Electricidad, 9. Plomería, 10. Mantenimiento rural, 11. Naval y 12. Electromecánica.
- 18 El sector de servicios incluye: 1. Administración de negocios, 2. Asistencia deportiva, 3. Ciencias ambientales, 4. Ciencias geográficas, 5. Ciencias militares, 6. Contabilidad, 7. Diseño gráfico y publicidad, 8. Hotelería y turismo, 9. Informática, 10. Mercadotecnia, 11. Producción artesanal, 12. Salud y 13. Ciencias militares.
- 19 El sector industrial incluye: 1. Confección industrial, 2. Construcciones civiles, 3. Elaboración y conservación de alimentos, 4. Electricidad, 5. Electrónica, 6. Electromecánica, 7. Electrotecnia, 8. Mecánica general, 9. Mecánica automotriz, 10. Mecatrónica, 11. Metalmecánica, 12. Química industrial y 13. Tecnología de alimentos.
- 20 El sector agropecuario incluye: 1. Agropecuario y 2. Agromecánica.
- 21 La figura del educador es la que se utiliza nominalmente para referirse a los funcionarios que tienen que desarrollar los planes y programas al interior del centro educativo, y que deben convivir la mayor parte del tiempo con los y las adolescentes. Sin embargo, a través de entrevistas reali-

zadas a adolescentes, y debido a las funciones desarrolladas por dichas personas, sería correcto denominarlos «guardiacárceles».

Artículo 5

- 22 Seminario Federal: La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada. 2, 3 y 4 de septiembre de 2002. Buenos Aires.
- 23 Extraído de la página electrónica: www.abc.gov.ar/laInstitucion/Organismos/Planeamiento/imagenes/informes03.pdf
- 24 Gadotti, Moacir. *El analfabetismo escolar en la Argentina*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/analfa/analfa> [consulta: marzo de 2003].
- 25 Rockwell, Elsie (1985). «La relevancia de la Etnografía para la transformación de la escuela». Ponencia Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá. Mimeo, p. 2.
- 26 Ídem, p. 3.
- 27 Carro, Silvina y otros (1996). *Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: una aproximación desde la Etnografía*. Institutos de Ciencias Sociales. Gino Germani. Mimeo, p. 3.
- 28 Geertz, Clifford (1988). *La interpretación de las culturas*. Gedisa, p. 24.
- 29 Cabe aclarar, como se mencionó anteriormente, que el país presenta una nueva ley de educación, la Ley N.º 26 206: Ley de Educación Nacional. La misma establece la obligatoriedad de los niveles primarios y secundarios, a diferencia de la ley anterior —Ley Federal de Educación—, que establecía como obligatorios diez años de escolaridad (un año del nivel inicial y nueve años de escolaridad básica).
- 30 Tenti Fanfani, Emilio. «La educación básica y la “cuestión social” contemporánea» (notas para la discusión). Congreso sobre Pedagogía. Universidad Luis Amigó. Colombia, 2-7 de mayo, 2000 (Buenos Aires, abril de 2000). Extraído de: www.ufmt.br/revista/arquivo/rev19/fanfani.htm [consulta: 16 de septiembre de 2005].
- 31 Lo Vuolo, Rubén (1995). *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, p. 15.
- 32 Extraído de la página electrónica: www.abc.gov.ar/laInstitucion/Organismos/Planeamiento/imagenes/informe_s03.pdf
- 33 EGB 1 es la denominación del primer ciclo de la Educación General Básica denominada por la Ley Federal de Educación, derogada a fines del año 2006. Actualmente, se denomina nivel primario. Cabe aclarar que los adultos entrevistados conocen en profundidad la denominación de los niveles y ciclos de la estructura del sistema educativo vigente en el momento de las entrevistas.

Artículo 6

- 34 <http://eurosocial-ii.eu/es/pagina/el-programa>
- 35 El enfoque de Competencia Laboral. Cinterfor/OIT.
- 36 *Terminology of European education and training policy*. CEDEFOP. Pág. 48.
- 37 Documento de la OIT.

- 38 https://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_ncfp.html
- 39 Adaptado de la presentación de Paula Greciet sobre el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el marco del Primer Seminario Internacional sobre Educación Técnica y Trabajo (2014).
- 40 *Guía Metodológica Básica de Identificación de Perfiles Profesionales*. Pág. 2. 2015.
- 41 *Guía Metodológica Básica de Identificación de Perfiles Profesionales*. Pág. 2. 2015.
- 42 Conferencia Internacional del Trabajo (2008). Ginebra, Suiza: OIT.

Artículo 7

- 43 *Informe Final de la Asamblea Pedagógica Jurisdiccional de Córdoba* (1987). Embalse, Córdoba, Argentina.
- 44 Ley Provincial de Educación N.º 8 113 (1991). Editorial La Cañada. Córdoba, p. 12.
- 45 3 Op. cit., p. 3.