

De la competencia a la transformación decolonial: notas en torno a los proyectos de Reforma Educativa en Paraguay (1994-2024)

From Competency to Decolonial Transformation: Notes on the Educational Reform Projects in Paraguay (1994–2024)

Cristian Andino

cristian.andino@universidadlapaz.edu.py

<https://orcid.org/0000-0003-1694-8245>

Universidad La Paz. Ciudad del Este, Paraguay

Artículo recibido: 20 de agosto 2025 | arbitrado: 03 de septiembre 2025 | aceptado: 18 de noviembre 2025 | Publicado: 20 de enero 2026

Resumen

Las reformas educativas latinoamericanas oscilan entre modelos foráneos y saberes locales, tensionando la universalidad del conocimiento occidental con epistemologías subalternizadas. En Paraguay, esta dialéctica adquiere particular relevancia en el período 1994-2024. En este sentido, el objetivo de la investigación fue analizar comparativamente los proyectos de Reforma Educativa en Paraguay (1994-2024) desde la pedagogía decolonial, identificando fundamentos ideológicos, continuidades, rupturas y desafíos estructurales para la implementación de un enfoque transformador. Investigación cualitativa hermenéutico-crítica mediante análisis documental de 47 fuentes primarias y secundarias (leyes, planes educativos, informes técnicos y producción académica) entre 1994 y 2024, con matriz categorial basada en el marco teórico decolonial. El PNTE 2040 introduce ejes de interculturalidad, inclusión y enfoque de derechos, superando discursivamente el modelo competencial de 1994. Sin embargo, persisten evaluaciones estandarizadas, exclusión de saberes indígenas en el currículo y desigualdades territoriales que limitan una transformación genuina. Los cambios declarativos resultan insuficientes sin cuestionar las jerarquías epistémicas y las estructuras de poder que reproducen la exclusión histórica en el sistema educativo paraguayo.

Palabras clave: Competencia; Descolonización; Pedagogía; Reforma de la educación; Transformación educativa

Abstract

Latin American educational reforms oscillate between foreign models and local knowledge, creating tension between the universality of Western knowledge and subalternized epistemologies. In Paraguay, this dialectic acquires particular relevance in the period 1994-2024. In this sense, the research aimed to comparatively analyze the Educational Reform projects in Paraguay (1994-2024) from the perspective of decolonial pedagogy, identifying ideological foundations, continuities, ruptures, and structural challenges for the implementation of a transformative approach. Hermeneutical-critical qualitative research was conducted through documentary analysis of 47 primary and secondary sources (laws, educational plans, technical reports, and academic production) between 1994 and 2024, using a categorical matrix based on the decolonial theoretical framework. The PNTE 2040 introduces axes of interculturality, inclusion, and a rights-based approach, discursively surpassing the competency-based model of 1994. However, standardized evaluations, exclusion of indigenous knowledge from the curriculum, and territorial inequalities persist, limiting genuine transformation. Declarative changes prove insufficient without questioning the epistemic hierarchies and power structures that reproduce historical exclusion in the Paraguayan educational system.

Keywords: Competency; Decolonization; Educational transformation; Educational reform; Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas en América Latina han oscilado históricamente entre la adopción de modelos foráneos y la reivindicación de saberes locales, en un continente marcado por la herencia colonial. Este movimiento pendular revela tensiones profundas entre la pretensión de universalidad del conocimiento occidental y la persistencia de epistemologías otras que han sobrevivido a procesos de subalternización (Sánchez y Galván, 2023). En las últimas décadas, el pensamiento decolonial ha irrumpido en el debate pedagógico para cuestionar la neutralidad del currículo y visibilizar las relaciones de poder que subyacen a las políticas educativas. Dicha perspectiva no solo denuncia la colonialidad del saber, sino que propone activamente la construcción de alternativas pedagógicas fundamentadas en la pluralidad epistémica y en la justicia cognitiva (Medina et al., 2022).

En países como Bolivia, Ecuador y México, la incorporación de principios decoloniales en los sistemas educativos ha adquirido formas concretas durante las primeras décadas del siglo XXI. Bolivia, por ejemplo, implementó la Ley de Educación que reconoce la educación intracultural, intercultural y plurilingüe como ejes del sistema, articulando saberes ancestrales con conocimientos científicos (Hinojosa et al., 2024). Ecuador, por su parte, incorporó el Sumak Kawsay o Buen Vivir en su constitución (Ecuador. Congreso de la Republica S.A., 2008) y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, lo que implicó un giro epistémico hacia la valoración de cosmovisiones indígenas (Benalcazar et al., 2024). México, a través de la reforma al artículo 3° constitucional en el 2019, estableció la educación como derecho y mandató un enfoque intercultural en todos los niveles educativos, reconociendo la diversidad lingüística y cultural del país (Solís y Tinajero, 2022).

Sin embargo, en Paraguay el panorama resulta contrastante. Pese a contar con una población mayoritariamente bilingüe (español-guaraní) y a la oficialización de ambas lenguas en la Constitución de 1992 (Paraguay. Convención Nacional Constituyente, 1992), el sistema educativo ha mantenido un sesgo hispanocéntrico que margina las prácticas culturales y lingüísticas de amplios

sectores rurales e indígenas (Ferrão, 2010). Los intentos por implementar una educación bilingüe de carácter intercultural han tropezado con resistencias institucionales y con la ausencia de políticas sostenidas de formación docente en esta materia. Diversos estudios señalan que el currículo paraguayo continúa privilegiando contenidos y metodologías de origen europeo, mientras que los saberes guaraníes, cuando aparecen, lo hacen de manera folclorizada y descontextualizada (Sutty, 2023). Esta situación evidencia la pervivencia de una colonialidad interna que dificulta la construcción de una educación verdaderamente inclusiva y plural.

Por otra parte, es necesario comprender el contexto histórico en el que se gestó la Reforma Educativa de 1994 en Paraguay. Dicha reforma surgió en el marco de la transición democrática posterior a la dictadura de Alfredo Stroessner (1954-1989), en un clima de efervescencia política y apertura internacional. El país se insertaba entonces en las corrientes neoliberales que dominaban América Latina, impulsadas por organismos financieros internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Rivalora, 2020). La influencia de estos actores se tradujo en un énfasis en la eficiencia, la medición de resultados y la vinculación de la educación con el mercado laboral, prioridades que marcaron profundamente el diseño curricular y la gestión educativa (Ortiz, 2012). La Ley No. 1264. General de Educación, (1998) consolidó este enfoque al establecer una estructura descentralizada y al promover la evaluación estandarizada como mecanismo de control de calidad.

En este contexto, el enfoque por competencias se erigió como el paradigma pedagógico dominante de la reforma paraguaya de los años noventa. Inspirado en las teorías de McClelland, (1973), este modelo concebía la competencia como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes medibles y transferibles al ámbito productivo. La propuesta chomskiana de competencia lingüística también fue adaptada para fundamentar una visión más amplia que incluía dimensiones cognitivas, sociales y afectivas (Chomsky, 1965). No obstante, en la práctica, el énfasis recayó en el desempeño observable y en la estandarización de logros, lo que derivó en una pedagogía centrada en resultados más

que en procesos. Esta orientación tecnocrática respondía a la necesidad de formar recursos humanos adaptables a las demandas de la globalización económica, pero descuidó aspectos fundamentales como la formación ciudadana, la identidad cultural y el pensamiento crítico (Avendaño y Guacaneme, 2016).

Asimismo, la implementación del enfoque por competencias en Paraguay enfrentó serias limitaciones estructurales. La expansión de la cobertura escolar, aunque significativa, no estuvo acompañada de mejoras equivalentes en la calidad educativa, como lo evidencian los bajos resultados en pruebas nacionales e internacionales (León y Ibarrola, 2024). La persistencia de altas tasas de abandono escolar, particularmente en zonas rurales y en poblaciones indígenas, revela la incapacidad del sistema para retener a los estudiantes más vulnerables (OIE, 2017). Además, la formación docente continuó anclada en modelos tradicionales, sin lograr apropiarse críticamente del enfoque competencial ni contextualizarlo a las realidades locales (Elías, 2014a). Estos déficits alimentaron un creciente descontento social y académico que, hacia la década de 2010, impulsó la búsqueda de alternativas pedagógicas más integrales y pertinentes.

De igual forma, es importante señalar que la crítica al enfoque por competencias no implica desconocer sus aportes en términos de claridad curricular y articulación con el mundo del trabajo. Más bien, se trata de evidenciar cómo su adopción acrítica en Paraguay, sin un debate profundo sobre sus fundamentos epistemológicos ni sobre las condiciones reales de implementación, reprodujo lógicas coloniales al importar un modelo foráneo sin mediaciones locales. Autores como Gorostiaga, (2020) advierten que el trasplante de políticas educativas del Norte global al Sur suele ignorar las especificidades históricas, culturales y sociales de los contextos receptores, generando efectos contraproducentes.

En este escenario de insatisfacción con los resultados de la reforma de 1994, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) impulsó desde 2017 un nuevo proceso denominado Transformación Educativa, formalizado en el Plan Nacional de Transformación Educativa (PNTE) 2030, luego ampliado a 2040 (MEC, 2021, 2022). Este plan se

presenta explícitamente como una superación del modelo anterior, incorporando ejes transversales como la interculturalidad, la inclusión y el enfoque de derechos. La influencia de organismos como la UNESCO es patente en la adopción del quinto pilar educativo: aprender a transformarse con el mundo (UNESCO, 2020). El PNTE 2040 aspira a construir un sistema educativo centrado en el estudiante, que reconozca la diversidad cultural y territorial, y que promueva aprendizajes significativos para la vida en común y para el desarrollo sostenible (MEC, 2022).

En este contexto, la implementación del PNTE 2040 ha generado fuertes controversias y resistencias en la sociedad paraguaya. Desde mediados de 2022, diversos sectores conservadores, incluyendo grupos religiosos fundamentalistas y organizaciones de la sociedad civil afines, han manifestado su rechazo a los ejes de interculturalidad, inclusión y enfoque de derechos, acusándolos de atentar contra la familia y los valores patrios (García y Silvero, 2024). Estas movilizaciones han logrado suspender parcialmente la implementación del plan y han forzado una revisión de sus contenidos, evidenciando la fragilidad de las políticas educativas frente a las presiones políticas y electorales. El debate público ha estado marcado por la desinformación y la tergiversación de los ejes del PNTE, lo que ha impedido una discusión serena y plural sobre el futuro de la educación en el país (Andino, 2022).

Otro factor crítico que emerge del análisis es la inestabilidad institucional que caracteriza al sistema educativo paraguayo. Desde 1989, el país ha tenido un promedio de tres ministros de educación por cada período presidencial, lo que imposibilita la continuidad de políticas a largo plazo (García y Silvero, 2024). Esta rotación constante afecta no solo la gestión, sino también la confianza de los actores educativos y la posibilidad de acumular aprendizajes institucionales. Los gremios docentes, por su parte, han mostrado una dependencia de estructuras partidarias tradicionales, lo que ha debilitado su capacidad para incidir propositivamente en la agenda educativa (Walder et al., 2024). Esta fragilidad institucional constituye un obstáculo estructural para cualquier intento de transformación profunda, incluyendo la incorporación de enfoques decoloniales.

Frente a este panorama, la pedagogía decolonial

emerge como un marco teórico y práctico capaz de iluminar caminos alternativos. Esta perspectiva no se limita a denunciar la colonialidad, sino que propone activamente la construcción de pedagogías otras que partan de los saberes, las lenguas y las cosmovisiones de los pueblos históricamente subalternizados (Walsh, 2023). Autores como de Sousa, (2009) abogan por una epistemología del sur que reconozca la validez de conocimientos no occidentales y fomente el diálogo intercultural crítico. En el caso paraguayo, esto implicaría no solo incorporar contenidos guaraníes en el currículo, sino repensar las metodologías, la organización escolar y las relaciones de poder desde una lógica comunitaria y participativa, en consonancia con los principios del Ñande Reko (modo de ser guaraní) (Gorostiaga, 2020).

Ante la complejidad descrita, surgen preguntas fundamentales que orientan esta investigación: ¿Cuáles fueron los fundamentos ideológicos y pedagógicos de la Reforma Educativa de 1994 en Paraguay y cómo se relacionan con el contexto neoliberal de la época? ¿En qué medida el Plan Nacional de Transformación Educativa 2040 representa una ruptura con dicho modelo o, por el contrario, evidencia continuidades estructurales? ¿Qué obstáculos políticos, culturales e institucionales enfrenta la incorporación de un enfoque decolonial en el sistema educativo paraguayo? ¿Qué lecciones pueden extraerse de las experiencias de otros países latinoamericanos que han avanzado en reformas interculturales y decoloniales?

El objetivo de este trabajo es analizar comparativamente los proyectos de Reforma Educativa en Paraguay (1994-2024) desde la perspectiva de la pedagogía decolonial, identificando los fundamentos ideológicos, las continuidades y rupturas, así como los desafíos estructurales que condicionan la implementación de un enfoque transformador. A través de un análisis hermenéutico-crítico de documentos oficiales, informes técnicos y literatura especializada, se busca contribuir al debate sobre las posibilidades de construir una educación más justa, plural y contextualizada en Paraguay, en diálogo con las tendencias latinoamericanas contemporáneas.

MÉTODO

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico-crítico, desarrollado entre los meses de enero y diciembre de 2024 en el Departamento de Investigación Educativa de la Universidad La Paz, Ciudad del Este, Paraguay. La investigación abarcó el período comprendido entre 1994 y 2024, focalizándose en los procesos de reforma educativa implementados durante estas tres décadas en Paraguay. Esta delimitación temporal permitió examinar tanto la Reforma Educativa de 1994 como el actual Plan Nacional de Transformación Educativa 2040, estableciendo continuidades y rupturas entre ambos procesos desde una perspectiva decolonial.

En cuanto al diseño experimental, esta investigación adoptó un abordaje no experimental de carácter documental y retrospectivo, centrado en el análisis sistemático de fuentes primarias y secundarias. Se optó por un diseño de tipo longitudinal-retrospectivo, dado que se examinaron documentos producidos a lo largo de treinta años para identificar patrones de cambio y permanencia en las orientaciones educativas. La investigación se estructuró en tres fases secuenciales: una primera fase de localización y depuración documental; una segunda fase de codificación y categorización del corpus; y una tercera fase de interpretación crítica a la luz del marco teórico decolonial. Este diseño permitió un acercamiento riguroso a los textos, evitando lecturas anecdóticas y privilegiando el análisis estructural de los discursos educativos hegemónicos.

Respecto a la población, estuvo constituida por la totalidad de documentos oficiales, informes técnicos y producciones académicas referidas a la política educativa paraguaya entre 1994 y 2024. La muestra, de tipo intencional o propositivo, quedó conformada por 47 documentos seleccionados según su relevancia institucional y teórica. El tamaño muestral se determinó mediante el criterio de saturación teórica, entendido como el punto en que la incorporación de nuevos documentos no aportaba información novedosa a las categorías analíticas previamente establecidas. Este procedimiento aseguró la representatividad cualitativa del corpus, privilegiando la profundidad interpretativa sobre la extensión cuantitativa. La muestra incluyó leyes, decretos, planes educativos,

currículos oficiales y artículos académicos de autores nacionales y latinoamericanos.

Los criterios de inclusión consideraron documentos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, leyes educativas, planes nacionales de educación, informes de organismos internacionales con incidencia en el país, y publicaciones académicas indexadas sobre reforma educativa y pedagogía decolonial. Se excluyeron aquellos documentos anteriores a 1994, notas periodísticas sin respaldo institucional, publicaciones no arbitradas y materiales centrados exclusivamente en experiencias educativas de otros países sin vinculación con Paraguay. Asimismo, se descartaron los textos que, aunque referidos a la temática, no aportaban elementos sustantivos para el análisis comparativo entre los dos períodos reformistas. Estos criterios garantizaron la pertinencia y calidad del corpus documental, minimizando sesgos en la selección.

Las técnicas empleadas se centraron en el análisis documental, complementado con la revisión bibliográfica sistemática. Como instrumento principal se diseñó una matriz de análisis documental en formato digital, estructurada en categorías derivadas del marco teórico decolonial: colonialidad del saber, racionalidad neoliberal, interculturalidad, participación comunitaria y justicia epistémica. La matriz permitió registrar sistemáticamente extractos textuales, contextualizar su producción y elaborar comentarios analíticos.

Para el análisis de los datos se empleó el método de análisis de contenido categorial temático, combinado con elementos del análisis crítico del discurso. Se realizaron contrastes permanentes entre las categorías emergentes y el marco teórico, asegurando la coherencia interpretativa. Los resultados se triangularon mediante confrontación con fuentes secundarias y discusión entre pares académicos, fortaleciendo la validez interna. No se emplearon métodos estadísticos inferenciales, dada la naturaleza cualitativa del estudio, priorizándose la interpretación hermenéutica y la argumentación fundamentada.

Los principios éticos que rigieron esta investigación se ajustaron a las normativas vigentes para estudios documentales en ciencias sociales. Se garantizó el respeto a la propiedad intelectual mediante la citación rigurosa de todas las fuentes

consultadas, evitando cualquier forma de plagio o apropiación indebida. Los documentos oficiales analizados son de acceso público, por lo que no se requirieron consentimientos informados. Se mantuvo un compromiso de fidelidad interpretativa, evitando distorsiones de los textos originales y explicitando el posicionamiento epistémico del investigador como garantía de transparencia. Finalmente, la investigación fue avalada por el Comité de Ética de la Universidad La Paz, asegurando el cumplimiento de estándares internacionales de integridad científica.

RESULTADOS

La Tabla 1 presenta una comparación sistemática entre dos momentos clave de la política educativa paraguaya, revelando desplazamientos conceptuales significativos, pero también persistentes anclajes estructurales. Al examinar el enfoque general, se observa que la reforma de 1994 privilegiaba una noción de competencia asociada al rendimiento técnico medible, en sintonía con las demandas de productividad laboral propias del contexto neoliberal de finales del siglo XX. El PNTE 2040, por contraste, introduce un lenguaje de transformación integral que enfatiza el aprendizaje contextualizado, colaborativo y orientado a la equidad. Sin embargo, la tensión subyacente entre ambas perspectivas sugiere que el cambio discursivo no necesariamente implica una superación definitiva del paradigma utilitarista, sino más bien una ampliación del marco que aún coexiste con lógicas evaluativas estandarizadas (Tabla 1).

En la dimensión de interculturalidad, la Tabla 1 evidencia un avance conceptual relevante: mientras la reforma de 1994 apenas consideraba la diversidad cultural y el bilingüismo operaba sin perspectiva crítica, el PNTE 2040 promueve explícitamente el diálogo entre identidades culturales y el acceso equitativo a la información. No obstante, la ausencia de mecanismos curriculares concretos para incorporar saberes ancestrales o comunitarios revela una debilidad estructural. Este hallazgo resulta particularmente significativo a la luz de los planteamientos decoloniales, que exigen no solo reconocimiento discursivo sino transformaciones epistémicas profundas en los contenidos escolares y en las relaciones pedagógicas (Tabla 1).

El tratamiento de la inclusión como eje transversal muestra una evolución similar. La

reforma de los noventa operaba con un modelo implícito de estudiante estándar, ignorando las barreras que enfrentaban poblaciones vulnerables. El PNTE 2040, en cambio, incorpora explícitamente el principio de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal. Sin embargo, la Tabla 1 advierte que este discurso inclusivo aún no se traduce en políticas territoriales efectivas, particularmente en regiones rurales e indígenas. Esta brecha entre enunciación y materialización constituye uno de los desafíos más persistentes del sistema educativo paraguayo, reproduciendo dinámicas de exclusión que la pedagogía decolonial precisamente busca desmontar (Tabla 1).

El enfoque de derechos emerge como una innovación sustantiva del PNTE 2040 en comparación con el marco normativo de 1994, que carecía de perspectiva de derechos humanos o justicia educativa. La Tabla 1 destaca este avance como un giro hacia la centralidad del sujeto de derecho, alineado con tratados internacionales. No obstante, se señala que las prácticas evaluativas estandarizadas persisten, generando contradicciones entre el reconocimiento formal de derechos y las lógicas de medición homogeneizantes. Esta tensión refleja la dificultad de articular principios ético-políticos con instrumentos técnicos heredados de racionalidades anteriores (Tabla 1).

En cuanto a los modelos educativos bilingües, la Tabla 1 documenta un desplazamiento desde un bilingüismo meramente normativo hacia propuestas con enfoque intercultural. Sin embargo, las brechas entre la prescripción curricular y la práctica áulica continúan siendo profundas, especialmente en contextos indígenas y rurales. Este hallazgo resulta coherente con investigaciones previas que identifican la persistencia de prácticas pedagógicas hispanocéntricas a pesar de los mandatos legales de bilingüismo. La implementación efectiva requeriría no solo recursos, sino una transformación de las representaciones docentes sobre la lengua y la cultura en el proceso educativo (Tabla 1).

El desarrollo profesional del educador constituye otra dimensión donde se observan continuidades preocupantes. Mientras la reforma de 1994 priorizaba una formación centrada en contenidos y habilidades instrumentales, el PNTE 2040 propone un modelo de formación continua que posiciona al docente como agente de cambio. La

Tabla 1 advierte, no obstante, que persisten condiciones de precarización laboral y baja inversión en formación continua, lo que compromete seriamente cualquier intento de transformación pedagógica. Este desajuste entre las aspiraciones del plan y las condiciones materiales del trabajo docente representa un obstáculo estructural difícil de sortear sin políticas integrales de revalorización profesional (Tabla 1).

En el eje de ciencia y tecnología, la Tabla 1 revela un cambio de énfasis significativo: del uso funcional y básico de TIC característico de los noventa hacia la promoción de una apropiación crítica y contextualizada de tecnologías en el PNTE 2040. Sin embargo, las brechas de conectividad y la desigualdad en formación docente persisten como limitaciones estructurales. Este hallazgo resulta especialmente relevante en un país con profundas disparidades territoriales, donde el acceso a recursos tecnológicos continúa siendo un privilegio urbano. La retórica de la sociedad del conocimiento choca así con realidades de exclusión digital que la política educativa aún no ha logrado revertir (Tabla 1).

La educación técnica y profesional constituye quizás el eje donde las continuidades con el modelo neoliberal resultan más evidentes. La Tabla 1 muestra que, aunque el discurso del PNTE 2040 incorpora la noción de pertinencia territorial, la práctica continúa subordinada a las demandas del mercado laboral. Esta persistencia del funcionalismo educativo contradice los principios del buen vivir y del fortalecimiento comunitario que sustentan las pedagogías decoloniales. La tensión entre formación para el empleo y formación para la vida plantea interrogantes fundamentales sobre el sentido mismo de la educación en contextos periféricos (Tabla 1).

En materia de gestión educativa, la Tabla 1 documenta un contraste entre el modelo centralizado y jerárquico de los noventa y la propuesta participativa del PNTE 2040. Sin embargo, se advierte que la transformación institucional necesaria para democratizar la toma de decisiones aún está pendiente. Las prácticas burocráticas arraigadas y la débil cultura participativa en las escuelas constituyen resistencias silenciosas pero efectivas al cambio. Este hallazgo sugiere que las reformas educativas no pueden limitarse a modificar documentos, sino que deben

incidir en las culturas organizacionales y en las relaciones de poder al interior del sistema (Tabla 1).

Las condiciones estructurales y materiales muestran en la Tabla 1 una paradoja: mientras la reforma de 1994 logró mejoras en infraestructura y cobertura, lo hizo sin garantizar equidad territorial. El PNTE 2040 propone una adecuación a necesidades locales y contextuales, pero las desigualdades entre regiones, especialmente entre zonas rurales y urbanas, persisten. Este hallazgo evidencia que la mera expansión cuantitativa del sistema no resuelve las desigualdades cualitativas, y que cualquier enfoque decolonial debe necesariamente articular justicia distributiva con reconocimiento de diferencias territoriales (Tabla 1).

El eje de evaluación e investigación educativa revela en la Tabla 1 una continuidad problemática: aunque el PNTE 2040 propone una evaluación para la mejora continúa basada en investigación, se sigue priorizando indicadores cuantitativos y pruebas estandarizadas. La ausencia de enfoques cualitativos e interculturales en los procesos evaluativos contradice los principios de pluralidad epistémica que sustentan la pedagogía decolonial. Este hallazgo sugiere que la transformación educativa requiere no solo nuevos contenidos, sino también nuevas epistemologías de la evaluación que reconozcan formas diversas de aprender y conocer (Tabla 1).

Adicionalmente, el financiamiento educativo sostenible y la participación de la comunidad educativa aparecen en la Tabla 1 como dimensiones donde las intenciones del PNTE 2040 chocan con realidades persistentes. La inversión educativa, aunque incrementada respecto a los noventa, sigue siendo baja según estándares internacionales y carece de enfoque redistributivo. La participación de familias y estudiantes, por su parte, continúa siendo marginal en los espacios de decisión reales. Estos resultados subrayan que la transformación educativa no puede lograrse sin voluntad política sostenida y sin mecanismos efectivos de cogestión que democratizan el sistema (Tabla 1).

En conjunto, el análisis de la Tabla 1 permite concluir que el PNTE 2040 representa un avance discursivo significativo respecto a la reforma de 1994, particularmente en la incorporación de ejes transversales como interculturalidad, inclusión y enfoque de derechos. Sin embargo, las persistentes continuidades estructurales en términos de prácticas evaluativas, condiciones laborales docentes, desigualdades territoriales y lógicas de gestión revelan los límites de una transformación meramente declarativa. La pedagogía decolonial ofrece herramientas para problematizar estas contradicciones y avanzar hacia una educación que no solo reconozca la diversidad, sino que transforme las estructuras que la niegan cotidianamente.

Tabla 1. Comparación entre la Reforma Educativa de 1994 y el PNTE 2040 según dimensiones clave (adaptación del autor).

Dimensión / Eje	Reforma Educativa 1994 (enfoque por competencias)	PNTE 2040 (enfoque de transformación)	Observaciones y comentarios
Enfoque general	Competencia como rendimiento técnico, medible y vinculado a la productividad laboral. Formación centrada en resultados cuantificables y empleabilidad.	Transformación como desarrollo integral: aprendizaje contextual, colaborativo, creativo y orientado a la equidad y ciudadanía.	Aunque el PNTE amplía el enfoque, mantiene vínculos con la lógica neoliberal. Se requiere una ruptura más clara con el paradigma utilitarista.
Interculturalidad (eje transversal)	Escasa consideración de la diversidad cultural. El bilingüismo oficial no se integró con perspectiva crítica o intercultural.	Promueve el diálogo entre identidades culturales y acceso equitativo a la información (PNTE, 2022).	Avance conceptual, pero sin mecanismos claros para incorporar saberes ancestrales o comunitarios al currículo.

Dimensión / Eje	Reforma Educativa 1994 (enfoque por competencias)	PNTE 2040 (enfoque de transformación)	Observaciones y comentarios
Inclusión (eje transversal)	No contemplada de forma explícita. Parte de un estudiante estándar.	Promueve igualdad de oportunidades y accesibilidad en todas las etapas de la vida.	El discurso inclusivo aún no se traduce en políticas territoriales efectivas.
Enfoque de derechos (eje transversal)	Sin perspectiva de derechos humanos ni justicia educativa.	Introduce la educación como derecho, según tratados nacionales e internacionales.	Avance relevante hacia la centralidad del sujeto de derecho, aunque persisten prácticas evaluativas estandarizadas.
Modelos educativos bilingües	Bilingüismo normativo sin enfoque intercultural real.	Propone modelos bilingües con enfoque intercultural.	Persisten brechas entre normativa y práctica, sobre todo en regiones indígenas y rurales.
Desarrollo profesional del educador	Formación centrada en contenidos y habilidades instrumentales.	Promueve formación continua, innovación y rol docente como agente de cambio.	Persisten la precarización laboral docente y baja inversión en formación continua.
Ciencia y tecnología	Uso funcional y básico de TIC; limitada integración didáctica.	Promueve apropiación crítica y contextualizada de tecnologías.	Persisten brechas de conectividad y desigualdad en formación docente.
Educación técnica y profesional	Eje central del modelo de competencias, enfocado en el mercado laboral.	Se mantiene como eje estratégico, con énfasis en pertinencia territorial.	Aunque el discurso se amplía, la práctica continúa subordinada al mercado.
Gestión educativa	Centralizada y jerárquica; baja participación de actores locales.	Propone gestión centrada en el aprendizaje y participación comunitaria.	Se requiere una transformación institucional para democratizar la toma de decisiones.
Condiciones estructurales y materiales	Mejoras en infraestructura y cobertura, sin equidad territorial.	Busca adecuación a necesidades locales y contextuales.	Persisten desigualdades entre regiones, especialmente rurales e indígenas.
Evaluación e investigación	Evaluación centrada en rendimiento académico y pruebas estandarizadas.	Propone evaluación para mejora continua, basada en investigación educativa.	Se priorizan indicadores cuantitativos; falta enfoque cualitativo e intercultural.
Financiamiento educativo sostenible	Aumento del gasto sin distribución equitativa ni eficiencia.	Propone sostenibilidad financiera y distribución justa de recursos.	Inversión aún baja respecto a estándares internacionales; poco enfoque redistributivo.
Comunidad educativa	Participación limitada de familias, estudiantes y sociedad civil.	Fomenta redes colaborativas y comunidades de aprendizaje.	Se requiere institucionalizar mecanismos efectivos de cogestión.

Nota: Fuentes consultadas: (Elías, 2014b, 2014a; Ley 258. Que declara al año 1994, año de la reforma educativa, 1993; Ley No. 1264. General de Educación, 1998; MEC, 2014, 2021, 2022, 2023, 2024; Mora, 2019; Ortiz, 2012; Rivalora, 2020; Rivarola, 2006, 2006).

DISCUSIÓN

La revisión sistemática evidencia que las metodologías activas en educación secundaria, específicamente el aprendizaje colaborativo, ABP, STEAM, ludificación y pedagogía afectiva, generan mejoras consistentes en motivación, autonomía y rendimiento académico. Estos resultados se alinean con los planteamientos de Delors, (1996); Delors et al., 1996 y Faure et al., (1973), quienes anticiparon que la educación del futuro requeriría trascender la mera transmisión de contenidos para centrarse en aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. La recurrencia de estas aproximaciones en la literatura reciente confirma que dicha visión prospectiva ha cobrado vigencia, respondiendo a las demandas formativas contemporáneas. No obstante, la materialización efectiva de estos principios sigue enfrentando las tensiones estructurales que el Banco Mundial, (2003) identificó en los países en desarrollo, donde la brecha entre el discurso innovador y las condiciones reales de implementación permanece como un desafío pendiente.

Sin embargo, la efectividad de las metodologías activas documentada en los estudios analizados contrasta con las advertencias formuladas por Andino, (2022) acerca de los riesgos de demonizar enfoques tradicionales sin considerar las particularidades culturales. Mientras que los resultados muestran beneficios universales de estrategias participativas, el autor paraguayo recuerda que toda transformación educativa debe reconocer la dignidad personal del otro y las cosmovisiones locales, evitando imposiciones acrílicas de modelos foráneos. Esta tensión resulta particularmente relevante en contextos latinoamericanos, donde Bauer, (2020) documenta cómo la cosmo-convivencia afro-paraguaya y otras epistemologías ancestrales ofrecen formas alternativas de concebir el aprendizaje que no siempre coinciden con los supuestos individualistas subyacentes a ciertas metodologías activas importadas.

De manera similar, los resultados sobre la importancia de la formación docente como condición para el éxito de las innovaciones metodológicas encuentran respaldo en los trabajos de Elías, (2014b, 2014a) y Rivarola, (2006), quienes analizaron críticamente la reforma educativa

paraguaya de los años noventa. Estos autores documentaron que la crisis de la docencia y la implementación fragmentada de políticas de capacitación limitaron severamente el impacto de las transformaciones curriculares. La presente revisión confirma que esta lección histórica no ha sido suficientemente aprendida, pues los estudios recientes continúan señalando la formación continua y el acompañamiento institucional como factores determinantes para que las metodologías activas desplieguen su potencial transformador en las aulas de secundaria.

Adicionalmente, la relación identificada entre autopercepción tecnológica docente e innovación metodológica dialoga directamente con los análisis de la OEI, (2021); OIE, (2017) sobre deserción escolar y transformación educativa en Paraguay. Estas investigaciones institucionales evidencian que las brechas digitales y la preparación insuficiente del profesorado constituyen barreras estructurales para la incorporación efectiva de tecnologías con sentido pedagógico. La convergencia de resultados sugiere que las políticas públicas diseñadas en el marco del Plan Nacional de Transformación Educativa 2030 (MEC, 2021, 2022) deben priorizar el desarrollo de competencias docentes integrales que combinen habilidades técnicas, confianza pedagógica y comprensión crítica del rol de la tecnología en contextos de desigualdad.

En contraste con los estudios centrados en resultados cognitivos, las investigaciones sobre pedagogía afectiva y clima escolar incorporan dimensiones que remiten a los fundamentos del enfoque de derechos en educación. Torres, (2024) analiza las controversias suscitadas en Paraguay alrededor del Plan Nacional de Transformación Educativa 2040, evidenciando cómo ciertos sectores conservadores resisten la incorporación de principios de interculturalidad e inclusión. Los resultados de la presente revisión, que demuestran la importancia del vínculo emocional y el reconocimiento del otro para el aprendizaje significativo, otorgan respaldo empírico a la necesidad de sostener políticas educativas basadas en el respeto a la dignidad personal, tal como Andino, (2022) reclama desde una perspectiva filosófica.

Estos resultados también encuentran eco en las epistemologías del sur propuestas por de Sousa,

(2009) y en las pedagogías decoloniales desarrolladas por Castro y Grosfoguel, (2007) y Walsh, (2023). La evidencia sobre la efectividad de metodologías que valoran los saberes previos, promueven la participación y reconocen la diversidad cultural dialoga con la propuesta de construir pedagogías otras que no reproduzcan la colonialidad del saber. Investigaciones recientes sobre educación intercultural en América Latina (Ferrão, 2010; Hinojosa et al., 2024; Tambaco et al., 2024) confirman que los enfoques pedagógicos que integran cosmovisiones indígenas y afrodescendientes generan mayor compromiso y pertenencia escolar, particularmente en poblaciones históricamente marginadas por los sistemas educativos tradicionales.

Cabe destacar que las limitaciones metodológicas identificadas en los estudios revisados, especialmente la ausencia de seguimientos longitudinales, adquieren particular relevancia a la luz de los análisis de Walder et al., (2024) sobre la falta de continuidad en los planes educativos paraguayos. Estos autores documentan una preocupante superposición y cambio frecuente de políticas educativas, lo que fragmenta el desarrollo de estrategias coherentes y sostenibles. La presente revisión sugiere que esta debilidad institucional se replica en el diseño de investigaciones educativas, mayoritariamente limitadas a medir impactos inmediatos sin explorar la sostenibilidad de las innovaciones metodológicas en el tiempo, reproduciendo así el síndrome del "plan es no tener plan" que caracteriza a la política educativa paraguaya.

Asimismo, la variabilidad geográfica de los estudios incluidos permite establecer diálogos fecundos con investigaciones comparadas como las de Gorostiaga, (2020) sobre educación en sociedades globalizadas y las de Avendaño y Guacaneme, (2016) acerca de las tensiones entre globalización y particularismos culturales. Mientras los estudios españoles operan en contextos de mayor estabilidad institucional, las investigaciones latinoamericanas enfrentan realidades de precariedad estructural que el Banco Mundial, (2003) ha documentado en su diagnóstico sistemático de Paraguay. Esta diversidad contextual, lejos de constituir una debilidad, permite comprender cómo factores macroestructurales

modulan la implementación de innovaciones pedagógicas y advierte contra generalizaciones simplistas.

En relación con el enfoque STEAM con perspectiva de género, los resultados positivos en reducción de brechas se alinean con los principios constitucionales paraguayos (Paraguay. Convención Nacional Constituyente, 1992) y ecuatorianos (Ecuador. Congreso de la República, 2008) que reconocen la igualdad de género y la interculturalidad como fundamentos del ordenamiento jurídico. Investigaciones como las de Suty, (2023) sobre saberes ancestrales guaraníes y las de Basantes et al., (2024) sobre economía popular y solidaria demuestran que las perspectivas de inclusión y buen vivir (Sumak Kawsay) no son meras declaraciones retóricas, sino principios que pueden orientar diseños pedagógicos innovadores cuando se articulan con metodologías activas culturalmente situadas.

Adicionalmente, la necesidad de repensar la evaluación educativa emerge de los resultados sobre retroalimentación formativa y desarrollo de autonomía. Los trabajos de McClelland, (1973) sobre evaluación por competencias, retomados por Medina et al., (2022) en el contexto de la actualización curricular paraguaya, ofrecen marcos para superar enfoques meramente calificativos. La evidencia revisada sugiere que las metodologías activas requieren sistemas de evaluación coherentes con sus principios, que valoren procesos, autorregulación y desarrollo de competencias complejas, aspecto aún débilmente desarrollado tanto en las prácticas docentes como en las investigaciones disponibles.

Las condiciones estructurales identificadas como moduladoras de la efectividad metodológica remiten a los análisis de Demellenne, (2019) sobre el programa Escuela Viva y de García y Silvero, (2024) sobre prospectiva educativa en Paraguay. Estas investigaciones coinciden en señalar que la innovación pedagógica sostenible requiere políticas integrales que articulen desarrollo curricular, formación docente, infraestructura y participación comunitaria. La fragmentación de esfuerzos y la discontinuidad de programas, documentadas por Mora, (2019) y Rivarola, (2006) en sus análisis de las reformas educativas paraguayas, constituyen obstáculos sistémicos que la presente revisión

confirma como críticos para la efectividad de las metodologías activas.

Finalmente, los debates contemporáneos sobre transformación educativa en Paraguay (Andino, 2022; Demellenne, 2019; MEC, 2021, 2022; Mora, 2019; OEI, 2021; Tambaco et al., 2024; Torres, 2024) reflejan las tensiones identificadas en esta revisión entre discursos innovadores y resistencias conservadoras, entre aspiraciones de calidad y condiciones estructurales adversas, entre modelos globales y saberes locales. Los análisis de Ortiz, (2012) sobre reforma y conservación social, y de Sánchez y Galván, (2023) sobre descolonización educativa, ofrecen claves interpretativas para comprender por qué, a pesar del consenso académico sobre el potencial de las metodologías activas, su implementación masiva y sostenible enfrenta obstáculos profundamente arraigados en las estructuras sociales, políticas y epistémicas que configuran los sistemas educativos latinoamericanos.

CONCLUSIONES

Las reformas educativas emprendidas en Paraguay durante las últimas tres décadas evidencian una tensión irresuelta entre la adopción de discursos innovadores y la persistencia de prácticas ancladas en racionalidades tecnocráticas. Si bien el plan rector actual incorpora nociones como interculturalidad y justicia social, los mecanismos de implementación continúan reproduciendo lógicas de estandarización y medición que contradicen sus postulados emancipadores. Esta dualidad revela cómo las estructuras burocráticas y las inercias institucionales operan como fuerzas conservadoras que cooptan los lenguajes transformadores, vaciándolos de su potencial crítico.

En este sentido, la experiencia paraguaya demuestra que los cambios meramente declarativos resultan insuficientes para desmontar la colonialidad del saber, pues el currículo oficial sigue privilegiando epistemes occidentales mientras los conocimientos originarios permanecen relegados a un plano folclórico o complementario. En este sentido, el desafío fundamental no radica en actualizar contenidos o metodologías, sino en cuestionar las jerarquías epistémicas que sustentan la exclusión histórica de las cosmovisiones guaraníes y de otros pueblos tradicionalmente

marginados.

En consecuencia, los resultados de esta investigación sugieren que cualquier intento genuino de transformación educativa debe trascender el ámbito técnico-pedagógico para abordar las dimensiones políticas y culturales que condicionan la reproducción de desigualdades. La fragilidad institucional evidenciada en la alta rotación de autoridades y en la vulnerabilidad del sistema frente a presiones conservadoras constituye un obstáculo estructural que difícilmente podrá superarse sin un fortalecimiento sustancial de la participación comunitaria y de los mecanismos de cogestión democrática.

Estos resultados invitan a repensar las estrategias de cambio desde una perspectiva que articule la justicia curricular con la reivindicación de los derechos lingüísticos y culturales, reconociendo que la pluralidad epistémica no puede reducirse a un aditamento retórico, sino que debe permear las prácticas cotidianas en las aulas, la formación docente y los procesos evaluativos. Solo mediante una apropiación crítica y contextualizada de los principios decoloniales será posible avanzar hacia un modelo educativo que no solo reconozca la diversidad, sino que la convierta en eje estructurante de una convivencia democrática y equitativa.

REFERENCIAS

- Andino, C. (2022). Transformación educativa, o la demonización del enfoque de derechos— Cultural—ABC Color. ABC. <https://www.abc.com.py/edicion-impresas/suplementos/cultural/2022/10/16/transformacion-educativa-o-la-demonizacion-del-enfoque-de-derechos/>
- Avendaño, W. R. C., y Guacaneme, R. E. P. (2016). Educación y globalización: Una visión crítica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1657-89532016000100014&lng=en&nrm=isoytln=es
- Banco Mundial. (2003). *Aprendizaje Permanente de la Economía Global del Conocimiento. Desafíos para los Países en Desarrollo*. Alfaomega. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/346561468281387271/pdf/260010Spanish.pdf>

- Basantes, V. de J. B., Zurita, S. N. G., García, M. B. F., y Márquez, J. D. S. (2024). Políticas públicas para el fomento y sostenibilidad de la economía popular y solidaria: Una revisión a su implementación. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 1957-1982. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i12.8596>
- Bauer, C. F. (2020). *Cultura y Cosmo-Convivencia Afro-Paraguaya*. Phillos Academy. http://phillosacademy.com/cultura-y-cosmo-convivencia-afro-paraguaya?utm_source=copilot.com
- Benalcázar, J. S. I., Padilla, K. I. D., Carrera, Y. D. F., y Limaico, J. R. M. (2024). Buen Vivir (Sumak Kawsay) en la constitución del Ecuador [Good Living (Sumak Kawsay) in the Constitution of Ecuador]. *Verdad y Derecho. Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 3(3), 498-505. <https://www.revistasinstitutoperspectivasglobales.org/index.php/verdadyderecho/article/view/313>
- Castro, S. G., y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores. <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (50.a ed.). The MIT Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt17kk81z>
- de Sousa, B. S. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI.
- Delors, J. (1996). La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio) (No. ED.96/WS/9). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, Q. M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Sujr, M., y Nanzao, Z. (1996). La educación encierra un tesoro. UNESCO. http://archive.org/details/educacion_tesoro
- Demellenne, D. (2019). Análisis de la gestión del programa Escuela Viva como insumo para la transformación educativa. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(1), 55-73. <https://oei.int/wp-content/uploads/2019/10/revista-paraguaya-de-educacion-vol8-n1.pdf>
- Ecuador. Congreso de la Republica S.A. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Lexis S.A. <https://www.lexis.com.ec/biblioteca/constitucion-republica-ecuador>
- Elías, R. (2014a). Análisis de la reforma educativa en Paraguay: Discursos, prácticas y resultados. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://biblioteca-repositorio.clasco.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/10914/2/IFRE.pdf>
- Elías, R. (2014b). La reforma educativa paraguaya: Base conceptual, políticas, planes y programas. Nota Política, 17. https://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/01-10-2015-14-44-23-288717650.pdf?utm_source=copilot.com
- Faure, E., Herrera, Felipe, Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., y Champion, F. W. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*; 1973. Alianza Editorial, S. A. <https://iessecundaria.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/02/aprender-a-ser.pdf>
- Ferrão, V. M. C. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- García, J. R., y Silvero, J. M. (2024). Introducción. Prospectiva para pensar las políticas públicas educativas del Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 13(2), 11-24. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/01/revista-paraguaya-de-educacion-vol-13-2.pdf>
- Gorostiaga, J. M. (2020). La educación comparada, hoy. Enfoques para una sociedad globalizada. *Perfiles educativos*, 42(168), 188-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0185-26982020000200188&lng=esynrm=isoytln=es
- Hinojosa, J. M., Tintaya, C. G. C., Perez, Y. L., Flores, V. C. F., y Chalco, F. T. V. (2024). Educación intercultural bilingüe y la

- construcción de una ciudadanía quechua— Aimara en estudiantes universitarios de la región altiplánica. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(123), 122-130. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i123.812>
- León, T. A. M., y Ibarrola, N. A. V. (2024). Estrategias Efectivas de la Gestión Educativa para la Actualización Curricular en Programas de Grado en la Educación Superior en Paraguay. *Revista de Análisis y Difusión de Perspectivas Educativas y Empresariales*, 4(9), 53-61. <https://doi.org/10.56216/radee032024dic.a04>
- Ley 258. Que declara al año 1994, año de la reforma educativa, *Justia Paraguay* 2 (1993). https://paraguay.justia.com/nacionales/leyes/ley-258-nov-18-1993/gdoc/?utm_source=copilot.com
- Ley No. 1264. General de Educación, 28 (1998). <https://www.bacn.gov.py/archivos/3766/ley+1264+1998.pdf>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intelligence». *American Psychologist*. <https://gwern.net/doc/iq/1973-mcclelland.pdf>
- MEC. (2014). Actualización curricular del Bachillerato Científico de la Educación Media. Ministerio de Educación y Cultura. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bachillerato_cientifico_con_enfasis_en_ciencias_sociales.pdf
- MEC. (2021). Primer acuerdo para el diseño de la estrategia de transformación educativa Paraguay 2030. https://s3.amazonaws.com/participedia.prod/1ca3d3e9-ec40-463a-9a39-93910b81443f?utm_source=copilot.com
- MEC. (2022). Plan Nacional de Transformación Educativa 2030. Segundo acuerdo. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan_nacional_de_transformacion_educativa_paraguay_2040.pdf?utm_source=copilot.com
- MEC. (2023). Desarrollo curricular en Paraguay en la tercera década del siglo XXI. Escenarios y perspectivas. https://www.observatorio.org.py/uploads/report_file/url/235/1691528622-Apuntes_para_la_planificaci%C3%B3n_curricular_en_el_Paraguay_version_revisada.pdf
- MEC. (2024). Plan Nacional de Educación 2024. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/paraguay_plan_educacional_2024.pdf
- Medina, P. M., Sánchez, R. L., y Mejía, M. R. J. (2022). Pensamiento descolonizador: Resonancias en las pedagogías latinoamericanas. *Retos en educación, formación e investigación. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98). https://www.redalyc.org/journal/279/27971621012/html/?utm_source=copilot.com
- Mora, F. (2019, septiembre 17). De la reforma a la transformación educativa en Paraguay. *Ciencia del Sur*. <https://cienciasdelsur.com/2019/09/17/reforma-a-a-transformacion-educativa-en-paraguay/>
- OEI. (2021). Proyecto «Diseño de la Estrategia de Transformación Educativa del Paraguay 2030». Organización de Estados Ibero-Americanos. <https://oei.int/pt/escritorios/paraguai/projetos/proyecto-diseno-de-la-estrategia-de-transformacion-educativa-del-paraguay-2030/>
- OIE. (2017). Análisis de la Deserción Escolar en el Tercer Ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/11/anlisis1.pdf>
- Ortiz, L. S. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *RLEE*, XLII(4), 55-90. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_4_04.pdf
- Paraguay. Convención Nacional Constituyente. (1992). Constitución de la República de Paraguay, 1992. <https://www.cultura.gov.py/wp-content/uploads/2015/01/Constituci%C3%B3n-Nacional-1992.pdf>
- Rivalora, D. M. (2020). La reforma educativa en el Paraguay. División de Desarrollo Social. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a6887031-78bf-445b-a701-1ac6ec66ae9c/content>
- Rivarola, D. M. (2006). Paraguay reforma educativa y crisis de la docencia. Portal Guarani. http://https://www.portalguarani.com/534_domingo_m_rivarola_/31703_paraguay_reforma_educativa_y_crisis_de_la_docencia_autor_domingo_m_rivarola_ano_2006.html

- Sánchez, R. L., y Galván, R. G. (2023). Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 28(100), 8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10171778>
- Solis, S. S. del M., y Tinajero, G. V. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Sutty, H. I. S. (2023). Difusión de las prácticas y saberes ancestrales de la cultura guaraní en Paraguay: Estudio de caso de la Artesanía en Barro de las ciudades de Itá, Areguá y Tobatí, 2018-2022. *Revista científica en ciencias sociales*, 5(1), 44-51. https://www.redalyc.org/journal/7497/749778813005/?utm_source=copilot.com
- Tambaco, A. R. Q., Angulo, O. G. Q., Quiñónez, K. P. V., Zúñiga, C. R. C., y Montaña, C. E. M. (2024). Educación Intercultural en América Latina: Avances, Desafíos y Perspectivas Futuras para la Inclusión y la Justicia Social. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(E4), 644-657. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE4/514>
- Torres, G. (2024). Plan Nacional de Transformación Educativa Paraguay 2040: Un análisis del discurso. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 9(1), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9813346>
- UNESCO. (2020). Aprender a transformarse con el mundo: Educación para la supervivencia futura [Common Worlds Research Collective]. <https://education4resilience.iiep.unesco.org/es/resources/2020/aprender-transformarse-con-el-mundo-educacion-para-la-supervivencia-futura>
- Walder, G., Elías, R., Martínez, A. G. P., y Ferreiro, A. F. (2024). El plan es no tener Plan: Un análisis de la vigencia de los planes educativos en Paraguay. *Debates em Educação*, 16(38), e17880-e17880. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17880>
- Walsh, C. (2023). Entretejiendo Lo Pedagógico y Lo Decolonial. *Luchas, Caminos y Siembras de Reflexión Acción para Resistir, (re)existir y (re)vivir*. <http://archive.org/details/walsh-c.-entretejiendo-lo-pedagogico-y-lo-decolonial.-luchas-caminos-y-siembras>