

Revista
Paraguay desde
las Ciencias Sociales



Grupo de Estudios Sociales sobre Paraguay

www.grupoparaguay.org
ISSN 2314-1638

Canese de Estigarribia, Marta Mabel

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y
ADULTAS EN PARAGUAY

Revista Paraguay desde las Ciencias Sociales, revista del Grupo de Estudios Sociales sobre
Paraguay, nº 7, 2016, pp. 159-176.

*Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Universidad de Buenos Aires
Argentina*

Disponible en: <http://publicaciones.sociales.uba.ar/revistaparaguay>

RECIBIDO: AGOSTO 2016

ACEPTADO: OCTUBRE 2016

La Pedagogía Crítica en la Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Paraguay

Marta Isabel Canese de Estigarribia
Universidad Nacional de Asunción
mcanese@gmail.com

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Andragogía, Democracia, Auto-aprendizaje.

Resumen

Este artículo presenta una descripción e interpretación de los procesos socio históricos que experimentó la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en Paraguay, desde sus inicios durante el régimen de gobierno de la dictadura stronista, y su posterior proyección en democracia. Se distinguen, según la clasificación de Rubén Bareiro Saguier (1986), dos modelos diferentes de alfabetización de adultos: el modelo oficial, caracterizado como un instrumento para uniformizar el pensamiento y la conducta cívica de los ciudadanos, utilizando métodos y materiales foráneos distantes de la realidad de los educandos; y el modelo católico, basado en los principios del humanismo cristiano y los fundamentos teóricos de la pedagogía crítica. Este modelo construyó un método de autoaprendizaje contextualizado, orientado a la formación de ciudadanos capaces de transformar su realidad y de actuar como personas comprometidas con los valores de la democracia, la solidaridad y la justicia.

Critical Pedagogy in literacy and education of young and adult people in Paraguay

Keywords: Critical Pedagogy, Andragogy, Democracy, Sealf-learning.

Abstract

This article presents a description and interpretation of historical processes in Youth and Adult Education, in Paraguay, including two different contexts: its beginnings during the Stroessner dictatorship, and its later development during the democratic period. For this purpose, Ruben Bareiro Saguier's (1986) classification was used, which identifies two different models: the official model, characterized as an instrument to unify the thinking and

civic behavior of citizens by using foreign methods and materials which were distant from the reality of students; and, the Catholic model, based on the humanistic Christian principles and critical pedagogy theoretical foundations. This model build a method of self-learning aimed at training citizens able to transform their reality and to act as people committed to the values of democracy, solidarity and justice.

Introducción

La alfabetización es definida por la UNESCO (2009) como “una destreza básica esencial y una competencia clave de la ciudadanía activa en todo el mundo” (UNESCO, 2009:4). Es una herramienta esencial para el desarrollo personal en la vida cotidiana, la inserción laboral y participación cívica. La educación de personas jóvenes y adultos que no han logrado concluir sus estudios básicos en la infancia, abarca mucho mas que la alfabetización, pero constituye “un requisito previo indispensable de la emancipación personal, social y política” (UNESCO, 2009: 4).

La preocupación por la educación del ciudadano es abordada por los primeros filósofos, que identificaron la relación entre la educación y la política. Aristóteles (1970) señala que la democracia implica un proceso de participación igualitaria en la toma de decisiones, por tanto sólo es viable cuando el ciudadano se encuentra preparado para pensar, decidir y actuar de forma autónoma. Pese a los siglos transcurridos, las ideas de Aristóteles siguen interpelando a la educación actual. La cultura postmoderna exige la presencia de la contra-cultura, de la crítica, a fin de prevenir el auge de posturas monolíticas. Para Morin (2008), la Humanidad, en el siglo XXI, debe preocuparse de profundizar la conciencia cívica de las personas, para poder salir de la prehistoria de la mente humana; debe concentrarse en la transformación de la sociedad, de la vida, de la ética, de la ciencia, y sobre todo de la mentalidad como requisito previo a las otras. Compartiendo esa postura, Denzin señala que la tarea educativa por excelencia es formar ciudadanos capaces de “colaborar en la formación de una sociedad mejor, haciendo efectiva la justicia social en un contexto democrático” (Denzin apud Canovas, 2014: 188).

Para Paulo Freire (1976), el educador brasileño de mayor relevancia universal, la educación no es ni neutral ni apolítica. Todas las prácticas educativas, el curriculum, los métodos de enseñanza y evaluación, llevan implícita una orientación política. A partir de sus teorías y métodos de educación de adultos, desarrollados en la búsqueda de nuevas opciones

educativas como director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, para enseñar a leer y escribir a trabajadores de las plantaciones de caña de azúcar, la pedagogía crítica coloca su piedra fundacional en América Latina. La propuesta pedagógica de Freire, conectada a su visión crítica de la problemática social, filosófica y espiritual, fue recibiendo posteriormente los aportes teóricos otros investigadores latinoamericanos y norteamericanos, como Orlando Fals Borda (1985), Henry Giroux (2014), Peter McLaren (1998), Michel W. Apple (1996) y el paraguayo Ubaldo Chamorro (1998).

El desafío de encontrar una forma de revertir el alto índice de analfabetismo fue el disparador inicial de pedagogía crítica, que además se propuso superar el pensamiento ingenuo (mágico, dependiente, oprimido, fatalista), considerado por los autores de esta corriente pedagógica mucho más grave que el propio analfabetismo literal porque impide la emancipación de las personas como sujetos y como protagonistas de la democracia. Así nace la Pedagogía del Oprimido, denominación posteriormente ampliada por el propio Paulo Freire (1993) a Pedagogía de la Liberación, Pedagogía de la Indignación, y Pedagogía de la Esperanza, para significar su proyección transformadora y esperanzadora en la vida de las personas.

La gran pregunta formulada por los exponentes de la pedagogía crítica fue cómo superar el determinismo que consolida la pobreza y reproduce la desigualdad social, en el que la escuela también parece estar atrapada, condenada a un futuro sin esperanzas. La respuesta elaborada por Freire (1976) consistía en promover un proceso educativo significativo, crítico e innovador que reúna un conjunto de factores intelectuales, emocionales, sociales, y principalmente éticos. Este nuevo concepto de la praxis educativa ofrece las condiciones de transformación subjetiva del ser humano hacia una formación integral permanente, guiada por la búsqueda del bien común. Permite a educadores y educandos trascender el ámbito educativo institucional mediante un proceso interactivo y abierto, para asumir la proyección del proceso educativo a la comunidad, a la sociedad, en lo que Freire denomina la acción cultural (Freire, 1976).

Este artículo presenta una descripción e interpretación de los procesos socio-históricos que experimentó la Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA) en Paraguay durante el período de la dictadura stronista¹, y su influencia en los programas desarrollados

¹ Dictadura stronista (1954-1989): el General Alfredo Stroessner gobernó el Paraguay por casi 35 años, durante los cuales concentró en sí mismo todos los poderes del Estado y conculcó prácticamente todos los derechos. Fue

posteriormente durante el proceso de democratización del país. La metodología adoptada incluyó las técnicas de revisión bibliográfica, análisis documental y entrevistas a actores clave que tuvieron participación en dichos programas. El artículo aborda los siguientes tópicos: inicios de la alfabetización de adultos en Paraguay en 1956, destacando la coexistencia de dos modelos diferentes a partir de 1970: el modelo oficial y el modelo católico, la imposición del modelo único en la educación de personas jóvenes y adultas (de 1976 a 1989), resistencia y la difusión de la pedagogía crítica a finales de la dictadura stronista, y la proyección de la pedagogía crítica a la educación de personas jóvenes y adultas en democracia.

Inicios de la alfabetización y educación de adultos en Paraguay

Los primeros cursos de alfabetización de adultos funcionaron en Paraguay a partir del año 1956, en la Escuela República de Bolivia y República de México de Asunción, por resolución Nº 26 del 27/01/1956, y estaban destinados a adultos y obreras del servicio doméstico de la capital. Al siguiente año, se instala el primer programa educativo destinado a los jóvenes y los adultos en Paraguay durante el año 1957, con la creación de un Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos. Según Finnegan (2009), el objetivo del programa era ofrecer la oportunidad de aprender a leer y escribir, y de concluir la educación primaria a los jóvenes y los adultos que no pudieron completar ese nivel educativo en la infancia, por cualquier circunstancia.

Para Ruben Bareiro Saguier² (1986), en Paraguay se desarrollaron dos modelos de alfabetización de adultos durante el régimen de gobierno stronista:

I. Modelo Oficial: emprendido por el gobierno, y desarrollado por la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos del MEC, en instituciones públicas. En este modelo se aplicaba una pedagogía tradicionalista, conveniente al régimen dictatorial vigente.

II. Modelo Católico: desarrollado por sacerdotes y educadores, fundamentado en los principios humanistas sustentados en documentos de la Iglesia Católica, como los de Medellín, (1968) y del Sínodo de Roma (1971). Este modelo fue implementado a nivel rural en las Escuelitas Campesinas de las Ligas Agrarias Campesinas (LAC), y a nivel urbano en la capital, en el Centro de Educación Comunitaria del Cristo Rey. Este modelo se basó en la

la dictadura más larga de América Latina.

² Rubén Bareiro Saguier (1930-2014). Poeta, narrador, ensayista, docente y crítico literario. Fue catedrático de literatura hispanoamericana y lengua guaraní en la Universidad de Vincennes, Francia, y formó parte del Centro Nacional de la Investigación Científica en París. En 1971 se le concedió el prestigioso premio Casa de las Américas. Su labor incluye obras narrativas y numerosos ensayos críticos.

pedagogía crítica, aplicando el método desarrollado por Paulo Freire (1976).

El Modelo Oficial de Alfabetización y Educación de Adultos

Este modelo se inicia institucionalmente en el año 1957, con la creación de un Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos, la participación de las Fuerzas Armadas y el Ministerio del Interior. Los programas de estudios se dividen en tres ciclos, aprobados oficialmente por Resolución N.º 93 del 05/03/1967. Al año siguiente, por decreto N.º 35.175 del 07/08/1968, se establece el Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos. Y en 1969, la alfabetización de adultos se implementa en los centros militares mediante la Orden General N.º 44 del 10/04/1969, que ordena a dichos centros la organización de cursos como “proceso permanente e integral destinados a elevar el nivel cultural, profesional y social de los conscriptos que no recibieron los beneficios de la educación en edad escolar” (Finnegan, 2009: 2). Ese mismo año, se crea el Consejo Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, por Decreto No 6.177. Paralelamente a su ejecución en los cuarteles, mediante la resolución No 732 del Ministerio del Interior la educación de adultos se implementa en las instituciones policiales a partir del año 1968. A partir de 1970, la Orden General N.º 14 confirma la continuidad de estos cursos mediante la alfabetización funcional, que incluye la lectura, la escritura y el cálculo, vinculadas con las de formación e iniciación técnica en actividades productivas. Más de mil cadetes del Colegio Militar F.S. López, y de la Escuela de Policía J.E.Díaz, fueron alfabetizados entre 1970 y 1981, de acuerdo al anuario del MEC (Bareiro Saguier, 1986: 35).

La pedagogía empleada en este tipo de cursos se orientaba hacia un aprendizaje mecánico y memorístico de los contenidos propuestos, sin promover la discusión o aplicación de los nuevos conocimientos adquiridos. Los contenidos del *curriculum* no tomaban en cuenta la identidad de los educandos ni el contexto del que provenían los mismos, de modo que las palabras y textos utilizados resultaban ajenos a la realidad de los alumnos. Según Bareiro Saguier (1986), el manual oficial de estos cursos de alfabetización de adultos, denominado *Abecedario Guaraní*, era una transcripción casi literal del manual venezolano *Abajo Cadenas*. La adaptación de este material didáctico era tan precaria que hasta los símbolos patrios y los héroes nacionales mencionados en el mismo eran, en muchos casos, venezolanos. Un texto del manual relata la historia del peón de estancia Juan Rojas, que gracias a su esfuerzo y dedicación al estudio, y a su ingreso al ejército, consigue progresar en la vida, hacerse

propietario y casarse con la bella hija del patrón de la estancia, algo muy similar a las historias color de rosa que se presentaban en las radionovelas de esos tiempos, de gran éxito popular (Bareiro Saguier, 1986: 36).

La versión paraguaya del manual destinado a la alfabetización de adultos, *Abecedario Guaraní*, presenta sin embargo algunas diferencias significativas: fueron retiradas de la versión paraguaya las partes del manual venezolano que se refieren a temas importantes como los derechos humanos, los derechos laborales, la organización obrera, los sindicatos y las cooperativas de trabajadores, entre otros (Bareiro Saguier, 1986).

La década del '70 se inicia con algunas novedades importantes en el ámbito de la política cultural y educativa paraguaya. Tomando en cuenta la importancia creciente de los medios de comunicación, se incorpora a partir de 1970 el concepto de Prensa Escuela a las acciones oficiales destinadas a la alfabetización de adultos, con la participación del periódico La Tribuna y la televisora Canal 9 TV Cerro Corá. Para ello, la Dirección de Alfabetización y Educación de Adultos crea un proyecto de enseñanza a nivel primario para adultos, a través de los mencionados medios de comunicación (Finnegan, 2009).

En 1970, el gobierno paraguayo establece una cooperación con la República Federativa del Brasil para impulsar la alfabetización de jóvenes y adultos. Mediante dicha cooperación, el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil emprendió una campaña alfabetizadora en el territorio paraguayo que consistía en la distribución de materiales didácticos impresos y audiovisuales, la instalación de una estación de televisión y una radioemisora con fines educativos. Según Bareiro Saguier, el director del MOBREAL (Movimiento Brasileiro de Alfabetización) afirmó que “el objetivo de dicha campaña era reducir la resistencia de los campesinos paraguayos ante la inminente construcción de la hidroeléctrica binacional Itaipú, cuyo tratado se firmó ese mismo año” (Bareiro Saguier, 1986: 35).

En 1973, el gobierno emprende una reforma educativa denominada *Innovaciones Educativas*, para lo cual se conformó una comisión con la misión de delinear el proyecto de innovaciones educativas a partir del Primer Seminario Nacional sobre Desarrollo Educativo, y la creación de un Equipo Técnico de Currículo y Administración Educativa. Pese a los avances en tecnicismo y elaboración de planes educativos, según Bareiro Saguier (1986), y Elías y Segovia, (2011) la educación paraguaya era en esa época la principal herramienta para la consolidación de una única concepción de la realidad nacional, colaborando en la construcción de la *unidad granítica* manifestada en los discursos oficiales.

La formación de los futuros maestros estaba impregnada con estas ideas, y se establecieron fuertes castigos ante la posible inobservancia de esta norma. El Decreto No 11089, en su Artículo 19 expresaba: “Si un Profesor predicase en su enseñanza ideas o doctrinas perniciosas, o que atentaren contra la orientación nacionalista que debe ser observada en todo establecimiento educacional, será suspendido en la forma establecida en el Art. anterior. En caso de reincidencia, el Director hará la denuncia del caso a fin de aplicarse la pena que corresponda” (Elías y Segovia, 2011: 12).

El autoritarismo y la represión violenta de los ciudadanos críticos al gobierno se replicaban en el ambiente educativo, especialmente en las instituciones públicas. Las normas y la práctica vigente permitían castigos físicos a los educandos que no se ajustaban a la obediencia debida o cuestionaban al régimen, vejámenes como el *akâperô* (rapada del cabello) eran practicados habitualmente, así como también la exposición de los alumnos rebeldes en sitios de castigo el patio de la escuela a la vista de todos. Los Artículos 74 y 75 del Decreto 11089, establecían como castigos a los alumnos: la represión privada, la expulsión del aula, la pérdida de curso y la expulsión perpetua (Elías y Segovia, 2011).

La Pedagogía Crítica en el Modelo Católico de Alfabetización y Educación de Adultos

Paralelamente, y a pesar de los controles ejercidos por el gobierno en todos los centros educativos, se iniciaron en 1970 algunas experiencias educativas que ofrecían alternativas muy diferentes al modelo educativo oficial. Esas experiencias fueron promovidas por sacerdotes y laicos comprometidos con la doctrina social de la Iglesia Católica, en la Escuelita Campesina de las Ligas Agrarias, y en el Centro de Educación Comunitaria del Colegio Cristo Rey de la ciudad de Asunción. A pesar de la identificación del modelo con la Iglesia Católica, cabe destacar que participaron activamente en la elaboración y desarrollo de estas experiencias educativas organizaciones y personas de diversas confesiones religiosas, ateas o agnósticas, sin ninguna diferencia en cuanto a los criterios aplicados, y al nivel de compromiso que han demostrado. Entre estas personas de otros credos, fue muy importante la participación del equipo de educadores y jóvenes voluntarios de la Misión de Amistad, bajo la dirección de Víctor Vaca, institución fundada en 1953 con amplia trayectoria en acción social, vinculada institucionalmente a la Iglesia Evangélica Discípulos de Cristo. Entre los educadores de este equipo de la Misión de Amistad se encontraban los profesores Arnaldo Gutiérrez y Ubaldo Chamorro.

En la Escuelita Campesina de las Ligas Agrarias, según Caravias (1972), la tarea educativa se guiaba por dos ideales: formación plena como personas humanas y vivir unidos como hermanos. El proceso de enseñanza-aprendizaje tenía como puntos de partida el sentido humanista de la fe cristiana y la realidad campesina. En ambas experiencias, urbana y rural, se aplicó el método elaborado por Paulo Freire, con utilización de palabras generadoras para el aprendizaje de la lecto-escritura, y la lectura crítica del contexto. Dicho método contemplaba, en primer lugar, una investigación previa para detectar las palabras de mayor utilización y significado en el contexto cultural de los educandos, denominadas palabras generadoras. A partir de las mismas, los educadores promueven un diálogo con los educandos, despertando su interés por la lectura y la escritura de las palabras generadoras, y la reflexión sobre lo que las mismas representan en la comunidad.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las Escuelitas Campesinas, según la descripción de Caravias (1972), se iniciaba con un cursillo coordinado por líderes campesinos o una religiosa, en el que los participantes realizaban un análisis de su realidad cotidiana. En ese cursillo, se buscaba vencer la primera dificultad que encuentran los campesinos para auto-educarse, y es que no saben "pensar por su cabeza", no saben expresar lo que sienten: "Están acostumbrados a escuchar las palabras de sus dirigentes, pero sin reflexionar sobre ellas. Por eso su primera necesidad es aprender a reflexionar comunitariamente" (Caravias, 1972: 6). En estos cursillos de base, de dos o tres días de duración, no había conferencias ni clases dictadas. Un coordinador campesino les preguntaba para qué se han reunido, qué es lo que quieren, cómo es su vida. En reuniones posteriores, el grupo se esforzaba en leer escritos referentes a su propia realidad.

El Centro de Educación Comunitaria, dirigido por el Sacerdote Jesuita José María Blanch, fue creado en 1970 como parte de la actividad social de la parroquia de Cristo Rey. Tenía como objetivos fundacionales ofrecer a los trabajadores, obreros y empleadas domésticas del barrio la oportunidad de ser alfabetizados y concluir los estudios primarios. Posteriormente, se amplían esas oportunidades al ciclo básico (1º, 2º y 3º cursos del nivel secundario), dirigidas a jóvenes y adultos trabajadores. Su funcionamiento fue autorizado y controlado por el MEC, con el mismo procedimiento aplicado a otras instituciones educativas privadas.

Al programa parroquial inicial se incorporó, a partir de 1971, un grupo de jóvenes universitarios pertenecientes al Movimiento Independiente Universitario, quienes se

desempeñaron como docentes en diversas disciplinas. En ese período, los estudiantes universitarios ejercían frecuentemente la docencia en los cursos del nivel básico (actualmente 7º, 8º y 9º grados). Este equipo de estudiantes universitarios, sumados a otros docentes, discutió, adecuó y aplicó una pedagogía crítica e innovadora en sus aulas, recurriendo para ello a la lectura de obras de autores destacados pertenecientes a la corriente pedagógica crítica latinoamericana, principalmente de Paulo Freire. Los principios orientadores de esta experiencia educativa, según López y Velilla (apud Elías & Segovia, 2011: 18) fueron los siguientes:

1. La sociedad está mal, necesita cambiar (desigualdad, injusticia).
2. No se puede ser cristiano de boca, hay que asumir en los hechos.
3. La educación es nuestro campo de acción para intervenir en la sociedad.
4. La educación es el mejor modo de cambiar la sociedad. Para eso hace falta.
5. Generar nuevos valores y nuevas experiencias educativas.
6. La metodología más adecuada para una educación diferente es la concientización.

Ambas experiencias educativas fueron muy significativas y breves, debido a la fuerte represión que sufrieron a los pocos años de su funcionamiento. En 1975, las Ligas Agrarias Campesinas fueron brutalmente asaltadas, destruidas y saqueadas; y sus dirigentes, incluyendo a los educadores y educandos, fueron duramente reprimidos, detenidos y torturados. El Centro de Educación Comunitaria tuvo un final parecido al año siguiente, cuando en enero de 1976 fue intervenido por el Ministerio de Educación y Cultura. Como resultado de esa intervención, 25 docentes fueron despedidos, y se les prohibió ejercer la docencia en cualquier institución. La narración de estos hechos se encuentra en las memorias del Monseñor Ismael Rolón:

El 13 de enero/76 por Decreto del Ejecutivo, fue intervenido el Colegio Cristo Rey por supuestas irregularidades y deficiencias... Posteriormente fueron expulsados del país sacerdotes: Munarriz, Vanrell; Farré; Gelpí, Caballos y otros de la Compañía de Jesús. El 8 de abril, una pandilla de colorados invadió el terreno de Cristo Rey, repartiendo golpes y garrotazos. El 14 de abril fui a entrevistarme con el Ministro del Interior para tratar de estos atropellos vandálicos. La explicación era siempre: la seguridad nacional (Rolón apud Elías y Segovia, 2011: 19).

Para Elías y Segovia (2011) estas experiencias tuvieron un valor muy importante, no

sólo por cuestionar la política educativa oficial, sino sobre todo por aplicar pedagogías y métodos educativos innovadores inspirados en aportes teóricos de la principal corriente del pensamiento latinoamericano³, desde una visión crítica y transformadora de la realidad social. Para Henry Giroux (2014), la construcción de las bases del pensamiento crítico y el cambio social democrático requiere “desarrollar discursos y prácticas pedagógicas que vinculen la lectura de la palabra con la lectura del mundo” (Giroux, 2014: 25). El proceso de transformación social se hace viable, según el mismo autor, cuando las personas adquieren la capacidad de pensar más allá de lo dado, de tener esperanzas y jugarse por ellas. La educación, por tanto, debe ayudar a las personas a “pensar críticamente acerca de cómo los acuerdos sociales, políticos y económicos existentes se podrían adaptar de mejor manera para abordar la promesa de una democracia radical...” (Giroux, 2014: 19).

El Modelo Único en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas

Luego de la etapa represiva, el modelo educativo católico desaparece formalmente del escenario educativo nacional. El desarrollo posterior de los programas de alfabetización y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la última década del régimen de gobierno stronista, continúa centrado en un modelo único, sin contrastes ni búsquedas de alternativas críticas. Siguió avanzando los planes de alfabetización y post-alfabetización, y en 1982 el gobierno elabora un programa que incluye dos componentes:

1. Por un lado, la adquisición y dominio de las destrezas de aprendizaje: la lectura, escritura y el cálculo, que provee al educando las herramientas necesarias para seguir aprendiendo.

2. Por otro lado, el contenido del aprendizaje está relacionado con temas de sobrevivencia, mejoramiento de la vida familiar, salubridad, educación para la nutrición, para el trabajo (Finnegan, 2009: 4).

Este programa se estructura con una carga horaria de 240 horas, para ser desarrollado en aproximadamente 4 meses, y se implementó en el marco del nuevo Plan Nacional de Alfabetización (PLANALFA), a partir de 1983. Luego se trazaron otros programas, alegando un enfoque dinámico de la educación que permitiría la adecuación de los medios y recursos

³ La Filosofía de la Liberación, complementada por la Teología de la Liberación y la Pedagogía de la Liberación, fue la primera corriente del pensamiento surgida en América Latina, en 1970, construida por intelectuales latinoamericanos entre los que se destacan Mario Casalla, Horacio Cerruti, Enrique Dussel, Juan Carlos Scannone, Paulo Freire, entre otros.

pedagógicos a las necesidades emergentes de la problemática educativa paraguaya. Algunos principios registrados en los planes que guiaron estos programas fueron:

1. Utilizar el idioma guaraní como pertenencia e identidad nacional en su comunicación oral.
2. Comunicarse en el idioma español en un nivel básico.
3. Participar en actividades que contribuyan a la valoración de problemas que afectan su vida, la de su familia y la de su comunidad.
4. Manifestar amor y respeto por los valores que lo identifiquen como paraguayo.
5. Sistematizar los conocimientos matemáticos que posee aplicándolos en la solución de problemas de la vida diaria.
6. Mejorar su calidad de vida a través de la aplicación de conocimientos básicos en sus actividades laborales (Finnegan, 2009: 4).

El Currículum obligatorio comprendía a las áreas de Comunicación y Matemática, que contaban con un total de 160 horas (dos terceras partes del total). La capacitación laboral era considerada opcional, y podía ocupar la tercera parte restante de la carga horaria (80 horas), que podía ser distribuida en sesiones semanales, de acuerdo a la disponibilidad de los alfabetizadores y los alfabetizados. Los materiales didácticos utilizados, en principio, eran los de los programas regulares (para niños), y se elaboraron también libros de Lectura y de Matemática específicos: Avancemos, Páginas Abiertas, Surcos y Letras, Cada Día Algo Nuevo, en coordinación con el Departamento de Teleducación (Finnegan, 2009:4).

El programa de alfabetización fue avanzando hacia la postalfabetización, para que los adultos pudieran obtener la certificación de sus estudios primarios y secundarios en corto tiempo, ampliando su desarrollo a cinco ciclos. Posteriormente, en 1988 nuevamente se reestructuró el curriculum, quedando reducido a cuatro ciclos de duración. Este curriculum incluía las áreas de Comunicación, Estudios Sociales, Salud, Matemática, Ciencias Naturales y Capacitación Laboral, pero encontró dificultades en su implementación por falta de recursos financieros. El área de capacitación laboral era ofrecida de forma abierta a jóvenes y adultos que se encontraban dentro y fuera del sistema, a personas de la comunidad interesadas (Finnegan, 2009: 4).

Los cursos presenciales de alfabetización presentan, a finales de la década de 1980, dos modalidades operativas: a) núcleos educativos que operan con voluntarios, sin sueldo; y b) centros educativos con personal presupuestado, de carácter civil, militar, policial y

penitenciario. Las condiciones de funcionamiento de los núcleos era muy flexible, con calendario y horario ajustado a la disponibilidad de los voluntarios y los participantes. Para los Centros de Educación de Adultos, se adoptaba el calendario y el horario escolar regular. La metodología adoptada contemplaba un momento inicial para la ubicación de los participantes en el ciclo que les corresponde, luego de una prueba exploratoria. Los participantes debían contar con un mínimo de 13 años de edad para ingresar a esta modalidad. La evaluación y promoción del curso se realizaba al final de cada ciclo, y se estableció un rendimiento mínimo aceptable de 40% en la escala del 1 al 5 (Finnegan, 2009: 5).

Las facilidades y el bajo nivel de exigencias de estos cursos para la obtención de la certificación de estudios primarios y secundarios, sumadas a la exigencia de tan sólo 13 años como edad mínima, trajo como consecuencia la opción de muchos adolescentes por abandonar los cursos regulares y matricularse en Centros de Educación de Adultos, que demandaban mucho menos tiempo de estudio. Surgió así una multiplicidad de centros educativos privados que implementaron cursos catalogados como rápidos o acelerados, con buenos lucros para sus inversores y administradores. El resultado fue la ampliación cuantitativa del acceso a la educación primaria y secundaria completa, a costa de una reducción cualitativa significativa en la formación de estos jóvenes.

Resistencia y difusión de la pedagogía crítica en la última década de la dictadura

La represión y el cierre violento de las experiencias iniciales de la pedagogía crítica no acabaron con el modelo católico, e incluso, según Alonso y Getto (2002) aumentó su divulgación en la geografía paraguaya. La persecución emprendida por el gobierno obligó a muchos campesinos y educadores de las Escuelitas Campesinas de las LAC a abandonar su comunidad, para dispersarse en otras zonas del interior. Aunque la organización terminó, la diáspora de sus protagonistas permitió la difusión de sus principios y prácticas en las comunidades campesinas de los diversos rincones del país. Entre esas prácticas, se difundieron los almacenes de consumo comunitario y las mingas, y permitió el desarrollo de nuevas experiencias educativas innovadoras.

El Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch” (CEPAG), inició a fines de la década de los ochenta un Programa de Educación Complementaria (PEC), orientado a la formación de jóvenes del campo que no habían concluido sus estudios básicos. El programa se realizó en 1988 en la zona de Lima, Departamento de San Pedro, y combinaba actividades

educativas a distancia con encuentros presenciales intensivos. Los participantes debían tener 15 años como mínimo, y escuchaban las clases por medio de una grabadora. Además, se contaba con una biblioteca comunitaria y con un proyecto de apicultura. El programa se replicó de forma similar, a iniciativa del obispado, en Saladillo, departamento de Concepción (Alonso y Getto, 2002).

Estos programas educativos formaban parte de un modelo de educación integral alternativo, patrocinado por algunos sectores de la Iglesia Católica, con los mismos principios de las experiencias reprimidas y desarticuladas por el régimen autoritario. El modelo católico de educación de jóvenes y adultos continuaba vivo, avanzando y profundizando sus principios, estrategias y métodos.

Aportes de la Pedagogía Crítica a la EPJA en democracia

El inicio de la transición a la democracia, luego del derrocamiento de la dictadura stronista y la reforma educativa de 1992, trajeron algunas novedades al desarrollo de la EPJA en Paraguay. Se incorporaron a la labor alfabetizadora y post-alfabetizadora algunas instituciones oficiales que habían estado ausentes durante el período stronista, como los Ministerios de Salud Pública, de Agricultura y Ganadería, de Justicia y Trabajo, este último a través del Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP). Fueron creados nuevos programas de alfabetización a distancia, incluyendo a la Educación Básica y el Bachillerato a Distancia para jóvenes y adultos, y se introdujeron algunos cambios en el modelo oficial de enseñanza. Los informes oficiales mencionan, entre esos cambios, la incorporación de la informática, la capacitación en el sector empresarial, y la integración de las tecnologías (Finnegan, 2009: 6).

Sin embargo, con la caída de la dictadura en 1989 se crean nuevas condiciones y oportunidades para el desarrollo de la pedagogía crítica en esta modalidad educativa. La organización Fe y Alegría inicia sus actividades en Paraguay, bajo la dirección de José María Blanch (S.J.), quien anteriormente había sido director del CEC y del CEPAG. Se contaba para ello con los líderes y educadores campesinos comprometidos con la acción educativa crítica y liberadora que habían participado en los programas anteriores. Se inicia, entonces, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio de Fe y Alegría (PREBIR), que es, en cierto modo, una prolongación de la experiencia de las escuelitas campesinas desarrolladas en las LAC, en la década de 1970, ya que contó con el aporte del núcleo de educadores

formados en dicha experiencia educativa. Para Alonso y Getto (2002), el programa se beneficia de la combinación de varios factores: a) una metodología de educación a distancia mediante clases por radio y cartillas especiales (sistema ECCA⁴); b) el conocimiento de experiencias exitosas de educación a distancia desarrolladas en el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA), en Bolivia, y el programa Teko Guarani II; y c) la colaboración del P. Bartomeu Melià, lingüista conocedor del guaraní y la educación bilingüe intercultural a partir de la lengua materna, quien había sido el autor de la primera cartilla de alfabetización en guaraní en las Escuelitas Campesinas. Además de disponer de experiencias significativas que habrían de servir de referencias, recursos humanos para el desarrollo de la propuesta y la producción de material educativo innovador; el programa contaba con un núcleo de jóvenes líderes campesinos fuertemente motivados (Alonso y Getto, 2002).

Fe y Alegría inicia sus actividades educativas en 1992, realizando un análisis crítico de la educación formal paraguaya por su falta de adecuación a la cultura y la vida del campesino. El PREBIR comienza en 1993, con la decisión de educar en el idioma guaraní a partir de lo cotidiano, incorporando progresivamente el español. El programa, según Alonso y Getto, (2002), tuvo tres momentos: el momento inicial, de construcción del sistema (1992-1995); el de consolidación y expansión; y el de profundización, orientado a una educación de mayor nivel. El primer momento se inicia con un Seminario de Educación Bilingüe Intercultural, en el cual se establecieron los criterios y principios del programa. A continuación, se comenzó a trabajar en las bases teóricas y metodológicas del proyecto, la elaboración de materiales educativos, y las visitas para seleccionar los lugares apropiados para su ejecución.

Aunque estos proyectos estaban basados en el programa del MEC, el plan curricular se amplió a cuatro ciclos en vez de los tres exigidos, y cada ciclo tenía una duración de un semestre. Las clases se emitían por radio diariamente por 30 minutos, y los participantes contaban además con una cartilla. Los alumnos se reunían en un encuentro semanal (*aty*⁵) con un tutor presencial (*pytyvohára*⁶). Todas las materias del programa del MEC eran desarrolladas: Vida Social y Comunicación, Matemática, Naturaleza y Salud, y Trabajo y Formación Profesional. Pero a diferencia de los cursos implementados por el MEC, el

⁴ ECCA: sistema de educación a distancia en el que se sincroniza el material pedagógico, la clase en audio y la acción tutorial, creado por Radio ECCA, institución educativa de las Islas Canarias fundada en 1965. A lo largo de su trayectoria, más de dos millones de personas han participado en alguna de sus acciones formativas, en diferentes comunidades de España, América Latina y África Occidental.

⁵ *Aty*: palabra guaraní que significa reunión, en español.

⁶ *Pytyvohára*: palabra guaraní que significa facilitador en español, o literalmente: “persona que está para ayudar”.

objetivo pedagógico y el objetivo social de cada materia se desarrollaban de forma específica para cada eje temático y para cada ciclo (Alonso y Getto, 2002).

La ejecución del programa no estuvo exenta de duros sacrificios: la movilización de los coordinadores y tutores se hacía a pie o en camiones que accedían a llevarlos, y sólo más adelante contaron con motocicletas; los alumnos venían andando o a caballo al *aty* de los sábados por la tarde, luego de una intensa semana de trabajo en las labores del campo. Pero los resultados fueron alentadores, la primera evaluación ya mostró la participación de 600 alumnos en 45 comunidades (Alonso y Getto, 2002).

Una vez afirmada la primera etapa, el programa se expande a los departamentos de Misiones y Canendiyú, en 1994. El segundo momento se concentra, entonces, en sistematizar y mejorar la participación de todos en los procesos de planificación y evaluación del programa. Con estas acciones, el *modelo católico* avanza de la simple alfabetización y complementación de estudios formales para jóvenes y adultos, a ser un programa integral de Educación Popular.

El tercer momento promueve una expansión geográfica y en términos de nivel educativo. Se incorporan zonas urbanas y suburbanas marginales al programa, como los bañados Norte y Sur de Asunción, y los departamentos de Guairá y Cordillera. La realidad social de los bañados plantea al programa nuevos desafíos relacionados con la marginalidad urbana: hacinamiento, alcoholismo, violencia, inseguridad, contaminación ambiental, desempleo y subempleo, entre otros, que exigen un proceso de reestructuración del contenido curricular del programa (Alonso y Getto, 2002).

El diálogo entre los dos modelos educativos de la EPJA en Paraguay (católico y oficial, según la denominación de Bareiro Saguier) ha ido avanzando en los últimos años. El Programa PREBIR, de Fe y Alegría, cuenta actualmente con el apoyo financiero del MEC, en lo que se refiere a salarios de los educadores, y los programas oficiales han incorporado algunas innovaciones a partir del “reconocimiento de los aportes del modelo católico” (Alonso y Getto, 2002: 24). La innovación más importante planteada en el modelo oficial fue la incorporación de la educación bilingüe, conquista que se construyó a partir de la experiencia exitosa del modelo católico a partir de 1970. Pero pasaron más de 30 años de represiones, incomprensiones y mucho sufrimiento, hasta que se llegara a aceptar oficialmente esa característica cultural del pueblo paraguayo. De acuerdo a los documentos oficiales del MEC (2011), el modelo oficial actual del EPJA es una propuesta para la alfabetización y pos

alfabetización formal de personas jóvenes y adultas, a partir de los 15 años. Entre sus características, se menciona que la propuesta es abierta, flexible y participativa. Busca alcanzar aprendizajes significativos relacionados con las experiencias cotidianas de las personas y sus actividades productivas.

Consideraciones finales

La pedagogía crítica fue estudiada y aplicada a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos en Paraguay, durante el período de gobierno de la dictadura stronista, a pesar de los controles y represiones propias de dicho período. Sus protagonistas fueron sacerdotes, educadores y estudiantes comprometidos con una formación integral de calidad para los sectores excluidos de la población. Se distinguen, en ese período, dos modelos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), con principios, objetivos y metodologías muy diferentes. El modelo oficial, iniciado en 1956 durante la dictadura stronista, buscaba consolidar la uniformidad del régimen, desechando y prohibiendo todo intento de desarrollar un pensamiento ciudadano crítico. El modelo católico, basado en los principios del humanismo cristiano, desarrolló una pedagogía crítica fundamentada en los valores de respeto a la identidad de las personas, elaborando una metodología de autoaprendizaje contextualizada y significativa mediante el estudio y la aplicación de los métodos de Paulo Freire, y la investigación sistemática que acompañaba a cada experiencia educativa. A pesar de las dificultades enfrentadas, este modelo educativo logró consolidar una visión y un discurso de crítica y posibilidad, que mejora las capacidades de los ciudadanos como agentes transformadores de su realidad y como personas comprometidas con la democracia.

Actualmente, para poder responder desde la política educativa a las necesidades y expectativas de la población joven y adulta que no ha concluido sus estudios primarios y secundarios en la edad establecida, se requiere de una reflexión crítica sobre los dos modelos pedagógicos adoptados, su trayectoria, sus fundamentos y sus posibilidades de transformación. La atención a las necesidades educativas de los sectores campesinos, suburbanos y urbanos excluidos del sistema educativo exige una revisión profunda de las bases pedagógicas y metodológicas utilizadas, la contextualización del *currículum*, la formación y el compromiso de los recursos humanos, la producción de materiales y medios didácticos apropiados. Pero el modelo oficial paraguayo aplicado a la EPJA no se inició con esa perspectiva, desde sus comienzos ese modelo fue apenas un instrumento para uniformizar

el pensamiento y el comportamiento de los ciudadanos, evitando el cuestionamiento crítico. Hasta el final del régimen de gobierno dictatorial, en 1989, ese modelo oficial estuvo muy distante de la realidad de las personas a las que debía formar integralmente como ciudadanos.

Si bien a partir de 1989 soplan nuevos vientos de democratización en el país, gran parte de las propuestas educativas innovadoras se quedan en los papeles. Es innegable que los avances del modelo oficial actual han tomado en cuenta una parte de los cuestionamientos e innovaciones del modelo católico, por lo menos en los planes y documentos que lo rigen. Pero si bien el discurso ha recibido la influencia de la pedagogía crítica, la praxis educativa todavía carece del grado de compromiso, creatividad y rigor intelectual del modelo católico. Incorporar, a nivel oficial, la pedagogía y la metodología desarrollada por el conjunto de experiencias reunidas en el modelo católico, es cuestión de justicia y de inteligencia, de saber aprovechar el esfuerzo extraordinario realizado por tantos paraguayos, católicos y no católicos, que se han jugado por brindar a la patria una educación del mejor nivel de calidad, para personas jóvenes y adultas.

Bibliografía

Alonso, M. y Getto, T. (2002). *La Acción Comunitaria en el contexto del Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio*. Asunción: Fe y Alegría. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0687/6_FyA_ACC.pdf. Acceso: 25 de enero de 2016.

Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Aristóteles (1970). *La Política*. Madrid: Espasa Calpe.

Bareiro Saguier, R. (1986). "Paraguay: Bilingüismo y Educación". *América, Cahiers du CRICCAL*, Nº 1.

Cánovas Marmo, C. E. (2014). "La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(1), 175-190. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Caravias, J.L. (1972). "¿Autoeducación campesina?". *Revista Acción*, año 1972. Asunción.

Chamorro Lezcano, U. (1998). Desarrollo educativo alternativo para la transición hacia la democracia. *JN Caballero Merlo, & RL Céspedes Rufinelli, Realidad social del Paraguay*. Asunción: CIDSEP.

Elías, R., & Segovia, E. (2011). “La educación en tiempos de Stroessner”, en Riart, L.A. *La educación en el Paraguay independiente*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.

Fals Borda, O. (1985). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla: Por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.

Finnegan, F. (2009). *Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas*. Paraguay: Idie Mercosur.

Freire, P. (1976) *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (2014). “La pedagogía crítica en tiempos oscuros”. *Praxis educativa*, 17(2).

McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.

Morin, E. (2008). Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento. *Revista Este País*, 2008, vol. 202. México.

UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable*. Marco de Acción de Belém. París: UNESCO.