

LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN PARAGUAY FRENTE A LAS POLÍTICAS GLOBALES EN EDUCACIÓN Y EL DEBATE POLÍTICO-PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO

A formação e o trabalho docente no Paraguai frente às políticas educacionais globais e o debate político-pedagógico latino-americano

Teacher education and practices in Paraguay facing global educational policies and the latin-american political-pedagogical debate

Rodolfo Elías*
Gabriela Walder**
Laura Bareiro ***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.145-165>

RESUMEN

El presente artículo analiza el desarrollo de las políticas docentes en Paraguay, tal como están formuladas en los marcos normativos, en los planes educativos y en las agendas de los dos últimos gobiernos. En primer término, estudia las perspectivas instaladas por los organismos internacionales en el campo de la política docente, particularmente por UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Posteriormente examina algunos puntos fundamentales planteados por diversos colectivos y autores latinoamericanos para, finalmente, analizar las políticas docentes que se han desarrollado en Paraguay y sus proyecciones hasta la actualidad. De la revisión documental, específicamente de las políticas de formación y trabajo docente se reconocen la influencia de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) y de las políticas neoliberales, tales como estándares explícitos, control de los resultados a través de evaluaciones, descentralización, focalización, estrategias *top-down* para la formulación y ejecución de las políticas.

PALABRAS CLAVE: Formación docente; Políticas globales; Organismos internacionales; Pensamiento pedagógico latinoamericano, Paraguay.

RESUMO

Este artigo analisa o desenvolvimento de políticas de professores no Paraguai, conforme formuladas nas estruturas normativas, nos planos educacionais e nas agendas dos dois últimos governos. Primeiro, estuda as perspectivas instaladas por organizações internacionais no campo da política de professores, particularmente pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pela OCDE. Posteriormente, examina alguns pontos fundamentais levantados por vários grupos e autores latino-americanos para finalmente analisar as políticas de ensino desenvolvidas no Paraguai e suas projeções para o presente. A partir da revisão documental, especificamente as políticas de trabalho de treinamento e ensino, são reconhecidas a influência dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP) e das políticas neoliberais, como padrões explícitos, controle de resultados por meio de avaliações, descentralização, direcionamento, estratégias *top-down* para a formulação e execução de políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Políticas globais; Organizações internacionais; Pensamento pedagógico latino-americano; Paraguai.

ABSTRACT

This article analyzes the development of teacher policies in Paraguay, as they are formulated in the normative guidelines, in educational plans and in the agendas of the last two governments. First, it studies the perspectives installed by international organizations in the field of teacher policy, particularly by UNESCO, the World Bank and the OECD. Subsequently, it examines some fundamental points raised by various Latin American groups and authors to, finally, analyze the teaching policies developed in Paraguay and their projections to the present. Based upon a documentary review, specifically the training and teaching work policies, this article recognizes the influence of the principles of New Public Management (NGP) and of the neoliberal policies, such as explicit standards, results control by means of assessments, decentralization, targeting, and top-down strategies for the formulation and execution of policies.

KEYWORDS: Teacher education; global policies; international organizations; latin-american pedagogical thinking, Paraguay.

Introducción

Frente al discurso de los organismos internacionales y a las políticas globales de educación, ¿Cuál ha sido el desarrollo de la política de formación docente en Paraguay en los últimos años? ¿Cómo se ha dado la puesta en acto de las políticas docentes en el país? ¿Cuál es la situación actual? ¿Existen otras visiones o discursos a las propuestas dominantes?

Según Verger, Novelli y Kosar (2012), la globalización afecta drásticamente las políticas educativas a los países, en especial a los países del sur. Los países de bajos ingresos, como es el caso de Paraguay, son altamente dependientes de la experticia, la información y el financiamiento extranjero, de las organizaciones no – gubernamentales (ONG) internacionales, donantes, organizaciones que tienen la capacidad para marcar una agenda y establecer prioridades.

Paraguay, al igual que los países de la región, inició una reforma educativa en los años noventa, la cual se mantuvo como marco general en la definición de sus políticas en educación. Si bien esta reforma no ha sido homogénea y ha sido objeto de críticas, el país tuvo pocas experiencias educativas alternativas en las últimas tres décadas, salvo en un periodo relativamente breve, donde se instaló un discurso crítico a la reforma, pero que no pudo realizar grandes transformaciones. A partir del año 2013, se vuelve a enfatizar en la agenda educativa, en los principios de la nueva gestión pública, en la necesidad de desarrollar dispositivos evaluativos a gran escala, en la evaluación del desempeño docente, así como en otras iniciativas.

Inestabilidades al interior del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) dificultaron la implementación de estas políticas y generaron crisis en el sector educativo que han producido cambios frecuentes de ministros y de equipos directivos, conduciendo a un debilitamiento institucional. Por otra parte, surgen nuevos actores con mucha influencia en educación, como lo es el consejo encargado de administrar el Fondo para la excelencia de la educación y la investigación (FEEI), que genera una creciente presencia del sector privado en la definición de la política educativa.

En este contexto, el presente artículo analiza el desarrollo de las políticas docentes en Paraguay, tal como están formuladas en los marcos normativos, en los planes educativos y en las agendas de los dos últimos gobiernos. En primer término, exploramos las perspectivas instaladas por los organismos internacionales en el campo de la política docente, particularmente por UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE. Posteriormente se resaltan algunos puntos fundamentales planteados desde una perspectiva crítica, por diversos colectivos y autores latinoamericanos para, finalmente examinar las políticas docentes que se han desarrollado en Paraguay, particularmente a partir del año 2013 y sus

proyecciones en un momento que en el país se ha iniciado la discusión de un nuevo plan educativo.

1. Perspectivas de organismos internacionales

“Atraer, contratar, formar y retener docentes cualificados”
(OCDE, 2018)

Si bien existen numerosos informes de los organismos internacionales que abordan temas de formación y trabajo docente en América Latina, en este artículo nos centraremos en los planteamientos realizados en tres documentos, ampliamente difundidos, discutidos y que sintetizan las posiciones de estos organismos respecto a la política docente en América Latina: El informe *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC/UNESCO, 2016) que recoge los resultados de varios trabajos previos realizados por la OREALC/UNESCO, el documento *Profesores excelentes: Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* publicado por el Banco Mundial (2014) y el informe *Políticas docentes efectivas* (2018) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En primer término, es interesante analizar quienes son los principales autores y autoras de estos informes de organismos internacionales. En la mayoría de los casos se trata de especialistas e investigadores que basan su análisis en estadísticas y evaluaciones internacionales. En el caso de OCDE, por ejemplo, su análisis se basa fundamentalmente en tres fuentes: el Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES), la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (OCDE, 2018). Solo en el informe de la UNESCO se menciona a gremios docentes y representantes de gobiernos como partícipes en la preparación del documento (OREALC/UNESCO, 2016).

En cuanto a la visión sobre la educación y sus fines, los discursos de los organismos internacionales varían entre el derecho a la educación, con énfasis en el derecho a aprender y el derecho a una educación de calidad para todos (UNESCO, 2016), una educación equitativa como imperativo para una justicia social (OCDE, 2018), hasta la formación de capital humano, ingrediente principal de una mayor productividad e innovaciones aceleradas (BRUNS; LUQUE, 2014). Estas visiones divergentes pueden en cierta forma articularse en la idea fundamental del logro de aprendizajes en áreas básicas (que miden las evaluaciones estandarizadas) como eje o fin principal de la educación, hecho que redefine y limita el rol docente, aspecto que estaremos analizando más adelante.

Por otra parte, los informes coinciden en “otorgar al docente la responsabilidad en el logro de los objetivos del aprendizaje”, como actores clave en los esfuerzos de mejorar la calidad y los resultados educativos (BRUNS; LUQUE, 2014). Así lo afirma la OCDE “La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes” (OCDE, 2018, p. 4).

Sin embargo, afirman que “la calidad de las/los docentes” en América Latina es baja, lo que constituye, desde estas visiones, uno de los principales factores que explican los bajos niveles de logros educativos de estudiantes en la región, según reportan las evaluaciones estandarizadas como PISA. Esto, por ejemplo, lo expresa el informe del Banco Mundial cuando señala que la “baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región...” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 2). Incluso afirman que ningún cuerpo docente de América Latina (con excepción de Cuba) puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales.

Ante estas afirmaciones: a) importancia de aprendizajes en áreas básicas (medidas por evaluaciones internacionales), como objetivo central de la política educativa b) responsabilización a docentes por estos resultados, y c) baja calidad de los docentes, los organismos internacionales coinciden en la formulación de políticas docentes, entendidas como “...regulaciones y principios de actuación en el ámbito escolar y de sistemas educativos que dan forma, en un momento y lugar específicos, a los cuerpos docentes y sus acciones” (OCDE, 2018, p. 4).

Estas políticas docentes, que varían en temas y matices, de acuerdo con las recomendaciones de los organismos internacionales, pueden resumirse en el siguiente enunciado “atraer, contratar, formar y retener docentes cualificados” (OCDE, 2018, p.4), ya formulado por la OCDE en una publicación anterior: *Teachers Matter*, del año 2005. Es decir, para la OCDE la política docente debe estar enfocada a tres objetivos inmediatos: atraer a la profesión docente y conservar a personas “talentosas”, formar docentes “exitosos”, y emparejar a docentes y estudiantes. El mismo concepto lo expresa el informe del Banco Mundial, cuando habla de reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores, lo que implica, entre otras cosas, incrementar la selectividad.

Para lograr estos resultados el Banco Mundial propone las siguientes acciones: a) cerrar las instituciones de baja calidad que están bajo el control directo del ministerio (por lo general, institutos de formación docente no universitarios); b) establecer una universidad nacional de educación controlada directamente por el ministerio, como el Instituto Nacional para la Educación de Singapur; c) crear becas especiales para los mejores estudiantes, y d) elevar los requerimientos de acreditación de las instituciones de educación superior autónomas (BRUNS; LUQUE, 2014).

En el marco de las políticas docentes, los organismos internacionales realizan recomendaciones específicas referidas a la formación inicial, la formación en servicio (o formación continua), al rol de las evaluaciones de desempeño docente, a la carrera docente y a la remuneración.

En lo referido a la formación inicial de docentes, OREALC/UNESCO enfatiza tres aspectos: a) promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos, b) fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores y c) ofrecer una formación de calidad pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos (OREALC/UNESCO, 2016).

En cuanto al desarrollo profesional, también OREALC/UNESCO plantea algunas recomendaciones que incluyen: a) asegurar al profesorado una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes; b) asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes; c) fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, colocar el foco en la conexión de las acciones formativas con las prácticas de trabajo en el aula, alcanzar coberturas adecuadas, y utilizar las nuevas tecnologías en las actividades de desarrollo profesional; d) construir trayectorias de desarrollo profesional diferenciando etapas en la vida del docente; e) implementar mecanismos de regulación de la formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia; f) promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar y g) regular la pertinencia de los postgrados ofrecidos a docentes.

El papel central de las evaluaciones es uno de los principales temas que se plantean en las políticas docentes en la actualidad. Sobre esto, hay una alta coincidencia por parte de los organismos internacionales. Para el Banco Mundial “los Gobiernos de todo el mundo ponen bajo la lupa, en medida creciente, la calidad y el desempeño de los profesores. América Latina y el Caribe no es la excepción; de hecho, en algunas esferas clave de las políticas docentes, la región está a la vanguardia de las reformas mundiales” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 1). Así también la OCDE afirma que entre los elementos comunes en las políticas docentes de los países que tienen mejores resultados en PISA se encuentra la evaluación de docentes, “tanto legislados como profundamente arraigados en las prácticas escolares y que estén muy centrados en la mejora continua de los docentes” (OCDE, 2018, p. 8). OREALC/UNESCO recomienda la acreditación de las instituciones formadoras para asegurar la calidad y estructurar la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño profesional por lo que se debe evaluar el desempeño docente como eje del ascenso en la carrera (OREALC/UNESCO, 2016).

Respecto al trabajo docente, los informes plantean aspectos ligados a las condiciones laborales, al empleo, salarios y otros. La OCDE señala que existen dos modelos básicos de empleo en el sector público: empleos basados en la carrera laboral y empleos basados en el cargo y recomiendan condiciones de mayor flexibilización laboral fuertemente apoyados en los procesos evaluativos: “en estos países... se exige que los funcionarios públicos opositen a puestos concretos, para ver que sus competencias se adecuan a unos requisitos laborales específicos. Si bien esto puede incrementar los costes de selección y gestión y dificultar la prestación de un servicio uniforme, normalmente también se asocia a un mercado laboral más flexible para los docentes —con un mayor número de puntos de entrada y un papel más relevante de la evaluación docente y la formación continua en la mejora de sus aptitudes” (OCDE, 2018, p. 8).

OREALC/UNESCO recomienda mejoras en las condiciones laborales de docentes y el reconocimiento efectivo a la docencia y la valoración social de la profesión, mediante mejores remuneraciones y condiciones de trabajo. Se deben reconocer diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente y disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de éstas. Por otra parte, se debe implementar una política de remuneraciones e incentivos clara y articulada para estimular la labor profesional docente (OREALC/UNESCO, 2016).

Finalmente, cabe decir que existen diferentes posiciones respecto a la participación de actores en la construcción de las políticas educativas y, en particular en las políticas docentes. Por un lado, OREALC/UNESCO (2016) habla de promover el diálogo y la participación tendientes a construir acuerdos nacionales, que incluyan a diferentes actores educacionales, en particular, recomiendan crear y mantener instancias de diálogo y relaciones de cooperación entre gobiernos y organizaciones docentes. Otras posiciones, como la del Banco Mundial, perciben a los sindicatos docentes como un obstáculo, cuya participación pone en riesgo la introducción de innovaciones en el sistema educativo y plantean estrategias para enfrentarlos: “El impulso a favor de las reformas es mayor si se introducen al comienzo de un nuevo Gobierno. En la mayoría de los casos, el proceso es conflictivo y los sindicatos demuestran gran interés en extenderlo más de lo necesario. Si los líderes avanzan rápidamente, aprovecharán su punto de máxima influencia política y establecerán la educación como tema prioritario” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 49).

2. Las políticas docentes desde la perspectiva crítica latinoamericana

“Ninguna política se define en el vacío: lo quiera o no, dialoga con sujetos, con tradiciones, con saberes y experiencias acumuladas a lo largo de la historia” (BIRGIN, 2019)

En las últimas dos décadas han surgido en América Latina nuevas formas de organización y redes de docentes y académicos que han desarrollado un pensamiento crítico frente al discurso educativo neoliberal y traza otros caminos para transformar la educación y repensar las políticas docentes. En un estudio fechado en 2001, Cardelli y Duhalde (2001) hacían referencia a varias redes: la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (Colombia), el Programa de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (México), la Red de Docentes que hacen investigación educativa (Argentina), la Red de Investigación en la Escuela (Brasil). A estas redes hay que sumar otras, como la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), creada en el año 1999, en el que participan docentes e investigadores de más de veinte países¹.

En estos espacios colectivos, en universidades y centros académicos, diversos autores han planteado críticas a las propuestas de los organismos internacionales respecto a la educación y a las políticas docentes. Desde estas perspectivas, Birgin (2019) habla de una controversia política – pedagógica, con diferentes opiniones fundadas, políticas públicas e investigaciones en torno a las políticas docentes. Tal como plantea la autora, se analizan temas como la evaluación en las políticas docentes, el modelo de gestión, denominado la nueva gestión pública, las políticas estudiantiles y el desarrollo profesional docente, entre otros.

De acuerdo con Birgin (2019), el análisis de la formación docente incluye tres ejes: a) qué docente se propone formar y con qué saberes; b) que propuesta sostienen acerca del sistema formador y c) con quiénes se construyen las políticas. La autora, analizando el caso argentino actual, señala que la principal novedad en la formación docente es el énfasis en el “emprendedurismo” y el “liderazgo moderno” y una presencia banalizada de las neurociencias y la educación emocional.

Por otra parte, Birgin afirma que las prioridades de los temas curriculares están reguladas por la prueba PISA: “la novedad que introducen estas políticas es que tienen una inmensa preocupación en transformar lo enseñable en evaluable” (BIRGIN, 2019, p. 36). El peso de la evaluación como una de las marcas de las nuevas políticas docentes actuales es considerado por diversos autores. Bordolí y Márquez (2019) examinan el lugar de la evaluación en el discurso pedagógico y sostienen que la evaluación, al sustraerse del locus de control pedagógico, produce un desplazamiento de sentido y reconfigura la

¹ Ver <http://redeestrado.org/>

posición docente, pasando a ocupar un lugar secundario como técnico. Por otra parte, según estas autoras, cuando la evaluación está imbricada en el proceso pedagógico, tiene un sentido y se constituye en un instrumento subordinado a las finalidades educativas definidas por el programa de estudio, las instituciones y los docentes (BORDOLÍ; MÁRQUEZ, 2019).

Otro aspecto analizado desde la perspectiva crítica por Oliveira (2018) son los cambios en la profesión docente como consecuencia de la introducción de la nueva gestión pública (NGP), visión que promueve la incorporación de lógicas empresariales en la gestión escolar y del sistema educativo. Según Rey (2010), los principios de la NGP han tenido un impacto directo en el desarrollo de evaluaciones externas estandarizadas a nivel regional, nacional e internacional en educación. La NGP surge como un paradigma de la administración que adapta las herramientas de la gestión empresarial al manejo de los asuntos públicos, y propugna por la prestación de servicios con un enfoque de eficiencia, competencia y efectividad en la satisfacción de las demandas sociales (NAVAS, 2010). Uno de los puntos centrales de la NGP es la presión por los resultados, teniendo como uno de sus instrumentos de gestión el uso de incentivos para alcanzar esos resultados (PLISCOFF VARAS, 2012). De acuerdo con Mons (2009), las evaluaciones se articulan con la visión de secuencialidad y racionalidad en la acción pública, creando e implementando políticas públicas siguiendo una serie de pasos lógicos. Esta escuela de pensamiento refleja una visión de arriba para abajo (top-down) de la acción pública (MONS, 2009).

Un área que también ha sido examinada críticamente por Birgin y Vassiliades (2018) es la referida a las políticas estudiantiles en la formación docente. Estas políticas incluyen normativas, programas, prácticas e instituciones que apoyan a quienes estudian para trabajar como docentes, tales como las becas, las políticas de selección de candidatos antes, durante y después de la formación inicial, las políticas de evaluación estudiantil y las políticas de participación estudiantil (BIRGIN; VASSILIADES, 2018).

Otro concepto que analiza Oliveira (2018) es el de profesionalización docente, particularmente el desarrollo profesional docente (DPD). Tal como lo afirma Oliveira, los discursos difundidos por organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, presentan el profesionalismo docente como un factor necesario para mejorar la calidad de la educación y la imagen pública de estos profesionales. De acuerdo con Oliveira (2017) en la retórica de las políticas del DPD los docentes se retratan como individuos que construyen sus propias carreras y destino, evocando el carácter reflexivo del sujeto moderno que es responsable por sus elecciones y decisiones. Según la autora, esta apelación es contraria al sentimiento que construye la identidad de clase, o incluso la categoría económica, es decir, las formas colectivas de identidad que sostienen la existencia de los sindicatos como espacios de representación.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, se considera fundamental la construcción participativa de las políticas educativas, en especial de la política docente, donde las organizaciones de educadores deben tener un protagonismo central. Como lo afirma Oliveira (2017), el movimiento de los trabajadores de la educación, por medio de sus sindicatos, han afirmado la construcción de una escuela pública democrática que contemple las condiciones de trabajo como factor indispensable para una enseñanza de calidad. Por tanto, el desarrollo de políticas educativas requiere una activa participación de las organizaciones docentes en la definición de objetivos, metas, programas específicos. Este imperativo es aún mayor cuando se discute la formación y el trabajo docente.

En síntesis, el pensamiento crítico en educación nos permite ampliar la visión sobre la política docente e identificar las consecuencias de la incorporación de visiones como la propuesta por la nueva gestión pública (NGP), de los sistemas de evaluación de resultados y de desempeño docente. También permite repensar la política docente, desde su formación inicial, considerando las políticas estudiantiles, la formación en servicio y el lugar que deben ocupar las organizaciones docentes en la construcción de las políticas.

3. Las políticas docentes en la educación paraguaya: Marcos normativos, planes y agendas de gobierno

Desde los años setenta la formación docente en Paraguay ha estado a cargo principalmente de los Institutos de Formación Docente (IFD), instituciones terciarias no universitarias, que otorgan el título de profesorado para ejercer la docencia. En las últimas dos décadas, las ofertas de profesorados han disminuido, la matrícula ha decrecido considerablemente y han aumentado las carreras de licenciatura en educación, coincidentemente con el incremento que han tenido las universidades privadas y públicas, que entre sus ofertas se encuentran la de licenciatura en educación (ELÍAS; WALDER; BAREIRO, 2018).

Frente a esta situación, se pueden identificar nuevos discursos en las políticas educativas, que refieren al *aseguramiento de la calidad de la educación* y en la misma se incluye un nuevo modelo de formación de agentes educativos en servicio y el diseño e implementación de la carrera profesional del educador².

En ese marco, se señalan diversos dispositivos de evaluación de desempeño de educadores, que según el propio Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) “se trata de

² Ver <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298319-reglamento-de-carrera-del-educador>

instalar un sistema de acompañamiento pedagógico permanente que permita mejorar la gestión del educador. Tiene fines formativos, no punitivos. Los educadores tienen estabilidad laboral, no está asociada a destituciones, sanciones administrativas ni descuentos salariales” (MEC, Resolución 26704, 2016).³ Sin embargo, desde una perspectiva meritocrática, hay una estrecha relación entre los resultados de la evaluación y el avance profesional del educador (ELÍAS; WALDER; BAREIRO, 2018)

A pesar de las inestabilidades que ha sufrido el MEC en los últimos años estas políticas se han promovido, incluso desde diferentes sectores sociales, como, por ejemplo, en la propuesta presentada por una organización de la sociedad civil donde se plantea la implementación de la evaluación de desempeño de los educadores como política pública nacional en articulación con la política de formación en servicio para la mejora de los aprendizajes⁴.

En esta sección se analizan los discursos del MEC y de otras organizaciones sobre las políticas docentes. Este análisis, más allá de permitir comprender las interrelaciones entre las políticas docentes, tratará de dilucidar los nuevos lineamientos que guían la política educativa nacional y el papel que espera que jueguen los educadores dentro de este proceso.

Las políticas de formación docente

Haciendo un recorrido por las políticas formuladas en los últimos años, la que ha guiado gran parte de las agendas, planes y programas educativos es el Plan Nacional de Educación 2024 *Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo* (MEC, 2011). Este documento define la política y el modelo de gestión de educación del MEC. En el mismo se detalla el perfil que debería tener el docente y cuáles son las orientaciones que deben guiar la formación docente. El Plan señala:

Es evidente que los cambios científicos y tecnológicos, además de los nuevos contextos culturales, presionan a los/as educadores/as a formarse con competencias y saberes que antes no necesitaron. Los/as docentes ejercen roles mucho más complejos y diferentes a los que han ejercido hasta ahora en la docencia. Por eso, los responsables de administrar el sistema educativo tienen que definir nuevas políticas y estrategias en la formación profesional y en la actualización permanente de los y las docentes (MEC, 2011, p. 19).

³ Ver <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298318-procedimientos-de-evaluacion-de-desempeno-del-educador-con-fines-formativos>

⁴ Ver <https://juntosporlaeducacion.org.py/>

Respecto a la política de formación docente plantea que:

La política vigente sobre las estructuras e instituciones para la formación docente inicial y en servicio está manifestando claramente síntomas de agotamiento. El vertiginoso crecimiento de nuevos institutos de formación docente desde el inicio de la reforma educativa hasta hace dos o tres años ha entrado en crisis con el cierre de muchos de ellos y la constatación de la baja calidad de su servicio de formación, evidenciado en el insuficiente nivel de competencias de la mayoría de sus egresados/as (MEC, 2011, p. 19).

Posteriormente, durante el periodo gubernamental 2013-2018, el MEC elaboró la Agenda Educativa (MEC, 2013), la cual fue definida como “una herramienta de planificación que establece las prioridades de la política educativa, Este documento plantea varias acciones que tienen al docente como uno de los principales actores de ellas. Concretamente en una de sus áreas estratégicas, la de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, propone un Programa denominado Nuevo modelo de formación de agentes educativos en servicio. En otra de sus líneas plantea la implementación de la carrera profesional del educador, la aplicación del mecanismo de licenciamiento en IFD de gestión oficial y privada, así como el diseño e implementación de modelos de formación inicial y en servicio para docentes de Instituciones educativas indígenas. En los resultados esperados se plantea la capacitación de docentes en ejercicio, y la evaluación de desempeño.

Un proceso derivado de la Agenda Estratégica 2013-2018 (MEC, 2013), que sigue ejecutándose actualmente, es el Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes de Niños, Niñas, Jóvenes y Adultos a Nivel Nacional (PROCEMA). Este programa pone énfasis en cinco componentes: Fortalecimiento de los Institutos de Formación Docente, Formación de docentes en competencias acorde a la disciplina/nivel que enseña, Formación de gestores educativos, Desarrollo de metodologías innovadoras en la enseñanza de lengua, matemática y ciencias y Mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación.

El gobierno actual enmarca sus gestiones en el Plan de Acción Educativa 2018-2023 (MEC, 2019). Este plan es coherente con el Plan de Educación 2024 (MEC, 2011), con el Plan Nacional de Desarrollo 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El fin de este plan es asegurar el acceso y la calidad de la educación en el Paraguay, reducir los altos niveles de pobreza y desigualdad y consecuentemente servir de base para el desarrollo sostenible del país (MEC,2019). Este plan traza dos estrategias vinculadas con la formación docente. Una de ellas es la “Innovación de la práctica pedagógica de los educadores, mejora de los aprendizajes de los estudiantes” y la otra la “Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas, del desempeño de los gestores educativos, los aprendizajes de los estudiantes y de la gestión institucional” (MEC, 2019).

También en la actualidad se está impulsando la ejecución de un programa denominado Plan Maestro (MEC, 2019), el cual se define como una política curricular que busca la mejora de los aprendizajes, las prácticas docentes en aula, la gestión directiva y la participación de la familia (MEC, 2019).

Por otra parte, en el nivel de formación docente se están diseñando propuestas tanto para la formación inicial como la formación continua que pretende contribuir con el mejor desempeño de los educadores en el aula. Las acciones diseñadas están organizadas en un documento denominado *Nueva formación docente en Paraguay, Tareas para la mejora de la calidad* (MEC, 2019).

Queda claro por lo expuesto que desde varios planes, programas y proyectos se busca transformar la práctica docente considerando que esta posibilitará el aumento de los niveles de logro de las niñas, niños y adolescentes, en las pruebas nacionales e internacionales. Es decir, se establece una relación directa entre el cambio en el modelo de enseñanza y los resultados educativos en estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas. Como se señaló anteriormente, se reduce “lo enseñable con lo evaluable” (BIRGIN, 2019, p. 36). Por otra parte, como se hablará más adelante, la preocupación de la sociedad, o la percepción de baja calidad educativa están instalada fundamentalmente a través de los medios de comunicación:

La creciente preocupación de la sociedad paraguaya hacia la calidad de los procesos y los resultados educativos hace fijar la mirada en la necesaria transformación de las prácticas de enseñanza. Ciertamente, se reconoce la confluencia de varios factores en el acto educativo, pero es indudable que la decisión docente de qué enseñar, cuándo y cómo enseñar tiene una importancia capital en la mejora de los procesos de aprendizaje (MEC, 2019, p. 5).

Estas acciones están siendo impulsadas por el MEC, acompañadas por especialistas nacionales e internacionales de distintas áreas. El financiamiento de estos programas proviene principalmente de los Fondos para la Excelencia Educativa y la Investigación (FEEI) y de fondos de cooperación internacional.

Lo expuesto sobre los planes y programas que se están impulsando en la actualidad permite afirmar que coexisten diversas acciones que tienen como foco de intervención al docente, entre las cuales no se visualizan vasos comunicantes que den cuenta de la coherencia entre las propuestas. A esto se suma un proceso incipiente que apunta a la transformación educativa. Esta iniciativa pone especial énfasis en llevar adelante un proceso de construcción colectiva que reúna los aportes de todos los integrantes de la

comunidad educativa, garantizando la participación ciudadana en el diseño de una estrategia que responda a los desafíos del presente y futuro del Paraguay⁵.

Rol del docente: la construcción mediática instalada

“La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes” (OCDE, 2018)

Como hemos manifestado anteriormente, los organismos internacionales sostienen que la calidad de las y los docentes es baja. Este mensaje cobra fuerza, en el caso paraguayo, en base a distintos aspectos que se consideran como “señales” de la baja calidad de los docentes: Los bajos puntajes obtenidos en los concursos públicos de oposición y los resultados de estudiantes en las pruebas estandarizadas que no llegan a los niveles establecidos, son algunas de estas señales.

A estas señales el MEC responde con propuestas de políticas para docentes, tales como políticas de formación docente inicial y continua, así como políticas de evaluación del desempeño docente. Si observamos estas propuestas, con relación a las ya mencionadas por los organismos internacionales, identificamos que existe una marcada influencia al MEC de los lineamientos internacionales.

En relación con el Concurso Público de Oposición para la Selección de Educadores, lo que se difunde a través de los medios de comunicación son los bajos porcentajes de docentes que logran pasar dichas pruebas. El MEC (2019) afirma que existe una tendencia al bajo rendimiento de los docentes y directivos en los concursos. Enfatiza además en la concentración de los resultados insatisfactorios en la población con menos años de antigüedad, argumento con el cual se justifica la necesidad de una revisión de la formación docente inicial, como se puede observar en la siguiente afirmación:

La distribución geográfica de reprobados de ambos concursos (2010 y 2011) muestran grandes inequidades entre regiones. Aquellos docentes con menos de uno hasta cinco años de antigüedad representan el 75% de quienes no aprueban el concurso 2010. Esta evidencia brinda claras indicaciones acerca de la necesidad de apoyar a los nuevos docentes en sus primeros años de ejercicio profesional y también alerta respecto a las debilidades de la formación inicial (MEC, 2019, p. 7).

Estos datos tienen una alta repercusión en los medios de comunicación, lo que remarca el desprestigio del docente y fortalece la visión ciudadana del mismo como un

⁵ Ver <http://www.feei.gov.py/?programas=transformacion-educativa-2>

profesional con baja formación. Sin duda, en varios de los concursos de oposición se han obtenido bajos puntajes en las pruebas. No obstante, cabe resaltar siendo el documento citado del año 2019, no se hace alusión a los resultados del Concurso realizado en el año 2017 mencionado en uno de los principales medios periodísticos:

El último concurso público de oposición para docentes, que reunió la histórica cifra de 25.000 postulantes, tuvo un 72,21% de aprobados, que representa a más de 16.600 maestros que pasarán a formar parte del banco de elegibles del Ministerio de Educación, para nombramientos directos por cada vacante que surja en los próximos tres años (ABC, 2017)⁶.

Por otro lado, en lo que se refiere a las condiciones en las que se desarrollan las propuestas formativas, documentos del MEC (2019) señalan que “muchos de los formadores no poseen el perfil requerido (no tienen título de grado o no han finalizado su carrera docente)” (p. 8), así como que las instituciones tienen una infraestructura insuficiente para el desarrollo de propuestas educativas de calidad.

Así mismo considera que entre los factores que generan el déficit en el desempeño de docentes y directivos, el perfil del estudiante que ingresa a la formación docente es uno de ellos, al respecto el MEC (2019) afirma:

Hoy no son los jóvenes con mayor capital cultural quienes se interesan en ser docentes. Según el informe de Rojas (2011) respecto al perfil socioeconómico de los futuros docentes, un total de 5.187 estudiantes encuestados del tercer año de Formación Docente en el año 2004, prácticamente un 50% habitaban en hogares sin agua potable. El origen social de los estudiantes de las carreras de formación docente se ha modificado por el ingreso de sectores sociales bajos que ven en el trabajo docente la posibilidad de acceder a un empleo estable” (MEC, 2019, p. 7-8).

La suma de estos y otros elementos instala en el contexto paraguayo la visión del docente como responsable de la baja calidad de la educación, coincidentemente con los organismos internacionales. También refuerza la idea del docente como una pieza que debe tener ciertas características, para integrar un engranaje. Esta visión desconoce el proceso de enseñanza aprendizaje como una acción compleja, donde interviene la experiencia, la formación y la creatividad y no un mero proceso mecanizado que debe dar indefectiblemente los mismos resultados.

⁶ Disponible en : <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/mas-de-72-de-aprobados-1603944.html>
15 jun 2017 Acceso 12 ago. 2019.

Las nuevas propuestas del MEC para la formación docente

Los delineamientos de la propuesta de formación docente se corresponden con las políticas promovidas por organismos internacionales UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE, tanto para la formación inicial como la continua. Por ejemplo, en lo referente a formación inicial se propone un proceso de selección de los mejores. El mecanismo plantea la realización de dos pruebas, una al inicio y otra a final del curso. Lo que se pretende medir son los niveles de logro en matemática, castellano y ciencias considerando los parámetros establecidos para el tercer curso de nivel medio (MEC, 2019, p. 9).

Otro ejemplo es la propuesta de creación de centros de formación especializada. Estos estarán principalmente al servicio de la formación de docentes para el Tercer Ciclo de la EEB y para la Educación Media. Así, se planifica la creación de al menos dos centros para la formación en lenguas, dos centros especializados en la formación en matemática y dos centros especializados en la formación en ciencias naturales y en ciencias sociales. Estos contarán con los recursos de infraestructura adecuados para cada especialidad.

En estos centros, aunque ya cuenten con plantel docente, se sostiene lo siguiente, respecto a sus primeros años de funcionamiento:

“la enseñanza sea impartida por docentes extranjeros ... contratados especialmente para el efecto, con dedicación exclusiva en la formación docente, con la aplicación de las más modernas teorías pedagógicas que, estando en la vanguardia, permitan a los estudiantes conocer y aplicar en su práctica docente. Mientras estos especialistas extranjeros formen a los futuros docentes del Paraguay, el plantel de formador de formadores de la institución, al observar y ayudar en los procesos dirigidos por el experto internacional, desarrollarán capacidades para que en lo sucesivo sean ellos mismos los que presenten las innovaciones pedagógicas más vanguardistas”. (MEC, 2019, p. 14)

Con esta afirmación, más allá de la importancia que puedan tener los conocimientos y las experiencias de educadores y especialistas de otros países para reformar la formación docente, se refleja una escasa valoración y confianza en los educadores nacionales y no se ve la necesidad de considerar los elementos propios de la cultura y de la historia paraguaya que deben entrar en diálogo con propuestas vanguardistas internacionales.

Consideraciones finales

El concepto de trayectoria educativa, acuñados por Ball y Bowe (en BEECH; MEO, 2016) permite analizar la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Para los autores,

entender las políticas educativas en su complejidad implica ser consciente del ciclo completo de las políticas y los distintos ámbitos en que se han las políticas educativas. Las políticas educativas en la actualidad están constituidas, por ejemplo, por diseño de las pruebas de PISA, informes como el de McKinsey, las actividades del estado y las acciones que se llevan a cabo en las escuelas (BEECH; MEO, 2016, p. 11).

Por tanto, las políticas educativas están constituidas por diferentes niveles y productos, que pueden responder a organismos internacionales, a la gestión de los estados nacionales, hasta llegar a la tarea misma que se realiza en una escuela concreta.

De la revisión de los marcos normativos y programáticos de la reforma educativa paraguaya, específicamente de las políticas de formación y trabajo docente podemos reconocer la primacía de principios de la Nueva Gestión Pública (NGP) y de las políticas neoliberales, tales como estándares explícitos, control de los resultados a través de evaluaciones, descentralización, focalización, estrategias *top-down* para la formulación y ejecución de las políticas.

A esta visión debemos contraponer otras iniciativas que han coexistido incluso dentro del MEC, por ejemplo, respecto a la alfabetización en lengua materna, principalmente en guaraní, la discusión sobre la escuela en las comunidades indígenas, que llevó a la creación de la Dirección de Educación Indígena en el año 2011, el impulso al desarrollo de programas de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas incorporando las perspectivas y estrategias desarrolladas por la educación popular latinoamericana, basada en principios de Paulo Freire, la perspectiva de género en la educación, que dio lugar a programas conjuntos entre el MEC y el actual Ministerio de la Mujer, actualmente muy resistidos por el MEC (ELÍAS, 2015).

En lo que respecta a las políticas docentes, si bien se puede notar una dispersión y falta de continuidad, ligados a los cambios políticos registrados en la última década, identificamos la influencia del discurso de los organismos internacionales en los objetivos y en las acciones establecidas en los nuevos documentos publicados por el MEC, en especial en los más recientes, con un claro alineamiento con el lema antes mencionado: “Atraer, contratar, formar y retener docentes cualificados”. Ejemplos tenemos en las propuestas de selección de estudiantes para la formación docente, en los procesos de

evaluación que se pretenden instalar antes, durante y después de la carrera y en los cambios previstos en los institutos de formación docente.

Por otra parte, entre los principales déficits en la gestión de la política educativa en las últimas tres décadas, se puede señalar que no se ha logrado construir una base de diálogo con las organizaciones de docentes, quienes consideran haber tenido escasa participación en la formulación e implementación de los distintos programas y proyectos desarrollados. Esta situación se da incluso, con mayor intensidad en la actualidad donde en los documentos producidos por el MEC no se menciona la contribución de organizaciones de docentes en mesas de trabajo ni en espacio de discusión. Tampoco se recupera los estudios realizados ni las experiencias que se han desarrollado en los últimos años en el país ni en la región.

El MEC pasó por diferentes etapas en su proceso de institucionalización y contó en ciertos periodos con mayor capacidad para formular y conducir las políticas educativas con el apoyo del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), que luego se transformó en el Consejo Nacional de Educación y Cultura (CONEC). Sin embargo, los cambios de autoridades y equipo directivos en el MEC, la creciente influencia de sectores no gubernamentales, por ejemplo, a través del FEEI, que administran importantes recursos públicos para educación, ha debilitado la conducción de la política educativa y ha generado mayor grado de desconfianza y deslegitimación del MEC, de la educación pública, de las escuelas oficiales y de los docentes.

En este contexto, las políticas docentes actuales parecen estar dominadas por una dispersión, falta de continuidad y poca claridad. Esta situación puede facilitar la instalación de modelos y experiencias, que ya existen internacionalmente y en la región, que desconocen y rechazan el contexto social, histórico y cultural y que no consideran las valiosas experiencias que se han dado en el país en el campo de la formación y del trabajo docente.

Ante estas condiciones actuales corresponde promover el fortalecimiento del Estado y la construcción participativa de políticas educativas. Para esto resulta muy importante la participación de los diferentes sectores, en especial, el de las organizaciones de educadores con quienes se debe formular las políticas docentes, teniendo en cuenta el debate internacional y las diferentes experiencias y aportes que se han dado en la región, pero, principalmente, analizando el contexto histórico y cultural del Paraguay, los objetivos que debemos apuntar en el campo educativo y las valiosas experiencias que se han dado en educación que sin dudas, aportarán a repensar la formación y el rol de docentes.

Referências

BEECH, J.; MEO, A. I. Explorando el Uso de las Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en *Estudio de las Políticas Educativas en América Latina*. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de *Políticas Educativas*, 2016, 1-19.

BIRGIN, A.; VASSILIADES, A. *Políticas estudiantiles en la formación docente: problemas pedagógicos y debates en perspectiva suramericana*. In: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n° 159. Mary Lou Fulton Teachers College - Arizona State University. Arizona. (2018) ISSN 1068-2341. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3133> Acceso 12 ago. 2019.

BIRGIN, A. Las políticas de formación docente hoy, entre recetas y resultados. In: Revista *Voces en el Fénix*. Año 9, Nro. 75. 2019, pp. 32 - 39. Plan Fénix, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISSN 1853-8819. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com/content/las-pol%C3%ADticas-de-formaci%C3%B3n-docente-hoy-entre-recetas-y-resultados> Acceso 12 ago. 2019.

BIRGIN, A. *La formación docente, un debate urgente y necesario*. In: Revista educar en Córdoba. Año XIV, Nro. 36, junio 2019, pp. 20- 25. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Córdoba. ISSN 2346-9439. Disponible en <https://revistaeducar.com.ar/2019/06/06/la-formacion-docente-un-debate-urgente-y-necesario/> Acceso 12 ago. 2019

BORDOLI, E.; MÁRQUEZ, M. *Evaluaciones internacionales de aprendizajes y posiciones docentes: dislocación y nuevos sentidos. Un análisis crítico*. In Revista Foro de Educación, v. 7. 2019

BRUNS, B.; LUQUE, J. *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial. 2014

CARDELLI, J.; DUHALDE, M. Á. *Formación docente en América Latina: Una perspectiva política-pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía (Vol. 308), 2001. P. 38-45.

ELÍAS, R.; WALDER, G.; BAREIRO, L. *Marchas y contramarchas de los institutos de formación docente de Paraguay (1970 - 2017)*. In: Revista Praxis Educativa, v. 14 f: 28, 2018. p. 82-99.

ELÍAS, R. El sistema educativo paraguayo: Entre la expansión de la demanda social y la arremetida conservadora. En L. Bareiro Y C. Soto, *Paraguay a 20 años de Beijing 1995* (págs. 39-53). Asunción: Centro de Documentación y Estudios (CDE), 2015.

MONS, N. *Theoretical and real effects of standardised assessment*. Grenoble, France: Background paper to the study National Testing of Pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results EACE; Eurydice, 2009.

NAVAS, A. *La nueva gestión pública: una herramienta para el cambio*. In: *Perspectiva*, 2010. P. 36-38.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na américa latina*. In: *Revista FAEEBA*, v. 27, p. 43., 2018.

OLIVEIRA, D. A. *Los sindicatos de educación frente a los desafíos de la nueva gestión pública*. In: *POLIFONÍAS Revista de Educación*, v. 1, 2017. p. 33-60.

OCDE. *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. Edición de la OCDE, 2018.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*. Asunción: MEC, 2011.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Agenda Estratégica 2013-2018*. Educación Tarea de todos. Asunción: MEC, 2014.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Mecanismo de Licenciamiento de Instituciones Formadoras de Docentes*. Asunción: MEC, 2007.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. *Programa "capacitación de los educadores para el mejoramiento de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos a nivel nacional*. Asunción, Paraguay: MEC, 2017.

PARAGUAY. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS. *Nueva Formación Docente en Paraguay. Tareas para la mejora de la calidad*. Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), Viceministerio de Educación Superior y Ciencias. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), 2019.

PARAGUAY. *Resolución MEC N° 22.780*, del 19 de junio de 2018. Por la cual se aprueba el Manual de Seguimiento a la gestión de los educadores y las instituciones educativas de los niveles de educación inicial escolar básica y educación media, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencias con fines formativos y de diagnóstico. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), 2018.

PARAGUAY. *Resolución MEC N° 34.842*, del 1 de noviembre de 2017. Por la cual se aprueba el Mecanismo de Licenciamiento de Instituciones Formadoras de Docentes en su segunda versión. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), 2017.

PARAGUAY. *Resolución MEC N° 26.704*, del 1 de diciembre de 2016. Por la cual se aprueba el manual instructivo para la evaluación del desempeño de los docentes del primer y segundo ciclos de la educación escolar básica de las instituciones educativas de gestión oficial focalizadas, en el marco del sistema de acompañamiento pedagógico a ser aplicado en carácter experimental. Asunción: Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), 2016.

LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE EN PARAGUAY frente a las políticas globales en educación y el debate político-pedagógico latinoamericano

PLISCOFF, C. *Dilemas teóricos post nueva gestión pública como parte de una revisión de la administración pública para América Latina: reflexiones a partir del eterno problema de la corrupción*. Cartagena-Colombia: XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 2012.

REY, O. The use of external assessments and the impact on education systems. In: STONEY, S. (Edit.) *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe*. Belgium: CIDREE Yearbook, 2010. p. 139-158.

UNESCO-OREALC. P., Paz (Comp). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), 2016.

VERGER, A.; NOVELLI, M.; KOSAR, A. Global education policy and international development: An introductory framework. In: VERGER; NOVELLI; KOSAR (Ed.) *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*. London: Bloomsbury, 2012. p. 3-32.

Recebido em: 03 out. 2019.

Aprovado em: 03 nov. 2019.

* Rodolfo Elías é Licenciado em Psicologia (Universidad Católica de Asunción) e Mestre em Psicologia Social (Universidad de Guelph, Canadá). Pesquisador, professor e Coordenador Acadêmico da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Paraguay).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6845-5237>

E-mail: rudi.elias@gmail.com

**Gabriela Walder. Psicóloga, docente, pesquisadora em Ciências Sociais, mestranda da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Paraguay). Membro da Red por el Derecho a la Educación e da Red Estrado Paraguay.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-0081>

E-mail: gabriela.walder@gmail.com

***Laura Bareiro. Docente investigadora da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad Nacional de Asunción (FACSO/UNA). Licenciada em Sociologia e Mestre em Políticas Públicas de Desarrollo Social y Gestión Educativa (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe /CREFAL). Membro da Red por el Derecho a la Educación e da Red Estrado Paraguay.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1466-0443>

E-mail: mlaurabareirom@gmail.com