



Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018

Educational inclusion in Paraguay: An analysis of the programmes aimed at access to education for young people in situations of vulnerability and social exclusion implemented in the last two governments 2008-2013 and 2013-2018

Claudia Spinzi¹, Andrea Wehrle Martínez²

¹ Máster en Investigación e Intervención Psicosocial. Investigación para el Desarrollo (ID) Asunción, Paraguay. Email: cspinzi@desarrollo.org.py

² Especialista en Políticas Sociales. Investigación para el Desarrollo (ID) Asunción, Paraguay. Email: awehrle@desarrollo.org.py

Recibido: 31/10/2017; Aceptado: 24/11/2017

DOI:10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45).083-094

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue analizar los avances y limitaciones de las políticas públicas que se implementaron en los gobiernos 2008–2013 y 2013–2018 enfocados a la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay. La metodología utilizada fue cualitativa y la técnica empleada de revisión documental. Se recurrió a examinar los documentos accesibles a través de los sitios web de las instituciones, como también documentos de trabajos y artículos de investigaciones e informes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) (planes de desarrollo, informes de gestión, evaluaciones de programas y proyectos implementados) de los últimos dos gobiernos mencionados, que analizaban estas políticas y daban a luz los resultados obtenidos en el país. De los programas implementados y evaluados se pudo concluir que existen avances en cuestión de diseños metodológicos que plantean ser inclusivos, es decir, buscan responder a las demandas de ciertos sectores, sin embargo, no se pudo determinar el alcance de los resultados previstos de los programas desarrollados porque no cuentan con indicadores claros y no existe un proceso de evaluación. Por otra parte, aún quedan rezagados varios grupos vulnerables: indígenas, personas con discapacidad, sectores rurales, etc. Se valora la mirada inclusiva de los programas, pero se considera necesaria la evaluación de éstos programas de manera a poder identificar las modalidades, estrategias, tiempos más eficientes para responder a la demanda educativa de los diversos sectores.

Palabras claves: Inclusión educativa, juventudes, programas, políticas públicas, Paraguay.

ABSTRACT

The main objective of the work was to analyze the progresses and limitations of the public policies that were implemented by the governments between 2008-2013 and 2013-2018 concerning inclusive education of young people in Paraguay. The methodology used was based on a qualitative approach based on review of documents available on the web from institutions and also from articles, work documents and reports from the Ministry of Education and Science (MEC) (development plans, management reports, evaluations of programs and projects implemented) of the periods mentioned previously and that analyzed the policies and stated the results obtained in Paraguay. From the programs implemented and evaluated we can conclude that there are progresses regarding programs intended to be inclusive meaning they seek to respond the demands of these sectors. Nonetheless we were not able to determine the true extent of the expected results since there were no clear indicators and no evaluation of the process. Also, several vulnerable groups are still lagging behind: indigenous people, persons with disabilities, rural sectors, etc. The inclusive approach of the programs is valued, but it is considered necessary to evaluate these programs in order to identify the modalities, strategies, and more efficient times to respond to the educational demand of the different sectors.

Keywords: Educational inclusion, youth, programs, public policies, Paraguay.

INTRODUCCIÓN

La exclusión social puede ser comprendida como “un proceso mediante el cual los individuos o grupos son total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven” (European Foundation, 1995, pág. 4. Citado en Pérez de Armiño y Elzagirre, 2006).

En esta definición se pueden observar puntos interesantes de análisis. La situación de exclusión puede darse de manera individual o colectiva, afectando uno o varios aspectos de la vida y ésta situación imposibilita una participación en ámbitos económicos, sociales y políticos. Lograr la inclusión educativa de jóvenes vulnerables, es un gran reto en América Latina y una tarea no solo formativa sino también política, ya que supone trabajar para disminuir las desigualdades sociales, la injusticia social y la inequidad económica (Arzate, 2015). Autores (Domingo y Martos, 2017) señalan, que un abordaje a la exclusión educativa va más allá de lo escolar, e implica una serie de acciones que trabajen lo humano de los jóvenes, ya que este aspecto es central en el abandono escolar.

La inclusión educativa “se relaciona con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados” (Fernández y Hernández, 2013, pág. 28). Por ende, las políticas de inclusión educativa, desean transformar el sistema educativo con el fin que sea capaz de responder a la diversidad y que el derecho a la educación con igualdad se efectivice.

En un estudio realizado en Argentina acerca de los conocimientos de docentes y directores sobre la inclusión educativa, se encuentra que para los docentes resulta un desafío incorporar estrategias de inclusión escolar, ya que ellos consideran no estar preparados para un abordaje con dicho enfoque, debido a que en su formación docente no se les brindó las herramientas necesarias para responder a esta problemática. Así también, el estudio destaca que el sistema educativo dificulta el proceso (Boerr, 2016).

De igual manera, existen estudios que indagan sobre la importancia de la práctica de los directivos en la educación inclusiva. En un trabajo llevado a cabo en tres instituciones de Educación Secundaria Obligatoria de España, se evidenció que resulta de mucha importancia un estilo de gestión participativo y democrático, la capacidad del equipo directivo para crear entusiasmo, la experiencia compartida, el trabajo en equipo, colaborativo, son elementos que surgieron como relevantes para el desarrollo de una escuela inclusiva (Fernández y Hernández, 2013).

Es un hecho que en América Latina existen dificultades estructurales que excluyen de la educación superior de calidad a grupos de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad (Chávez, 2013), aun sabiendo, que estudios demuestran que las personas que terminan la educación universitaria se encuentran en una situación laboral mejor que los que sólo han terminado la educación media (Escanés et al, 2017).

Por una cuestión de poder delimitar los programas a tener en cuenta, para este trabajo se entiende la juventud de acuerdo al rango de edad utilizado por la Secretaría Nacional de la Juventud de Paraguay, que es de 15 a 29 años, por ser éste el rango que se tiene en cuenta para la elaboración de políticas públicas destinadas a esta población. Aun así, se tiene presente que la literatura sugiere hablar de las juventudes, por ser este un concepto que no se puede entender desligado a un contexto histórico y social, es decir, situado en un tiempo y lugar específico, así las posibilidades educativas de un grupo de jóvenes puede ser muy diferente a las de otros grupos (Alvarado, Borelli y Vommaro, 2012).

En Paraguay, el 55,6% de jóvenes de 15 a 29 años, en el 2015, no asistía a un establecimiento educativo. Si se separa por rangos, se ve que de 15 a 19 años es el 30,1% que no asiste a una institución de enseñanza, lo que aumenta drásticamente si se acrecienta el rango de edad, siendo de 67,5% de 20 a 24 años y de 85,2% de 25 a 29 años. (Zavattiero y Serafini, 2016).

Zavattiero y Serafini, (2016), a partir de los datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2015, demuestran que de los jóvenes que abandonan la educación formal, el 66,4% manifiesta que lo hizo por motivo económico, y entre las mujeres también adquieren relevancia motivos relacionados a las responsabilidades del hogar, y cómo tercer motivo se encuentran razones relacionadas a la oferta educativa.

La educación es clave para el acceso a un trabajo digno, por ello se deben buscar políticas sociales y educativas que posibiliten el acceso y permanencia de los mismos. En este contexto de exclusión social que viven los jóvenes en Paraguay, es bueno preguntarse ¿cuáles son las intervenciones y programas que han funcionado para la inclusión educativa de jóvenes vulnerables?

Para el análisis documental se consideró permitiente responder a tres grandes aspectos: analizar qué se ha realizado, como se ha llevado a cabo y los resultados que han tenido. Por otra parte, se dio una mirada a los resultados de las evaluaciones desde la pertinencia, eficacia y eficiencia, criterios que Pallavicini (2014) identifica a tener en cuenta para la evaluación de programas y políticas.

Este estudio debe considerarse como una primera aproximación al análisis de los programas educativos que pretenden dar respuesta a la exclusión educativa de colectivos juveniles. Los resultados pueden servir para repensar sobre las políticas públicas educativas, en cómo fueron implementadas y sobre los resultados obtenidos, para seguir buscando y cuestionando cómo responder a las necesidades y motivaciones de las juventudes paraguayas, en un proceso inclusivo y participativo.

Primeramente, se proporciona una aproximación a los antecedentes sobre el tema a nivel de Iberoamérica, para luego pasar a centrar en Paraguay, dando un panorama general sobre las evaluaciones de los programas y proyectos que se llevaron a cabo a partir del año 2008. Para finalizar, se realizan las conclusiones teniendo en cuenta las categorías de análisis anteriormente presentadas.

1. Aproximación a evaluaciones de políticas públicas para la inclusión educativa de jóvenes en Iberoamérica

Existen estudios que analizan programas enfocados a la inclusión educativa de jóvenes y se abordan desde diferentes perspectivas. Algunos se limitan a describir el programa y los resultados, que en general constan de un análisis documental junto a otras técnicas, y otros, que pretenden comprender procesos, teniendo en cuenta las perspectivas de los propios participantes y sus vivencias, realizan entrevistas a profundidad con actores que estuvieron involucrados en el proceso. Estos estudios se abordan desde los estudios de casos, tomando un programa o una política.

En México, la política para la educación secundaria y media superior es analizada desde la perspectiva de la inclusión educativa, considerando las desigualdades formativas. El estudio considera para el análisis los programas directamente dirigidos a la inclusión y aquellos transversales, concluyendo que la nueva política educativa centrada en calidad-inclusión no logra producir una escuela Secundaria y Media Superior inclusiva. Uno de los inconvenientes encontrados fue en relación al currículo educativo, ya que los programas en general no encajan en contextos socialmente vulnerables, a excepción de la Política Integral de la Educación Media Superior (Arzate, 2015).

En España, luego de realizar un análisis del programa de formación profesional de Valencia, que estaba destinado para jóvenes en situación de vulnerabilidad social que requería bajo nivel de cualificación, se concluye que el programa resulta ineficiente, puesto que los estudiantes no obtienen el grado de educación secundaria y se limitan solo a un certificado de formación profesional inicial, uno de los motivos que genera mayor segregación, no facilitando la inclusión social de los mismos (Abiétar et al, 2017).

Así también, en Corrientes un estudio se propuso identificar los aspectos que facilitan y dificultan la adaptación del programa "Educación Media y formación para el trabajo de jóvenes", a través de entrevistas a profundidad a actores claves. Los resultados arrojaron aspectos positivos que tienen que ver con la capacitación a los docentes y el fortalecimiento de equipamiento en las instituciones, sin embargo, resultó que existe gran distancia entre las demandas del sector productivo y lo que desean los jóvenes. Así también, algunos aspectos negativos del programa fueron la poca asistencia y el abandono escolar, los informantes atribuyen a la marginación territorial, ya que se dificulta llegar a las instituciones para los jóvenes que viven en las periferias, además, los certificados si bien son los mismos, se le atribuye diferente valor dependiendo de la jurisdicción (D'Andrea et al, 2016).

Por otro lado, en Perú, se realizó un estudio sobre la inclusión social en la Universidad Nacional Agraria-La Molina (UNALM), de las características resultantes es relevante que los estudiantes en general son de clase media y media alta, además, no tienen un nivel representativo de los jóvenes de las diversidades culturales existentes en Perú (Chávez, 2013).

Tenorio y Ramírez (2016) indican que existen diversas políticas para la inclusión educativa en formación profesional de personas con discapacidad en diferentes países, sin embargo, en la realidad estas políticas no se reflejan.

Estos autores realizaron un estudio que pretendía comprender el proceso que viven los estudiantes con discapacidad sensorial en la universidad, utilizando encuestas y entrevistas semi-estructuradas para la recolección de datos. Se percibió que son diversas las experiencias vividas, ya que existen instituciones que realizan esfuerzos para la inclusión, pero varía de una a otra, debiéndose esto a la falta de una regularización del financiamiento destinado para la inclusión educativa de esta población (Tenorio y Ramírez, 2016).

En esta línea, en un estudio sobre el progreso educativo en Paraguay, que analizó los avances en el periodo del 2000 al 2010, se resalta la insuficiencia en cuanto avances en equidad educativa, ya que el estudio reveló que existen aún grandes desigualdades de escolarización de personas jóvenes, por nivel socioeconómico, zona de residencia e idioma, presentando la población indígena juvenil grandes brechas en cuanto a la población nacional (Elías, Molinas y Misiego, 2013).

En síntesis, de acuerdo a los resultados de los estudios anteriormente descriptos, se puede considerar dos elementos que son relevantes para la inclusión educativa de las juventudes. Por un lado, están los que tienen que ver directamente con el sistema educativo a gran escala, desde la organización burocrática, la formación docente y en pequeña escala, aspectos que hacen a una gestión democrática y participativa dentro de una institución educativa. Por otro, los demás aspectos que tienen que ver con programas que traten de paliar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos grupos de jóvenes, estos programas tienen más bien que ver con transferencias monetarias, que permita el acceso a la institución, a materiales, etc., que implican plantear acciones que vayan más allá de lo educativo.

2. Evaluaciones de programas implementados como parte de las políticas públicas para la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay 2008-2017

En Paraguay, la reforma educativa planteada en la década de los 90 trajo consigo cambios y desafíos en el ámbito de la educación. Consecuente a ello, se han elaborado políticas y promulgado leyes que permitieron orientar la labor educativa. Las políticas educativas implementadas en este tiempo, han buscado la igualdad en términos de acceso y permanencia en el Sistema Nacional.

En los últimos 10 años se delinean programas que apuntan a la inclusión educativa, el proyecto de Resignificación de la Educación Media es uno de ellos, que se inicia en el año 2008, teniendo el gran desafío de la inclusión y calidad educativa, que los jóvenes terminen la educación y tengan mejores oportunidades laborales.

En el marco de los programas, proyectos o iniciativas que se fueron dando a lo largo de estos años, se presenta a continuación algunos de los programas que han sido evaluados.

En el año 2010, se utilizó un enfoque cualitativo para analizar el proceso de implementación curricular de los programas de la Educación Media a Distancia y Educación Media Alternativa. Estos programas surgen como parte de la reforma educativa, en el año 2006 se incorpora la Educación Media a Distancia para Jóvenes y Adultos y luego en el año 2007, se abre de manera experimental la Educación Media Alternativa para Jóvenes y Adultos (EMADJA). La certificación que reciben los estudiantes al culminar el programa es la de Bachiller, la misma que de la Educación Media Regular.

A modo general, los resultados encontrados fueron varios, la modalidad se desarrollaba en turno noche en instituciones de zonas urbanas, era implementada por dos direcciones, de educación media y educación permanente, lo que dificultaba el proceso de implementación y la articulación para atender la calidad de la educación. Las condiciones, en cuanto a

infraestructura y materiales didácticos eran muy precarias. No respondían a las necesidades que planteaban los programas, por ejemplo, a los que se refiera al perfil en las nuevas tecnologías, ya que prácticamente no se disponía de computadoras, y mucho menos de internet.

Sin embargo, los actores percibían a las ofertas cómo útiles, haciendo valoraciones positivas, pero se mencionaba la necesidad de tener mayor acompañamiento y capacitaciones de parte del MEC, ya que no había evidencias de monitoreo. Así también, se percibía trabas para la continuidad de estos programas (Universidad Iberoamericana, 2011).

En el año 2011, se evaluó el Subprograma Provisión de textos y materiales didácticos (periodo 2007 – 2010), centrándose en el componente de canasta básica de útiles escolares. Los resultados develaron que los programas no estaban planificados y justificados de manera completa, se planteó un marco lógico, pero con falencias, además, no se planteaba un árbol de problema donde se desglosen los problemas y las soluciones. Se resaltó que no se disponían de una unidad responsable de hacer seguimiento y evaluación del subprograma, así también, no contaban con una línea de base con los indicadores formulados, lo que no permitió realizar seguimiento en función al fin (Elías et al, 2011).

Los materiales distribuidos eran los mismos para todas las poblaciones, por lo que no se observó consideraciones de compensación para poblaciones vulnerables. Con respecto al fin del subprograma, no se dispuso de evidencia empírica que pueda afirmar que la entrega de la canasta contribuía a aumentar el acceso, mejorar la eficiencia y la calidad de la educación. Se concluyó que el programa adquirió relevancia en la medida en que se implementó con un conjunto de otras acciones compensatorias que contribuían al proceso educativo (Elías et al., 2011).

Siguiendo la línea de análisis, el Programa de Educación Básica Bilingüe y Media PRODEPA Ko'ẽ "Pyahu fue evaluado el año 2012, y la evaluación comprendía el periodo de 2001 al 2012. Tuvo por objetivo general analizar la pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad del Programa PRODEPA, así como su incidencia en el mejoramiento de la cobertura y calidad de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay (Elías et al, 2013).

Se utilizó una metodología mixta, por un lado para el componente cualitativo se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas y grupos focales con actores involucrados en el proceso, con el objetivo de conocer las percepciones que tienen sobre el programa respecto al diseño, la implementación y la participación.

Los resultados indicaron que la propuesta se basó en la necesidad real de la educación para jóvenes y adultos y en la última fase se indicó una visión más innovadora de inclusión, entendiendo a la educación permanente como la educación a lo largo de todo el ciclo de la vida. Se incorporaron nuevos proyectos que apuntaban a grupos de exclusión social, así también, los espacios se reacondicionaron para responder a necesidades del programa, pudiendo acceder a mejor infraestructura y equipamientos más inclusivos. Por otra parte, es una propuesta que se mantuvo relevante por más que haya habido cambios de gobiernos, pero no se plantearon indicadores de resultados claros, que incluyan a población vulnerable, como de género, discapacidad y multiculturalidad.

La apertura de la educación media fue uno de los cambios que más se resaltaron, ya que la oportunidad de poder seguir la educación media fue una motivación en las comunidades. La formación profesional fue una oferta que interesó sobre todo a los jóvenes, ya que la población inscrita en su mayoría tenía entre 15 a 30 años.

Se agregó un componente de inclusión para personas con discapacidad, que fue valorado en las instituciones. El programa también previó la apertura de centros de atención a la primera infancia, lo que favoreció el acceso y retención de las mujeres en los programas de estudio, y fue una iniciativa muy valorada por las participantes.

Los beneficiarios y en especial las mujeres expresaban cambios a nivel personal, como mejora de la autoestima, ganas de superarse, tener mayor conocimiento sobre sus derechos. A nivel social manifestaban mejorar el diálogo en las familias, brindar ayuda a los hijos, desarrollo de nuevas destrezas y habilidades para mejorar o enfrentarse al mundo laboral.

De los participantes que asistían a la educación media a distancia en el año 2010, el 79% representaba jóvenes de 17 a 29 años de edad. Esta alta concentración da cuenta de la situación de exclusión al sistema educativo que viven los jóvenes. Para el año 2011 el 43% de la matrícula de este programa era de Asunción y Central, además el 95% provenía de zonas urbanas, siendo aún el desafío expandir sus ofertas a zonas urbanas. En este programa las tasas de deserción fueron bajando, teniendo en el 2011 un 4.8% de deserción. Se repiten los departamentos de mayor deserción y las principales causas.

En cuanto a colectivos de mayor vulnerabilidad, como la población indígena y de contexto de encierro, no se dispuso de datos desagregados. Así también, los que se refieren a las personas con discapacidad no son muy fiables, ya que algunos no manifiestan tener discapacidad y los docentes por la falta de formación en esta área, tampoco lo identifican.

Con respecto a la educación en contexto de encierro, se han cambiado las prácticas educativas en este contexto, mejorado la infraestructura y dotado de materiales y textos. Así también, se establecieron nuevos convenios para mejorar los servicios y realizar seguimientos pos penitenciarios.

Sin embargo, la evidencia revela que aún existen casos de jóvenes que no pueden seguir en la educación una vez que salen en libertad, debido a que no les aceptan en otras instituciones, por lo tanto, van hasta los centros penitenciarios para asistir a clases (Spinzi y Ledesma, 2013).

El logro principal de los centros de atención integral a la niñez y la familia es la permanencia de las madres a los programas. En cuanto a poblaciones indígenas, los resultados no son claros, se considera que, aunque la experiencia es positiva, no así suficiente ya que no se plantea una medida que permita que sea sostenible en el tiempo. Por lo tanto, se considera que es necesario tener una mirada detenida a poblaciones en situación de vulnerabilidad, teniendo especial orientación en poblaciones indígenas y plantear de mejor manera el enfoque de multiculturalidad e inclusión.

Por otro lado, en el año 2012, se realiza una evaluación del Proyecto Piloto de Educación Básica para Trabajadoras Domésticas Remuneradas 2011-2012. El proyecto tenía como objetivo que las mismas puedan concluir el nivel básico de la educación buscando un modelo de enseñanza que se adapte a las condiciones de vida en las que se encuentran y así mejorar la educación de éstas personas y ampliar sus oportunidades laborales.

El proyecto fue dirigido a 200 mujeres e implementado en una fase piloto, y estaba previsto que tenga una duración de 2 años. Las participantes eran mujeres trabajadoras domésticas que habían concluido como mínimo el sexto grado de la educación básica regular o su equivalente en la modalidad de educación permanente, de 15 años en adelante, para que puedan concluir el 3er ciclo de la educación básica 7°, 8° y 9° (equivalentes al 3° y 4° ciclo de la Educación Básica para personas jóvenes y adultas). Buscando responder a las realidades del colectivo, la modalidad educativa fue semipresencial, con una asistencia de dos veces por semana, tareas a distancias y el desarrollo de las áreas académicas modular.

La metodología utilizada para la evaluación ha sido cualitativa. Se realizaron observaciones y entrevistas a diferentes actores claves y se analizaron las planillas de monitoreo que fueron aplicadas a lo largo del desarrollo del proyecto.

De lo recabado en la evaluación se pudo rescatar que el programa piloto respondió a la necesidad de educación de una población específica (mujeres trabajadoras domésticas) en una modalidad posible de asistencia para ellas y a través de módulos y trabajos a distancias que le permitían mayor flexibilidad.

En cuanto a la población que participó se evidenció que no sólo eran mujeres trabajadoras domésticas, sino que también participaron otros colectivos como vendedoras, hijas de trabajadoras domésticas, amas de casa, etc., dando cuenta de la necesidad existente de estos tipos de programas.

Como aspectos a mejorar se resaltó la importancia de que los docentes estén capacitados en las áreas a ser trabajadas para ésta población y en el uso de los equipos tecnológicos para poder quitar el provecho de los materiales que disponían. Así también, mayor formación en cuanto a los materiales académicos que las estudiantes llevaban para el trabajo a distancia.

Finalmente, se resaltó la necesidad de incorporar un espacio (guardería) donde las trabajadoras domésticas remuneradas puedan llevar a sus hijos mientras asisten a las clases, de manera a no distraer el aprendizaje y que los niños estén en un ambiente acogedor. Por otra parte, la expectativa ha sido el poder incorporar en este tipo de modalidad a otro grupo de mujeres y un programa que les permita dar continuidad para la culminación de la educación media (Glavinich, 2012).

Por otra parte, lo que respecta a las Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay, en el año 2013 se publica un estudio sobre la Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad. En este documento se analizaron las diferentes becas que se otorgan para el acceso a la universidad desde la mirada intercultural de las mismas, es decir, en el marco del acceso a la población indígena. El objetivo fue comprobar cómo las políticas públicas, específicamente las BECAS, responden a las necesidades de una población en concreto, y detectar aspectos para mejorar. Como análisis de la realidad educativa de esta población, se menciona en el documento la información de que (Talavera y López, 2013, pág. 4)

Solo un 50% de los indígenas que vive en Paraguay, que concluye la Educación Básica, tiene probabilidades de continuar sus estudios secundarios. De los que llegan a concluir la educación básica y logran continuar sus estudios de educación media, la concluyen seis de cada diez jóvenes, lo que refleja una diferencia de entre quince y veinticinco puntos porcentuales con respecto a sus pares no indígenas.

Por lo tanto, las probabilidades de que un indígena pueda seguir estudiando y acceda a la universidad, son significativamente reducidas.

En el estudio, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas a jóvenes y a representantes institucionales y organizacionales vinculados al tema. Para la triangulación de la información se accedió a fuentes documentales legislativas y normativas, y a otras fuentes secundarias complementarias.

Se tomaron en cuenta 3 tipos de becas. En cuanto a las becas de Itaipú resultaron ser las más amplias y con mayores beneficios, pero no la más solicitada por los jóvenes indígenas, ya que no es conocida. Además, se visualizó que no está clara la información o los requisitos para esta

población y en muchos casos las carreras para las cuales están abiertas las becas no son pertinentes para este colectivo.

Los representantes institucionales manifestaron que las formulaciones de las convocatorias buscaron atender a toda la población, en este sentido también a la población indígena, pero están conscientes que por las diferencias educativas esto no se da de forma concreta.

El Instituto Nacional del Indígena (INDI) como ente que trabaja para la población indígena cuenta con un apoyo para que los jóvenes indígenas puedan acceder a la universidad que no se enmarca dentro de una oferta de becas por lo que el monto es bajo (trescientos mil guaraníes) y difícil de establecerlo en el marco del presupuesto que tienen como entidad. Este monto es otorgado durante diez meses al año, para quienes acrediten su matriculación universitaria. La evaluación no pudo tener acceso a documentación y los jóvenes refirieron no haber visto una convocatoria escrita, sino que más bien se daban de manera verbal si alguno consultaba, pudiendo ser así el subsidio otorgado por autorización de la persona encargada en el momento y con total arbitrariedad (Talavera y López, 2013).

Otro punto importante refiere a la gestión del dinero, que como ya se mencionó es escaso, pero además muchas veces no se otorgaban en el tiempo requerido, con muchas inconsistencias.

En cuanto a la ayuda económica proveniente del MEC en esta evaluación solo fue posible acceder a documentaciones que los solicitantes deben completar y se tuvo conocimiento de que el monto otorgado es de 2.000.000 de guaraníes anuales. Los requisitos para el acceso a la beca son varios tales como constancia de matrícula en la universidad escogida, certificado de antecedentes policiales, certificado de estudios, constancia de la universidad de no recibir otra beca, entre otros.

De las tres becas analizadas se pudo concluir que el acceso a la información es fundamental para que las poblaciones indígenas tomen conocimiento acabado y puedan aplicar. Por otra parte, también se evidenció que en ocasiones está sujeto a voluntades de las personas de turno y eso genera mucho desanimo para su postulación.

Así también, los jóvenes refieren poca respuesta a sus consultas y retrasos en los pagos, lo que hace difícil la continuidad por las exigencias económicas de las universidades que lleva en muchos casos a que los jóvenes deban abandonar sus estudios superiores.

Por lo tanto, el aspecto de multiculturalidad sigue siendo difícil de abordar, aunque se visualizan esfuerzos, la población juvenil que termina los estudios de nivel básico no es representativa a las diferencias culturales, y peor aún si hablamos del nivel universitario, que como menciona Chávez (2013), los estudiantes jóvenes que llegan a la universidad por lo general son de clase media alta y de zonas urbanas.

CONCLUSIONES

A partir de la sistematización de los resultados de las evaluaciones que se pudo acceder, se observa que en general son evaluaciones que utilizan metodología de la investigación cualitativas, o/y mixtas, teniendo una fuerte predominancia las evaluaciones de proceso. Así también, si bien el objetivo fue analizar estudios a partir del año 2008, las evaluaciones de programas evidenciados se llevaron a cabo entre el año 2010 y 2013.

Luego del análisis, se puede concluir que en cuestión de pertinencia, las iniciativas descriptas en general responden a las necesidades del contexto, aunque todavía existen grandes desafíos. Los participantes tienen una percepción positiva de estas iniciativas, valoran tener

alternativas a la educación regular que les permita continuar la educación a pesar de las dificultades de sus contextos. La flexibilidad de las clases, horarios accesibles, tarde/noche, el tipo de metodología modular y poder ir con los hijos, son características que adquieren importancia para los participantes ya que permitieron el acceso a la educación. Sin embargo, lo que respecta a poblaciones indígenas, las iniciativas son pocas, y los que se tienen no se adecuan a su realidad cultural. Lo que lleva a pensar, en la importancia de la participación de los actores claves desde el diseño de los programas y en todo el proceso, para que realmente se vayan adecuando a las problemáticas de cada contexto específico.

Con respecto a la eficacia, es difícil determinar si los programas alcanzan o no los objetivos propuestos, ya que existen serios problemas en el planteamiento y/o elaboración de los programas, los indicadores de resultados no son claros, o no son alcanzables ni medibles. Así también, no se planifica una línea de base al iniciar los programas.

En cuanto a la eficiencia queda mucho por discutir, en general los docentes son capacitados para el trabajo con los diferentes colectivos, ya que en su formación docente la enseñanza en el trabajo con grupos vulnerables es precaria, como es el caso de los docentes en educación para jóvenes y adultos, que no están formados en este tema y se les debe acompañar con capacitaciones en todo el proceso. Así también, aunque se aprecie avances en el fortalecimiento de las instituciones, este no es suficiente, ya que existen graves falencias sobre la infraestructura y materiales, y la administración de los recursos económicos.

En ocasiones ocurre que los programas no se dan a conocer a la población de interés, o la información sobre el programa no es clara, lo que dificulta el acceso.

A modo general se percibe grandes avances en cuestión de permanencia, pero si se mira por zona, las tasas de deserción cada año se centran en los mismos departamentos, donde el mayor inconveniente que se posee es el difícil acceso del hogar a las instituciones, problemática que también se rescata en otras investigaciones.

Con respecto a la educación superior, se dispone de poca información. Existen pocos programas que apuntan a la inclusión a la educación universitaria de jóvenes, que si bien solo se pudo acceder a un estudio, por lo que los resultados obtenidos resultan desconocidos, y es un tema que ha sido poco estudiado en el país.

Si bien estas son solo algunas aproximaciones, habría que realizar un estudio que analice datos empíricos para poder tener una visión más profunda sobre esta problemática. Aun así, se puede concluir que no se logra aún "Una escuela digna, entendida como un espacio seguro y en condiciones apropiadas de infraestructura y equipamientos para el desarrollo del proceso educativo," pilar fundamental del plan nacional de educación 2024.

Se ha avanzado en muchas áreas, la gratuidad de la educación, si bien fue un paso muy significativo, no llega a garantizar el acceso, permanencia y culminación de la educación media y superior ya que se debe considerar condiciones sociales, económicas, familiares, entre otras, en las que se encuentran los jóvenes. Por lo tanto, los desafíos siguen siendo muchos, la educación superior sigue siendo sólo para unos pocos y algunos grupos, como los jóvenes indígenas, con discapacidades, jóvenes en contexto de encierro, siguen lejos de ser visibilizados e incluidos en una educación de calidad y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abiétar López, M., Navas Saurin, A., Marhuenda Fluixá, F., & Salvà Mut, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción sociolaboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention* 26, 39-45. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>.
- Alvarado, S. V., Borelli, S., & Vommaro, P. (2012). GT Juventud y prácticas políticas en América Latina: comprensiones y aprendizajes de la relación juventud-política-cultura en América Latina desde una perspectiva investigativa plural. En S. V. Alvarado, S. Borelli, & P. Vommaro, *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades* (pág. 352). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Arzate Salgado, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*. vol. 8, nº 1, 103-134.
- Boerr, C. (2016). Conocimiento de los directivos de las escuelas rurales y marginales sobre inclusión e integración educativa. *Revista Internacional PEI. Por la Psicología y Educación Integral* Nº11, 65-83.
- Chávez Achong, J. (2013). Universidad Nacional Agraria La Molina - Perú: inclusión social y discriminación social. *Revista Lusófona de Educação*, 24, 141-155.
- D'Andrea, A. M., Sobol, B. N., & Almirón, M. (2016). El programa "Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes" en la Provincia de Corrientes desde la perspectiva de los actores institucionales. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 26*, 211-242.
- Domingo, J., & Martos, J. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? *FQS* 18(2), Art. 3, 1-24.
- Elías, R., Molinas, M., & Misiego, P. (2013). Informe del progreso educativo Paraguay. El desafío es la equidad. Asunción, Paraguay: PREAL, Instituto Desarrollo.
- Elías, R., Pacheco, C., Misiego, P., Briet, N., & Spinzi, C. (2013). Evaluación Final. Programa de Educación Básica Bilingüe y Media PRODEPA KO'E PYAHU. Asunción, Paraguay: Investigación para el Desarrollo.
- Elías, R., Vázquez, V., Molinas, M., Peralta, N., & Bazzano, A. (2011). Evaluación del Sub-Programa "Provisión de textos y materiales didácticos" del Ministerio de Educación y Cultura. Asunción, Paraguay: Instituto Desarrollo.
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2017). Comparación de la situación laboral en adultos con diferentes logros educativos en Argentina. *Sociológica*, año 32, número 91, 1-30.
- Fernández Batanero, J., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 142, 27-41.
- Glavinich, N. (2012). Evaluación del Proyecto Piloto de Educación Básica para Trabajadoras Domésticas Remuneradas 2011-2012. Asunción, Paraguay: OEI, MEC, DGEP Y UNICEF.

- Pallavicini, V. (2014). Evaluación de políticas públicas y gestión por resultados: el reto de las administraciones públicas. En A. Ríos, La evaluación de políticas públicas en América Latina: métodos y propuestas docentes (págs. 49-63). México: CLEAR, CIDE, INPAE.
- Pérez de Armiño, K., y Eizagirre, M. (2006). Exclusión social. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, pág. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/96>.
- Spinzi, C, & Ledesma, A. (2013). Experiencias de reinserción psicosocial de adolescentes infractores luego de un periodo de privación de libertad. Asunción, Paraguay. Investigación para el Desarrollo.
- Talavera, C., & López, G. (2013). Políticas públicas y derecho a la educación de los pueblos indígenas en Paraguay. Evaluación de la implementación y alcance de las becas estatales para el acceso a la universidad. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ.*, 19(1), 9-28. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.1.
- Universidad Iberoamericana (2011). Diagnóstico: Funcionamiento de los programas de Educación Media Alternativa y a Distancia de la modalidad de jóvenes y adultos. En Ministerio de Educación y Ciencias. Recuperado de: https://www.mec.gov.py/cms_v2/recursos/9685-diagnostico-funcionamiento-de-los-programas-de-educacion-media-alternativa-y-a-distancia-de-la-modalidad-de-jovenes-y-adultos
- Zavattiero, C., & Serafini, V. (2015). PARAGUAY JOVEN Informe sobre juventud. Separata estadística, datos actualizados al año 2015. Asunción, Paraguay: TETA REKUÁI GOBIERNO NACIONAL, SECRETARÍA NACIONAL DE LA JUVENTUD Y UNFPA .