

# Historias entrelazadas: programa de alfabetización de adultos no formal de Paraguay, la mirada de sus protagonistas

## Interweaving Stories: Paraguay's Non-formal Adult Literacy Program, Its Leading Players' Point of View

María Inés Flecha

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS, PARAGUAY  
inesflecha@gmail.com

### RESUMEN

Este artículo es fruto de un periodo de investigación que busca comprender cómo conforman sus saberes los actores principales de un programa de alfabetización no formal para personas jóvenes y adultas de una comunidad rural de Paraguay, desde sus sentidos de ser mujer, varón y sus prácticas cotidianas. Tomando en cuenta que éstos están cargados de tensiones, producto de los roles tradicionales femeninos y masculinos, que complejizan sus experiencias, en especial el de las mujeres, madres y jefas de hogares, conocer sus percepciones permite apoyar y mejorar el proceso de alfabetización. Para ello se recurrió a las historias de vida, metodología de tipo cualitativa, las entrevistas cualitativas en profundidad y el aporte de los entrevistados al entrevistador. Los principales hallazgos revelan como factores clave del programa: los procesos educativos incluyentes, la activa participación de los alfabetizandos, la capacidad del programa de poder involucrar varias miradas, la figura de la alfabetizadora, el abordaje de temas de interés y su pertinencia para los alfabetizandos, así como el apoyo que recibieron los participantes en sus hogares, en particular las mujeres. El desafío es desarrollar políticas educativas de alfabetización integrales, flexibles, y apostar al empoderamiento y la emancipación de las personas jóvenes y adultas.

Palabras clave: educación de adultos, educación no formal, lengua materna, alfabetizador

### ABSTRACT

This article comes from a period of research that seeks to understand how the main actors of a non-formal literacy program for young people and adults in a rural community in Paraguay shape their knowledge, from their senses of being a woman, a man, and their daily practices. Considering the tensions resulting from traditional feminine and masculine roles, which make their experiences more complex, especially for women, mothers, and heads of households, knowing their perceptions makes it possible to support and improve the literacy process. With this aim, we used life stories, a qualitative methodology, in-depth qualitative interviews, and the contribution of the interviewees to the interviewer. The main findings show that the prime factors of the program were: the inclusive educational processes, the active participation of the literacy learners, the capacity of the program to involve various perspectives, the figure of the literacy educator, the approach to topics of interest, and their relevance for the literacy learners, as well as support received by the participants in their homes, especially women. The challenge is to develop comprehensive and flexible literacy education policies and to focus on the empowerment and emancipation of young people and adults.

Keywords: adult education, non-formal education, mother tongue, literacy educator

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización constituye un derecho humano, intrínseco al derecho a la educación, y se refiere a las competencias de lectura, escritura y cálculos aritméticos básicos, exigida en una sociedad y en una cultura determinada que puede desarrollarse a lo largo de toda la vida, la posibilidad de las personas a acceder, elegir y apropiarse de las oportunidades que ofrece la existencia en sociedad. En el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Incheon, en 2015, se afirmaron los principios de la educación como bien público, un derecho humano fundamental y base para garantizar la realización de otros haberes, ratificada en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 cuya meta es: “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015a).

El mundo está cambiando, las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones, la educación debe cambiar también, ya que ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy. Esto significa ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y centrarse en nuevos enfoques que propicien una mayor justicia, equidad social y solidaridad mundial.

En su página oficial, la UNESCO da a conocer que actualmente, en América Latina y el Caribe, 32 millones de jóvenes y adultos son analfabetos, lo que representa alrededor de 4% de la población analfabeta de la región; entre ellos, tan sólo 2.5 millones están matriculados en programas de alfabetización, cubriendo apenas 8% de la demanda potencial. Si bien existe una variedad de oferta de programas de alfabetización, es evidente la existencia de un problema muy serio de abandono, entre otros desafíos. En toda la región se han implementado buenas prácticas de políticas de alfabetización y programas de educación para jóvenes y adultos, sin embargo, persisten nudos críticos y desafíos importantes.

En Paraguay, según la Encuesta Permanente de Hogares de 2019, el índice de analfabetismo en el país es de 6.7%. En el Mi-

nisterio de Educación y Ciencias (MEC), aun con el paso de un gobierno a otro, incluso con signo político diferente, la educación de personas jóvenes y adultas fue tratada como política de Estado y se le dio continuidad. Es así como, desde 2011, cuenta con una política pública de educación de personas jóvenes y adultas donde uno de los objetivos específicos hace referencia a la alfabetización y establece: “Asegurar servicios de alfabetización aceptables y adaptados a las realidades, sobre todo lingüísticas, de las comunidades en que se desarrollan, con especial énfasis en la recuperación de los saberes propios de las personas participantes” (MEC, 2011, p. 66). De ahí que en el país se ha brindado una serie de programas de alfabetización tanto formal como no formal, con el fin de disminuir los índices de analfabetismo, en especial de aquellos que pertenecen a ámbitos que se encuentran invisibilizados por formar parte de sectores en situación de vulnerabilidad. Algunos de estos programas han dado mejores resultados que otros.

Este estudio ha considerado oportuno centrar la mirada en la alfabetización, ya que es considerada la médula de la educación. Además, está demostrado que los padres alfabetizados envían con más facilidad a sus hijos a la escuela, y que las sociedades alfabetizadas se hallan en mejores condiciones para afrontar los desafíos apremiantes planteados por el desarrollo (UNESCO, 2015b). El propósito del estudio es resaltar la experiencia de los círculos no formales de alfabetización para personas jóvenes y adultas de zona rural en un departamento del país, a fin de analizar cuáles son los factores que inciden en la concreción de las metas del programa, pero desde la mirada de los propios actores, que constituye un aspecto fundamental que puede servir para plantear políticas educativas, programas y estrategias para este sector basadas en las fortalezas del programa, desechar aquellas que no se consideran pertinentes y plantear acciones que respondan y respeten sus necesidades e intereses, ajustadas a la realidad y al contexto.

Desde esa óptica, este estudio limita su alcance a interpretar la percepción de los participantes del proceso de alfabetización, en el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden estos actores vinculados al programa, lo que implica un interés por el estudio de la interacción en sí misma, que permite que éstos sean vistos como sujetos plenos, con voz para opinar y deliberar.

## ALFABETIZACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Para el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] (2013, p. 1), el aprendizaje de adultos ya no está más al margen de la teoría y la práctica educativa, sino que cada vez más va ganando un nuevo ímpetu en el seno del aprendizaje a lo largo de toda la vida, y sitúa nuevamente la alfabetización como un punto clave en el aprendizaje de adultos por diversas razones, una de ellas, porque todavía demasiadas personas –en particular muchas mujeres de todas las edades– siguen viviendo con bajos niveles de alfabetización.

La UNESCO, luego de sucesivas redefiniciones ha declarado lo siguiente:

1. El alfabetismo es la habilidad de identificar, comprender, interpretar, crear, comunicar y calcular, utilizando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. El alfabetismo involucra un continuo aprendizaje que habilita a las personas a alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potenciales y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO, 2006), y
2. adicionalmente, la noción de “pluralidad de la alfabetización” enfatiza su dimensión social tanto en relación con su adquisición como con su aplicación. En consecuencia, la alfabetización se concibe como un conjunto que abarca prácticas diversas insertas en contextos socioeconómicos, políticos, culturales y lingüísticos, y adquiridas dentro y fuera de la escuela. También involucra el contexto de la familia y la comunidad, los medios de comunicación a través de distintas tecnologías, las competencias para seguir aprendiendo, el mundo laboral y la vida en general (UIL, 2010b).

El Marco de Acción de Belém (UIL, 2010a), en su sección sobre la alfabetización de adultos, afirma que la alfabetización es un elemento indispensable que permite a los jóvenes y adultos aprovechar las oportunidades de aprendizaje en todas las etapas del continuo educativo, la alfabetización es uno de los requisitos indispensables

para la defensa, desarrollo de habilidades y materialización de derechos implicados en el ejercicio de una ciudadanía plena. Kalman (2000, citada por Postigo, s. f. p. 2), hace referencia a la alfabetización de adultos de la siguiente manera:

Hoy en día, la agenda de la educación de adultos se abre hacia la inclusión de conceptos amplios cuyo alcance incluye la construcción de conocimientos sobre la cultura escrita, el uso de la lectura y la escritura en los medios comunicativos y los conocimientos y los saberes que intervienen en ellos, razón por la cual se tendrá que aportar cada vez más y mejores insumos para mejorar el quehacer educativo.

La alfabetización de personas adultas se consolidó en todos los países en la medida en que sus sistemas educativos se planificaron y organizaron de manera sistemática, orientada claramente a la idea de: ofrecer el acceso a la educación, como ejercicio de derecho o como bien social, a quienes en su infancia o juventud no accedieron a ella, o ésta fue insatisfactoria. En los países iberoamericanos, se intensificaron los programas de alfabetización dirigidos a jóvenes y adultos con especial incidencia en las mujeres. Bareiro (s. f.) expresa que la alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas se constituye en una de las alternativas para la superación en este tiempo de inequidades, injusticias y exclusiones.

### **La alfabetización de las mujeres**

En el plano mundial, por cada 100 hombres adultos alfabetizados, sólo hay 88 mujeres que saben leer y escribir. Datos de 2011, publicados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), revelan que la alfabetización de las mujeres sigue rezagada en relación con la de los hombres, basándose en las definiciones nacionales, más de 400 millones de mujeres en el mundo tienen nulo o bajo nivel de competencias en alfabetización. Ante esta situación la comunidad internacional ha formulado varios objetivos tendientes a la reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos, con la orientación de hacer suficiente hincapié en la alfabetización femenina.

La alfabetización, dentro de un contexto socioeconómico propicio, se constituye en un instrumento que permite la autonomía y el empoderamiento de las mujeres y el desarrollo de más igualdad, así como de otros beneficios que atañen no sólo a las mujeres, sino a aspectos del desarrollo humano, de las familias, comunidades y economías, además de la cohesión social y la integración en la sociedad. Las mujeres alfabetizadas, a más de haber adquirido las competencias básicas en lectura, escritura y cálculo, también pueden acceder a otras aptitudes para permanecer en buen estado de salud, vivir más tiempo y aprender a lo largo de toda la vida.

Estos procesos de alfabetización no sólo se constituyen en un espacio de formación académica; igualmente les ayudan a controlar su comportamiento genésico, criar hijos saludables y educarlos, además de la prolongación de la esperanza de vida, suelen también consultar más a los médicos acerca de su salud, adoptan medidas preventivas y métodos de planificación familiar (Burchfield *et al.*, 2002b, citado por la UNESCO, 2006, p. 142). La experiencia de los distintos programas de alfabetización de mujeres nos revela que, a partir de su asistencia, muchas mujeres pueden cobrar conciencia de las posibilidades que les ofrece la prosecución de su educación (UNESCO, 2013, p. 152), también les permite compartir, escuchar y ser escuchadas, en especial si el proceso se da en un ambiente de solidaridad, de relación horizontal y en medio de la democratización de la comunicación.

Las mujeres que concurren a los programas de alfabetización demuestran un gran deseo por aprender y aprecian el hecho de asistir, porque les brinda la oportunidad de encontrarse con otras personas y estudiar en grupo; esos cursos ofrecen a las mujeres “un espacio social fuera del hogar” que conforma un soporte emocional para que puedan romper barreras, expresar sus molestias y defender sus derechos, situación que las trasporta al seno familiar, donde pueden hacerse escuchar más en el hogar, porque han adquirido el hábito de expresarse en ese “espacio público” que es la clase. (Patel, citado por la UNESCO, 2013, p. 142). De igual modo, las mujeres educadas tienen más probabilidades de ser económicamente activas y contribuir a los costos de la educación (UNFPA, 2013, citado por el UIL, 2014, p. 9), lo que puede ayudarlas a cambiar la dirección de sus vidas.

## Situación educativa de las personas jóvenes y adultas en Paraguay

En Paraguay, la política educativa de jóvenes y adultos forma parte del Sistema Educativo Nacional dependiente del Ministerio de Educación y Ciencias, pero existen otras instituciones fuera del sector público como iniciativas privadas, organizaciones no gubernamentales que, colateralmente, realizan educación de jóvenes y adultos. La población meta de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay está conformada, en su mayoría, por mujeres de sectores populares, jefas de hogar, trabajadoras independientes, campesinas y obreras, así como por jóvenes y adultos trabajadores de los niveles inferiores de la economía formal e informal, campesinos de las áreas rurales más empobrecidas, minorías étnicas, desempleados migrantes de las áreas urbano-marginales (Ministerio de Educación y Cultura, 1999, p. 103).

Los últimos datos disponibles revelan que 94 % de la población de 15 años y más está alfabetizada (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2019). La definición metodológica de la tasa de alfabetismo se basa en la autodeclaración de las personas que responden la pregunta “¿Sabe leer y escribir?” (Zarza *et al.*, 2014). En los datos estadísticos cohorte 2005-2016, se puede notar que aún no se han logrado completar los 12 años obligatorios de educación. Las tasas de egreso del 9º grado de la educación básica se mantienen en torno al promedio nacional del 58.4%, mientras que las tasas del promedio nacional de 12 años de escolaridad, al 41.3% (Juntos por la Educación y Banco de Desarrollo de América Latina, s. f., p. 59). Además, se puede verificar un alto porcentaje de niños y niñas matriculados y que asisten a una institución educativa entre seis y 12 años de edad, lo que implica que más de 90% de la población paraguaya tiene al menos seis años de escolaridad. Sin embargo, el porcentaje de adolescentes que abandona la educación formal sigue siendo alto (Instituto de Desarrollo, 2013).

El Observatorio Educativo Ciudadano (2020) da cuenta del aumento constante y alarmante del analfabetismo en Paraguay en los últimos cinco años, en los que la tasa de analfabetismo a nivel nacional se ha incrementado de 4.4% en 2015, a 6.8% en 2019.

Arias (2019) destaca los datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2017, donde se resalta que, de la tasa de analfabetismo en Paraguay, el grupo de personas de 30 a 64 años en condiciones de analfabetismo del área rural duplica a sus pares del área urbana. En tanto que las mujeres analfabetas representan 56% de la población, constituyéndose así en el grupo en condición de mayor vulnerabilidad. Además, que los analfabetos del grupo denominado “adulto mayor” (65 años y más), representan 37%. Según el Observatorio Educativo Ciudadano (2020), en 2019 la diferencia de analfabetismo entre el quintil de la población con menores ingresos y el quintil de la población con mayores ingresos en Paraguay es de 12 puntos porcentuales. Es decir, 14 % de toda la población con menores ingresos es analfabeta, en contraste con el 1.93% de la población con mayores ingresos.

Cuando se habla de educación en Paraguay, el idioma es una variable que no puede rehuirse. La situación de analfabetismo en las zonas rurales no sólo debe ser observada desde una cuestión geográfica, sino también desde la perspectiva del idioma que se utiliza para la enseñanza (castellano), que contrasta con el idioma utilizado mayormente en el hogar (guaraní) y se constituye en un elemento clave. Estudios anteriores indican que los niveles más bajos de alfabetismo se dan dentro de aquellas poblaciones cuya lengua materna es el guaraní.<sup>1</sup> Los datos del INE (2019) indican que 12.9% de las personas que hablan guaraní la mayor parte del tiempo en sus casas son analfabetas; 2.8% para las personas que hablan castellano y guaraní la mayor parte del tiempo en sus casas; 9.7% para los que hablan otro idioma, y 1.4% para los que hablan castellano. Las estadísticas muestran que los menores niveles de alfabetismo se encuentran en la población femenina, rural, de lengua materna guaraní, con menor ingreso y adulta mayor.

---

<sup>1</sup> El Paraguay es un país bilingüe (castellano-guaraní). El guaraní en el país es un idioma indígena hablado por una población no indígena, la población indígena representa alrededor de 2 % del total, cerca de 90 % de los paraguayos habla el idioma guaraní (ya sea como idioma materno o como segunda lengua); así también es utilizado por los descendientes de paraguayos que viven en otros países.

## METODOLOGÍA

En el estudio se utilizó la técnica de historias de vida, que corresponde a la investigación de tipo cualitativo, e implicó un trabajo analítico a partir del relato verbal de los personajes objeto de esta investigación, profundizando en los hechos que los afectan, lo que conlleva a lo expresado por Sandoval (2002, p. 29), el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, ello implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo que significa que se estudió el hecho en sus escenarios naturales para entender el fenómeno, lo que hizo necesario “meterse en la realidad” objeto de análisis para comprender tanto su lógica interna como su especificidad. Además, se recurrió al análisis del discurso desde un enfoque biográfico-narrativo, que pretende conocer la perspectiva de los actores del proceso investigativo a partir de su propia voz, dejándoles hablar, tomar el relato verbal de los personajes objeto de análisis, según lo manifiestan Bertaux y Bertaux-Wiame (1993, citado por Bassi, 2014, p. 137), en este caso, las personas que vivieron la experiencia educativa, participantes del programa del alfabetización no formal de la zona rural del departamento de Concepción, distrito de Yby Ya’u de Paraguay, con quienes se pretendió profundizar en los hechos, analizar sus percepciones, creencias, valoraciones, expectativas y prácticas presentes que incidieron en el logro de los objetivos del programa de alfabetización y poner voz a los que a menudo no la tienen (Meneses y Cano, 2008). Se utilizaron las entrevistas cualitativas en profundidad, además de los aportes que los entrevistados hicieron al entrevistador y la observación directa como una técnica para captar mayor información para el análisis del entorno.

### Participantes

Según Bassi (2014, pp. 152-156), las historias de vida suelen focalizarse en una o muy pocas personas; por ello esta investigación escogió un número de cinco relatos con representatividad, según el universo de los participantes del programa, a partir de una tipología de sujetos (Meneses y Cano, 2008). La selección se tomó de forma

intencional buscando representar –en relación con el sexo, la edad y las características socioculturales particulares– la conformación de los círculos de alfabetización, con diferentes enfoques e interpretaciones sobre vivencias compartidas (Pujadas, 2002, citado por Antunes, Montalbán y Signorini 2017, p. 84).

Se seleccionó a cuatro mujeres y un varón cuyas edades estaban comprendidas entre los 44 y 77 años, todos ellos adscritos al proceso de alfabetización no formal, de zonas rurales, oriundos de distintos departamentos o distritos del país, pero con muchos años de residencia en Yby Ya’u. Otro criterio para la selección fue haber aceptado participar en el estudio y encontrarse disponible al momento de las entrevistas. Estos participantes presentaron otros rasgos comunes entre sí: todos provienen de familias numerosas, de escasos recursos económicos, cuyos padres, en su mayoría, se dedicaron a la chacra<sup>2</sup> y, además, tienen al guaraní como lengua materna. También los entrevistados cursaron sólo el primer grado o parte del primer grado de la educación primaria en su niñez; la mayoría estaba casada o vivía en parejas, todos con hijos y, además eran beneficiarios de algún programa de protección social.

## Entrevista

Se recurrió a la entrevista semiestructurada cualitativa, la entrevista en profundidad siguió el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogan 1994), en una atmósfera en la cual los entrevistados se expresaron libre y auténticamente. Antes de ello, se les explicó el trabajo, los objetivos de la investigación y la entrevista; para el registro se utilizó la grabadora, previa autorización de los entrevistados. Se acordó con los seleccionados los días y horarios de los encuentros, que se llevaron a cabo en el contexto natural de las personas, lo que potenció comprender sus puntos de vista y la valoración del contexto sociocultural de los sujetos.

Se elaboró un cuestionario guía semiestructurado con preguntas abiertas generadoras, el entrevistador tenía la libertad de introducir

<sup>2</sup> Actividad agrícola en muy pequeña escala.

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las mismas fueron confeccionadas atendiendo los objetivos de la investigación, sobre la base de las principales dimensiones que se pretendió abarcar, se basó en temas relacionados con el origen de los participantes, el logro de los objetivos del programa, factores que permitieron el logro de los objetivos, los factores que dificultaron el logro de los mismos y las expectativas académicas de los entrevistados. Se dividió el guion en cuatro grandes dimensiones: 1) socioeconómica y cultural; 2) pedagógica; 3) organizativa, y 4) personal. Para ello se elaboró una matriz cuya organización partió de objetivos específicos y dimensiones.

### **Análisis de datos**

La fase de procesamiento, organización y análisis se inició con la transcripción y la traducción simple de las entrevistas del guaraní al castellano; posteriormente, se recurrió al concurso de un especialista bilingüe castellano-guaraní, a fin de obtener una traducción más fina y ajustada al sentido de las expresiones manifestadas por los consultados en relación con los cuestionamientos realizados. Las entrevistas fueron codificadas con miras a la organización de los datos y a la construcción de categorías significativas. La primera etapa del análisis cualitativo arrancó con la lectura ingenua de las entrevistas –un primer contacto con el material recogido– como señalan Wetherell y Potter (1996, citado por Antunes, Montalbán y Signorini, 2017, p. 85), en el que se analizaron los resultados brutos, para volverlos significativos y válidos para la interpretación futura. El material de texto obtenido fue segmentado y se extrajo el contenido temático asociado directamente con las categorías genéricas que agrupaban las preguntas y respuestas de la entrevista aplicada, cuidando mantener la perspectiva de los entrevistados, y controlando las lecturas realizadas para la investigación. La codificación de los datos se realizó mediante la identificación de frases textuales de los entrevistados. En el análisis se tuvieron en cuenta los pasos que propone Ricoeur (2006): cada historia se leyó ingenuamente, y los apuntes de todas las historias ingenuas se compilaron en una comprensión sencilla de los textos como un todo. Así se convirtieron

en una declaración estructurada y coherente; más tarde, los códigos derivados del análisis estructural y las notas de toda la comprensión sencilla se fusionaron en una comprensión única de los textos, que recogió, en partes, las palabras de los entrevistados, además de las del investigador, pero sin traicionar su auténtico significado.

En una segunda etapa, se procedió a agrupar las informaciones recogidas en cinco áreas específicas que representan bloques temáticos, como lo plantean Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 439). Las descripciones narrativas se organizaron por temas, según las características comunes que presentaban, los temas en destaque se mezclan tanto en los discursos como en las experiencias de vida, que de alguna manera respondían a los cuestionarios de la investigación. Los contenidos de las áreas se entrecruzaron en los discursos de los participantes, pasando así del análisis de la historia individual, al análisis de la vida social, lo que llevó a desarrollar categorías de análisis. Todas las categorías, por lo tanto, están compuestas del cruzamiento de los bloques temáticos y de sus temas centrales, para intentar responder a las cuestiones realizadas por el investigador y profundizar en la comprensión del tema. La tercera y última etapa consistió en el análisis propiamente dicho; para ello se elaboró una matriz de análisis de las entrevistas, con el fin de exponer las categorías y los códigos en un mismo plano visual, lo cual permitió su accesibilidad al facilitar la selección de los datos y poder hacer la transferencia de datos codificados, a datos significativos. Este estudio hace uso de la técnica de historias de vida cruzadas que, según Pujadas (citado por Meneses y Cano, 2008), consiste en hacer converger los relatos de las experiencias personales hacia un punto central de interés, hacia un tema común, para lograr la comprensión de los datos en el contexto en que fueron recogidos, del que todos los sujetos han sido protagonistas y observadores.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta investigación se pretenden conocer las percepciones de los alfabetizados o participantes del programa de alfabetización no formal para personas jóvenes y adultas, en relación con el logro de los objetivos del programa, a partir del relato de sus historias de vida, desde

sus propias voces, y de varias voces que, entrecruzadas, construyen un discurso colectivo, con diferentes enfoques e interpretaciones sobre vivencias compartidas (Pujadas, 2002, citado por Antunes, Montalbán y Signorini 2017). Con la entrevista biográfico-narrativa, como bien lo manifiesta Weller (2009, citado por, Antunes, Montalbán y Signorini 2017), se busca romper con la rigidez de las entrevistas estructuradas y con ella surgen las experiencias vividas y las estructuras sociales que las envuelven. En esa línea se apunta el desarrollo del análisis: saber qué dicen los participantes sobre los temas abordados y entender de qué manera las distintas narrativas individuales se relacionan y complementan entre sí.

### **El contexto**

A fin de comprender la realidad del estudio, es importante conocer el contexto. Yby Ya'u es conocida como "El corazón del Norte", distrito ubicado en el primer departamento, Concepción; dista unos 367 kilómetros de la capital del país; es considerada un centro estratégico para la entrada al departamento de Concepción; además, se constituye en el punto medio para quienes quieran llegar desde Concepción hasta la frontera con el Brasil. Esta ubicación ha permitido que la ciudad tenga un rápido crecimiento económico (Ministerio de Hacienda, 2016, p. 5).

La principal actividad de sus pobladores es el comercio, ya que se constituye en el paso obligado de camiones de carga y de pasajeros. Los lugareños también se dedican a las actividades agrícolas como el cultivo del algodón, sandía, maíz, locote, tomate y sésamo; otra fuente básica de ingresos económicos es la ganadería, ya que en el distrito se hallan asentados importantes establecimientos dedicados a la cría del ganado vacuno. Se estima que hoy Yby Ya'u cuenta con una población aproximada de 21 462 habitantes, de los cuales 11 143 son varones y 10 319, mujeres (Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, 2015), esto lo ubica en el tercer distrito más poblado del departamento de Concepción. Yby Ya'u posee una importante riqueza natural, pues es zona de exuberante belleza, de montes con exóticas especies de flora y fauna, además de poseer una sustancial riqueza hídrica y orográfica.

Todos los entrevistados habitan en el barrio San Ramón, no muy poblado, ubicado en la periferia del casco urbano de la ciudad de Yby Ya'u, cerca de la zona comercial. Para acceder a las viviendas es preciso entrar de la ruta principal por un estrecho camino de tierra y se puede llegar caminando. Los lugareños utilizan también la moto o bicicleta para moverse. Muchos de los habitantes del barrio provienen de distintos puntos de país, pero llevan años asentados en la ciudad de Yby Ya'u.

Los encuestados tienen un nivel simple de subsistencia, pero cuentan con viviendas propias; éstas son sencillas, por lo general de madera pintada, de dos o tres dormitorios, con techo de chapa y piso de materiales. En el barrio, las casas no están muy próximas unas de otras, cuentan con amplios y arbolados patios donde las familias acostumbran sentarse a conversar y tomar tereré,<sup>3</sup> las viviendas poseen energía eléctrica y servicio de agua potable. Algunas casas de la comunidad son precarias.

Los participantes del estudio se dedican a la actividad agrícola para el abastecimiento familiar y a la comercialización de los excedentes para la generación de ingresos; las mujeres, además, a las tareas del hogar y a la crianza de los hijos, en especial aquellas que se constituyen en jefas de su hogar, situación considerada normal en las zonas rurales del país, donde tradicionalmente las mujeres son cabeza de familia que se dedican a las actividades agrícolas, sin ayuda masculina, porque muchas veces son madres solteras y con muchos hijos o el hombre, sencillamente, se desentiende de las tareas hogareñas, combinando su rol reproductivo con el productivo (madre, ciudadana y productora de servicios).

### Historias compartidas

Las historias de vida de estos cinco participantes del programa de alfabetización han permitido visibilizar, no sólo situaciones marginadas y silenciadas de estas personas en relación con sus experiencias educativas, sino además vivencias que admiten recomponer historias

<sup>3</sup>El tereré es una bebida fría, tradicional del Paraguay, que se prepara con yerba mate y hierbas medicinales. Su consumo propicia la convivencia, la inclusión y la comunicación, ya que se toma en grupo y preside todas las conversaciones, no importa la ocasión, ni el tema.

personales. Al mirar estos relatos todos juntos y compararlos da la posibilidad de realizar un profundo y riguroso análisis de los mismos, esas experiencias tienen puntos en común y de divergencia. No deja de sorprender la semejanza de sus narraciones, aun cuando estas personas provienen de lugares diversos y cuentan con edades diferentes. Estas similitudes se dan en especial en lo que respecta a los orígenes de los participantes, el contexto socioeconómico, las dificultades para el acceso a la educación en la infancia, el origen de familias numerosas de zonas rurales marcadas por la pobreza y la carencia de recursos económicos, situaciones de sufrimiento, de vida difícil y de particular vulnerabilidad, producto de un conjunto de desigualdades asociadas.

Rosa:<sup>4</sup> Mi padre se dedicó sólo a la chacra y mi mamá a la casa.<sup>5</sup> Nueve hijos tuvieron mis padres... Yo fui a la escuela, hice hasta el primer grado, mis hermanos son todos analfabetos, hicieron hasta el primer grado también, pero no aprendieron nada... Recuerdo que la escuela quedaba muy lejos de mi casa, más de una legua, teníamos que irnos a pie y en aquel tiempo, encima, con los pies descalzos, no teníamos zapatos ni nada y así nos íbamos, caminábamos mucho, pisando el barro.<sup>6</sup>

Herminia:<sup>7</sup> Nosotros éramos muy pobres y ella (en referencia a su madre) se dedicaba a carpir, cosechar, ir a la chacra... Mi madre trabajaba para otros, porque ella era madre soltera y tenía muchos hijos... no tenía con quién dejarme y me llevaba con ella a su trabajo... Yo no entré a la escuela.<sup>8</sup>

<sup>4</sup>Nombre (ficticio): Rosa, edad 50 años, sexo: femenino.

<sup>5</sup>Aquí se registran las versiones en el idioma original de los entrevistados, ya que la mayoría se expresa utilizando el guaraní o el jopara, una mezcla de castellano y guaraní:

Rosa: *Kokuépeñte ojededika che ru ha che sy ógape, ojapo alguna cosa.*

<sup>6</sup>Momyryyyy... *opyta la escuela che hegui, más de una legua, ha yv'y rupí roho ha aquel tiempo py nandi roho, ni no re sapatúi ni mba'evete, manteke peichaite... ha roguataaaa, romopyrürü tujúre rohóvo.*

<sup>7</sup>Nombre (ficticio): Herminia, edad: 46 años, sexo: femenino.

<sup>8</sup>Herminia: *Ore ko oremboriahu voi kuri...ha ha'e (en referencia a su madre) oka'api, omono'ö, oho kokuépe, peicha opa mba'e ojapo...Che sy omba'apo ajeno porque ha'e madre soltera ha heta voi la imemby...Che naikéi katu la escuela-pe.*

Ema:<sup>9</sup> Yo no fui a la escuela, porque la escuela era muy lejos de nuestra casa... No querían que fuéramos solas [en referencia a sus padres], porque no había ningún varón que nos acompañe, porque mis hermanos varones ya eran grandes.<sup>10</sup>

Ramón:<sup>11</sup> Mi papá se dedicó sólo a la chacra y mi madre a la chacra también... 11 hermanos tengo... La escuela era lejos de la casa... y en la campaña uno se tiene que ir a pie muy lejos...<sup>12</sup>

Fátima:<sup>13</sup> Mi padre trabajaba en la angada, en el agua, pescador, angadero era él y mi madre era ama de casa... siete hermanos yo tengo... cuando murió mi padre, quedamos desamparados; entonces, nuestra madre nos crió de acuerdo a sus posibilidades... nuestra madre trabajaba en la plantación de yerba... y los que éramos más grandes y los que ya podíamos nos íbamos a trabajar con ella.<sup>14</sup>

Igualmente, las historias de vida de estas personas permiten conocer experiencias que han sido poco valoradas e investigadas dentro del sistema educativo paraguayo, situación señalada por el Instituto de Desarrollo (2013) al retomar lo expresado por Jabonero y Rivero (2009). Las voces de estas personas dan a conocer situaciones y vivencias que afectan no sólo a las personas jóvenes y adultas de bajos recursos económicos, sino a otros colectivos de personas que atraviesan circunstancias similares; además, revelan las estrategias a las que recurren para superar los problemas y salir adelante, en ocasiones sin más apoyo que el de los miembros de su familia. Ese contexto es producto de un conjunto de desigualdades asociadas y de la total ausencia de instituciones del Estado, lo que concuerda fielmente con

<sup>9</sup> Nombre (ficticio): Ema, edad: 45 años, sexo: femenino.

<sup>10</sup> Ema: *Che ndahái la escuela porque mombry orehegui la escuela... Ha ndoipotai roho porque ndaipóri la kuimba'e ore acompaña la escuela-pe, che hermano kuéra ja tuichapáma.*

<sup>11</sup> Nombre (ficticio): Ramón, edad: 77 años, sexo: masculino.

<sup>12</sup> Ramón: *Che tua omba'apo kokuépe a la che sy kokuépe omba'apo avei... La escuela mombry... ha campaña rehoarä yvyrupi mombry... ndaipori voi la escuela aguï...*

<sup>13</sup> Nombre (ficticio): Fátima, edad: 54 años, sexo: femenino.

<sup>14</sup> Fátima: *Che, che tua omba'apo angádape, ýpe, pescador, angadéro akue ha'e, ha la che sy katu ama de casa... siete hermanos che areko...ou omano ore tua ha ropytapa desamparado ha entonces ore syntéma ore mbogakuaa de acuerdo a la iposibilidad... Ore sy omba'apo ka'atýpe, ka'are ha'e omba'apo che sy..., ha la ore tuicha mimíma la ikatumíma ja roho romba'apo hendive.*

lo expresado por Torres (2009) y continuado por Infante y Letelier (2012) quienes señalan que la educación de las personas jóvenes y adultas lidia con las situaciones más precarias y con los grupos sociales más afectados por la pobreza, la exclusión y la subordinación en todos los aspectos.

### Valoración de la educación

Resalta en los distintos relatos el valor que estas personas, que tienen bajo nivel de alfabetismo, dan al proceso educativo formal, aun cuando ellas no pudieron acceder o lo hicieron sólo hasta el primer grado de la educación primaria. Todos los entrevistados desean la formación académica de sus hijos, y que éstos puedan tener un mayor grado de escolaridad, superior al que ellos tuvieron, de ahí el esfuerzo que realizaron para generar recursos destinados al acceso educativo de sus descendientes.

Rosa: Yo soy analfabeta, pero no quiero que mis hijos sean analfabetos...<sup>15</sup> Muchas cosas hicimos en el círculo de alfabetización... yo ya aprendí muchas cosas.

Herminia: ahora recién tengo esta oportunidad (en referencia al programa educativo) y estoy muy feliz porque muchas cosas ya aprendí... Mi hija entra por la tarde en la escuela y mi hijo varón también... entonces, yo también me voy a mi escuela, que es la misma escuela a la que acuden ellos.<sup>16</sup>

Ramón: Todos estudiaron la primaria (en referencia a sus hijos), pero sólo uno pudo estudiar más... el más inteligente, en la facultad entró un año... Da gusto ir al círculo de alfabetización... aprendemos muchas cosas, pero tenemos que aprender mucho más.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Rosa: *Che analfabeta pero, nai potái che membykuéra analfabeto avei.*

<sup>16</sup> Herminia: *Ko'ágave ko oportunidad ko'ä aike ha avy'aiterei porque aprende heta mba'e... Che mitä kuña oike ka'aru escuela-pe ha la kuimba'e oike ka'aru ave'i... entonces che aju la che escuela-pe avei ha el mismo escuela-pe voi.*

<sup>17</sup> Ramón: *Enterove oestudia la primaria... pero, peteïnte la oestudiamiéva, la ñaranduvéva, facultape oike peteï año... Igusto la círculo de alfabetización... heta mba'e roaprende, ha roaprendeve arü avei ningo.*

Si bien se valoran las experiencias del programa de alfabetización, en las narraciones se resalta que en la comunidad aún existen personas que no leen ni escriben y que no han podido participar del proceso de alfabetización por diversos motivos. Cabe destacar el interés y la preocupación genuina de estas personas para que otros miembros de su comunidad, que se encuentran en situaciones similares, también puedan acceder a este derecho.

Rosa (en español): Hay mucha gente en la comunidad que no lee ni escribe, pero que no quieren venir... tal vez ustedes... que más saben, pueden ir a hablar con ellos para que vengan al programa.

Herminia: En la comunidad hay muchas personas que no leen ni escriben... Lo que pienso es que nosotros podemos acercarnos a ellos e invitarlos y contarles cómo es el programa, para que ellos entiendan... porque algunos tienen vergüenza porque dicen que ya tienen edad.<sup>18</sup>

Fátima: y tenemos que concientizarles [en referencia a las personas que aún no se sumaron al programa] pero, yo digo que para la continuidad del programa ya seremos más, porque vamos a procurar todo, voy a hablar con mis compañeros, para que si ellos conocen a alguien que no lee ni escribe, para ir a conversar con ellos, para contarles lo que somos y lo que aprendimos.<sup>19</sup>

Los entrevistados comentaron que no todos tienen una comprensión común de lo que significa la alfabetización, en especial en estos contextos rurales y vulnerables, lo que lo hace todavía más desafiante. Al decir del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2017), la alfabetización puede significar diferentes cosas para las personas en diferentes situaciones. Por ello, es

<sup>18</sup> Herminia: *Heta oï ko che rapicha no leei ni no escribi... Cherö çuarä rogueroja hendápe romombe'u mba'eíchapa ha ikatu haçua oike la iñakâme ou haçua porque alguno otï oho haçua porque ituajama.*

<sup>19</sup> Fátima: *...ha la olfalta jaconcientiza chupe kuéra (en referencia a las personas analfabetas que aún no se sumaron al programa) pero che ha'e ko próximo ore hetavémarä porque roguer reapaitéta avei ha añe'ëta la che compañero kuéra ha'e oikuaa roho haçua roñemongueta ha rohechauka haçua chupe kuéra mba'ëpa ore ha mba'ëpa roaprende.*

vital identificar y analizar las barreras y enfrentar los retos para desarrollar su conocimiento y promover su importancia. Esa situación está muy ligada a otro punto que debería intensificarse: una mayor promoción y difusión de los programas de alfabetización, por distintas vías, a fin de concienciar al público sobre la importancia de la alfabetización para la vida y estimular a las personas a participar. Esto permitiría no sólo comprometer a las personas, sino también llegar a comunidades más lejanas.

Otra situación que los participantes señalaron como un factor por el cual no acudieron todas las personas que no leen ni escriben, se refiere a las creencias y actitudes, de que no pueden o ya no vale la pena que sean instruidas como personas adultas y, en especial, las adultas mayores. Esta concepción está bien arraigada y es más fuerte en los contextos rurales y aislados. Muchas de estas personas creen que son incapaces de aprender, debido a la edad con la que cuentan. Esas creencias, fuertemente enraizadas, de inferioridad e incapacidad son difíciles de cambiar en las personas. Estas actitudes se manifiestan tanto en el hogar como en la comunidad, y sostienen estilos de vidas tradicionales (UNESCO, 2015b).

### **Uso de la lengua materna**

Cabe señalar que la lengua materna de todos los entrevistados es el guaraní, todos los integrantes de las familias lo utilizan en la cotidianidad y lo hablan con bastante fluidez y familiaridad; sin embargo, el castellano también está presente en la comunicación de los consultados y sus familiares como segunda lengua, los mismos la utilizan como herramienta fundamental entre el mundo social diario y para la construcción de conocimiento, ya que principalmente lo manejan en el ámbito escolar y cultural. Un punto que fue reiterado por todos los entrevistados hace alusión a la didáctica utilizada en el proceso de alfabetización en relación con la enseñanza bilingüe (castellano-guaraní), como medio eficaz de aprendizaje; esto facilitó, sin lugar a dudas, la comunicación dentro del círculo, lo que permitió la apropiación de contenidos y el aprendizaje significativo. Es claro que la utilización de la lengua materna dentro del proceso de alfabetización no está relacionada solamente con la apuesta por una

educación de calidad, a través del empleo de didácticas inclusivas, sino que además influye en la permanencia y continuidad de los participantes en el proceso.

Herminia: Estudiamos en guaraní y también en castellano... yo hablo bien el guaraní, pero me cuesta escribir, aunque tengo la esperanza de lograr mejorar... estamos felices.<sup>20</sup>

Ema: En castellano y en guaraní hacíamos, en los dos (en referencia a leer y escribir)... veníamos tranquilos con lo que teníamos y eso daba gusto, podíamos venir como somos y podíamos, como pobres y eso yo agradezco.<sup>21</sup>

Ramón: En el círculo usamos el guaraní y el castellano, el guaraní... si bien usamos para hablar, el problema es para escribir... aunque el guaraní es mi idioma que mi mamá me enseñó, ése no más luego es el idioma en la campaña.<sup>22</sup>

A partir de las expresiones se denota que el uso de la lengua materna dentro del proceso de alfabetización fue fundamental, la adopción de enfoques bilingües no sólo posibilitó la eliminación de barreras para la comprensión y la comunicación, sino que también demostró así respeto por la diversidad, además de tener presentes las particularidades culturales, propias de la comunidad. Aprender a leer y escribir en una lengua familiar promueve el aprendizaje eficaz y potencia las posibilidades en la resolución de problemas de la cotidianidad. Esto propicia una alfabetización activa que permite a la gente utilizar el lenguaje para aumentar su capacidad de pensar, crear e interrogar, de manera que verdaderamente puedan participar de la sociedad, como manifiestan Infante y Letelier (2012) sigue siendo un desafío contar con programas que, efectivamente, motiven a las personas a permanecer en ellos y continuar sus estudios.

<sup>20</sup> Herminia: *Ore ro estudia guaraníme ha castellánope, ha guaraní la rome'évéva..., che añe'ë la guaraníme pero nda escribi kuaái, pero areko esperanza la alograta... Roy'a.*

<sup>21</sup> Ema: *Castellano ha guaraníme rojapo ore, mokoivea... sino tranquilo reju, ejumihaicha ha umia la igusto, la mboriahu pórtetepe ha upea che la ame'ë la che agradecimiento.*

<sup>22</sup> Ramón: *Roipurú castellano ha guaraní..., la roñe'e haçua ifacil pero, jaescribi haçua hasyve, guaranímeke ore idioma voi, ore sy roaprendeka voi, upevante voi la campaña roñe'ë.*

## Rol del alfabetizador y la participación activa

Los entrevistados revelaron el gran valor de las tareas, reconocieron que implicó un esfuerzo de su parte, pero los logros conseguidos incitaron a continuar; esto está vinculado directamente con la motivación que les dio la alfabetizadora y la relación de ésta con los participantes, en especial al valorar el esfuerzo y los resultados alcanzados, lo que les permitió un alto aprovechamiento académico de la experiencia, así como mantener el interés y tenerlos más predispuestos a alcanzar las metas trazadas. Un aspecto señalado por el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2017) reconoce que, para el desarrollo de encuentros de alfabetización con buenos resultados, existe una relación directamente proporcional al nivel en que la persona facilitadora se involucra en el contexto sociocultural y hasta individual del grupo.

Rosa: La profesora nos tenía mucha paciencia...daba gusto las clases con ella<sup>23</sup> Yo me inscribí al círculo porque Ña Amada me preguntó y yo le dije que no había entrado en la escuela... y enseguida me inscribió.

Herminia: ...muchas cosas que no sabíamos ella nos enseñó... da gusto con ella, es muy buena, no queremos que ella se cambie... nosotras le conocemos es vecina... nunca tuvimos ninguna dificultad.<sup>24</sup>

Ramón: Da gusto ir al círculo, la profesora nos tiene mucha paciencia, mediante ella aprendemos muchas cosas... la profesora Amada vino junto a mí a invitarme... fue ella misma quien me contó (en referencia a la apertura del programa).<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Rosa: La profesora nos tenía mucha paciencia, *igusto la clase hendive...*

<sup>24</sup> Herminia: ...*través de la profesora che ja atendéma aikuaáma..., ikalidaiterei ikapas voi ha'e meme ndoroipotai voi la oñekambia mba'e orehegui..., ha ore roikaa voi chupe porque vecina..., nunca noroguerekoi dificultad hendive.*

<sup>25</sup> Ramón: *Igusto la círculo de alfabetización, la ore profesora ipacienciaiterei ore rehe, mediante ha'e roaprende heta mba'e... Profesora Amada ko ou che rendápe...ha'e voi omombe'u chéve.*

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013) resalta que los programas deben facilitar la posibilidad de las personas a acceder, elegir y apropiarse de las oportunidades que ofrece la vida en sociedad, así como de enriquecer su participación activa. De igual modo, los enfoques participativos y la presencia mayoritaria de mujeres posibilitaron que se pudiera intervenir abiertamente en las discusiones sobre distintos aspectos, el abordaje de varios temas contribuyó a que los participantes del programa pudieran ampliar sus horizontes, desarrollar una mayor confianza en sí mismos y tener mayor autonomía. Esto lo afirmaban en especial las mujeres, al manifestar que su participación en el programa de alfabetización pudo ayudarlas, en alguna medida, a cambiar la dirección de sus vidas.

Herminia: Estamos felices en el grupo... la mayoría somos mujeres y en un grupo de mujeres muchas cosas se escuchan [risas], somos muy conversadoras, nos divertimos, nos hacemos bromas... compartimos entre nosotros.<sup>26</sup>

Fátima: nos tratan muy bien... y nosotros así nos sentimos muy contentos, porque así tenemos mayor posibilidad de aprender de ellas... Demasiado nos alegramos, primeramente, porque venimos, nos encontramos todos, nos relajamos, salimos de nuestras casas, nos alegramos todos juntos, es como una familia más... si hay alguien que no está aprendiendo algo, los compañeros le ayudamos y así también, si él sabe algo, nos ayuda... nos ayudamos todos, hay una ayuda mutua y da gusto porque muchas cosas aprendemos.<sup>27</sup>

Esto apuntala lo que ya indicaban Burchfield *et al.* (2002, citado por la UNESCO, 2006) sobre la importancia del papel de la alfabetización para potenciar a las mujeres y desarrollar en ella talentos, además de constituirse en un espacio para comprender que sólo una mayor igualdad entre los sexos y los equilibrios de poder justos y

<sup>26</sup> Herminia: *Rovy'a... kuña aty voi heta mba'e rehendu, ha oreayvu, ore kachiai, rotalla orejehe... rocompartipa oñondivepa.*

<sup>27</sup> Fátima: *... ore trata porã... ha ore peicha rovy'a, porque hetave ore roreko la posibilidad roaprende chupe kuéra... Rovy'aiterei porque primero roju, rojetopapa, rojerelaha, rose orógagui rovy'apa oñondivepa, petei familiamas... ha ae la oaprende'yva ha ore roaprendéva ore ja rohechauka chupe, ha ha'e kuéra avei la oaprende ohechauka oréve... rojoajudapa, o'i petei ajuda mutua, ha igusto porque heta mba'e roaprende.*

equitativos contribuyen a tejer relaciones más satisfactorias en todos los aspectos de la vida (UIL, 2014).

### Acompañamiento familiar

Para los encuestados, la familia es el centro de referencia constante y es relevante el apoyo que ésta pueda brindar al que inicia una nueva actividad, como el proceso de alfabetización. Esto implica un cambio de actividades y hasta de la manera de relacionarse con los demás integrantes del hogar; en especial, es clave el respaldo que pueda brindar la pareja, ya que casi todos los entrevistados destacaron la motivación que les brindaron los integrantes del núcleo familiar y la renovación del vínculo que generó esta experiencia.

Rosa: mis hijos me dijeron: “Mamá ándate a la escuela porque da gusto allí, muchas cosas vas a aprender, te vas a distraer... allá muchas cosas también vas a aprender”<sup>28</sup>... Mis hijos me impulsaron para entrar en el círculo de alfabetización... si estamos todo el día en la casa, no vemos y no nos enteramos de nada.

Ema: Mis hijos quisieron que me vaya a estudiar, mi marido también me apoyó para ir a estudiar.<sup>29</sup>

Fátima: Mi familia estuvo muy contenta, porque ellos me dijeron que lo mismo podía estudiar, y lo estoy intentando, tuve apoyo total... Mi familia me dice: “Mamá hoy no va a trabajar no le molesten”, “quién se va ir a quedarse en su despensa porque ella hoy va irse a estudiar”... y luego traemos (en referencia a lo aprendido) en nuestra casa y compartimos en nuestra familia, nos sentamos, comentamos, nos reímos y nos sentimos felices.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> Rosa: *Mamá terehóna, porque igusto, heta mba'e reaprendéta, ejedistraéta... pepe heta mba'e hina reaprendéta.*

<sup>29</sup> Ema: *Che memby kuéra oipota aha aestudia, che mena ai che apoya aestudia haçua*

<sup>30</sup> Fátima: *La che familia kuéra ko ovy'apa porque he'i chéve que lo mismo ikatu che aestudia, ha aha hese, apoyo total... Che familia kuéra he'i: Mamá este día nda hembiapomo'ai he'i anike pe pena hese, maápa ohota opyta chupe la idespensa, he'i porque este día ohota oestudia... ha upei rogueru (en referencia a lo aprendido) romombe'u ore familia kuéra, roguapy, rokomenta, igusto, rovy'a, ropuka.*

Herminia: Yo no tuve problema con mi familia, ni con mi marido, porque mi marido me respeta y yo también le respeto... porque nosotros teníamos todo nuestro horario establecido (en referencia al círculo de alfabetización)... Mis hijos me apoyaron, me ayudan en algunas tareas.<sup>31</sup>

Las actitudes de los hombres hacia los papeles y capacidades de las mujeres abren posibilidades a la participación en el aprendizaje de las mismas (UNESCO, 2015a); esto les ayudó a lograr confianza y seguridad en sí mismas, necesaria para determinarse como personas iguales ante la sociedad. Si bien las entrevistadas no lo mencionaron como una dificultad, al recoger los relatos se pudo entrever que aquellas participantes que asumen el rol de jefas de hogar tienen una mayor carga de trabajo determinada por el rol de madres y por tener que asumir totalmente el mantenimiento de la familia (Dávila *et al.*, 2003). Para participar del proceso de aprendizaje, debían realizar sus tareas o cuidados domésticos antes de asistir a los encuentros.

Rosa (en español): Se formó un comité, sólo que yo no participé de la conformación del mismo... ya me invitaron para asistir en varias oportunidades, pero como tengo a mi cargo una persona enferma y estoy sola, no puedo dejarle a él solo.

### **La alfabetización como puerta de acceso a otros derechos**

Se concibe la alfabetización como un conjunto de habilidades y competencias, como adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para una mejor calidad de vida y para lograr la participación activa de las personas, como instrumento para la transformación social (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2013); de tal suerte, la alfabetización se constituye en la puerta de entrada para el acceso al bienestar y a otros derechos. Las personas que formaron parte de este estudio relatan que, además de aprender a leer y escribir, formar parte del círculo de alfabetización

<sup>31</sup> Herminia: *Che ndarekoi'ete problema che rogayuándi, che ménandi che arespeta chupe ha'e che respeta... ore pue ore hora pavoi... Che memby kuéra che apoya, che ayuda.*

les permitió acceder a otros derechos y adquirir otros tipos de conocimientos que les permiten formar parte activa de una comunidad política y social, así como contar con los requisitos y garantías de ciudadanía para poder opinar e influir en las decisiones propias y de la vida en comunidad.

Rosa (en español): También nos enseñó muchas cosas buenas, cómo debemos hablar y cómo debemos comportarnos... todas esas cosas nos enseñó, también hablamos sobre los derechos, la salud, cómo debemos cuidarnos... y muchas cosas hago ahora mejor y también ahora muchas cosas entiendo.

Herminia: También tenemos charlas con las enfermeras, sobre cómo debemos hacernos el Papanicolaou, que debemos acudir al doctor con frecuencia... para saber cómo estamos, esos temas tocamos, también sobre los pechos, la presión... ese tipo de charlas tenemos en forma mensual... Se formó un comité.<sup>32</sup>

Fátima: Primeramente, aprendí cómo se debe vivir en comunidad, todos juntos... Estudiamos los derechos de las personas, derechos de los niños, qué es, cuáles son y además nos capacitamos cómo debemos tratarles a nuestros hijos, cómo debemos tratarnos entre esposos, hasta dónde es el derecho de nuestro esposo, hasta dónde es nuestro derecho, muchas cosas lindas aprendimos... Ahora me da más gusto, primero salir, porque ya sé cómo es y cómo son las cosas, ya sé escribir ya no va ser que cualquiera me pueda engañar... Nosotros estamos como en un comité entre nosotros mismos.<sup>33</sup>

<sup>32</sup> Herminia: *Ore roreko avei charla con enfermera, mba'eichapa rojapo la papanicolau, siempre reho haçua la doctor, jaikua haçua mba'eichapa ròi, sobre umia peicha nde pecho lado, nde presión umia completo, ore roreko mensualmente umia... Ore rokonforma petei comité.*

<sup>33</sup> Fátima: *...primerioe aprende mba'eichapa ha vivi oñondive kuéra... Roestudia derecho de las personas, derecho de los niños mba'epa, mba'eichapa inclusive pe apytépe oï rojekapacita avei mba'eichapa rome'e trato chupe kuéra entre ore memby kuéra mba'eichapa rotrata arã, ore mena moöité peve ha'e ilugar moöite ore, moöipa ore orelugar, heta mba'e iporãva... Igustoveima chëve primero asë, porque ja aikaama mba'epa mba'eicha, aescribima naiporiveïma la oimeháicha oimeháicha che mbotavýma va'erã... Ore roime comité haicha ore kuéra cheinte.*

Ramón: La suma y la resta lo que nos es muy útil, más ahora que hacemos las compras en el supermercado, eso es lo que más utilizamos, porque sin eso, mucho puede pasar, especialmente que la gente nos quiera embromar, y ahora ya no, porque ya sabemos cuánto nos alcanza lo que compramos.<sup>34</sup>

Esta propuesta así planteada forma parte de políticas de educación de adultos que va en correspondencia con lo mencionado en el Marco de Acción de Belém, Confintea VI, que propone políticas educativas de adultos que tiendan a ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales (UNESCO, 2009 citado por Infante y Letelier, 2012, p. 35). Este círculo de alfabetización está conformado mayoritariamente por mujeres, lo que concuerda con lo publicado por la UNESCO (2006, p. 34), al señalar que las mujeres representan 64% de los adultos del mundo que no saben leer ni escribir; se pudo comprobar que, aparte de las actividades propias a la lectoescritura y el cálculo, se abordaron temas de interés de las participantes, como los relacionados con el ámbito de sus derechos, en especial en relación con igualdad, género y derechos de las mujeres, la salud de ellas y la de sus hijos, lo que brindó una motivación especial y el propósito de continuar con el proceso de alfabetización. Esto en concordancia con lo ya planteado por Freire (1970), la educación de adultos debe responder a sus necesidades, para que sean éstos los artífices de su proyecto de vida, mudando el énfasis: del derecho a la “enseñanza” al derecho de “aprender” (UNESCO, 1985).

## EXPECTATIVAS FUTURAS

En relación con las expectativas académicas futuras, en las voces de los entrevistados se pudo entrever la importancia que adquirió para ellos la incorporación de elementos culturales y el uso de la lengua materna, lo que los llevó a potenciar cambios no sólo en la parte académica, sino también en lo que atañe a la formación integral.

<sup>34</sup> Ramón: *Pe suma y resta umiango ideprovecho porque roipuruva ha ko'ägamakatu he-taiterei mba'e roñemuha supercadorupi ha umia la roipuruva porque umiva yva heta mba'e oiko orehodéva umi gente, ha ko'äga ja nahani porque roikuaapáma mboýpa la ohupytyva la roñemumia*

Esta transformación, producto de un proceso de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje educativo, conllevó a los participantes a la búsqueda de nuevos objetivos y experiencias, así como a la reconstrucción del sentido de vida.

Rosa (en español): Ya sé escribir mi nombre, también sé sumar y restar y muchas palabras en guaraní también ya sé hacer, además algunas oraciones sencillas y cortas... Si continúa el programa, voy a seguir estudiando, me gusta. Cuando termine el curso, me gustaría estudiar cocina... quiero estudiar para saber más.

Herminia: Me gustó participar del círculo porque estudiamos, muchas cosas aprendí, a leer, los números, completo... que debemos acudir al doctor con frecuencia... Sí quiero seguir estudiando... lo que esté a mi alcance... quiero seguir estudiando porque me gusta.<sup>35</sup>

Ramón: Yo sé hacer ya suma, resta, números todo eso ya sé hacer... Peluquería también estudiamos... ya se hacer recorte... Yo ahora ya cambié mi cédula, ya sé firmar... Yo estoy luego preparado para continuar, ya le dije a la profesora.<sup>36</sup>

Fátima: Me parece que es muy valioso lo aprendido... Ahora me da más gusto primero salir porque ya sé cómo es y cómo son las cosas, ya sé escribir ya no cualquiera me va a engañar... Yo quiero seguir estudiando, no me quiero quedar ahí, porque no pierdo la esperanza de que mañana o pasado mañana yo también pueda ser una gran y buena profesional... Yo quiero seguir enfermería... Ahora lo que más nos va hacer falta es seguir aprendiendo más.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Herminia: *Che gusta la círculo porque rolee, roestudia, rojapo la número, heta mba'ema ja aprende, completo..., siempre reho haçua la doctor... Che aestudiasse... aseguise a estudia porque che gusta.*

<sup>36</sup> Ramón: *Che ajapoma avei la suma, resta, números ajapopaitéma ... Peluqueria avei la roestudia... che ajapóma la recorte .... Che ko'ága ja akambiama che cédula, ajapoma che firma... Che ja ha'ema akontinua jeyta ha'e voi la profesora.*

<sup>37</sup> Fátima: *Ideprovecho porque heta mba'e ikatuma ko'ága... Igustovema chéve primero asé, porque ja aikaama mba'epa mba'éicha, aescribima naiporiveima la oimeháicha oimeháicha che mbotavýma va'erä ... Che aestudiasseve, ndapytaséi che la pepe porque nda perdei voi la esperanza che ke ko'erö, ko'ëambuero che ha'e avei petei gran y buen profesional ... Che enfermería la che gusta... Ko'ága la ifaltavea oréve roseguive.*

Las voces de los participantes valoran altamente los cambios obtenidos, por la pertinencia con las necesidades de los entrevistados; de igual modo destacan la importancia que tiene para su formación integral como sujetos. De ahí la trascendencia de la educación de las personas jóvenes y adultas, establecida ya por el UIL (2013), que la enmarca en la lucha contra la pobreza, la mejora de la salud y la nutrición, así como en la promoción de prácticas sostenibles del medio ambiente y en las competencias para mejorar sus vidas. Además, el UIL (2014) indica que las mujeres que se interesan y entusiasman con sus primeros pasos en el aprendizaje desearán más oportunidades para seguir aprendiendo. Experiencias de calidad que conducen a cambios tangibles fomentan el interés de las mujeres para seguir aprendiendo y aprovechar otras oportunidades. Esto es la facultad de las personas de acceder, elegir y apropiarse de las oportunidades que ofrece la vida en sociedad (SITEAL, 2013), de ahí el valor de continuar con políticas de posalfabetización.

## REFLEXIONES FINALES

Un aspecto relevante que resulta de estas historias y de las diversas situaciones narradas por los entrevistados es que tienen puntos en común, pero también de divergencia, lo que ayuda a ampliar la visión de las experiencias pasadas. Además, permite entender mejor a las personas jóvenes y adultas que participan de los procesos de alfabetización, que habitan en las zonas rurales del país, ya que se pudo conocer sus vivencias, deseos, necesidades, intereses, valores, lengua y la idiosincrasia de esta población, en especial de aquellas que se encuentran más vulnerables. Los argumentos expresados por los entrevistados dan cuenta de que fue posible alcanzar los objetivos del programa gracias a la incorporación de procesos educativos incluyentes, que permitieron a los participantes la oportunidad de alfabetizarse en su lengua materna. El respeto a la lengua de las comunidades se percibe como esencial para sostener los cambios de comportamiento.

En este proceso, igualmente, fue trascendental la promoción de la participación, donde las personas aprendieron a reconocerse como sujetos de derechos, pero también como sujetos diferentes del

otro, enmarcados en un clima de respeto. Éste fue otro motivo para la concreción de las metas del programa, así como la capacidad que éste tuvo de poder involucrar varias miradas que fueron más allá de la simple trasmisión de conocimientos planteados por el sistema educativo. Esto implicó procesos educativos de carácter más flexibles, que atendieron los intereses y necesidades de tiempo y espacio de los involucrados, además de la incorporación de otros sectores de la comunidad.

En esta experiencia se pudo evidenciar, claramente, el impacto que tuvo en la formación la figura de la alfabetizadora. Sin duda fue una pieza clave dentro del proceso, ya que pudo materializar la implementación del programa, las estrategias, el uso de recursos y, ante todo, el fomento del desarrollo personal. Gracias a la postura que asumió la alfabetizadora —que aparte de ser de la comunidad, conocida y respetada por sus saberes y experiencias—, pudo alejar de su rol todo tipo de imposiciones y opresiones, y convertirse en una verdadera guía y facilitadora del proceso, lo que contribuyó a que los participantes pudieran acudir, permanecer y concluir el programa de alfabetización.

Otro punto que no se puede dejar de mencionar por su alta influencia en la concreción, participación, permanencia y conclusión del proceso de alfabetización, fue el apoyo que los participantes recibieron en el hogar; esto permitió maximizar su impacto y, además, ayudó a estimular, en especial a las mujeres madres de familia. Todas las entrevistadas manifestaron que contaron con el apoyo de sus parejas, las que la tenían, y fundamentalmente, el apoyo y acompañamiento de sus hijos, que les hizo sentirse más importantes.

Las capacidades adquiridas en el proceso de alfabetización se identificaron de manera funcional con el ámbito de la salud, la administración del hogar o la empresa; igualmente, contribuyeron a una mayor autonomía y confianza personal, en especial entre las mujeres. Éstas manifestaron su interés y entusiasmo con sus primeros pasos en el aprendizaje y su deseo de seguir aprendiendo. Estos cambios también impulsan a la búsqueda de nuevos objetivos y experiencias, así como a la reconstrucción del sentido de la vida. Asimismo, les anima a proseguir con su formación y se abre ante todos un mundo de posibilidades antes desconocidos. De ahí el valor de

continuar con políticas de posalfabetización que les permitan seguir y desarrollar la movilización de capacidades humanas desde lo que el sujeto cree o aspira. Estas demandas producidas deben ser especialmente atendidas por los gobiernos, de manera que no se pierda la motivación y el interés de los participantes.

Además de ser consultados sobre sus aprendizajes y logros, los entrevistados también fueron requeridos sobre los obstáculos o dificultades que se presentaron durante el proceso de aprendizaje. Si bien todos manifestaron no identificar dificultades durante la marcha del programa o reconocieron objetivos no logrados, sí destacaron que en la comunidad aún existen personas que no leen ni escriben y que no participaron de este proceso de aprendizaje, mientras dejaron entrever sus opiniones al respecto y señalaron que pueden contribuir positivamente a la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, se considera un aporte significativo de la investigación la reconstrucción de las vivencias en las propias voces de los participantes del programa de alfabetización no formal con historias de vida. Esto ha hecho factible visibilizar, no sólo experiencias marginadas y silenciadas en relación con las vivencias educativas de estas personas en sus primeros años de infancia, sino además experiencias que han sido poco valoradas e investigadas dentro del sistema educativo paraguayo. Es una forma de revalorar sus experiencias como adultos pues, al develar estas historias, hacen un aporte para generar mayores comprensiones en el campo educativo como social, ya que las situaciones socioeconómicas que enfrentan las personas inciden tanto en el acceso como en el uso del servicio educativo.

De igual modo, algunos de los aspectos señalados como los factores que hicieron posible el logro de los objetivos del programa de alfabetización, son también aquellos que marcan diferencias con otras propuestas de alfabetización no formal implementadas en el país; tal es el caso del uso de la lengua materna dentro de un proceso bilingüe de alfabetización, que además tuvo presente aspectos propios de la cultura y la idiosincrasia de la comunidad; la introducción de conocimientos matemáticos básicos para desarrollar conocimientos y potenciar la participación plena en la vida social; la incorporación de ejes transversales como salud sexual y reproductiva, género y ciudadanía con una mirada global e intersectorial, así como

la conformación de los círculos por varones y mujeres para propiciar un trato igualitario, de respeto y camaradería, además de la introducción de un componente de formación profesional inicial con miras al campo laboral como un motivador para la participación.

En definitiva, se debe apostar a la construcción de propuestas educativas para la población de personas jóvenes y adultas, que impliquen una formación coherente y actualizada, cercana a las comunidades y a la diversidad cultural, atendiendo a las problemáticas socioculturales diversas, centradas en la necesidad de las personas y en la recuperación de identidades culturales que, efectivamente, motiven a las personas a permanecer en los programas y a continuar sus estudios. Esto constituye, sin lugar a dudas, un reto para el actual sistema educativo paraguayo.

Por último, es preciso señalar que esta investigación no ha agotado todos los posibles escenarios, ya que se ha optado por un solo sector, pero pretende ayudar a una mayor comprensión de la diversidad social y cultural del Paraguay.

## REFERENCIAS

- Antunes, S. M., Montalbán, M., y Signorini, H. (2017). Jardín de historias: Releer la violencia hacia la mujer en una favela carioca. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 12(1), 77-102. [https://www.researchgate.net/publication/316485924\\_Jardin\\_de\\_historias\\_Releer\\_la\\_violencia\\_hacia\\_la\\_mujer\\_en\\_una\\_favela\\_carioca](https://www.researchgate.net/publication/316485924_Jardin_de_historias_Releer_la_violencia_hacia_la_mujer_en_una_favela_carioca)
- Arias, C. (2019). El analfabetismo en Paraguay. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8(1), 50-65. [https://www.researchgate.net/publication/337229088\\_El\\_analfabetismo\\_en\\_Paraguay](https://www.researchgate.net/publication/337229088_El_analfabetismo_en_Paraguay)
- Bareiro, M. P. (s.f.). La educación de personas jóvenes y adultas como herramienta de equidad, justicia e inclusión. Aportes del Plan Iberoamericano de Alfabetización. *Revista Global Hoy*. <http://www.global.net/iepala/global/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=15494&opcion=documento>.
- Bassi, J. E. (2014). Hacer una Historia de Vida: Decisiones claves durante el proceso de investigación. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 14(3), 129-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4869596>

- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2017). *Empoderamiento de mujeres adultas mayores desde la alfabetización*. Santiago de Chile: Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp>
- Dávila, F., Favret, R. C., y Morales, F. (2003). *Historias de vida de mujeres campesinas participantes en proyectos productivos y modelos de organización*. Coahuila, México: Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro. <http://repositorio.uaaan.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/46020/Historias%20de%20vida%20de%20mujeres%20campesinas%20participantes%20en%20proyectos%20productivos%20y%20modelos%20de%20organizaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección General de Estadísticas, Encuesta y Censo (2015). *Paraguay. Proyección de la población por sexo y edad, según distrito, 2000-2025*. <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/proyeccion%20nacional/Proyeccion%20Distrital.pdf>
- Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Infante, M. I., y Letelier, M. E. (2012). *Políticas y Prácticas en Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=2334>
- Instituto de Desarrollo (2013). *Evaluación Final Programa de Educación Básica Bilingüe y Media PRODEPA Ko'e pyahu*. Asunción: Instituto de Desarrollo.
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010a). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de Acción de Belém*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Alemania. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/marco-accion-belem>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2010b). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje

- a lo Largo de la Vida en Alemania. [https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE\\_spanisch.pdf](https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/es/GRALE_spanisch.pdf)
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2013). *2º Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Repensando la Alfabetización*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Alemania. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/reporte-mundial/segundo-informe-mundial-sobre-aprendizaje-y-educacion-adultos>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2014). *Alfabetización y empoderamiento de las mujeres. Historias de éxitos e inspiración*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida en Alemania. <https://uil.unesco.org/node/5622>
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta Permanente de Hogares 2019*. Paraguay: INE. <https://www.ine.gov.py/microdatos/Encuesta-Permanete-de-Hogares-Continua.php>
- Jabonero, M., y Rivero, J. (Coords.) (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Organización de Estados Iberoamericanos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Juntos por la Educación y Banco de Desarrollo de América Latina (s. f.) *Fortalecimiento del vínculo entre la Educación y el Empleo a través de la Educación Técnico Profesional en Asunción*. Paraguay: Juntos por la Educación y Banco de Desarrollo de América Latina. <https://obseatorio.org.py/informe/71>
- Meneses, M. T., y Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida (I). *Nure Investigación*, (37), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763112.pdf>
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). *Educación para Todos. Evaluación en el Año 2000. Informe Nacional. Paraguay*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2024*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Hacienda. Subsecretaría de Estado de Administración Financiera-Unidad de Departamentos y Municipios (2016). *Ejecución de Transferencias Financieras a Gobiernos Municipales. Enero a Diciembre del 2016*. Ministerio de Hacienda en Paraguay.

- Observatorio Educativo Ciudadano (2020). *Exclusión social y analfabetismo en Paraguay*. Paraguay: OEC. <https://observatorio.org.py>
- Organización de Estados Iberoamericanos y el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: Hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. Paraguay: Organización de Estados Iberoamericanos en Asunción. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/aportes-conceptuales-educacion-personas-jovenes-y-adultas-hacia-construccion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1985). *Informe Final. 4ª Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. París: UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Educación para Todos. La Alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/node/508>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. <http://www.unesco.org>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/santiago/literacy-meeting/>
- Postigo, C. E. (s.f). *La educación de adultos y la alfabetización en debate*. Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNJu. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/Aprendizaje%20-%20eleccion%20de%20carrera/023%20-%20Postigo%20Caffe%20-%20UN%20Jujuy.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Sistema de Información de Tendencia Educativa en América Latina (2013). *El analfabetismo en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL. [http://siteal.iiiep.unesco.org/datos\\_destacados/417/el-analfabetismo-en-america-latina](http://siteal.iiiep.unesco.org/datos_destacados/417/el-analfabetismo-en-america-latina)

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Torres, R. M. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida. <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/alfabetizacion-al-aprendizaje-lo-largo-toda-vida-tendencias-temas-y>
- Zarza, D., Briet, N., Gaona, O., y Barrios, F. (2014). Evaluación y Monitoreo del Alfabetismo en Paraguay, algunos resultados del LAMP. *Revista Paraguaya de Educación*, 4, 37-56.

Reproduced with permission of copyright owner.  
Further reproduction prohibited without permission.