

# **Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social**

**Claudia Spinzi<sup>1</sup> y Andrea Wehrle Martínez<sup>2</sup>**

## **RESUMEN**

El objetivo general del presente trabajo fue analizar los avances y limitaciones de las políticas públicas en la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay. Se basó en una metodología de enfoque cualitativa, donde se utilizó la técnica de la revisión documental, para analizar los programas de inclusión de jóvenes en el sistema educativo en Paraguay, aquellos que han sido evaluados, de manera a poder identificar propuestas educativas que han tenido éxitos en la inclusión y aquellos que no. Se recurrió a revisar todos los documentos accesibles sobre planes de desarrollo, informes de gestión, evaluaciones de programas y proyectos implementados en los últimos dos gobiernos, como también documentos de trabajos y artículos de Investigaciones e Informes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) que analizan estas políticas y dan a luz los resultados obtenidos en el país. Se concluyó que existen avances en cuestión de programas que se plantean ser inclusivos, sin embargo, no es suficiente en cuanto a la eficacia y eficiencia de los programas, ya que no logran la inclusión educativa de los grupos más vulnerables, cómo son los indígenas, discapacitados, rurales, etc.. Así también, debido a que no existe una cultura evaluativa en el país, se dificulta identificar si los programas han alcanzado sus metas, ya que muy pocos han sido evaluados.

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

---

<sup>1</sup> Máster en Investigación e Intervención Psicosocial por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Licenciada en Psicología Comunitaria por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Investigadora del Área de Educación del Centro Investigación para el Desarrollo-id (Paraguay). Código postal: 10001. Fax: 59521525526. Correo electrónico: [cspinzi@desarrollo.org.py](mailto:cspinzi@desarrollo.org.py)

<sup>2</sup> Especialista en Políticas Sociales por la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). Licenciada en Planificación y Gestión de Políticas Sociales por la Universidad Columbia de Paraguay. Investigadora del Área Educación del Centro Investigación para el Desarrollo-id (Paraguay). Correo electrónico: [awehrle@desarrollo.org.py](mailto:awehrle@desarrollo.org.py)

## ABSTRACT

The main objective of the work was to analyze the progresses and limitations of the public policies concerning inclusive education of young people in Paraguay. The methodology was based on a qualitative approach based on review of documents in order to analyze and evaluate successful inclusion programs in the educational system in Paraguay and to identify those that have been effective and those that have not. All available documents were analyzed and included developmental plans, management reports and projects applied in the last two governments, work documents and research papers and lastly official reports from the Ministry of Education and Science (MEC) that evaluated policies and published their results. In conclusion we can say that there are progresses regarding programs intended to be inclusive nonetheless these are not enough considering efficacy and efficiency since they don't actually achieve educational inclusion of the most vulnerable groups (indigenous people, people with disabilities and people living in rural areas). Also, since normally not all projects are evaluated in the country it was difficult to identify if the programs implemented have achieved their goals.

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

## INTRODUCCIÓN

Lograr la inclusión educativa es un gran reto y es una tarea formativa pero 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. Por lo tanto, en concordancia con Domingo y Marto (2017, pág. 5) “la exclusión educativa es una realidad compleja que requiere de aproximaciones desde la complejidad y de forma hologramática, holística, dialéctica y procesual”.

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 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 (Boerr, 2016). Así también, el estudio destaca que el sistema educativo dificulta el proceso, en palabras de Boerr (2016, pág. 66):

“La situación se vuelve problemática cuando se intenta poner en práctica estrategias tendientes a favorecer a los procesos integradores o inclusivos ya que las características propias del sistema

educativo lo dificultan o retardan el establecimiento de nuevos “apoyos” tendientes a mejorar las prácticas educativas”.

Asimismo, se realizó un análisis sobre las prácticas educativas de una institución de educación secundaria de Andalucía, centrándose en jóvenes que se encuentran en riesgo de exclusión, de fracaso escolar. Se abordó la investigación, a través de un estudio de caso, del análisis documental, y observaciones. Los resultados indicaron la necesidad de plantear una política que fomente mayor implicación social, y docentes mejor formados en este tema (Fernández, 2010).

Así también, existen estudios que indagan sobre la importancia de la práctica de los directivos en la educación inclusiva. En un trabajo llevado a cabo en España, que se quería identificar sobre las buenas prácticas del liderazgo de directivos que promueven la inclusión educativa, se utilizó un diseño de investigación de estudio de caso, valiéndose de las técnicas de análisis documental, entrevistas a profundidad y grupos de discusión, 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 lo tanto, existen políticas, pero muchas veces éstas no responden a las necesidades de nuestros jóvenes, que en su mayoría vienen de contextos de familias trabajadoras, de niveles socioeconómicos bajos, que a temprana edad deben trabajar para colaborar con ingresos en la familia, así también, en contextos rurales se dificulta más acceder a la educación. Por otra parte, sectores como el indígena o el de la discapacidad son muchas veces no sólo invisibilizados en las políticas sino además desde la sociedad misma.

En relación a jóvenes indígenas, un estudio buscó caracterizar la situación actual de los programas, acuerdos y estrategias Internacionales para la inclusión en la educación superior de jóvenes indígenas, a través de una revisión de programas, búsqueda de la literatura y de páginas web de organismos internacionales, los resultados encontrados si bien son alentadores, queda mucho por avanzar (Didou-Aupetit, 2013, pág. 95):

“Las iniciativas internacionales de educación superior de base étnica han echado a andar procesos de formación de profesionistas y cuadros profesionales avocados a grupos vulnerables y en situación de exclusión educativa, contribuyendo a la equidad, entendida en términos de distribución de oportunidades”.

En el ámbito de las políticas públicas, se les atribuye a los jóvenes una ciudadanía diferenciada, que busca la adaptación a la demanda del sistema de producción, escuela, trabajo, familia. La definición persistente de la juventud en función de edad, es una imposición que oculta las desigualdades sociales, y presenta la juventud como una categoría simplificada de la realidad,

por lo tanto, el planteo de políticas públicas muchas veces sólo obedece a las necesidades de ciertos sectores, y ve a los jóvenes como objeto de control e integración, como personas que todavía no tienen las capacidades suficientes para realizar ciertas actividades o acceder a ciertos beneficios, pero, que sin embargo, tienen casi las mismas responsabilidades que los adultos, especialmente en materia penal (Castellanos, 2011).

Por ello, 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). Por lo tanto, definir juventud dentro de un rango de edad resulta difícil (Vommaro, 2014).

Sin embargo, por una cuestión de poder delimitar los programas a tener en cuenta, para este trabajo entendemos 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. Así también, para las Naciones Unidas, son jóvenes las personas que tienen entre 15 y 24 años, pero para plantear políticas públicas recomiendan considerar hasta los 29 años.

En Paraguay, un alto porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años, se encuentra excluido del sistema educativo, el 55,6% no asiste actualmente a un establecimiento educativo. Si separamos por rangos, vemos que de 15 a 19 años es el 30,1% que no asiste a una institución de enseñanza, lo que aumenta drásticamente si acrecentamos el rango de edad, de 20 a 24 años el porcentaje es de 67,5% y de 25 a 29 años de 85,2 % (Zavattiero y Serafini, 2016).

Según la encuesta permanente de hogar (2015) 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 (Zavattiero y Serafini, 2016). Sabemos que 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, nos preguntamos ¿cuáles son las intervenciones y programas que han funcionado para la inclusión educativa de jóvenes, y que políticas no han resultado? El análisis documental desde diversas aristas nos permitió responder a tres grandes aspectos: analizar qué se ha realizado, como se ha llevado a cabo y los resultados que han tenido.

Para el análisis damos 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 preguntándonos 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 centrarnos en nuestro país, dando un panorama general sobre las evaluaciones de los programas y proyectos que se llevaron a cabo en el periodo de los dos últimos gobiernos. Para finalizar, se realizan las conclusiones teniendo en cuenta las categorías de análisis anteriormente presentadas.

## **DESARROLLO**

### **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, sus vivencias, por lo cual, 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 educativas. 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).

Carro (2015) a través de la metodología de estudio de caso con enfoque de política pública, realiza un análisis de cómo el Programa de estímulo para la Educación Superior del Municipio de Terrenate sirve para contrarrestar la exclusión de jóvenes a la educación superior. En este estudio, definen la exclusión escolar como el rezago educativo, y la política analizada tiene la característica de brindar un apoyo económico al joven que le permita movilizarse del hogar a la institución educativa, ya que en un diagnóstico para la elaboración del programa, se identificó que los motivos principales de exclusión educativa de jóvenes en este sector, era la distancia de sus hogares a las instituciones educativas superiores y la situación de pobreza de las familias. Los resultados fueron favorables, ya que revela impacto positivo en la matriculación de jóvenes en la educación superior, lo que contribuye a la inclusión educativa.

En España, se estableció un programa de educación destinada para jóvenes en situación de vulnerabilidad social, que requería bajo nivel de cualificación y se trataba de programas de formación profesional, como otra opción a la educación secundaria obligatoria, creada en el año 1994 y rediseñada en el 2006 y 2013. Este estudio se realizó en Valencia y planteaba cuanto

sigue “Los esfuerzos sociales y económicos que las sociedades realizan en las diferentes políticas de inserción ¿están sirviendo al propósito que dicen cumplir o, por el contrario, contribuyen a magnificar la distancia entre incluidos y excluidos?” (Abiétar et al, 2017, pág. 40). 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.

Así también, en Corrientes existe un programa de “Educación Media y formación para el trabajo de jóvenes”. Un estudio se propuso identificar los aspectos que facilitan y dificultan la adaptación del programa, a través de entrevistas a profundidad a actores claves. Logró identificar 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 realiza un estudio sobre la inclusión social en la Universidad Nacional Agraria-La Molina (UNALM), en el marco del "Programa marco interuniversitario para la equidad y la cohesión social de las instituciones de educación superior en América latina (2011-2013)" (Chávez, 2013, pág. 141): Igualdad en el acceso y permanencia. Se tomaron fuentes secundarias y datos de una encuesta aplicada en la universidad. Una de las características resultantes es 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.

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.

Las diversas investigaciones dan cuenta de que existen escasos registros en los distintos países latinoamericanos que revelen el número de estudiantes en situación de discapacidad que asisten a la educación superior. Los datos que existen obedecen principalmente a índices de ingreso que no dan cuenta del proceso educativo, ni de seguimiento en el tiempo. Aun así: “Puede expresarse con cierto grado de certeza que los estudiantes universitarios con discapacidad, en Latinoamérica, representan un colectivo próximo al 1 % de la población universitaria total, e involucran entre el 2 y el 7 % de las personas mayores de 15 años con discapacidad, con diferencias importantes según los países” (Álvarez, Apollonio y Galloni, 2011, p. 17. Citado en Tenorio y Ramírez, 2016, Pg. 14).

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. Ellos expresan que son diversas las experiencias vividas, ya que existen instituciones que dan sus 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 et al, 2013).

En síntesis, de acuerdo a los resultados de los estudios anteriormente descritos, 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.

Los programas que obtienen resultados pocos relevantes, son los que comprenden a las juventudes como mera fuerza de trabajo, que por lo general se centran en la formación profesional, y no tienen en cuenta las necesidades sentidas desde los propios jóvenes, sus deseos o metas. Así, se plantean programas desde la demanda del mercado laboral y no resultan efectivos.

## **2. Evaluaciones de programas implementados en los dos últimos gobiernos como parte de las políticas públicas para la inclusión educativa de jóvenes en Paraguay**

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 años se delinean programas que buscan 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, 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, algunos programas han sido evaluados, en base a estos estudios, a continuación, se describen la metodología de investigación de las evaluaciones y los resultados obtenidos.

En el año 2010, se utilizó un enfoque cualitativo, de estudio de caso múltiple para analizar el proceso de implementación curricular de los programas de la **Educación Media a Distancia y Educación Media Alternativa**, analizando las categorías de espacios físicos, los actores involucrados, el curriculum, las experiencias de aprendizaje, la evaluación, los recursos didácticos y la percepción sobre la modalidad por parte de los actores. 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. Los estudiantes alcanzaron los 13.538. Las instituciones que ofertaban esta modalidad eran en su mayoría del sector privado.

Las condiciones materiales, 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, así también, las aulas que se utilizaban eran para otros programas, y por lo tanto estaban infantilizadas o no daban a abasto a la cantidad de alumnos.

En cuanto al diseño curricular se percibió dificultades para la interpretación por parte de los actores involucrados. La EMADJA disponía de una plataforma a la cual era difícil acceder ya que los actores no contaban con internet, y las tutorías se llevaban delante de manera presencial, lo que resultó curioso, por tratarse de una modalidad a distancia.

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. Y se percibía trabas para la continuidad de estos programas (Universidad Iberoamericana, 2011).

Así también, en el año 2011, se evaluó el Subprograma **Provisión de textos y materiales didácticos** con respecto a la implantación del periodo 2007 – 2010, centrándose en el componente de canasta básica de útiles escolares. El objetivo de la evaluación fue “evidenciar los éxitos y las debilidades, las fortalezas y las amenazas del subprograma seleccionado, de manera a emprender las acciones correctivas del mismo y lograr cada vez más eficiencia y calidad en el alcance de los objetivos” (Elías, Molinas y Misiego, 2013).

Para cumplir el objetivo se realizó una revisión documental y entrevistas semi-estructuras con actores claves, a personas que han estado involucrados en el proceso de gestión del subprograma y entrevistas estructuradas de satisfacción a directores, padres y estudiantes de Asunción y del departamento Central. Así también, se llevó a cabo un análisis estadístico de fuentes externas, como de la Encuesta Permanente de Hogares.

Los resultados develaron que los programas no estaban planificados y justificados de manera completa, se planteó un marco lógico pero con falencias, ya que no tenían una redacción lógica, los supuestos eran incorrectos y poseían inconsistencias en su lógica vertical. Además, no se planteaba un árbol de problema donde se desglosen los problemas y las soluciones.

No existían evidencias que indiquen que el subprograma logro el propósito, ya que no fue posible identificar si contribuía al mejoramiento de la equidad y la retención escolar. Tampoco, estaba incluido en el diseño mecanismos de participación ciudadana.

Los materiales distribuidos eran los mismos para todas las poblaciones, por lo que no se observó consideraciones de compensación para poblaciones vulnerables.

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.

Según las entrevistas de percepción, consideraban los materiales útiles y beneficiosos para la educación de los estudiantes, pero no suficientes, ya que expresaban que durante el año debían gastar en la compra de materiales adicionales.

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.

Siguiendo la línea de análisis, el Programa de Educación Básica Bilingüe y Media **PRODEPA Ko'e 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).

También comprende otros programas complementarios para la inclusión educativa de estos sectores, Centro de atención integral a la niñez, donde se puede dejar a los y las hijos e hijas mientras estudian, Educación en contexto de encierro, entre otros.

Se utilizó un 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.

Para el componente cuantitativo, se realizó una muestra no probabilística para obtener datos descriptivos sobre el programa, se aplicaron 395 cuestionarios a participantes y 134 a actores locales, de Asunción y de 7 Departamentos del país. De los 365 encuestados, 272 tenían de 15 a 29 años de edad.

Fueron encuestados participantes de los diferentes programas que forman parte de PRODEPA: Programa de Alfabetización, Educación Escolar Básica, Formación Profesional Inicial, Formación Profesional, Educación Media a Distancia, y Educación Media Alternativa.

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 en cuanto a los indicadores de resultados, no se plantearon indicadores claros, que incluya 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.

En un proceso de ajuste de la malla curricular y materiales, se buscó involucrar a los técnicos de cada dirección en esa tarea, buscando coherencia metodológica y pedagógica. Se mencionaron casos en el interior que estuvieron trabajando sin paga, y casos de docentes con rubros que no cumplían sus responsabilidades. También, actividades de autogestión para poder cubrir ciertos aspectos se llevaron a cabo. Además, se revelan estrategias interinstitucionales que hicieron posible responder a ciertas necesidades, con otras direcciones, con la dirección de educación inicial, de educación indígena, con gobiernos locales y departamentales y de organismos internacionales que tuvieron importante acompañamiento en todo el proceso. El programa en contexto de encierro se implementó en convenio con el ministerio de justicia y trabajo.

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.

En cuanto a indicadores de resultados, una de las metas del programa de EBBJA era tener un máximo de 20% de deserción, que se ha alcanzado, ya en el 2009 es 19%, en 2010 17% y en 2011 18% de deserción, por lo que se resalta la eficacia para lograr la retención de los estudiantes. Se registraron tres departamentos (Ñeembucú, Caaguazú y Concepción.) con más alto índice de deserción, las principales causas que se identificaron son por trabajos temporales en el campo, dificultad de traslados, migración interna.

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 de jóvenes 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% se trata de zonas urbanas. Por lo que aún enfrenta el desafío de 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.

Los participantes de formación profesional inicial el 75,7% son jóvenes de 15 a 29 años, siendo la tasa de deserción del 12% en el 2009, de 13% en el 2010 y 14% en el 2011. Los departamentos de mayor deserción se vuelven a repetir con causas parecidas a las anteriormente citadas.

En formación profesional el 77,2% tiene entre 15 a 29 años de edad. En cuestión de deserción las tasas son de 11% en el 2009, 10% en el 2010, y de 10% en el 2011. En este programa las tasas más altas de deserción se registran en Ñeembucú, Itapúa y Asunción.

En cuanto a colectivos de mayor vulnerabilidad, como la población indígena y de contexto de encierro, no se disponen datos desagregados. Así también, los que se refieren a población 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.

“PRODEPA ha logrado importantes avances en lo que respecta a una mayor accesibilidad y equidad apuntando a grupos vulnerables y distantes; a la búsqueda de la pertinencia de los diseños curriculares y materiales didácticos; a la relevancia de la propuesta basada en las investigaciones y estudios precedentes así como en la contextualización de las ofertas. De último, se destacan logros importantes en cuanto a la relevancia, eficiencia y eficacia de la formación de los educadores, supervisores, técnicos y otros responsables de la EPJA en Paraguay.” (id, 2012, pág. 160)

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

Sin embargo, un estudio sobre jóvenes en contexto de encierro, revela que existen casos de jóvenes que no pueden seguir su educación una vez que salen en libertad, porque 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 enfoque 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. Estaba dirigido a 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.

El monitoreo fue realizado en los 7 Centros seleccionados. Se hicieron 10 visitas a los Centros, dos veces al mes con la modalidad de rotación de las personas encargadas buscando mayor transparencia. Además, se realizaron entrevistas a 7 actores claves (directores, supervisores y docentes), revisión de documentos institucionales y observaciones de clases.

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).

Así también, se realizó una Sistematización de este proyecto, donde los resultados indicaban que el proyecto fue valorado por las participantes, por haber sido un espacio donde tuvieron la oportunidad de compartir y reflexionar sobre sus vivencias y aprendizajes, además de poder desconectarse de lo cotidiano y enfocarse en el estudio. Así también, la predisposición de los docentes para enseñarles y animarlas a continuar el proceso; la flexibilidad de la enseñanza, los tiempos apropiados a su realidad; y los materiales pertinentes.

Las participantes mencionaron además como aspecto positivo la gratuidad del programa y la posibilidad de llevar a sus hijos, ya que en muchas ocasiones no tenían donde dejarles.

Tal como lo menciona en el apartado de la evaluación que se realizó al proyecto, aquí también surge la recomendación de dar continuidad a la educación media y buscar una mayor cobertura en cuanto al alcance (mujeres en general).

En cuanto a la logística del curso se menciona cumplir con la implementación de los módulos, buscar docentes competentes para las áreas y capacitados en el trabajo con población joven y adulta y dar a conocer con mayor amplitud el proyecto (Ovelar e Irrazábal, 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 Reyes, 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.

Para la Educación Superior, ya con las dificultades planteadas en la etapa anterior, las probabilidades de que un indígena pueda seguir estudiando, y acceda a la universidad, son significativamente reducidas.

La metodología utilizada para el estudio fue cualitativa. Se realizaron 18 entrevistas semi-estructuradas, diez de ellas a jóvenes representativos de la población objeto de estudio, y 8 entrevistas a representantes institucionales y organizacionales vinculados a la temática explorada. 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 están claras las informaciones 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.

Entre los requisitos de postulación para las becas, se delimita la población a jóvenes de las dos promociones anteriores inmediatas; en el caso del 2013, a aquellos que han concluido la educación secundaria en los años 2011 y 2012, un mínimo de promedio y cédula indígena si aplica y procede. En cuanto al punto de promedio los indígenas no tenían conocimiento de que había una excepcionalidad.

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.

“Uno de los testimonios, provenientes de la anterior responsable del área, permitió conocer que a los postulantes se les solicita una carpeta que debe incluir la siguiente documentación: certificado de estudios secundarios, título de bachiller, cédula de identidad paraguaya, carnet indígena, y constancia de inscripción en la universidad” (Talavera y Gaona, 2013, pág. 21).

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 desánimo para su postulación.

En las consultas también se evidenció que en caso de acceder a la universidad, los gastos son muchos (matricula, exámenes, copias, etc.), altas exigencias académicas y el contexto social dentro de las universidades (formas de vestirse, de relacionarse, códigos entre los jóvenes), aspectos que hacen aún más difícil la culminación universitaria por parte de la población indígena.

En las 3 becas, los jóvenes refieren poca respuesta a sus consultas y retraso 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.

En cuanto a la respuesta de Estado para este sector se percibe que la misma es poca e inestable, dependiente nuevamente de quienes ocupen los cargos específicos para este sector. Esto lleva a que predomine la ayuda particular y si bien en algunos casos se dieron ayudas

desde las universidades, la población indígena siente con ella un cierto tipo de dependencia que les genera incomodidad e imposibilidad de estar en igualdad ante el otro.

## **CONCLUSIONES**

A partir de la sistematización de los resultados de las evaluaciones que se pudo acceder, observamos 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, estas evaluaciones se llevaron a cabo entre el año 2010 y 2013.

Luego del análisis, podemos concluir que en cuestión de pertinencia, las iniciativas descritas en general responden a las necesidades del contexto, aunque todavía existen grandes desafíos. La percepción de los participantes es una valoración 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 sus 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 nos 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, 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 miramos por zona, las tasas de deserción cada año se centran en los mismos departamentos, que el mayor inconveniente que se posee en esos sectores, es el difícil acceso del hogar a las instituciones, problemática que también se rescata en otras investigaciones (D'Andrea, 2016).

Cabe señalar, que en cuestión de programas de formación profesional, además del que es implementado por PRODEPA, que sí fue evaluado, no dispusimos de más información, por lo que es un tema pendiente. No así, la literatura sugiere que estos programas no favorecen a

disminuir la segregación, ya que solo se aprende una labor y no va de la mano con la educación formal, por lo que no facilita la inclusión educativa (Abiétar, 2017).

Así también, con respecto a la educación superior, disponemos 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.

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.

Aunque se tiene en cuenta la enseñanza bilingüe, como la ley N° 28/1992, sigue existiendo grandes inconvenientes con la enseñanza en la lengua guaraní.

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, podemos 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* N°11 , 65-83.
- Carro Olvera, A., Gutiérrez, L., & Alfonso, J. (2015). Políticas públicas para la inclusión educativa, el caso del Programa de Estímulos a la Educación Superior en Terrenate, Tlaxcala. *Espacios Públicos*, vol. 18, núm. 44, 125-144.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: Opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz González, Jóvenes, culturas y poderes (págs. 162-187). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de Manizales.
- 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 - N° 26*, 211-242.
- Didou Aupetit, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 83-99.
- 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. (2016). Comparación de la situación laboral en adultos con diferentes logros educativos en Argentina. *Sociológica*, año 32, número 91, 1-30.
- Fernández Batanero, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *AAPE Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 18, No. 22, 1-22.
- 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.
- Ovelar, P., & Irrazábal, P. (2012). Sistematización del Proyecto Piloto Trabajadoras Domésticas Remuneradas. La experiencia del Programa de Educación Básica para Trabajadoras Domésticas Remuneradas. Asunción, Paraguay: Programa Conjunto Oportunidades, Gobierno de España Ministerio de Educación y OEI.
- Pallavicini, V. (2014). Evaluación de políticas públicas y gestión por resultados: el reto de las administraciones públicas. En A. Rios, *La evaluación de políticas públicas en América Latina: métodos y propuestas docentes* (págs. 49-63). México: CLEAR, CIDE, INPAE.
- 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](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 JUVENUD Y UNFPA .