

TEMAS PARA EL DEBATE EDUCATIVO



familias por la
educación integral
en paraguay

Temas para el Debate Educativo

Es un documento elaborado en el marco del proceso de desarrollo de recomendaciones y propuestas de ajustes al Plan Nacional de Transformación Educativa.

Año 2023.



Familias por la Educación Integral en el Paraguay

www.feipar.org

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	4
2. DERECHO A LA EDUCACIÓN	5
2.1. Definición	5
2.2. Avances	7
2.3. Pendientes y debates actuales	8
3. INCLUSIÓN EDUCATIVA	9
3.1. Definición	9
3.2. Avances	10
3.3. Pendientes y debates actuales	12
4. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN	14
4.1. Definición	14
4.2. Avances	19
4.3. Pendientes y debates actuales	20
5. GÉNERO Y EDUCACIÓN	21
5.1. Definición	21
5.2. Avances	25
5.3. Pendientes y debates actuales	27
6. PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN	33
6.1. Definición	33
6.2. Avances	35
6.3. Pendientes y debates actuales	38
7. BIBLIOGRAFÍA	40

1. INTRODUCCIÓN

Ante el actual debate educativo en el marco del proceso de la Transformación Educativa, desde la organización Familias por la Educación Integral en el Paraguay (FEIPAR) hemos promovido la redacción de este documento, que recoge el proceso de reflexión conceptual llevado adelante por nuestra organización, para responder al pedido de aportes por parte del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), con la esperanza de contribuir al diálogo y debate educativo en Paraguay. se encuentra organizado por cinco apartados, que contienen cada uno de ellos el desarrollo conceptual de principios que -a criterio nuestro- deben permear la educación en el Paraguay: el enfoque del Derecho a la Educación, el enfoque de Inclusión, el enfoque Intercultural, el enfoque de Género y el enfoque de Participación. Cada apartado presenta las definiciones más importantes para analizar la educación, identifica cómo se encuentra el sistema paraguayo desde cada perspectiva (marco legal, programas, experiencias, etc.) y plantea algunos debates que se considera necesario profundizar.

Desde la certeza de que sólo a través del compromiso activo de toda la ciudadanía podremos garantizar una mejor educación, invitamos a todas las personas interesadas en el futuro de la educación a dar lectura a este material y participar del debate y la confrontación de ideas, con el diálogo democrático como herramienta para resolver las diferencias y generar acuerdos. ¡Esa es la sociedad en la que nos merecemos vivir!

2. DERECHO A LA EDUCACIÓN

2.1. Definición

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de las Naciones Unidas (NNUU), el derecho a la educación no es derecho a cualquier educación; **sino derecho a una educación en derechos humanos**¹. Vernor Muñoz, exrelator especial sobre el derecho a la educación de NNUU, complejiza esta afirmación al señalar que “tanto la educación en derechos humanos, la educación para la paz y la educación para la convivencia democrática, son procesos que integran el derecho a la educación, y en este sentido, este último no solamente las contiene, sino que a su vez desarrolla los mecanismos de garantía y exigibilidad desde los cuales se nutren las tres concepciones”. Muñoz encuentra la articulación fundamental de las tres concepciones – Educación para la Paz, Educación para la Convivencia Democrática y Educación en Derechos Humanos - en torno al derecho la educación, en el Artículo 26 de la DUDH, específicamente al señalar como objeto de la educación “el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las nacio-

1 Esta afirmación se apoya en el reconocimiento de que el derecho a la educación se institucionaliza a partir de los instrumentos de derecho internacional del que son parte la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños. Esto significa considerar como fuentes básicas a la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 2, inc. 2), la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (art. 5, inc. 1), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 13), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (art. 10), Convención sobre los Derechos del Niño (art. 29), Convención Americana sobre Derechos Humanos y su protocolo facultativo sobre derechos económicos, sociales y culturales. Se suman a esta serie compromisos políticos, como el Marco de Acción de Educación para Todos y las propias normativas nacionales referidas al derecho a la educación (Constitución Nacional, Ley General de Educación, Código de la Niñez y la Adolescencia).

nes y todos los grupos étnicos o religiosos”, así como en la Convención de los Derechos del Niño, que expresa en su Artículo 29 que la educación deberá estar encaminada a “b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales... c) (...) el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; y e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

Por otro lado, conforme al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), firmado y ratificado por el Estado paraguayo, la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características: asequibilidad (o disponibilidad, incluye existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente y en adecuadas condiciones), accesibilidad (no discriminación, accesibilidad material, geográfica o tecnológica, accesibilidad económica); aceptabilidad (programas y métodos pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) y adaptabilidad (flexible para adaptarse a necesidades de sociedades y comunidades en transformación y para responder a necesidades de estudiantes en contextos culturales y sociales variados). La aplicación correcta de estas características fundamentales se deberá realizar teniendo en cuenta el interés superior de las y los estudiantes².

Asimismo, debe considerarse la estrecha relación existente entre el derecho a la educación, los planes de desarrollo, los conflictos sociales y la protección de los derechos humanos, cuestión que se constituye en insistente en los informes de relatores especiales sobre el derecho a la educación. Cuando Katarina Tomasevski cumplía dicha función –y luego de

2 Cf. con el artículo 13 del PIDESC, con su correspondiente “Observación general sobre su aplicación”, en particular la sección titulada “El derecho a recibir educación, observaciones generales”. También es necesario confrontar este numeral con el artículo 3 del Código de la Niñez y la Adolescencia referido al principio del interés superior.

una misión a Colombia realizada del 1 al 10 de octubre del 2003– elaboró un informe en el que señalaba que: “Las obligaciones internacionales del Estado en derechos humanos comprometen a todas sus instancias a incorporar los derechos humanos en todas las estrategias, políticas y acciones, y requieren del concurso de todas las ramas del poder público. La relatora especial subraya sus recomendaciones relacionadas con un diseño del plan de desarrollo que tenga un eje transversal de derechos humanos”. A continuación, remarcaba: “No puede imaginarse la realización del derecho a la educación sin la protección de los derechos humanos, profesionales, sindicales y académicos de los educadores y estudiantes. La relatora especial recomienda al Gobierno que afirme enfáticamente la legitimidad y necesidad de la enseñanza, aprendizaje y defensa de derechos humanos”. Esta enseñanza y aprendizaje debía realizarse “con plena participación de los defensores de derechos humanos, el personal docente y estudiantes”³.

2.2. Avances

Un balance de la evolución del derecho a la educación en Paraguay en un periodo de 25 años⁴ permitió distinguir algunos avances, particularmente en el campo normativo tales como: la promulgación de la Ley General de Educación (1998), la Ley N° 4088 “Que establece la gratuidad y obligatoriedad de la educación inicial y media” (2010), la Ley N° 4084 de “Protección a las estudiantes en estado de gravidez y maternidad” (2010), la promulgación de la “Ley de Lenguas en el Paraguay” (2010) que derivó en la creación de la Academia de la Lengua Guaraní (ALG), que a su vez dio origen a la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL), la Ley N° 5136 de Educación Inclusiva (2013) reglamentada por el Decreto N.º 2837; la Ley Ley N° 3231, que “Crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena”; la promulgación de la Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias (2017); la Ley N° 6202 que “Adopta normas para la prevención del abuso sexual y la atención integral de los niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso sexual”, establece la responsabilidad del MEC en “incluir en las materias relacionadas a la salud temas

3 Corvalán, R. (2013).

4 Portillo, A.; Corvalán, R. (2020).

dirigidos a prevenir, identificar el abuso sexual" (art. 6); y la Ley N° 6530 que otorga el reconocimiento oficial de la lengua de señas paraguayas (mayo de 2020).

Asimismo, en un trabajo coordinado entre el MEC y el Ministerio de Justicia (MJ) con apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) el Estado paraguayo ha incorporado como herramienta de gestión los denominados "Indicadores de DDHH: Derecho a la Educación" que consideran el derecho a la educación como un continuo a lo largo del ciclo de vida, en todas sus modalidades (formal y no formal)⁵.

2.3. Pendientes y debates actuales

El derecho a la educación en Paraguay siempre se encontró con dos obstáculos que dificultan su plena realización: la politización partidaria y la injerencia religiosa. Esta última posee un rasgo singular, incluso, que consiste en su prolongada reiteración histórica: ya desde los tiempos de la Colonia "la iglesia Católica, en tensión intermitente con la provincia, se oponía a las conquistas educativas del humanismo reformista, desde una posición dominante que impidió durante siglos la laicización de la enseñanza"⁶. Hoy día, se percibe con cada vez más notoriedad la injerencia de Iglesias Cristianas, particularmente la Evangélica.

El nudo generado por ambos factores se constituye en una situación que captura al derecho a la educación e impide su plena realización y desde esta perspectiva, básicamente se abren dos líneas pendientes:

- La necesidad de implementar el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (Planedh).
- Elaborar e implementar una Política Nacional de Educación Integral de la Sexualidad científica, laica, con perspectiva de género y de derechos humanos en coordinación con el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social y el Ministerio de la Niñez y la Adolescencia para todas las instituciones educativas del país, que incluya la formación docente de todos los niveles.

5 Se puede descargar el documento en el siguiente enlace: https://www.derechoshumanos.gov.py/application/files/4415/3736/2598/Indicadores_de_Derechos_Humanos_Derecho_a_la_Educacion.pdf

6 Seiferheld, D.V. (2020).

3. INCLUSIÓN EDUCATIVA

3.1. Definición

La inclusión no es un concepto nuevo. Es una perspectiva de la cual se habla desde la década de los 90 del siglo pasado, cuando UNESCO plantea la necesidad de concebir la educación para todas y todos, lo cual implica atender a la diversidad en aprendizajes y formas de participar no sólo lo en la escuela, sino en la comunidad y la sociedad toda. La inclusión educativa implica garantizar el acceso a oportunidades educativas independientemente de las capacidades, origen, condición o historia personal, lo que sin duda tiene en cuenta la perspectiva de derecho a la cual subyace el concepto de equidad.

La inclusión educativa constituye un tema de política educativa, implica trabajar por la superación de cualquier tipo de obstáculo que impida que toda persona – a lo largo de todo su ciclo de vida- pueda acceder, permanecer y tener logros en su proceso educativo. Implica garantizar una educación de calidad a todos los colectivos de la comunidad: estudiantes, directores, docentes, familia y comunidad⁷.

El término inclusión es una reorientación de una dirección ya emprendida, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar, que subraya la igualdad por encima de la diferencia. Implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su origen, identidad, cultura o condición.

Aunque en la mayoría de los países se tiende a usar el concepto de integración como sinónimo de inclusión, es importante señalar que existen diferencias entre ambos conceptos. En ocasiones se desarrollan estrategias educativas que apuestan a la inclusión, pero en realidad responden más bien a la perspectiva integradora y pueden derivar en una acción que segrega o excluye.

7 Plancarte, C. (2017).

La inclusión educativa considera no sólo que cada persona es única y diferente, reconoce y valora además su condición e incluso sus restricciones. Entiende que las limitaciones se dan en interacción con el entorno por lo que la práctica inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. Se centra en el fortalecimiento de la capacidad de los diversos actores del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. Visualiza las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Desde esta perspectiva se entiende que las diferencias son un valor y pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias⁸.

Por otro lado, la integración educativa, reconoce que los estudiantes tienen "necesidades educativas especiales" y promueve el desarrollo de entornos educativos con algunas adaptaciones, apoyos y recursos, pero a condición de que los estudiantes puedan "encajar" en las estructuras y marcos de referencia preexistentes. La integración contempla que el problema está en el estudiante que requiere actuaciones especiales y su adaptación al sistema. La integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a las personas consideradas especiales o diferentes en un sistema escolar tradicional e inalterado⁹.

La segregación escolar se refiere a la concentración de estudiantes de uno u otro grupo étnico-cultural, al agrupamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros en determinados centros, a la distribución no uniforme de niños, niñas y adolescentes en escuelas atendiendo al nivel socioeconómico de sus familias, o a la concentración desigual de los estudiantes en función de su capacidad o rendimiento académico o a la escolarización según discapacidad¹⁰.

3.2. Avances

En los últimos diez años se han identificado algunos avances relacionados a la inclusión educativa en Paraguay.

8 Unesco. (2017).

9 Unir. (2020).

10 Murillo y Duk. (2016).

En materia normativa el país cuenta con:

- Ley N° 3540/2008, por la que se aprueba la Convención por los derechos de las personas con Discapacidad y el protocolo facultativo.
- La Ley General de Educación N° 1264/98 que establece las características del Sistema Educativo Nacional. Dicho instrumento legislativo destaca, a través de sus diferentes artículos, la igualdad de derecho a la educación que tienen todos los paraguayos.
- La Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva. Esta ley define la educación inclusiva como “el proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del sistema educativo nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación.
- La Ley N° 6530/2020 que “Otorga el reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy)”. Tiene por objeto otorgar reconocimiento oficial a la LSPy como lenguaje de comunicación, de instrucción, de promoción de la identidad, la cultura y los derechos lingüísticos reconociéndola como primera lengua de las personas con discapacidad auditiva del Paraguay, para la participación plena y efectiva en la sociedad.
- La Resolución N° 1/2015, por la cual se reglamenta el régimen de faltas y sanciones por incumplimiento de la ley de Educación Inclusiva.
- La Resolución N° 17267/2018, por la cual se aprueban los lineamientos para un Sistema Educativo Nacional (SEN) Inclusivo.
- La resolución N° 22.720/2018, por la cual se establecen las responsabilidades y los procedimientos para la expedición de los ajustes razonables.

En materia de la gestión educativa:

El Plan de Acción Educativa 2018-2023 propuso la creación de Centros de Apoyo a la Inclusión mediante la reconversión gradual de las escuelas especiales. En el 2014 existían cerca de 70 escuelas y centros educativos para personas con discapacidad en Paraguay. La erradicación de las escuelas especiales ha sido una de las principales metas de la Dirección de Educación Inclusiva.

Este mismo plan ha promovido la consolidación de ofertas flexibles para el aumento de la cobertura, retención y culminación oportuna de la edu-

cación media a través de programas como el Programa de Educación Media Abierta (EMA) con énfasis en estrategias de reincorporación para los estudiantes que por algún motivo abandonaron el sistema educativo. Asimismo, buscó el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, la expansión de programas de alfabetización y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, entre otros.

Por otra parte, se han desarrollado importantes acciones en torno a la atención a las niñas, niños y adolescentes de pueblos indígenas coordinados por la Dirección General de Educación Escolar Indígena, así como la alfabetización formal y no formal para personas jóvenes y adultas con énfasis en los 8 pueblos indígenas con mayor índice de población analfabeta.

Si bien se han dado avances, documentos que analizan la realidad educativa del país señalan que prácticamente no aparecen acciones dirigidas al monitoreo del desarrollo y la detección y acompañamiento de niños y niñas con discapacidad¹¹ ni de otros grupos vulnerados.

3.3. Pendientes y debates actuales

A pesar de los avances, en la actualidad la inclusión educativa sigue siendo un desafío a nivel de implementación de las políticas educativas.

Por un lado, este desafío está asociado a la confusión existente en torno al alcance del término educación inclusiva. Persiste la idea de que ésta hace referencia únicamente a la atención a estudiantes con discapacidad. No obstante, a nivel internacional cada vez con mayor fuerza se entiende a la Educación inclusiva como una propuesta que reconoce la diversidad, que asegura estrategias de atención en y para la diversidad (por su capacidad, su origen, su condición, su historia personal).

Por otro lado, las respuestas educativas siguen respondiendo a una perspectiva integradora pues la inclusión supone esfuerzos que trascienden las adecuaciones de infraestructura, el desarrollo de programas compensatorios, la atención a poblaciones con necesidades específicas para reconocer y valorar las diversas formas y ritmos de aprendizaje y participación que tenemos todos y todas.

11 Banco Mundial (2018).

La educación inclusiva supone¹²:

- **Crear culturas inclusivas:** es decir crear un entorno seguro, que no sólo acepta, colabora y estimula, sino que reconoce como un valor las diferencias y promueve valores que se desarrollan y transmiten a los profesionales, a los niños, niñas, adolescentes, equipos directivos y padres, madres y cuidadores. Estos principios y sus valores guían las decisiones sobre las políticas y las prácticas en todo momento, por eso la mejora se convierte en un proceso continuo.
- **Generar políticas inclusivas:** es decir desarrollar políticas que fomenten la participación de los estudiantes, independientemente de sus capacidades o condiciones personales, así como el involucramiento y participación activa de los profesionales desde el momento en que ingresan a las instituciones educativas. Esto implica ocuparse de que todos los estudiantes de la localidad accedan a la educación y de reducir todo tipo de presiones excluyentes.
- **Desarrollar prácticas inclusivas:** se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Las actividades se planifican teniendo en cuenta la diversidad en el aprendizaje de niños y jóvenes, adultos de la institución y las condiciones del entorno (que pueden ser generadoras de accesos o de barreras para que dicho aprendizaje se dé en forma efectiva). Implica fomentar que los niños, niñas y adolescentes se involucren activamente a partir de lo que ellos saben y de sus experiencias y que los profesionales identifiquen recursos materiales y humanos (equipos directivos, niños y jóvenes, padres, madres, cuidadores y grupos locales) que puedan movilizarse para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.

12 Cumplimiento del eje Educación y los indicadores del Plan Nacional por los derechos de las Personas con Discapacidad 2015- 2030. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10322.pdf

4. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

4.1. Definición

En el campo educativo nacional hace varias décadas que se debate acerca de la interculturalidad. Se han utilizado o se utilizan otros términos vinculados y a veces, como sinónimos, como el de multiculturalidad y el de pluriculturalidad. Cada uno de estos términos contiene diferentes significados y los mismos representan diferentes visiones acerca de la relación entre las culturas.

Cuando se habla de multiculturalidad y pluriculturalidad se reconoce la diversidad, pero no necesariamente esto implica un diálogo entre grupos culturalmente diversos. Puede ser que se valore incluso esta diversidad, pero no se analizan las relaciones de poder que existen o las estructuras sociales que permiten y legitiman que ciertos grupos culturales se encuentren en situación de subordinación y sometimiento, ya que no se reconoce la relación entre cultura y poder.

Los principales autores y teorías sobre interculturalidad incluyen el enfoque intercultural de Rodolfo Stavenhagen, la teoría de la interculturalidad de George Marcus, la teoría de la heterogeneidad de Stanley Tambiah, la teoría de la interculturalidad de Martin Carnoy, la teoría de la interculturalidad de John Ogbu, la teoría de la multiculturalidad de Richard D. Alba, la teoría de la interculturalidad de Robert W. Strayer, la teoría de la interculturalidad de Juan de Dios Martínez y la teoría de la interculturalidad de John A. Powell. se centran en la interacción entre culturas, la diversidad cultural, el respeto de la cultura, el entendimiento intercultural, el respeto mutuo y la cooperación entre culturas. Estas teorías tienen como objetivo ayudar a las personas a entender, comunicarse y aprender unas de otras, con el fin de construir un futuro intercultural más justo y equitativo.

En su enfoque intercultural, Rodolfo Stavenhagen (México) plantea la idea de que ninguna cultura es superior a otra y que todas están en una relación de igualdad y colaboración. Esto implica promover la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias culturales, así como la comprensión mutua entre grupos culturales distintos. Esta teoría también aboga por la aceptación de la diversidad, el intercambio de ideas y la cooperación entre culturas.

La teoría de Martin Carnoy (EEUU) centra su atención en la interacción entre culturas, la diversidad cultural, el respeto de la cultura, el entendimiento intercultural, el respeto mutuo y la cooperación entre culturas. Estas teorías tienen como objetivo ayudar a las personas a entender, comunicarse y aprender unas de otras, con el fin de construir un futuro intercultural más justo y equitativo. En su libro *Education as a Cultural System* (1974), Carnoy propone un enfoque sistémico para entender el concepto de educación, que incluye un estudio de la interacción entre culturas, la cultura escolar, los valores culturales, el papel de la familia y los factores políticos.

De acuerdo a Catherine Walsh (2012), existen diferentes posiciones respecto a la interculturalidad. Algunas perspectivas pueden ser funcionales al sistema dominante, mientras que otras plantean una crítica al sistema social y a la estructura de poder dominante. La autora habla de tres perspectivas respecto a la interculturalidad: la primera la denomina **relacional**, la cual hace referencia al intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas. Sin embargo, esta perspectiva oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder y dominación.

Una segunda perspectiva respecto a la interculturalidad Walsh la denomina **funcional**. Esta perspectiva propone la inclusión en la estructura social establecida, por tanto, es funcional al sistema vigente. No cuestiona las reglas de juego, por lo que es compatible con la lógica y modelo neo-liberal actual. Responde, por tanto, a la lógica multicultural del capitalismo global.

La tercera perspectiva es la que Walsh denomina **interculturalidad crítica**. Desde esta visión, el punto central del problema es la estructura colonial, racial y su ligazón con el capitalismo global. La interculturalidad crítica aún no existe, es algo por construir. Representa un proyecto político, social, ético y epistémico (de saberes y conocimientos).

La interculturalidad crítica está estrechamente asociada a lo que el autor peruano Quijano ha denominado la **perspectiva decolonial**. Aunque la colonialidad atraviesa prácticamente todos los aspectos de la vida, es posible identificar cuatro ejes principales: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y la colonialidad cosmogónica (de la naturaleza y la vida misma).

Educación intercultural

La educación intercultural busca, por tanto, formar a los estudiantes para que sean capaces de entender y respetar la diversidad cultural, y también para que desarrollen habilidades para trabajar y comunicarse con personas de diferentes culturas. Esto se logra a través de programas educativos que promueven el conocimiento de otros grupos étnicos, el respeto por la diversidad cultural, la tolerancia y el diálogo. También implica comprender cómo operan los mecanismos de exclusión y de desigualdad en la sociedad, y las relaciones de poder que se mantienen y legitiman, muchas veces a través del sistema escolar.

Estos programas intentan crear un entorno de respeto y comprensión entre los estudiantes, lo que les permite comprender y respetar la diversidad cultural y las diferentes opiniones y puntos de vista. La educación intercultural también promueve la participación de los estudiantes en actividades interculturales, como el intercambio de ideas, la cooperación y la colaboración.

Los principios de la educación intercultural son respeto y valoración de la diversidad,, equidad y solidaridad, integración de la cultura propia y otras culturas, participación activa de los y las estudiantes, familias y docentes, respeto al medio ambiente y al uso de los recursos naturales, promoción de la justicia social y la construcción de una ciudadanía mundial, y el desarrollo de los saberes, valores y normas propios.

Pedagogía decolonial

La pedagogía decolonial antes mencionada y que está asociada con la interculturalidad crítica, es una manera de entender la educación que se basa en una perspectiva crítica de la apropiación colonial de la educación y sus prácticas. Esta corriente de pensamiento se centra en los sistemas de conocimiento y prácticas indígenas, así como en la descolonización de los sistemas de pensamiento y prácticas prevalecientes.

La pedagogía decolonial se enfoca en la ampliación de la conciencia crítica de los estudiantes para que identifiquen y cuestionen los sistemas de pensamiento coloniales y privilegiados, y promuevan la autodeterminación de los pueblos indígenas. Esto se hace a través de la realización de prácticas educativas alternativas dirigidas a la descolonización del conocimiento, así como al reconocimiento y a la valoración de la cultura y el conocimiento indígenas.

Marcos normativos nacionales

Si bien en los marcos jurídicos y normativos de la educación no se habla directamente de la interculturalidad, menos aún en el sentido crítico an-

tes mencionado, sí existen argumentos en torno al pluralismo, a la diversidad cultural y a la importancia de respetar y promover las lenguas y las culturas, en especial la lengua guaraní (declarada oficial en la Constitución de 1992) y las culturas de los pueblos indígenas. Estos enunciados que se encuentran en la Constitución Nacional, en la Ley General de Educación y en otros documentos, sirven de base para promover y desarrollar una educación intercultural. En el Plan Nacional de Educación 2024, se habla de interculturalidad como una de las dimensiones de la calidad de la educación.

A partir de la **Constitución Nacional de 1992** en Paraguay se construye un marco normativo y jurídico fundado en los derechos y esto se traslada a los diferentes ámbitos de la organización de la sociedad, dentro de una institucionalidad democrática. Los artículos 73 al 80 de la Constitución Nacional del Paraguay hacen referencia al marco jurídico general en que se sustenta la política educativa paraguaya. Estos artículos están estrechamente asociados a una perspectiva intercultural.

En el artículo 73 se afirma que toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente y que los fines de la educación son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos, el respeto a los derechos humanos y a los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. Además, en este artículo se afirma que la erradicación del analfabetismo y la capacitación para el trabajo son objetivos permanentes del sistema educativo.

El artículo 74 hace referencia al derecho de aprender y a la igualdad de oportunidades de acceso a los beneficios de la cultura humanista, la ciencia y la tecnología. También se garantiza la libertad de enseñar sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética.

El artículo 77 hace referencia a la enseñanza en la lengua materna, afirmando que en los comienzos del proceso escolar se realizará la enseñanza en la lengua oficial materna del niño/a.

A partir de la Constitución Nacional se elaboran un conjunto de leyes, decretos y resoluciones para la puesta en práctica de los principios señalados respecto al derecho a la educación y muchos de estos se relacionan al respeto y promoción de las culturas y las lenguas.

En la **Ley General de Educación (1998)** se establecen los fines de la educación, entre los que se encuentra: el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional.

También se puede mencionar la Ley 3231 de la creación de la Dirección General de Educación Escolar Indígena y el decreto que reglamenta su funcionamiento. Otra Ley muy importante es la **Ley N° 4351 de Lenguas** (2013), que sentó las bases para la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas. El Artículo 2° señala que el Estado paraguayo deberá salvaguardar la herencia pluricultural bilingüe e impulsar y promover el conocimiento de las lenguas y culturas indígenas. El Estado deberá apoyar los esfuerzos para el uso de dichas lenguas en todas las funciones sociales y el respeto de otras lenguas utilizadas por diversas comunidades culturales del país.

En el Artículo 9° de esta Ley se declara que todos los habitantes de la República tienen derecho a no ser discriminados por razón de la lengua utilizada. También señala que los inicios del proceso escolar deben realizarse en la lengua materna, siempre que la misma sea una de las lenguas oficiales del país (guaraní o castellano) o una lengua indígena.

Finalmente se puede mencionar la **Ley N° 5749/2017, que establece la Carta Orgánica del MEC**, que prevé la creación del Consejo Nacional de Educación Indígena y la Comisión Nacional de Bilingüismo.

En el **Plan Nacional de Educación 2024**, se reconoce la importancia de la educación intercultural:

“La realidad nacional pluricultural y pluriétnica, junto con la presencia en el país de diversas comunidades de inmigrantes extranjeros de diferentes culturas y lugares de procedencia, además de la presencia virtual de exponentes de otras muchas culturas por medio de la televisión y el internet, plantean el desafío apremiante de una educación intercultural multilingüe” (p. 9).

En el Plan 2024 se sostiene que la educación intercultural constituye uno de los desafíos para una educación de calidad:

“Una educación es intercultural si propicia el intercambio de experiencias y saberes de culturas diferentes y es a su vez, la expresión del diálogo de las culturas ancestrales con otras culturas actuales de la nación” (p. 9).

4.2. Avances

Considerando las características lingüísticas del Paraguay, la mayoría de las políticas y los programas se enfocaron en el tema del bilingüismo no siempre vinculado a los aspectos culturales. Así tenemos experiencias en el programa de enseñanza de la lengua guaraní y de alfabetización en lengua oral. Además, los programas de alfabetización en guaraní no tuvieron el alcance ni continuidad necesaria, por lo que persiste una deuda con la población guaraní hablante que debe enfrentar el proceso de alfabetización en español, lengua poco conocida y escasamente utilizada en su comunicación cotidiana.

En este mismo periodo se empiezan a desarrollar experiencias en comunidades indígenas enseñando sus lenguas maternas. Los programas educativos en las comunidades indígenas si bien han logrado un avance, todavía no han podido garantizar el derecho a la educación de un amplio sector, que vive en condiciones de pobreza e inseguridad, siendo muchas veces vulnerado y expulsado de sus territorios.

A partir de 1994, conjuntamente con el inicio de la reforma curricular en el primer grado, se empieza a implementar el Programa de Educación Bilingüe (PEB). La educación bilingüe era entendida como "un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas" (MEC, 2000: 6), lo que significa que la educación bilingüe no se limita a la enseñanza de las dos lenguas oficiales (lenguas enseñadas) sino que implica la utilización de ambas lenguas como vehículos para la enseñanza de otras áreas de conocimientos (lenguas de enseñanza). La lengua materna (L1) es entendida como aquella en la que el niño tiene mayor competencia oral al ingresar a la escuela, mientras que la segunda lengua (L2) es aquella en la que tiene menor competencia (MEC, 2000).

En el marco de este programa se implementaron dos modalidades: para guaraní hablantes (MGH) y para hispano hablantes (MHH). La modalidad para guaraní-hablantes forma parte del Plan Nacional de Educación Bilingüe y fue implementada inicialmente en 118 escuelas de nueve departamentos, llegando aproximadamente a 500 escuelas a finales de la década de los noventa del siglo pasado.

También se pueden mencionar otros programas de educación intercultural bilingüe desarrollados por el MEC para diferentes poblaciones, tales como el Programa de Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos PRODEPA-KO´E PYAHU (2000 – 2012).

4.3. Pendientes y debates actuales

Algunos de los temas que se discuten actualmente en educación vinculados a la interculturalidad son los siguientes:

1. Entre un sistema educativo uniforme y homogéneo y otro que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística nacional. Las evaluaciones estandarizadas, cuyos resultados son utilizados para valorar una escuela, una región y un sistema educativo, difícilmente tengan la sensibilidad y la amplitud para adecuarse a las diferencias culturales. Se mide a todos con una misma vara, adecuada sólo para las poblaciones urbanas, hispano-hablantes y de los sectores económicos altos. Esto genera una ecuación peligrosa, que sirve para sostener una visión meritocrática y legitimar la desigualdad social.
2. Una mirada educativa centrada en la enseñanza de las lenguas, desvinculadas de las raíces culturales, sociales, o una enseñanza que parta de las raíces culturales. En Paraguay se ha dado en ocasiones una desvinculación entre lengua y cultura, en especial en la enseñanza del guaraní, donde se puso mucho peso en el desarrollo y enseñanza de una gramática alejada de la vida cotidiana. Esto ha generado rechazo y dificultades para la enseñanza de la lengua, incluso para la población guaraní hablante.
3. Limitar las prácticas educativas a una perspectiva multicultural, donde la enseñanza se realice en la lengua materna, pero sin establecer intercambios y relaciones entre grupos sociales. Por ejemplo, que un estudiante urbano, también conozca y se interese en las culturas y lenguas de los diferentes pueblos indígenas.
4. Una perspectiva intercultural relacional o funcional versus una perspectiva crítica, respecto a la interculturalidad. Esto último implica, por ejemplo, revelar las situaciones de injusticia y de violencia que viven las personas pertenecientes a los pueblos originarios.
5. Una política educativa intercultural desarrollada por actores externos (técnicos, especialistas), una **educación para** la población indígena y los grupos minoritarios, versus una práctica educativa **construida con** los actores pertenecientes a las comunidades y pueblos indígenas. Un ejemplo interesante, es la integración y funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Indígena.

5. GÉNERO Y EDUCACIÓN

5.1. Definición

Xavier Bonal, en su libro *Sociología de la Educación* (1998), realiza un recuento de las investigaciones y hallazgos sobre la relación entre género y política educativa donde señala que ha habido una evolución de la producción teórica y empírica sobre género y educación. Los trabajos sobre cómo la sociedad construye la masculinidad y la feminidad, y de su funcionalidad para reproducir un orden patriarcal de relaciones sociales, parten de la existencia de paradigmas teóricos ya consolidados en la sociología de la educación, preocupados por demostrar cómo la escuela se convierte, en las formaciones sociales capitalistas, en una institución fundamental para la reproducción de la fuerza de trabajo y, especialmente, de las relaciones sociales de producción jerárquicas.

Bonal (1998) clasifica los estudios empíricos sobre las formas de transmisión del sexismo y los roles de género en la escuela en tres categorías:

1. Los que se ocupan del currículum manifiesto, tanto en lo que respecta a las omisiones de género y al sesgo sexista tanto en los programas educativos como en los textos escolares, así como respecto a las pautas de género en la elección de estudios y carreras;
2. Los que hacen referencia al currículum oculto en la transmisión cultural de los estereotipos de género y a la definición de roles sexuales; y,
3. Las investigaciones referidas a la posición de las mujeres enseñantes.

Dentro del primer grupo de trabajos destacan los estudios que muestran cómo determinadas asignaturas y áreas de estudios tienen una clara marca de género que se corresponde directamente con el «género» asignado a ciertas profesiones.

Estos estudios demuestran cómo el sexismo en la programación curricular y en los libros de texto son otra fuente de discriminación de género.

Este sexismo se proyecta de manera sistemática tanto a través de la omisión de personajes y formas de vida femeninas como de la infravaloración e infrarrepresentación de las mujeres. Hay una discriminación cuantitativa, en texto e imágenes, y también cualitativa. Los modelos de personajes femeninos, cuando aparecen, tienden a ajustarse a formas de comportamiento masculinas. La concepción androcéntrica de la historia y de la ciencia se proyecta de este modo en el currículum escolar y ello tiene consecuencias importantes sobre las trayectorias del alumnado. (Bonal, 1998, p. 159)

Las investigaciones sobre el currículum oculto, analizan las diversas formas de transmisión cultural de los estereotipos de género. El papel complementario de la escuela respecto a otras instancias de socialización, tanto en la construcción y reproducción de una determinada definición de la masculinidad y de la feminidad como de unas determinadas relaciones de género, es observable en la visión y expectativas del profesorado -aun cuando se demuestra que estas expectativas no responden una ideología sexista consciente y definida- y en los procesos de interacción y organización de las actividades en el aula donde hay evidencias de que el profesorado dedica más atención a los niños que a las niñas y que hay diferencias cualitativas en los contenidos de los mensajes dirigidos a uno y otro sexo. Las conductas que transgreden las expectativas de género asociado a cada sexo se convierte en un motivo de estigmatización desde la institución escolar¹³.

Ortmann (2011) brinda un análisis complementario al explicar que los contenidos y prácticas dentro del currículum oficial como del oculto no sólo tienen implicancias en aspectos como la elección profesional generizada sino también en la configuración de las decisiones íntimas, sexuales y afectivas:

...despliega un amplio abanico de regulaciones que imponen "destinos" acerca de lo que se espera de los estudiantes, en tanto sean varones o mujeres, siempre en un marco de vigilancia (p. 4).

Un segundo ámbito de análisis se ha centrado en cómo el sistema educativo se convierte en un mercado de trabajo más donde se produce una discriminación sexual, a pesar del proceso de feminización de la carrera y de la profesión docente, las mujeres están infrarrepresentadas en los cargos de responsabilidad de todos los niveles educativos. "La desigualdad sexual es un hecho en la profesión docente. La literatura sobre se-

13 Bonal, 1998.

gregación ocupacional pone de relieve que aquellas ocupaciones cuyas condiciones económicas y laborales se degradan son abandonadas por los hombres y se feminizan”¹⁴.

Diversas investigaciones han identificado áreas donde se observan elementos que reflejan la existencia de problemas de inequidad de género¹⁵:

- En los motivos de deserción escolar de las niñas y adolescentes.
- En la interacción docente /estudiantes.
- En la participación y en los logros educativos de las niñas en matemáticas y ciencias.
- En el enrolamiento en cursos vocacionales tradicionalmente masculinos.
- En el contenido de las pruebas de desempeño.
- En los estilos de aprendizaje.
- En el tratamiento de casos de embarazo adolescente.
- En situaciones de acoso sexual a niñas y adolescentes por sus padres y profesores.

Respecto a la evolución de la perspectiva de género en la política educativa a partir del mayor acceso de las mujeres al ámbito público y al mercado laboral, García (2001) caracteriza tres modelos educativos:

El modelo tradicional o segregado: entiende la educación desde una perspectiva jerárquica donde el maestro es quien sabe y las/los estudiantes quienes no saben, donde la adquisición del conocimiento se asemeja a una vasija en la que se van almacenando los conocimientos (básicamente contenidos teóricos), unos encima de otros pero sin ningún tipo de conexión, como compartimentos estancos. La metodología es fundamentalmente expositiva, basada en la memoria, y se da mayor importancia a los resultados que a los aspectos implicados en el proceso de aprendizaje. Este modelo es androcéntrico y patriarcal otorga un gran valor a todas las características asociadas a lo masculino y al éxito en el ámbito público status social, al poder, la racionalidad, a la riqueza (más el tener que el ser), la competitividad, la eficiencia. Y en contrapartida desvaloriza lo femenino, lo correspondiente al ámbito privado, lo afectivo y lo

14 Bonal, 1998, p. 162.

15 MAEC, 1993.

emocional, considerándolo menos importante y accesorio a lo masculino que es lo principal a desarrollar.

El modelo compensatorio: el acceso cuantitativo de las mujeres al ámbito público y al mercado laboral fue construyendo el modelo compensatorio. Niños y niñas ya no están en escuelas segregadas por sexo, comparten el mismo espacio educativo y el mismo currículum oficial pero en el currículum oculto las mujeres son las encargadas de los saberes no curriculares que les van a ser transmitidos en la familia y en la comunidad que se encargaran de enseñarles que, aunque desarrollen una actividad laboral fuera de casa, las tareas domésticas se les darán por añadidura. Se mantiene el modelo masculino generalizado para toda la población escolar basado en la conceptualización del hombre como universal y genérico, lo que se manifiesta en la desaparición del papel de las mujeres en el desarrollo de la cultura y el conocimiento dentro de los contenidos escolares.

La coeducación con perspectiva de género: la superación del modelo compensatorio se conseguiría con la implantación del modelo comprensivo e integral que, en lo que concierne al género, eliminaría la existencia de un currículum diferenciado tanto en sus aspectos formales como en los ocultos (en los valores, actitudes y el lenguaje) y propondría un modelo de persona que trasciende estereotipos rígidos de lo masculino y femenino. Este nuevo modelo de persona nos llevaría a cuestionar ciertas prácticas educativas consideradas correctas y neutras pero que ocultan una concepción de persona asimétrica y jerarquizada según su género.

La elaboración de un modelo coeducativo debería contemplar los siguientes aspectos:

- La integración de las esferas pública y privada en la elaboración del currículum escolar.
- El análisis del androcentrismo que subyace en el modelo educativo tradicional y la crítica a la generalización del currículum masculino como modelo universal para toda la población escolar.
- La revisión de los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, división sexual del trabajo, invisibilidad de las mujeres y su reflejo en el currículum oficial y oculto).
- El desarrollo de estrategias metodológicas que den mayor protagonismo a los/as estudiantes y facilite su reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.

-
- La contrastación de la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares en relación con las niñas y los niños para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.
 - El fortalecimiento del diálogo escuela-familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
 - La construcción de un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos por los mandatos de género.
 - El desarrollo de valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.

5.2. Avances

El objetivo de reformar el sistema educativo se planteó como componente central de la agenda democratizadora del Paraguay desde los inicios del período post autoritario en 1989. Se conformó el Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE) con el mandato de formular una reforma integral del sistema educacional paraguayo, previa elaboración de un diagnóstico, así como de determinar propuestas y alternativas para superar las deficiencias del sistema educativo. El CARE es el antecedente del Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC). En los primeros documentos de la Reforma Educativa (RE) no existe una mención explícita a la necesidad de una política educativa que apunte a la equidad de género, tampoco se profundiza esta problemática en el análisis de situación del sector. Recién en el Plan Estratégico de la RE (1996) el tema género es incluido por primera vez en el conjunto de acciones propuestas¹⁶.

Se recomienda la introducción de la perspectiva de género en la preparación de libros de textos, en la elaboración de guías de autoaprendizaje y se señala la necesidad de elevar la calidad profesional de los institutos de formación docente, atendiendo a la perspectiva de género. Otra innovación en la RE fue la definición de tres componentes fundamentales en el diseño de la Educación Escolar Básica (EEB). Estos componentes integran conocimientos, actitudes y valores relacionados con la educación democrática, la educación familiar y la educación ambiental. Los mismos permanecen transversalmente en el currículum y demandan un trata-

16 Sottoli y Elías, 2001.

miento desde todas las áreas y ciclos de la educación. En el componente educación familiar se formula la necesidad de garantizar la igualdad de hombres y mujeres en dignidad y derechos (p. 19-20).

La incorporación de la perspectiva de género en la RE fue en gran medida a instancias del Programa sobre Igualdad de Oportunidades y Resultados para la Mujer en la Educación (PRIOME), una política pública que inició en 1995 a partir de un convenio interinstitucional entre la Secretaría de la Mujer y el MEC, con apoyo técnico y financiero de la Agencia de Cooperación Española (AECID) y arrancó su ejecución en 1996. Su objetivo era “promover la incorporación de la perspectiva de género en la educación y en el proceso de Reforma Educativa”¹⁷. Abarcaba cuatro áreas de acción: Capacitación Docente, Análisis de Textos, Reforma Curricular y Monitoreo y Evaluación. Específicamente, el proyecto debía incorporar el componente de género en las formas y contenidos de la capacitación docente y en los contenidos de los currículos educativos, y realizar propuestas desde la perspectiva de género a textos aprobados y generados por la Reforma Educativa y el MEC, además de diseñar un sistema de monitoreo y evaluación del Plan Operativo del proyecto¹⁸.

Entre sus acciones, el PRIOME introdujo en los programas de estudio de la formación docente: los roles de acuerdo al género y al trato igualitario en la estructura y funciones de la familia, Infecciones de Transmisión Sexual y respecto a la diversidad cultural, religiosa, etc. Desde 1998, propuso medidas para eliminar los estereotipos sexuales en el proceso educativo que son de carácter normativo y obligatorio a nivel nacional y cubren las áreas de planes de estudio, textos y capacitación docente; realizó revisiones y ajustes para el análisis de textos y materiales educativos desde una perspectiva de género. Adicionalmente, propuso al MEC el estudio de la normativa para legalizar y legitimar la incorporación del componente género en la educación en los siguientes aspectos: 1) fundamentación de la normativa para la incorporación de género en la educación; 2) elaboración de la normativa para que niñas y niños sean incluidos en la lista por orden alfabético y no por sexo; 3) elaboración de la normativa para la inclusión del lenguaje no sexista con sus fundamentos y materiales de apoyo; 4) elaboración de la normativa para que las profesiones sean nombradas en femenino en diplomas y otros premios. Desde el 2000 inició el trabajo en la educación media y técnica, educa-

17 Román y Soto, 1996.

18 Sottoli y Elías, 2001.

ción permanente (alfabetización de adultos), así como en actualización y formación docente con el Instituto Superior de Educación¹⁹.

Algunos resultados del PRIOME fueron: haber colaborado a que el Estado paraguayo se comprometiera con la incorporación de la perspectiva de género y el propósito de la igualdad de oportunidades en la educación formal; haber accedido al espacio institucional responsable de la educación paraguaya, el MEC; la generación de instrumentos metodológicos y materiales en temas de género y educación; la difusión del tema género entre docentes; el reconocimiento del proyecto y de sus objetivos ante el CARE e instancias internacionales y el inicio de la incorporación del enfoque de género en currículos, formación docente y textos de lectura²⁰.

5.3. Pendientes y debates actuales

A pesar del significativo avance en la incorporación de la perspectiva de género en los programas de estudio de la formación docente a partir de 1995 en cuestiones tales como: roles de acuerdo al género y al trato igualitario en la estructura y funciones de la familia, enfermedades transmitidas sexualmente, respeto a la diversidad cultural, religiosa; los cambios incorporados en el marco del PRIOME respecto a la eliminación de contenidos sexistas en textos y contenidos de los currículos (...) no han sido suficientes para mejorar la imagen de la niña en los libros o materiales didácticos ni para erradicar algunas prácticas que perjudican a las niñas en particular (p. 22).

Este análisis sobre la implementación del PRIOME formó parte de la investigación realizada por Sottoli y Elías (2001) en el marco del proyecto "Mejorando la educación de las niñas en Paraguay". En general, analizando tanto los indicadores de acceso a la educación como los indicadores internos del sistema educativo en lo referido a la cobertura, la tasa neta de escolarización, tasa de rendimiento, tasa de repitencia, tasa de deserción y de desempeño académico, las autoras concluyeron que, si bien no existen diferencias consistentes y significativas entre niñas y niños en estos indicadores, estos resultados apuntan a considerar la influencia de factores extra escolares (por ejemplo, factores económicos, actitudes y prácticas culturales relacionadas a las diferencias de género) en la situación educativa de las niñas, en especial en zonas rurales (...) y podría pensarse que los mismos se combinan con ciertos elementos escolares que transmiten estereotipos sexuales (por ejemplo, currículum oculto, lengua utilizada, contenido e imágenes de los textos educativos, actitudes y comportamiento del o la docente, etc.) para desalentar la

19 CLADEM, 2005.

20 Sottoli y Elías, 2001.

continuidad educativa de las niñas, especialmente en zonas rurales. Es decir (...) existen formas de discriminación educativa que no se captan con indicadores de matrícula y de rendimiento (...) la aparente igualación de varones y mujeres en los indicadores cuantitativos del sistema educativo no debería llevar a pensar que la escuela está libre de prácticas discriminatorias para las niñas (p. 33).

El segundo componente de la investigación tuvo como objetivo relevar y analizar las percepciones, creencias, valoraciones y expectativas presentes en la comunidad educativa (docentes, padres y madres, estudiantes y directores/as) diferenciadas respecto a la educación de niñas y niños de escuelas rurales y urbanas. A partir de los hallazgos, el estudio concluyó la existencia de prácticas educativas sexistas y discriminatorias en la escuela y que la institución escolar a través de sus docentes reproduce y refuerza los estereotipos y creencias tradicionales que se transmiten en la familia -a través de padres y madres- y la comunidad.

A partir del análisis, la investigación hacía énfasis en la centralidad de docentes, padres y madres como agentes socializadores ya que sus percepciones y valoraciones ejercen indudablemente influencias importantes en la construcción de las identidades de género, censurando algunas conductas y estimulando otras. Por lo tanto, la escuela no puede ofrecer modelos alternativos a partir de un cuerpo docente, en su mayoría mujeres, para quienes el tema de género constituye algo ajeno a su experiencia cotidiana, desconocido en su formación profesional y lejano de la práctica pedagógica. De ello se desprenden claras indicaciones de que la formación docente es un componente central de cualquier propuesta de estrategia de género en la escuela (p. 76).

Luego de la investigación "La Educación de las niñas en el Paraguay" de Sottoli y Elías (2001), UNICEF financió, tres años después, una segunda investigación titulada "Prácticas sexistas en el aula" de Pacheco (2004). Si bien ambas se centran en detectar el grado de penetración de la perspectiva de género en las políticas educativas, la primera pone el foco en las percepciones y expectativas sobre la educación de las niñas que tienen docentes, padres, madres y estudiantes en el ámbito escolar y familiar. La segunda se enfoca en la práctica docente y las interacciones docentes-estudiantes a través de observaciones y registros en las aulas y otros espacios escolares.

Ambas investigaciones, Sottoli y Elías (2001) y Pacheco (2004) llegaron a las mismas recomendaciones para promover la equidad de género en la educación a largo plazo:

La escuela debe ser proactiva en la educación con enfoque de género, no es suficiente no discriminar: la escuela deberá generar iniciativas para intervenir en las cuestiones relativas a las inequidades de género y, el personal docente, desarrollar una actitud más proactiva para corregirlas sobre todo para la atención o prevención de problemáticas especiales (violencia, abuso, embarazo adolescente, explotación infantil). No basta con la no existencia de trabas formales a la educación de las niñas. Las acciones y direcciones deberán planificarse tanto para el cuestionamiento de los modelos tradicionales de género, como para la implementación de acciones afirmativas que generen condiciones para la igualdad de oportunidades de niñas y niños.

La incorporación de la familia y la comunidad como parte integrante de la estrategia escolar es indispensable: será necesario analizar críticamente aquellos agentes que intervienen en la reproducción de estereotipos sexistas (familias, escuela, instituciones, lenguaje, juegos, etc.); desarrollar destrezas para la elaboración de programas de acción positiva en distintas áreas educativas y socioeducativas; y elaborar indicadores e instrumentos para la detección y análisis de sexismo de manera participativa con todos los actores dentro de la comunidad educativa. Es prioritario hacer uso de mecanismos institucionales ya existentes a nivel central, departamental y municipal, incluyendo la potenciación de recursos locales, particularmente de las organizaciones y redes de la sociedad civil. Ello supone la articulación de diferentes ámbitos en los que existen programas y acciones relativas a la infancia, a la juventud, a la mujer, a la participación y los Derechos Humanos.

Los **contenidos educativos** deben repensarse desde una óptica distinta para adoptar la equidad de género como parte de una propuesta educativa más integral. Cuidar del saber qué transmite, así como de la forma de transmisión de dicho saber, esto es, tanto del currículo explícito como del oculto. La utilización constantemente en la escuela del lenguaje oral y escrito como vehículo de transmisión de los saberes y normas sociales, e incluso el tratamiento de la lengua como objeto de estudio y reflexión, hace del mismo una herramienta esencial para propiciar un cambio de actitudes y comportamientos dentro de la comunidad educativa. Por ello, es importante intentar modificar ciertos usos lingüísticos marcadamente androcéntricos para lograr la visibilización de las mujeres y niñas de la comunidad educativa, así como sus experiencias y realidades a través del lenguaje. La evolución de las lenguas muestra precisamente su capacidad de adaptación a los cambios de valores que se producen en la sociedad.

El **modelo pedagógico y los métodos de enseñanza** deben impulsar el avance de prácticas educativas que permitan vivir la democracia al in-

terior de las aulas y la participación de las niñas para la igualdad de oportunidades de los niños, niñas y jóvenes. El modelo autoritario y uniformador en el que se desarrolla el aprendizaje debe ser superado y promoverse un clima institucional y unas didácticas innovadoras y participativas que favorezcan el aprendizaje del disenso, la tolerancia a la diversidad, la reflexión crítica, la decodificación y reinterpretación de contenidos y actitudes, el respeto a la diversidad y pluralidad de conductas y opiniones, entre ellas, las derivadas del género.

Así mismo, urge revisar las estrategias disciplinarias y de puesta de límites. Las diversas situaciones de violencia en el aula detectadas ameritan una observación más focalizada para entender su alcance y consecuencias, proponer formas de prevención y establecer un sistema de denuncia de acciones discriminatorias y de violencia.

En cuanto a la formación docente: deberá promoverse la perspectiva de género en la formación de formadores y formadoras, en la currícula de formación del profesorado, así como en la capacitación y actualización del personal docente. Esta formación no solo deberá atender a la transmisión de los campos específicos del conocimiento (la instrucción), sino también a los temas transversales (la formación de la persona) con metodologías participativas y reflexivas que permitan la exploración de los prejuicios e inhibiciones de las/os mismas/os docentes en cuanto a la sexualidad. Se trata de articular áreas como educación para la democracia y la convivencia pacífica, educación para la salud, educación para la igualdad de oportunidades, cuestiones éticas y educación en los valores, educación sexual y para la procreación responsable, educación sobre consumo, educación ambiental, temas de género, entre otros. Es necesario desarrollar una calificación profesional de educadores y educadoras para que puedan considerar las problemáticas socioculturales actuales, así como los desafíos que la perspectiva de género presenta tanto en sus planes educativos como en las estrategias y didácticas. La implementación de una estrategia como la que se propone deberá perseguir no tanto una cobertura amplia (pero superficial), sino más bien acotada en forma de proyectos o experiencias piloto de menor alcance relativo, pero con efectos demostrativos importantes que permitan ganar profundidad y continuidad en las acciones e ir expandiéndose y replicándose a partir de evaluaciones y adaptaciones.

Dar importancia a la planificación y la didáctica de materias complementarias como Educación Física y Trabajo y Tecnología, así como a los espacios de recreación y juego de los niños y niñas, para el abordaje de las actividades para la promoción de la equidad al interior de la escuela. Estas áreas educativas son muy apropiadas para promover la amistad y solidaridad no segregada entre el alumnado, enseñar autodisciplina y respeto por los demás, y fortalecer la autoconfianza, el liderazgo y la

capacidad de trabajar en equipo. El desarrollo planificado de actividades en estos ámbitos con propósito de trabajar en pos de la equidad, brinda a niñas y adolescentes la oportunidad de trabajar temas de autoestima y respeto por el cuerpo, desarrollar habilidades de afrontamiento, y les enseña a ejercer liderazgo, a ser autosuficiente y autónomas. A través de prácticas formativas en estas áreas, es necesario promover el conocimiento y la interacción mutua entre niños y niñas, desechando la segregación y explorar las posibilidades del deporte, la recreación y el juego para promover modelos alternativos de accionar y comportarse que lleven a superar estereotipos limitantes para el desarrollo del potencial de niños y niñas.

Debe realizarse un recuento y evaluación de las líneas de acción emprendidas en los últimos años y sus principales resultados:

- al nivel del sistema educativo (políticas educativas, acuerdos y compromisos internacionales, acuerdos interinstitucionales, marco institucional y programático, contenidos curriculares y textos escolares, formación docente, investigación, seguimiento y evaluación),
- al nivel de la escuela (organización escolar, actividades escolares y extraescolares, formación de jóvenes, educación sexual y orientación vocacional)
- y al nivel de la comunidad (articulación de recursos comunitarios y actividades con padres y madres).

Elías (2015) en su artículo "Educación y capacitación de la mujer: El sistema educativo paraguayo entre la expansión de la demanda social y la arremetida conservadora" publicado en el libro de Bareiro y Soto "Paraguay a 20 años de Beijing 1995", realiza una síntesis de los avances y retrocesos de la perspectiva de género en las políticas educativas. Sus conclusiones demuestran una continuidad en los hallazgos de dos investigaciones de UNICEF realizadas en 2001 y 2004.

En cuanto a la situación educativa de las mujeres, se evidencia una creciente participación cuantitativa en los ámbitos educativos y científicos, el sistema educativo ha logrado superar los aspectos discriminatorios más evidentes –lo que se refleja, por ejemplo, en la paridad numérica en la matrícula– pero no promueve la superación de la discriminación, ni la igualdad entre mujeres y hombres.

Persiste una mayor tasa de analfabetismo en las mujeres, una menor presencia de las mismas en carreras universitarias tecnológicas y vinculadas a la producción agropecuaria, una menor presencia femenina en

los niveles más altos de las actividades científicas y una disparidad en el ingreso que afecta negativamente a las mujeres²¹.

La alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) ha sido de los pocos ámbitos de la educación que ha desarrollado marcos conceptuales y pedagógicos coherentes con la perspectiva de género, incorporando en sus programas una mirada a la problemática de la discriminación y desigualdades de género como relaciones construidas a lo largo de la historia, que cambian continuamente y se manifiestan de formas diferentes dependiendo de cada lugar y de cada época. Sin embargo, la revisión de los avances en el campo educativo en el periodo 2000-2014 lleva a concluir que no se observa un progreso en cuanto a la formulación e implementación de políticas educativas que apunten a la igualdad de género y a la promoción de los derechos de las mujeres y se han debilitado las acciones como las que llevaba a cabo inicialmente PRIOME en cuanto a la revisión de programas de estudio, textos y formación docente.

Las políticas educativas mayoritariamente han dejado de tomar en cuenta la perspectiva de género, por lo tanto la creciente participación de las mujeres en la educación formal y en campo laboral es más producto de los cambios sociales externos a la escuela que de la acción del sistema educativo. "La institución educativa más bien se repliega en sus prácticas tradicionales que contienen aspectos discriminatorios para las niñas y mujeres en las pautas de relación entre mujeres y hombres, en las actitudes y en la construcción de identidades²².

Por último, plantea que:

inicialmente la enunciación en los documentos y planes educativos de la perspectiva de género no generaba mayor preocupación, pero en los últimos años se ha fortalecido una corriente que ataca directamente conceptos ampliamente aceptados y utilizados en educación, como el de género, y sugiere la idea de la instalación de una "ideología de género", entre otros conceptos, como un elemento negativo que debe ser corregido (p. 52).

21 Elías, 2015, p. 52).

22 Elías, 2015, p. 52.

6. PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN

6.1. Definición

El enfoque de Participación parte de un compromiso explícito y activo con la democracia, desde el cual es entendida no sólo como una forma de gobierno, sino como un modo de vivir. Así, la participación se comprende como un derecho de todos y todas, y es el factor que materializa los cambios. Como enfoque, nos permite estar atentos y atentas a quiénes, cómo, cuándo, dónde, y por qué se participa.

De forma general, participar puede significar muchas cosas; pero para entender la amplitud de su alcance, definimos a la participación como el hecho de tomar parte, tener parte y ser parte²³:

Ser parte: participar implica la posibilidad de involucrarse y comprometerse, identificándose con la construcción de un nosotros y nosotras;

Tomar parte: así también, implica poder decir acerca de las cuestiones que directa o indirectamente nos afectan;

Tener parte: y por último, implica ser consciente acerca de los propios derechos y deberes, de los intereses en juego, de lo que se obtiene o no.

Trilla y Novella (2001) proponen una tipología de la participación compuesta por cuatro tipos: **1) Participación simple**: consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante. Las personas limitan sus acciones a seguir indicaciones o ser espectadoras; **2) La participación consultiva**: consiste en opinar, valorar o recomendar sobre una temática específica; **3) Participación proyectiva**: este tipo de participación plantea a la persona como agente, la misma ya no se limita a ser usuaria, sino que actúa en la planificación, gestión y valoración del proceso; **4) La Meta-participación**: plantea que las personas generen

23 Orisón, 2009.

nuevos espacios y/o nuevos mecanismos de participación. Aquí el objetivo mismo es la participación. La misma implica un reconocimiento a los derechos y las competencias para ejercerlos.

Para que la participación sea efectiva en todos estos tipos es importante tener en cuenta: la implicación de los y las participantes (el grado en el que las personas se sienten personalmente afectadas por el tema que moviliza la acción); la información y/o conciencia que tienen las personas sobre el sentido y las finalidades de la acción; la capacidad de decisión; y el compromiso y responsabilidad, el grado que considera en qué nivel una persona asume las consecuencias de la acción participante.

La participación en el debate político educativo

En el marco de nuestra preocupación, la participación en el proceso de Transformación Educativa, consideramos interesante el concepto de "Participación auténtica" propuesto por Gery Anderson (2001). Desde aquí, la participación se concibe como práctica fundamental para el desarrollo de la persona, para la creación de instituciones democráticas, así como medio irremplazable para mejorar el aprendizaje. Esta visión mantiene una perspectiva de las reformas participativas vinculada con preocupaciones democráticas más amplias; en las que la noción de participación auténtica debe resultar tanto en el fortalecimiento de los hábitos de la democracia directa como en el logro de mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos y todas las participantes. Así, los fines últimos de la participación en los procesos de reformas educativas deberían ser: la constitución de una ciudadanía democrática y una mayor justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos; o, en términos educacionales, niveles de logros más igualitarios y resultados sociales y académicos más altos para todos y todas los y las estudiantes .

Para reflexionar sobre la participación, Anderson nos propone algunas preguntas:

1) ¿Con qué fin se participa? La participación es más auténtica cuando más explícitos sean los fines y propósitos de cada participante. Esto viene acompañado con la coherencia en los métodos de participación, se debe esperar que el comportamiento de los actores sea consistente con sus enunciados.

2) ¿Quién participa? Por un lado, corresponde preguntarnos quiénes están convocados a participar; por otro lado, observar quiénes han quedado fuera, la exclusión de cualquier grupo de interés en la participación debe ser cuidadosamente analizada.

3) ¿Qué condiciones y procesos deben estar presentes a nivel local para que la participación sea auténtica? y ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes en los niveles institucionales y sociales más amplios para que la participación sea auténtica? En ambas preguntas, la posibilidad de garantizar la participación no está en relación solamente de incluir a diversos grupos, sino también de que los mismos tengan las condiciones para participar. Esto incluye pensar en los elementos como el apoyo en infraestructura, la libertad de los y las participantes, el capital cultural, etc. Para ello, las estructuras auténticamente participativas deben brindar a los y las participantes: jurisdicción amplia, autoridad para tomar decisiones políticas, representación de los grupos relevantes y capacitación previa.

El potencial de participación se realiza plenamente cuando los compromisos y las energías están dirigidos a eliminar las barreras institucionales y psicológicas para el logro de formas de participación democrática. En este sentido, los procesos de participación deberían de generar movilidad en las bases sociales y hábitos de participación auténtica.

6.2. Avances

En Paraguay, desde la adopción de una nueva Constitución Nacional en 1992 hasta nuestros días, la participación es un elemento clave de nuestras normativas, políticas y planes; ligada siempre al proceso de democratización. En el campo educativo, si bien contamos con históricas organizaciones de padres, estudiantes, docentes, sociedad civil, y con experiencias y grandes aprendizajes de gestión participativa, éstas se han desarrollado sin ningún soporte o programa institucional; es con la Reforma Educativa de los '90 que se introduce la participación en los programas y planes educativos, y la promoción de la misma ocupa un objetivo fundamental para el MEC, llegando a la promulgación de la Política de Participación del Ministerio de Educación y Ciencias en el 2021.

En este sentido, tanto la Constitución Nacional de 1992, como las Leyes N° 1.264/1998 - General de Educación y la Ley N° 5749/2017 Carta Orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias, dan cuenta de que uno de los fines del sistema educativo es la preparación para participar en la vida social, política y cultural; la responsabilidad de la educación es del Estado, las familias y la sociedad; el MEC es el encargado de establecer los mecanismos institucionales para lograr una gestión democrática representativa, participativa, descentralizada e inclusiva del sistema edu-

cativo. Con esta base legal, el MEC ha elaborado planes y programas que dan cuenta de la preocupación por la participación ciudadana.

Mapeando de forma breve podemos mencionar: El Plan Nacional de Educación 2024, El Plan de Acción Educativa 2018 - 2023, El Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y, en desarrollo, Plan de Transformación Educativa 2040; así también, a nivel país contamos con el Plan Nacional de Derechos Humanos y el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030. Asimismo, el país ha suscrito los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que en su Objetivo 4 asume el desafío de garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa para todos. En cuanto a la participación de la niñez y adolescencia, tanto el Código de la Niñez y Adolescencia como el Plan Nacional de Niñez y Adolescencia 2020 - 2024 mencionan como derechos la participación de los niños, niñas y adolescentes en el campo educativo. Y en relación a la participación de los pueblos indígenas, la Ley N° 3231/07 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena y el Plan Nacional de Desarrollo Indígena reconocen que los pueblos indígenas tienen el derecho a participar en las decisiones educativas por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos.

En las últimas décadas, el MEC ha institucionalizado vía leyes y resoluciones algunos espacios de participación como:

- Asociación de Cooperación Escolar (ACE): reglamentada por la Ley N° 4853/2013, constituida por padres, madres de familia o tutores, que voluntariamente integran una comunidad educativa.
- Equipo de Gestión de Instituciones Educativas (EGIE): reglamentada por la Resolución N° 15917/2015, conformados por el/la director/a de la institución educativa, representante de docentes, representante de padres, representante estudiantil y representante de otros actores educativos según la realidad educativa y el servicio prestado.
- Equipo de Gestión de Comunidad Indígena (EGCI): vía Resolución Ministerial N° 17198/2010 y Resolución DGEEI N° 9/2018, conformado por: Líder comunitario, líder religioso, padres, madres, ancianos/as, docentes, directores/as, estudiantes y otros/as, aprobados en la Asamblea Comunitaria.
- Círculo de aprendizaje: espacio conformado por el personal docente, técnico o directivo de una determinada institución educativa por temática de interés específica.
- Organizaciones estudiantiles: organizaciones conformadas por estudiantes, vía Resolución N° 01/2016.
- Consejo Departamental de Educación (CDE), integrado por: Gobernador/a, un/a Intendente/a en representación de sus pares en el Departamento, Director/a Educativo/a Departamental del Ministerio,

Secretario/a de Educación de la Gobernación, un/a representante de Gremios Docentes debidamente acreditados, un/a representante de las Cooperadoras Escolares, un/a representante de Gremios Estudiantiles y otros/as representantes de la sociedad, conforme a las características del Departamento.

- Equipo de Gestión de Instituciones Educativas (EGIE).
- Equipo de Gestión de Riesgos: que activa en la gestión de riesgos ante desastres naturales y el retorno seguro tras la pandemia COVID 19.

Por su relación directa con el tema, el documento principal con el que se cuenta es la Política de Participación del MEC. La misma se presenta como un marco orientador de todos los procesos de participación en la gestión educativa, con lineamientos de acciones para promover la participación, a fin de lograr consensos para la mejora de la calidad educativa. Este documento ordena y oficializa los espacios de participación ya existentes, y busca crear y promover otros espacios necesarios para el mejoramiento de la gestión educativa participativa.

El documento explica que el centro de una política de participación debe estar en su metodología, así propone una metodología de gestión participativa. Es interesante como la Política sostiene que el sentido mismo de la educación debe ser construido de forma colectiva: "¿quién aprende, cómo aprende, para qué aprende, cuándo aprende, qué debe aprender? Las respuestas a estas preguntas, las debemos construir a través de un nuevo consenso educativo buscando crear nuevos acuerdos y convivencias en toda la comunidad educativa" (pág. 11) Llegando a expresar que "participar es comprometerse con el sentido de la educación" (pág. 37).

A nuestro parecer, lo más potente de la Política de Participación en Educación es su interpretación de la escuela no como un proyecto educativo, sino como una comunidad humana, buscando centrar la mirada sobre lo vivencial y no sobre los documentos o la burocracia.

A lo largo de la Política podemos identificar la importancia de la participación para el proceso de enseñanza - aprendizaje, el éxito educativo, la construcción de consensos, la legitimidad a la gestión, la reducción de costos y la asunción colectiva de los compromisos; pero por sobre todo consideramos importante que la Política de Participación plantea el potencial que tienen nuestras instituciones educativas para ser centro de liderazgo colectivo socio cultural y político de nuestras comunidades por el simple hecho de que su propósito es el resumen del pensamiento colectivo.

En todos estos documentos se identifica una gran valoración de la participación por su posibilidad de generar legitimidad a la gestión, efectividad a la acción, control ciudadano y/o por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien adherimos a la importancia dada a la participación, creemos importante poner el foco en que la participación es mucho más; participamos porque somos seres políticos en esencia, la participación nos permite desarrollarnos positivamente como individuos y como sociedad, es lo que nos hace humanidad, y con ello, es la participación de todos y todas la única garantía para construir una sociedad más justa.

6.3. Pendientes y debates actuales

Garantizar la participación de todos y todas no es de por sí una tarea simple. Por ello, se suele caer en largos, costosos y burocráticos procesos, que muchas veces pueden no resultar en una significativa participación en las decisiones sino, por el contrario, en una colegialidad artificial, en un refuerzo de los privilegios, e incluso en crear una jaula de hierro más estrecha en el control de los participantes.

Anderson (2002) sostiene que dichas complejidades de la participación no deben llevar a rechazar la participación, e invita a pensar en por qué se dan estas limitaciones. Para ello, explica algunos marcos conceptuales que delimitan la participación y que nos permiten reflexionar sobre nuestro concepto al respecto:

- La participación entendida como una acción de relaciones públicas o como respuesta a la crisis de legitimación. Muchas veces la participación de la comunidad en las instituciones educativas forma parte, casi exclusivamente, del paradigma de las relaciones públicas, y este tipo de participación implica fundamentalmente comunicación en una sola dirección, es decir, mantener a la comunidad informada a través de reuniones, boletines o memorias anuales. La preocupación está centrada en legitimar las decisiones y concentrar la comunicación en el apoyo a las condiciones institucionales existentes. En esta propuesta de participación, la ciudadanía es entendida como consumidora dependiente, y el o la docente como profesional autónomo. El control público local está limitado a las funciones ceremoniales y periféricas de la educación. La participación desde esta perspectiva está en relación al dilema entre control y legitimación.

-
- La participación entendida como manipulación. Aparentemente, la participación en la toma de decisiones brindaría a los grupos desfavorecidos más oportunidades de tener voz en la vida organizacional, pero muy a menudo ocurre lo opuesto. Este tipo de acción tiene como objetivo promover el status quo. En este sentido es importante comprender que en las instituciones educativas existen poblaciones socioeconómicamente diversas, lo cual determina las capacidades, el tiempo e interés para participar; muchas veces acciones como dar participación a los padres y madres puede culminar en una forma de manipulación, ya que cuando se da mayor poder de decisión a los padres y madres sólo se aumenta el poder de los de clase media y alta que saben cómo manejar las estructuras democráticas y usarlas para defender los intereses de sus hijos e hijas dentro del sistema.
 - La participación como sinónimo de elección, que en campo educativo, se suele dar en la idea de elegir una escuela en un mercado competitivo. Aquí la participación es entendida como consumo y, en nuestro caso, la educación como un producto; en el que se parte de la idea de que sólo aquellas personas que tienen un interés directo en la educación (familias, estudiantes, docentes, etc.) pueden participar.

Anderson (2001) plantea, para el análisis, que si bien el liberalismo sostiene que el mercado y el voto permiten a las personas obtener lo que quieren, lo que no nos dicen las ideas liberales es cómo las personas pueden llegar a ser lo que quieren ser, y cómo llegan a querer lo que quieren querer. En este sentido, esta propuesta subestima la complejidad de los procesos de toma de decisión y, lo que es peor, es un enfoque de participación que carece de una teoría de la ciudadanía en una sociedad democrática.

En estos tres casos podemos identificar que no se puede garantizar la participación auténtica, y con ello, las posibilidades reales de una democracia, sin reestructurar el poder; pero tampoco se pueden eliminar estas estructuras de poder totalmente. Se deben abrir espacios de participación mientras se infunde confianza en que la deliberación democrática generará una nueva base social en lugar de la que se ha desgastado o ha sido destruida.

Algunas de las preguntas centrales para avanzar en una participación real y democrática son: ¿Cómo se entiende la participación en Paraguay? y ¿Qué concepto de participación queremos? Quizás, el próximo paso, sea dialogar acerca de estos interrogantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

1. Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Desconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En Narodowski, M.; Milagro & Andrada, M. Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Temas/Fundación y Sociedad.
2. Banco Mundial (2018). Informes técnicos para contribuir al debate sobre educación en Paraguay.
3. MEC (2018). Lineamientos para una educación inclusiva en Paraguay. chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TNPB.pdf
4. Consejo de Educación Comunitaria. (s.f.). Interculturalidad. Recuperado de <https://www.cec.org.ar/normativa/interculturalidad/>
5. Corvalán, R. (2013). Tensiones entre la soja, la militarización y el derecho. En Codehupy (Ed.). Derechos Humanos en Paraguay 2013 (245-254). Asunción. Paraguay. Codehupy.
6. Portillo, A.; Corvalán, R. (2020). Educación en pandemia: se profundiza una crisis existente. En Codehupy (Ed.). Derechos Humanos en Paraguay 2020 (219-233). Asunción. Paraguay. Codehupy.
7. EDUCREA. <https://educrea.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/>
8. EDUCACIÓN. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-aribe/paraguay/~inclusion>
9. Elías, R. (2014). Análisis de la reforma educativa en Paraguay: discursos, prácticas y resultados. Buenos Aires, CLACSO.
10. Ferrari, S. (2003, marzo 13). Principios de convivencia multicultural e intercultural. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de https://www.oas.org/es/sla/ddi/educacion/principios_convivencia.asp
11. Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2021). Política de Participación del Ministerio de Educación. Paraguay.
12. Mora, A. P. (s.f.). La interculturalidad como competencia: una forma de entender y de hacer la educación. Revista Digital Educare, Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/EDUCARE/article/view/9186/10418>.
13. Murillo, F. J. y Duk, Cynthia. Segregación Escolar e Inclusión. Rev. latinoam. educ. inclusiva [online]. 2016, vol.10, n.2 [citado 2023-02-19], pp.11-13. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000200001&l-

ng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-5480. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>

14. Oraisón, M. (2009). Participación, escuela y ciudadanía: perspectiva crítica y praxis política (pp. 39 – 50). *Investigación en la Escuela*. 08. Universidad Nacional de Nordeste (UNNE). Argentina
15. Seiferheld, DV (2020). Mbo'e. Introducción a la historia de la educación paraguaya. Asunción. Centro de Artes Visuales/Museo del Barro.
16. Stavenhagen, R. (2007). Relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. Naciones Unidas. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/E_C_19_2007_3.pdf
17. Stavenhagen, R. (2010). Interculturalidad: Una educación para el siglo XXI. *Educación Intercultural Bilingüe*. Stavenhagen, R. (2013). *Antología de los principales escritos de Rodolfo Stavenhagen*. Nueva York: Routledge.
18. Trilla, J.; Novella, A. (2001). *Sociedad Educadora* (pp. 137 – 167) *Revista Iberoamericana de Educación*. N°26.
19. Unesco, 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.
20. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
21. UNIR, (2022). <https://www.unir.net/educacion/revista/diferencia-entre-inclusion-e-integracion/>
22. Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61-74.