

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN. APORTES PARA LA INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN PARAGUAY^[1]

López Cristaldo[2], Sara Raquel

Sara Raquel López Cristaldo[2]
Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2683-7684

Periodicidad: Semestral

núm. 33, 2021

comunicacionftsunlp@gmail.com

Recepción: 12 Febrero 2021

Aprobación: 21 Mayo 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/184/1842058030/index.html>

Resumen: El trabajo reflexiona sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social en el área educativa, recogiendo los desafíos en la búsqueda de una educación de calidad planteada por los consensos internacionales. El informe de Paraguay sobre Educación para Todos 2000–2015 muestra los avances desarrollados desde el año 2000 para garantizar el ingreso de niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo; sin embargo, los datos reflejan las dificultades para la permanencia y la culminación de los estudios. En este marco, el artículo plantea la necesidad de hacer efectiva la inclusión educativa a partir de la vigencia de la Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva, que modificó el espacio socio-ocupacional del Trabajo Social, busca poner en contexto la reciente Ley N° 6220/2019 “Que regula el ejercicio profesional” y el Decreto Reglamentario N° 3658/2020 e invita a pensar la intervención en el marco de los derechos humanos, y principalmente el derecho a la educación y a la inclusión.

Palabras clave: Trabajo Social, Ejercicio profesional, Educación, Inclusión educativa, Ley de Trabajo Social en Paraguay.

Abstract: This work reflects on the professional practice of Social Work in the area of education, taking up the challenges to guarantee quality education as set forth by international consensus. The report on Paraguay shows the progress made since 2000 to guarantee the entry of children and adolescents into the educational system; however, the data reflect the difficulties in terms of permanence and completion of studies. In this framework, the article raises the need to make educational inclusion effective from the validity of Law No. 5136/2013 on Inclusive Education, which modified the sociooccupational space of Social Work, seeks to put into context the recent Law No. 6220/2019 "That regulates the professional practice" and the Regulatory Decree No. 3658/2020 and invites to think the intervention in the framework of human rights, and mainly the right to education and inclusion.

Keywords: Social Work, Professional practice, Education, Educational inclusion, Social Work Law in Paraguay.

INTRODUCCIÓN

En el año 2014, Paraguay presentaba el “Informe Nacional Paraguay. Educación para Todos 2000 – 2015” (MEC, 2014), informe que plantea un balance acerca del seguimiento nacional sobre las Metas de Educación Para Todos, compromiso que asumieron los países pertenecientes a la UNESCO, incluido Paraguay, para dar cuenta del logro de los objetivos de Dakar.

El encuentro del Marco de Acción de Dakar^[3] denominado “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes” planteó seis acciones regionales: la extensión y mejoramiento de la protección y educación de la primera infancia; el acceso y la culminación de una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad; el acceso de jóvenes y adultos a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; el aumento al 50% de adultos alfabetizados, principalmente mujeres; la supresión de las disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria, garantizando una educación de buena calidad; y la mejora de aspectos cualitativos de la educación para conseguir resultados de aprendizaje en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).

En este contexto, Paraguay informó sobre cada uno de los ejes recuperando la política educativa, los programas y las medidas que se tomaron para el avance hacia cada meta, al tiempo de brindar el reporte de los indicadores cuantitativos.

Este trabajo busca recuperar el informe de Educación para Todos, del Marco de Acción de Dakar, en su meta 5, relacionada con los esfuerzos para la supresión de disparidades de género en la enseñanza primaria y secundaria, así como lograr la igualdad entre los géneros con relación a la educación, garantizando a las y los jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento; atendiendo que la educación y la inclusión son factores claves de desarrollo y deberes éticos en la intervención profesional del Trabajo Social.

Así mismo, y conforme a lo anterior, pretende hacer una reflexión sobre los desafíos que a esta disciplina le compete en el marco de la Ley de inclusión y la reciente Ley del Ejercicio Profesional del Trabajo Social y su Decreto Reglamentario.

LA INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PARAGUAYO

UNESCO (2013) asume que el cumplimiento del derecho a la educación en los últimos años tuvo avances importantes, porque amplió el derecho a la escolaridad, al derecho a aprender y a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades. Los informes desarrollados en Jomtiem (1990) y Dakar (2000) muestran el estado de situación de la educación de nuestros países

Los procesos de desarrollo social, político y económico de América Latina y el Caribe han colaborado para avanzar en el cumplimiento de este derecho; los países han tenido procesos de crecimiento económico importante, así como también disminución de la demanda potencial para educación debido a los cambios demográficos (UNESCO, 2013). No obstante estos avances, es necesario reconocer que persisten elevados índices de inequidad y de pobreza, principalmente en las zonas rurales, lo que plantea como desafío seguir poniendo foco en la educación de calidad en estas regiones.

Las llamadas Reformas Educativas en nuestros países latinoamericanos (con sus luces y sus sombras) han colaborado para ampliar el acceso a la educación primaria y para aumentar la cantidad de años de estudios en nuestros países. Así, en el año 2000, la matrícula de la educación primaria alcanzaba el 94% de promedio; sin embargo, los datos posteriores muestran que en promedio 1 de cada 10, y en otros casos 1 de cada 3 jóvenes de 15 a 19 años no concluían la educación primaria (UNESCO, 2013).

En la educación secundaria, en la misma década las tasas de matrícula promedio aumentaron del 67% al 72% con relación a la década anterior. No obstante dicho avance, la educación secundaria plantea un gran

desafío en la región, la de consolidar su expansión (UNESCO, 2013) y sobre todo, orientarla hacia una educación de calidad, que sea de utilidad para las vidas de las y los jóvenes.

En Paraguay, en el Informe para Dakar, los indicadores relacionados a la paridad muestran, en general, una matrícula equilibrada entre los años 2000–2012. Según estos datos, cabría preguntarse ¿hombres y mujeres están incluidos – o no – en el sistema educativo?

Como puede notarse en la Tabla 1, los datos estadísticos señalan ciertos niveles de paridad en la matrícula del sistema educativo durante el periodo 2000-2012. En la educación primaria existe una menor cantidad de mujeres matriculadas (no significativo) en comparación con los hombres. Por su parte, en la educación secundaria baja (3er. Ciclo) y alta (Educación Media) se observa un leve aumento de mujeres matriculadas, que podría deberse a la inserción de los hombres en el empleo juvenil (MEC, 2014).

No obstante lo señalado, la exclusión del sistema no se basa sólo en el género, ya que existen otros motivos que impiden que niñas y niños asistan a la escuela.

TABLA 1
Porcentaje de mujeres matriculadas por nivel de educación (preescolar, educación primaria, educación secundaria inferior y superior).

Nivel	2000	2004	2008	2012
Secundaria alta (CINE 3 - Educación Media)	50,9%	51,1%	51,1%	51,4%
Secundaria baja (CINE 2 - 3er. Ciclo EEB)	49,3%	49,3%	49,9%	50,0%
Primaria (CINE 1 - 1° Y 2° Ciclo EEB)	48,3%	48,6%	48,5%	48,3%
Preescolar (CINE 0)	49,5%	49,1%	48,9%	48,9%

Fuente: MEC – DGPE: SIEC 2000 – 2012. Fuente: MEC (2014), adaptado

Nota: los datos se refieren a las instituciones educativas que presentaron planillas estadísticas en el año de referencia

El informe sobre “Perfiles de la exclusión educativa en la República del Paraguay” (Elías et al. 2016)^[4] señala varias situaciones que describen el “estar fuera de la escuela” que van desde la exclusión actual y total, a una exclusión silenciosa. Esta última remite a la situación de estudiantes que asisten a la escuela, pero se encuentran en serio riesgo de abandonarla.

El informe identifica 5 dimensiones, de las cuales las tres primeras hacen relación a la población actualmente excluida de la escuela, y las dos últimas a la población que asiste a la escuela, pero que tiene riesgo de abandonarla (exclusión potencial). También explica que la situación de riesgo de exclusión hace referencia a la “situación de precariedad o vulnerabilidad en la que transcurre su escolarización. Desde esta perspectiva, un estudiante puede transitar y finalizar su escolaridad en situación de riesgo” (Elías et al., 2016, p. 16)

TABLA 2
Tamaño relativo de las 5 Dimensiones de la Exclusión

DIMENSIÓN	% DE NNyA QUE COMPRENDE
1 Niños de cinco años de edad que no asisten ni a preescolar ni a la EEB	8%
2 Niños que no asisten en edad de ir a la EEB (1er. y 2° ciclo)	1,8%
3 Adolescentes desescolarizados en edad de ir a 3er. ciclo de la EEB	7,5%
4 Estudiantes que asisten a 1° y 2° ciclo de la EEB con sobre edad de dos o más años	15,9%
5 Estudiantes que asisten a 3er. Ciclo de la EEB con sobre edad de dos o más años	17,3%

Fuente: Elías et al. (2016), adaptado.

Nota: Elaboración con base en la EPH, año 2014, y el SIEC, 2013

La Tabla 2 indica que casi 16 niñas, niños y adolescentes (NNA) del 1° y 2° ciclo de cada 100 y, 17 de cada 100 tienen dos o más años de la edad teórica exigida por el sistema educativo.

Si se consideran estas dimensiones por sexo, los resultados son preocupantes, porque no basta que se matriculen en la escuela (ya que existe paridad) sino si culminan exitosamente sus estudios. La Tabla 3 expone que existe una mayor cantidad de varones, en las dimensiones 4 y 5 con sobreedad de dos o más años.

TABLA 3
Tamaño relativo de las 5 Dimensiones de la Exclusión según género

DIMENSIÓN	Mujeres % DE NNyA QUE COMPRENDE	Varones % DE NNyA QUE COMPRENDE
1. Niños de cinco años de edad que no asisten ni a preescolar ni a la EEB	7,5%	8,5%
2. Niños que no asisten en edad de ir a la EEB (1er. y 2° ciclo)	2,3%	1,3%
3. Adolescentes desescolarizados en edad de ir a 3er. ciclo de la EEB	7,6%	7,3%
4. Estudiantes que asisten a 1° y 2° ciclo de la EEB con sobreedad de dos o más años	13,2%	20,1%
5. Estudiantes que asisten a 3er. Ciclo de la EEB con sobreedad de dos o más años	14,6%	20,1%

Fuente: Elías et al. (2016), adaptado

Nota: Elaboración con base en la EPH, año 2014, y el SIEC, 2013

Las diferencias en el riesgo de exclusión (Dimensión 4 y 5) muestran cifras significativas; las brechas de rezago entre hombres y mujeres es de alrededor del 5%. Esto significa que, las y los estudiantes durante su trayecto escolar sufrieron algún tipo de alteración que les impidió desarrollar una trayectoria educativa coherente entre su condición de edad teórica y el grado escolar exigido por el sistema educativo.

Elías et al. (2016) explican que, entre los motivos más comunes que generan el rezago escolar se encuentran: ingreso tardío, reprobación del grado, repetición de grado, abandono temporario y reingreso a la escuela. El informe señala también que, en el análisis de las cohortes, se identificó que el proceso de abandono escolar se manifiesta incipientemente en el pasaje de los 12 a los 13 años y con intensidad en el pasaje de 13 a 14 años (tercer ciclo); que afecta principalmente a los varones, y a quienes viven en áreas rurales. A las poblaciones indígenas se las encuentra principalmente en las dimensiones 1 y 2.

La Encuesta Permanente de Hogares 2014 (Citado en Elías et al., 2016) muestra los motivos de abandono escolar en la población de 6 a 14 años. Los porcentajes más altos agrupados por el informe son: el 30,2% “no desea continuar estudiando (No quiere estudiar/considera que terminó los estudios)”; el 23,2% “razones socioculturales (enfermedad/motivos familiares/otra razón)”, el 21,0% “Falta de oferta (no existe institución cercana/institución no ofrece escolaridad completa/requiere educación especial)” (Elías et al., 2016, p. 90).

Qué significa, en este contexto “no desea seguir estudiando”; cuáles son las motivaciones que estos sujetos tienen para seguir estudiando, qué aporta la escuela para sus vidas, qué itinerarios escolares previos generan esta falta de deseo, o; cómo la escuela puede contribuir a generar las condiciones para encontrar sentido a su proceso educativo.

Lo señalado hasta aquí genera algunas reflexiones respecto a qué se hace desde el sistema educativo para promover la inclusión, teniendo en cuenta que las evidencias requieren pensar estrategias que permitan atender a todas las dimensiones planteadas; haciendo un énfasis, a nuestro entender, en la dimensión 4 y 5, ya

que son niñas, niños y adolescentes que se encuentran escolarizados, con algún tipo de rezago escolar y que, cual efecto Pigmalión, podrían formar parte del grupo que abandonaría la escuela.

La evidencia permite conocer las edades en que se produce el abandono así como los posibles motivos; sin embargo, no se observan acciones intencionadas y explícitas desde el sistema educativo para revertir esta situación.

Varias publicaciones periodísticas de los últimos años (PARAGUAY.COM, 2016;SNT, 2017; SNT, 2019, ABC COLOR, 2018^a, 2018^b) muestran la existencia de situaciones de discriminación en las escuelas; la mayoría de ellas se relacionan con niñas o niños con algún tipo de discapacidad que se evidencian solo cuando se presentan denuncias públicas; sin embargo, existen otros tipos de discriminaciones que se presentan de manera invisible y que son tan o más excluyentes que las primeras.

El estudio de López (2011) “Los adolescentes en Paraguay” menciona que son los dispositivos institucionales históricos y, los modos de operar de una sociedad los que se resisten a mirar y a reconocer la diversidad de niñas, niños y adolescentes que concurren a la escuela. El estudio reconoce la multiplicidad de adolescentes y jóvenes presentes en el país, y sugiere nombrarlos como: aquellos que están dentro y fuera de la escuela, campesinos e indígenas, en situación de migración, en situación de maternidad o paternidad, víctimas o victimarios, en situación de calle, en situación de pobreza o indigencia, víctimas de explotación sexual, o de abuso sexual, víctimas de violencia doméstica, en situación de consumo de drogas, nativos digitales, niñas, niños y adolescentes en situación de maltrato escolar (López y Sosa, 2011; Houdín et al., 2013).

Por su parte, Corbetta (2011, retomando a Elías y Molinas 2005), en coincidencia con lo anterior menciona otros argumentos que justificarían el abandono escolar: i) la existencia de creencias de docentes sobre rasgos intelectuales y conductuales que predispone a sus estudiantes al fracaso escolar: pasividad, timidez, conductas violentas, hiperactividad; ii) niñas, niños y adolescentes en precarias condiciones de vida: pobreza y necesidad de trabajo; iii) quienes provienen de familias disgregadas sumado al poco interés en la educación de sus hijos; iv) quienes están en el consumo de alcohol y drogas, que los hacen evadirse de la escuela; v) quienes son víctimas de la violencia intrafamiliar. La autora también puntualiza otros motivos por los cuales niñas y adolescentes mujeres se encuentran fuera de la escuela; visibilizando las inequidades de género al ser ellas quienes se ocupan en sus hogares de las tareas de limpieza y de cuidado; tienen una menor libertad de acción y recreación; están expuestas al acoso escolar, y al inicio sexual temprano, seguido de embarazos y uniones precoces de pareja. Deja sentada la reflexión “son adolescentes y jóvenes que dejaron la escuela o es la escuela que los dejó a ellos” (p. 134).

Sin la intención de etiquetarlos, pero sí de reconocerlos en sus sentidos identitarios, es posible afirmar que las condiciones en las cuales desarrollan su educación requieren ser pensadas/atendidas desde el marco de los derechos y de la inclusión.

TRABAJO SOCIAL EN EDUCACIÓN

García (1996) explica que el Trabajo Social en Paraguay tuvo su génesis en 1939 con la creación de las Escuelas de Visitadoras Polivalentes de Higiene; adquiere rango universitario en 1964, cuando pasa a depender de la Universidad Nacional de Asunción. En su origen, fueron dos patrones ideoculturales los que marcaron la atención de lo social en Paraguay: el movimiento médico higienista y la intervención religiosa católica, razón por la cual el surgimiento del Trabajo Social paraguayo se encuentra íntimamente relacionado con ello.

Los registros del Ministerio de Educación y Ciencias muestran que en la década de 1960 se incorporan los primeros Asistentes Sociales en el área educación; los documentos señalan que estos profesionales se insertaron en un Departamento con otros profesionales técnicos que acompañaban la implementación de la propuesta educativa de esos años (López, 2006).

En aquella década, en algunas instituciones[5], se crean los primeros Servicios de Orientación como Gabinetes Psicopedagógicos. Las y los profesionales que se incorporaron inicialmente a estos gabinetes

psicopedagógicos fueron psicólogos educacionales (MEC, 1988). Con la Reforma Educativa “Innovaciones Educativas” (1973) se crea el servicio de Orientación para la formación integral del educando (López, 2006). De esta forma, la Resolución N° 179/1970 del Ministerio de Educación y Culto[6] establece la constitución de los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, incluyendo, entre otros a “Asistentes Sociales con título de Licenciado en Servicio Social y con práctica en Servicio Social Escolar”.

Se crean también, en el año 1972 las primeras Zonas experimentales para programas de Orientación Educativa y Vocacional en la primaria y el nivel medio de la modalidad Humanística, situación que se amplía en 1979 con la Expansión de los Programas de Orientación en ambos niveles con énfasis en la Modalidad de Orientación de Reforzamiento: Clubes Escolares, Consejo de Curso, otros (López, 2006).

Con esto, se puede afirmar que el Trabajo Social se institucionaliza en el ámbito educativo en el año 1970. Las principales actividades realizadas en este ámbito fueron investigaciones socio-económicas con el propósito de conocer la realidad familiar de estudiantes con quienes se trabajaría en las instituciones. Las primeras formas de intervención profesional fueron con el núcleo familiar, con docentes y con grupos de estudiantes con bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, además de la coordinación para la asistencia médico-alimentaria, programas recreativos, Escuela para padres en temas de formación para apoyo a sus hijos, entre otros (López, 2006).

El Trabajo Social formaba parte de la Dirección de Orientación Educativa y Vocacional[7]; que se definía como un

Organismo técnico de apoyo al sistema educativo nacional, tiene una función eminentemente formativa propende, por tanto, el desarrollo armónico de las potencialidades del ser humano; para ello dirige su acción hacia el logro de sus metas, como ser la expansión y el fortalecimiento de los Programas de Orientación en los distintos niveles del sistema educativo. (MEC, 1988)

La normativa vigente en ese momento fue la Resolución N° 5596/1991 que establecía la constitución de un “Equipo Interdisciplinario en las Instituciones Educativas o Zonas Escolares conformado por, Orientador Educativo y Vocacional, Trabajador Social Escolar, Psicólogo Escolar y Evaluador Educativo”.

El trabajador social se definía como “un profesional que en un Equipo de Orientación sirve de enlace entre la Institución Escolar, la familia y la comunidad”, y se establecieron múltiples funciones diferenciadas con relación a los demás miembros técnicos (Resolución N° 5696/1991).

La atención de este profesional se dirigía a usuarios y usuarias de las políticas educativas (estudiantes y sus familias) y cumplía una función principal orientado “al ajuste y a la adaptación del individuo y la familia al medio social, sin existir ningún cuestionamiento al mismo”; de esta forma, en el área educativa la intervención profesional del Trabajo Social se configuró en la atención individual y grupal, atendiendo principalmente los casos de “comportamiento social inadecuado” (López, 2006, p. 61).

En concordancia con García (1996), en el Trabajo Social Educativo se pueden encontrar los elementos que caracterizaron al origen de la profesión, “el eclecticismo conceptual, el pragmatismo conservador y el instrumentalismo” (p. 22). Se puede observar en este sentido “la presencia del estructural funcionalismo[8] como el marco que sustenta toda la intervención en el ámbito educativo” (López, 2006, p. 62).

Enmarcados en esta teoría, y en acuerdo con García (1996) los problemas sociales, familiares, económicos, fueron tratados como problemas de desajuste, desadaptación, responsabilizando a usuarias y usuarios de sus propios problemas.

Al promulgarse la Ley N° 5136/2013 de Educación Inclusiva, la Resolución mencionada pierde vigencia. La nueva ley se enmarca dentro de un modelo educativo inclusivo que busca remover las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los sujetos de todas las instituciones educativas del Paraguay (Art. 1° y 2°).

En este contexto, la inclusión no sólo está pensada para las personas que portan algún tipo de discapacidad (visual, motora, auditiva), sino incluye a todas las personas con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (trastornos del aprendizaje, altas capacidades intelectuales, estudiantes que, por sus condiciones personales o de historia escolar no puedan acompañar los ciclos teóricos del sistema educativo, situaciones de

discriminación, independientemente de sus condiciones personales, culturales, económicas o sociales (Art. 3).

Algunos de los principios y garantías establecidas en la Ley de Educación Inclusiva son: la no discriminación, ni trato degradante, respeto a la diferencia y reconocimiento de como parte de la diversidad humana, la igualdad de oportunidades, la igualdad de derechos entre varones y mujeres, la participación de la familia, entre otros (Art. 5).

El órgano rector de la educación inclusiva es el Ministerio de Educación y Ciencias y es el responsable de crear los equipos técnicos en cada Escuela Centro para la atención y apoyo técnico para las personas con necesidades de apoyo educativo; estos equipos técnicos se conformarán por psicólogos educacionales, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, trabajadores sociales y especialista por discapacidad, evaluador educativo (Art. 8, Ley N° 5136/2013 y Decreto Reglamentario N° 2837/2014).

Este nuevo marco normativo realiza un giro importante a la intervención profesional del Trabajo Social, subyace una concepción de derecho a la educación para todos y todas, alejada de la concepción de la década del '70 cuando se instala el Trabajo Social Escolar, y de la década de los '90, donde las funciones profesionales estaban marcadamente establecidas bajo la concepción de ajuste y adaptación de sujetos de la política educativa al sistema social vigente.

ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL. REFLEXIONES FINALES

El ejercicio profesional del Trabajo Social, hoy regulado por la Ley N° 2660/2019 y su Decreto Reglamentario N° 3658/2020 nos pone en sintonía y nos establece como deberes éticos “ejercer la profesión en el marco de la promoción, protección, defensa y efectivización de los derechos humanos de la ciudadanía” (inc. b, Art. 11). En este contexto, desde el lugar de la intervención en la política pública de educación nos desafía a atender a la población en general y en particular a los sujetos con mayor vulnerabilidad y exclusión económica y social (Art. 7).

Susana Cazzaniga, sostiene que la intervención profesional “es la puesta en acto de un trabajo o acciones o demanda social (solicitud de intervención)” (2001, p. 15); retoma a Castoriadis (1993) para pensar la intervención profesional como un proceso de elucidación, esto es “el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (Citado en Cazzaniga, 2001, p. 15). La autora en su retraducción plantea que para nuestra profesión esto sería un “proceso de reflexión y problematización constante de la visión teórico – ideológica que sostenemos (explícita e implícitamente) y de cómo esta visión se materializa en esa acción – con – sentido” (Cazzaniga, 2001, p. 15)

La intervención profesional en educación, con la promulgación de la Ley de Educación Inclusiva adquiere un nuevo lugar, ya que hoy esta puesta en acto nos indica algunos nuevos trabajos, nuevas acciones y nuevas demandas; en primer lugar, no se requiere un trabajador social especializado en el área escolar como requerimiento para la conformación del equipo técnico, situación que exige pensar en una formación profesional que incorpore elementos de inclusión educativa para atender las necesidades concretas en la escuela. En segundo lugar, el espacio de la intervención pasa del ámbito institucional al ámbito local, donde los equipos técnicos se instalan en escuelas centros (que aglutinan a un máximo de 10 escuelas); en tercer lugar, no se plantean funciones específicas al trabajador social sino al equipo técnico conformado en las escuelas áreas.

Se encomienda al equipo técnico, la responsabilidad de la elaboración, aplicación y evaluación de los ajustes razonables que se espera puedan colaborar con niñas, niños y adolescentes en su inclusión educativa; el trabajo de este equipo se orienta principalmente a apoyar y capacitar a docentes de instituciones educativas para que los mismos puedan dar respuestas efectivas de inclusión. Asimismo, se prevé que este equipo se traslade a las instituciones “donde se encuentre incluido el alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE), según la necesidad de cada caso”, además de “la aplicación de evaluaciones diagnósticas y cuando

se requiera coordinar la realización de diagnósticos especializados” (inc. c y d, Art. 15, Decreto Reglamentario N° 2837).

En cuarto lugar, ya no es posible pensar hoy en el sujeto como un caso social individual con desajustes o con problemas de personalidad, donde el trabajador social debe desarrollar su oficio para ajustarlo a la sociedad; en concordancia con Cazzaniga, es necesario pensar el abordaje desde la singularidad, donde hay una “concepción de sujeto pleno, con potencialidades y condicionantes, productor de la historia a la vez que producto de esa misma historia” (2001, p. 20); es entender al sujeto “como un entrecruzamiento de aspectos universales, particulares y singulares” (Cazzaniga, 2001, p. 20).

Universal en tanto se reconozca su condición de ser humano, con derechos y capacidades; particular en tanto y en cuanto se puedan comprender sus condiciones sociales de existencia, su pertenencia, su modo de vida, su historia social familiar; y singular: en tanto se entienda al sujeto en su proceso de individuación como un ser único e irrepetible, en su configuración subjetiva (Cazzaniga, 2001).

El desafío de la intervención profesional del Trabajo Social en educación es hoy la garantía del cumplimiento de todos los derechos, principalmente, el derecho a la educación, y desde ese lugar puntualmente, la inclusión de niñas, niños y adolescentes en toda la diversidad que se presentan en los ámbitos de actuación donde ejerce su oficio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Denuncian discriminación contra un niño (13 de diciembre de 2017). SNT. <http://www.snt.com.py/actualidad/denuncian-discriminacion-contra-un-nino-39617>
- Denuncian discriminación en escuela de J. Augusto Saldívar. (14 de febrero de 2019). SNT. <http://www.c9n.com.py/actualidad/denuncian-discriminacion-escuela-j-augusto-saldivar-60496>
- Cazzaniga, S. (2001). El abordaje desde la singularidad. *Revista Desde el Fondo*, 22, 15-21. http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_22/2%20Cazzaniga%2022.pdf
- Corbetta, S. (2011). ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes paraguayos? Algunas imágenes desde la perspectiva de la literatura. En N. López (Coord.), *Los adolescentes del Paraguay. Una mirada desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Síntesis del estudio* (pp. 113 - 209). Ministerio de Educación y Cultura.
- Decreto Reglamentario N° 2837 de 2014. Por el cual se reglamenta la Ley 5136 “De educación inclusiva EDUCACIÓN INCLUSIVA”. 22 de diciembre de 2014.
- Decreto Reglamentario N° 3658 de 2020. Por el cual se reglamenta la Ley N° 6220/2019 "Que regula el ejercicio profesional del Trabajo Social en Paraguay". 3 de junio de 2020
- Elías, R., Walder, G., & Sosa, D. (2016). *Perfiles de la exclusión educativa en la República del Paraguay. Informe Integrante de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*. Investigación para el Desarrollo - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- García, S. M. (1996). *Bases para un análisis del origen del Trabajo Social en Paraguay*. Base Investigaciones Sociales.
- Houdín, C., López, S., Gómez, M., Mello, A., Rodas, C., Insaurralde, L., Escobar, M., Benitez, N. y Meza Ortega, N. . (2013). *Estudio exploratorio sobre Maltrato Escolar en Paraguay. Una aproximación a la situación de maltrato hacia niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas de gestión oficial*. Ministerio de Educación y Cultura/ BECA/PLAN International.
- López, N. (2011). *Los adolescentes en Paraguay. Una mirada desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Síntesis del estudio*. Ministerio de Educación y Cultura.
- López, S. (2006). *Representaciones sociales sobre el Trabajo Social. una aproximación de las trabajadoras sociales de instituciones públicas de enseñanza media de Asunción sobre su profesión*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Entre Ríos].

- López, S., & Sosa, A. (2011). Nuestras miradas sobre adolescentes y jóvenes. En N. López (Coord.), *Los adolescentes de Paraguay. Una mirada desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Síntesis del estudio* (pp. 17 - 30). Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1988). *Informe de las principales acciones técnicas y administrativas sobre el desempeño del Departamento de Orientación Educativa y Vocacional desde su creación hasta la fecha*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *Informe Nacional Paraguay. Educación para todos 2000 - 2015*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Ciencias. (1970) Resolución N° 179/1970 Por la cual se establecen los servicios de Orientación. Paraguay.
- Ministerio de Educación y Ciencias (1991). Resolución N° 5596/1991 Por la cual se establece el funcionamiento de los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional en los niveles del Sistema Educativo Paraguayo. Paraguay.
- Denuncian caso de discriminación. (8 de marzo 2018a). ABC COLOR. <http://www.abc.com.py/edicion-imprensa/locales/denuncian-caso-de-discriminacion-1222346.html>
- Denuncian discriminación en colegios (15 de febrero 2018b). ABC COLOR. <http://www.abc.com.py/nacionales/denuncian-que-colegios-privados-discriminan-1675330.html>
- Salta otro caso de discriminación en colegio privado. (13 de diciembre de 2016). PARAGUAY.COM. <http://www.paraguay.com/nacionales/salta-otro-caso-de-discriminacion-en-colegio-privado-155723>
- Ley N° 5136. Ley de Educación Inclusiva. 23 de diciembre del 2013. Paraguay.
- Ley N° 6220. Que regula el ejercicio profesional del Trabajo Social en Paraguay. 06 de mayo de 2019. Paraguay.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Clásica*. McGraw - Hill.
- Unesco. (2000). *Obtenido de Marco de Acción de Dakar*<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oral - unesco.

NOTAS

- [1] Ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de Trabajo Social “Desafíos del Trabajo Social ante los Derechos y Promoción de las Relaciones Humanas”, llevado a cabo en Asunción el 6 y 7 de junio 2019. Eje temático: Formación, investigación e intervención profesional. Documento Adaptado y No publicado.
- [2] Docente de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Asunción y funcionaria del Ministerio de Educación y Ciencias. Formación: Licenciada en Trabajo Social (Universidad Nacional de Asunción - Paraguay), Magistra en Trabajo Social (Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina), Magistra en Educación con orientación en Gestión Educativa (Universidad San Andrés – Argentina), Maestranda en Evaluación de la Calidad de la Educación (Flasco Paraguay, Organización de Estados Iberoamericanos, Instituto Desarrollo), Doctoranda en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad Nacional de Misiones). Investigadora en temas educación, género y Trabajo Social.
- [3] El Foro Mundial sobre la Educación para todos se llevó a cabo en Dakar (Senegal), del 26 al 28 de abril del 2000.
- [4] El informe se enmarca dentro de la Iniciativa por los Niños Fuera de la Escuela (Oosci), dirigida por Unicef y el Instituto de Estadística de la Unesco.
- [5] Entre las instituciones se citan el actual Colegio EMD Asunción Escalada, el Instituto Experimental México, la Escuela Técnica Vocacional “Pte. Carlos A. López”, La Escuela Normal de Profesores, los Centros Regionales de Educación de San Lorenzo, Villarrica, Encarnación y Concepción.
- [6] Denominación de ese entonces.
- [7] En el momento de su creación la Dirección de Orientación Educativa y Vocacional tenía un rango de Departamento; actualmente es una dirección de nivel en la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC).
- [8] Desde la década de 1950 el pensamiento estructural - funcionalista actuó como marco teórico dominante de las Ciencias Sociales y también del Trabajo Social. Este pensamiento se preocupa por el mantenimiento del orden en el sistema social a través de normas y valores que se internalizan e los procesos de socialización. La escuela, en este sentido, cumple un rol

fundamental ya que en esta perspectiva la socialización y el control social son los principales mecanismos para “mantener el equilibrio” (Ritzer, 1993, p. 413).