

Evaluación Final
Programa de Educación Básica Bilingüe y Media
PRODEPA KO'E PYAHU



Asunción-Paraguay

Marzo, 2013

AGRADECIMIENTOS

La evaluación final del PRODEPA KO'E PYAHU en Paraguay, reflejada en el presente informe, ha sido posible gracias a la colaboración de las autoridades nacionales e internacionales, técnicos centrales, responsables locales (supervisores, directores de centros, docentes, etc.) que estuvieron involucrados en el Programa.

A la DGEP, la Co Dirección del PRODEPA y la OEI por la documentación proveída, así como a cada uno de los actores por la información y testimonios valiosos brindados en las entrevistas, grupos focales, cuestionarios.

Especialmente, a todos y todas las participantes del Programa por su predisposición y por compartir con entusiasmo su experiencia educativa y formativa.

FICHA TÉCNICA

EQUIPO DE ELABORACIÓN

Coordinador

José Rivero

Investigadores

Rodolfo Elías

Claudia Pacheco

Patricia Misiego

Nelly Briet

Asistente de investigación

Claudia Spinzi

Martha Beatriz Benítez

Transcripciones

Mónica Misiego

Martha Beatriz Benítez

Carga de datos

Mónica Misiego

Marolyn Villalba Frutos

Rossana Ulibarri

Gestión administrativa

Karina Godoy

NOTA: En el presente documento, se utiliza el género masculino sin implicancias discriminatorias y con el solo propósito de facilitar la lectura.

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS UTILIZADOS

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

AEXCID: Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo

CEA: Centros educativos de adultos

CIAC: Centros Integrados de Acción Comunitaria

CONFINTEA: Conferencia Internacional de Educación de Adultos

CPES: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos

CR: Centros de Recursos

CREFAL: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

DEJA: Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos

DGEP: Dirección General de Educación Permanente

EBB: Educación Básica Bilingüe

EBBJA: Educación Básica Bilingüe para Jóvenes y Adultos.

EEB: Educación Escolar Básica

EM: Educación Media

EMADJA: Educación Media a Distancia para Jóvenes y Adultos con énfasis en Nuevas Tecnologías.

EMAPJA: Educación Media Alternativa para Jóvenes y Adultos.

EJA: Educación de Jóvenes y Adultos.

EPH: Encuesta Permanente de Hogares

EPJA: Educación de Personas Jóvenes y Adultas

ETC: Equipo Técnico Central

FP: Formación Profesional.

FPI: Formación Profesional Inicial.

IDIE: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa

LAMP: Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

MJT: Ministerio de Justicia y Trabajo

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ONG: Organización No Gubernamental

PAEBA: Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos

PIA: Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación de Jóvenes y Adultos

PREBIR: Programa de Educación Bilingüe Intercultural por Radio (Fé y Alegría)

PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe

PROLABOR: Programa de Formación Ocupacional e Inserción Productiva

SEGIB: Secretaria General Iberoamericana

SIEC: Sistema de Información de Estadísticas Continuas

SIGEDAT: Sistema de gestión de datos de la educación de jóvenes y adultos

SINAFOCAL: Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral

SINEA: Subsistema Nacional de Educación de Adultos

SNPP: Servicio Nacional de Promoción Profesional

TEDEJA: Técnicos de Enlace de Educación de Jóvenes y adultos

TIC: Tecnologías de la información y comunicación

UIS: Instituto de Estadística de la Unesco

UNESCO: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNFPA: Fondo de Población de las Naciones Unidas

UNICEF: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	p.14
CAPÍTULO I. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	p.16
1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	p.16
1.1 Objetivo general.....	p.16
1.2 Objetivos específicos.....	p.16
2. METODOLOGÍA UTILIZADA	p.16
2.1 Componente cualitativo.....	p.16
2.2 Componente cuantitativo.....	p.17
2.3 Análisis de fuentes secundarias.....	p.21
2.4 Revisión documental.....	p.21
2.5 Instrumentos de recolección.....	p.21
2.6 Limitaciones de la metodología.....	p.22
CAPÍTULO II. PRODEPA: PROCESO DE CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN	p.23
1. UNA RESEÑA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN PARAGUAY	p.23
1.1 Un antecedente importante: Los Centros Integrados de Acción Comunitaria.....	p.24
1.2 Hitos en la educación de personas adultas en Paraguay.....	p.25
2. MARCO DE REFERENCIA PARA UNA NUEVA EPJA	p.26
2.1 La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina.....	p.26
2.2 Los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAS)	p.29
2.3 EL Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007 – 2015)	p.31
2.4 La política pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Paraguay: Ñamyendy tata (Encendemos el fuego)	p.32
3. ANTECEDENTES Y PROCESO DE IMPLEMENTACION DEL PRODEPA	p.34
3.1 Documento Formulación Fase 1.....	p.34
3.2 Fase de Transición.....	p.35
3.3 Documento de Formulación Fase 2.....	p.36
4. ESTADÍSTICA Y TENDENCIAS DE LA EPJA EN PARAGUAY	p.36
CAPÍTULO III. PRODEPA Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL	p.40
1. LA COOPERACIÓN DE ESPAÑA	p.40
2. LA PARTICIPACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)	p.43

3. PRESENCIA PARAGUAYA EN EL ESCENARIO REGIONAL.....	p.44
CAPITULO IV. PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES SOBRE EL DISEÑO, LA IMPLEMENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN EL PRODEPA.....	p.48
1. OPINIÓN SOBRE EL DISEÑO DE PRODEPA.....	p.48
1.1 Calidad y pertinencia de la estrategia.....	p.48
1.2 La formación de recursos desde la formulación de la propuesta.....	p.54
1.3 Calidad y pertinencia del diseño de la estrategia desde el enfoque de educar en y para la diversidad.....	p.55
1.4 Indicadores de resultados y actividades de la propuesta.....	p.57
1.5 Eficiencia y eficacia de la formulación del Programa.....	p.58
2. OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y METODOLOGÍA DEL PRODEPA.....	p.63
2.1 Análisis del desarrollo del conjunto de las actividades.....	p.63
2.2 Centros de Recursos.....	p.65
2.3 Educación Básica Bilingüe.....	p.66
2.4 Educación Media a Distancia.....	p.68
2.5 Formación Profesional.....	p.68
2.6 Atención a personas con discapacidad.....	p.70
2.7 Centro de Atención Integral a la Niñez.....	p.71
2.8 Educación Indígena.....	p.73
2.9 Alfabetización.....	p.73
2.10 Educación en contexto de encierro.....	p.75
2.11 Proyectos para trabajadoras (domésticas, sexuales y otros).....	p.77
2.12 Análisis de la validez de los instrumentos de recolección de datos.....	p.78
2.13 Análisis de la coordinación entre los diferentes actores.....	p.79
2.14 Funcionamiento del sistema de seguimiento como instrumento para apoyar el análisis y la gestión del PRODEPA y la DGEP.....	p.80
3. OPINIÓN SOBRE IMPLICANCIA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES.....	p.82
3.1 Participación e implicación del Estado y otras entidades nacionales.....	p.82
3.2 Participación e Involucramiento de los técnicos de la DGEP.....	p.83
3.3 Participación e Involucramiento de los actores locales de la DGEP.....	p.84
3.4 Trabajo interinstitucional de la DGEP con otras instancias del MEC y otros ministerios.....	p.85
3.5 Implicancia de otras entidades locales.....	p.86

3.6 Implicancia de organismos internacionales.....	p.87
3.7 Contexto socio políticos y viabilidad de los recursos (humanos y materiales)	p.88
3.8 Niveles de satisfacción y expectativas de los actores implicados en el programa.....	p.89
3.9 Impacto del programa y la actividad de la DGEP en la población beneficiaria y aporte de las mujeres a la economía familiar.....	p.94
CAPÍTULO V. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PRODEPA RESPECTO A LA EPJA Y LA EDUCACION A LO LARGO DE LA VIDA EN PARAGUAY.....	
1. INSTITUCIONALIZACIÓN.....	p.103
1.1 Fortalecimiento del Sistema de EPJA en Paraguay.....	p.103
1.2 El edificio central: El Centro Ko' e Pyahu.....	p.104
1.3 El fortalecimiento de la EPJA a nivel local: Los Centros de Recursos.....	p.106
1.4 Sedes y Centros EPJA funcionando en otras instituciones.....	p.108
1.5 Trabajos intersectoriales.....	p.109
1.6 Inversión del MEC en EPJA.....	p.111
1.7 Sistema de información en EPJA.....	p.111
2. COBERTURA DEL PROGRAMA.....	p.112
2. 1 Cobertura institucional.....	p.114
2.2 Docentes, Facilitadores, instructores.....	p.115
2.3. Educación Básica Bilingüe castellano-guaraní (EBBJA).....	p.116
2.4 Educación Media a distancia (EMADJA).....	p.127
2.5 Formación profesional inicial.....	p.132
2.6 Formación profesional.....	p.138
2.7 Educación básica para jóvenes y adultos con discapacidad.....	p.144
2.8 Alfabetización y EBB a colectivos en situación de vulnerabilidad.....	p.146
3. CALIDAD DE LOS PROGRAMAS.....	p.151
3.1. Alfabetización.....	p.151
3.2 Educación Básica Bilingüe.....	p.153
3.3 Aportes PRODEPA a la Educación Media.....	p.156
3.4 Aportes PRODEPA a la Formación Profesional.....	p.157
3.5 Atención a la diversidad: un eje esencial en la EPJA.....	p.160
3.6 Aportes del PRODEPA a la Educación de Jóvenes y Adultos con discapacidad.....	p.163
3.7 Aportes del PRODEPA a la Educación en contexto de encierro.....	p.166
3.8 Aportes del PEODPA a los Centros de Atención Integral a la niñez y a la familia	p.167

3.9 Aportes del PRODEPA a la Educación Indígena.....	p.167
CAPITULO VI. DESAFIOS PARA LA SOSTENIBILIDAD DE POLÍTICAS PÚBLICAS POST-PROGRAMA.....	p.170
1. PRINCIPAL LOGRO EN MATERIA DE POLÍTICA PÚBLICA EPJA.....	p.170
2. DESAFÍOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA ADOPTADA.....	p.171
3. DESAFÍOS ESPECÍFICOS PARA LA SOSTENIBILIDAD DE POLÍTICAS EPJA EN PARAGUAY.....	p.173
3.1 Criterios técnico pedagógicos antes que partidarios.....	p.173
3.2 Mantener y fortalecer los equipos técnicos.....	p.173
3.3 Constitución de un Consejo Nacional de Educación con Personas Jóvenes y Adultas.....	p.174
3.4 Buen uso y administración de la infraestructura obtenida.....	p.174
3.5 Buen uso racional y ampliación de los Centros de Recursos.....	p.175
3.6 Fortalecimiento de sistema estadístico y de seguimiento.....	p.176
CAPITULO VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	p.177
ANEXOS.....	p.192

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICOS Y ANEXOS

CUADROS

Cuadro N°1: Cantidad de Encuestas, entrevistas y Grupos focales

Cuadro N°2: Centros de Recursos a nivel país

Cuadro N°3: Opinión de los Responsables Locales sobre la infraestructura

Cuadro N°4: Cantidad de instituciones por programa (Año 2010)

Cuadro N°5: Cantidad de instituciones por zonas (EPJA, 2010)

Cuadro N°6: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Educación Básica Bilingüe por año y sexo

Cuadro N°7: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en EBB en 2005 y 2011

Cuadro N°8: EBBJA-Aprobados por ciclo y año

Cuadro N°9: Cantidad de desertores por año

Cuadro N°10: Porcentaje de desertores por departamento en 2011

Cuadro N°11: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Educación Media a Distancia, por año y sexo

Cuadro N°12: EMAJDA-Aprobados por módulo y año

Cuadro N°13: EMAJDA - Cantidad de desertores por año

Cuadro N°14: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Formación Profesional Inicial por año y sexo

Cuadro N°15: FPI-Matriculados por especialidades según año 2004-2011

Cuadro N°16: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en FPI en 2005 y 2011

Cuadro N°17: FPI- Cantidad de Aprobados por año

Cuadro N°18: FPI- Cantidad de desertores por año

Cuadro N°19: FP- Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Formación Profesional, por año y sexo

Cuadro N°20: FP- Matriculados por especialidades según año 2005-2011

Cuadro Nº21: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en FP en 2005 y 2011

Cuadro Nº22: FP- cantidad de aprobados por año

Cuadro Nº23: FP- Cantidad de desertores por año

Cuadro Nº24: Cantidad de personas con discapacidad matriculadas en EEBJA (Año 2011)

Cuadro Nº25: Cantidad de centros, sedes, docentes, facilitadores, participantes-Año 2010-2012

Cuadro Nº26: Indicadores y metas de la política Pública de Educación de Personas Jóvenes y adultas

GRÁFICOS

Gráfico Nº1: Distribución de Participantes encuestados por sexo

Gráfico Nº2: Distribución de participantes encuestados por grupos de edad

Gráfico Nº3: Distribución de encuestados por programa (en porcentaje)

Gráfico Nº4: Porcentaje de estudiantes por edad que están matriculados asistiendo, 2000, 2007, 2010

Gráfico Nº5: Años de estudios de jefes de hogar para la población de 24 años o más

Gráfico Nº6: Evolución de la tasa de analfabetismo por sexo y año

Gráfico Nº7: Evolución de la tasa de Analfabetismo 2002-2011 por área de residencia

Gráfico Nº8: Brechas entre la población de 15 años o más, indígena y no indígena

Gráfico Nº9: Opinión de los responsables locales sobre las capacitaciones

Gráfico Nº10: Motivación para asistir a los cursos

Gráfico Nº11: Cambios personales -Percepción de los participantes

Gráfico Nº12: Cambios personales -Percepción de los Responsables locales

Gráfico Nº13: Cambios Familiares - Percepción de los participantes

Gráfico Nº14: Cambios Familiares - Percepción de los Responsables locales

Gráfico Nº15: Cambios Económicos - Percepción de los participantes

Gráfico Nº16: Cambios Económicos de participantes a programas de FPI o FP

Gráfico Nº17: Cambios económicos -Percepción de los Responsables locales

Gráfico Nº18: Presupuesto vigente en guaraníes para la Formación Básica Permanente a la Población Joven y Adulta y a las Personas con Necesidades Educativas

- Gráfico Nº19:** Cantidad de docentes por programa (Año 2011)
- Gráfico Nº20:** Relación entre cantidad de docentes y matriculados por programa (Año 2011)
- Gráfico Nº21:** Porcentaje de matriculados según edad -EBBJA- (Año 2010)
- Gráfico Nº22:** Evolución de la matrícula en Educación Básica Bilingüe de 2002 a 2011
- Gráfico Nº23:** Distribución de la matrícula en EBB por departamento en los años 2005 y 2011
- Gráfico Nº24:** Distribución por áreas urbano/rural EBBJA (año 2011)
- Gráfico Nº25:** Dificultades para asistir al curso
- Gráfico Nº26:** Porcentaje de matriculados según edad -EMADJA-(Año 2010)
- Gráfico Nº27:** Evolución de la matrícula en EMADJA 2002-2011
- Gráfico Nº28:** Distribución de la matrícula en EMADJA por departamentos en 2011
- Gráfico Nº29:** Distribución por áreas urbano/rural EMAJDA (año 2011)
- Gráfico Nº30:** Porcentaje de desertores por departamento EMADJA – 2011
- Gráfico Nº31:** Porcentaje de matriculados según edad -FPI-(Año 2010)
- Gráfico Nº32:** Evolución de la matrícula en FPI de 2004 a 2011
- Gráfico Nº33:** Distribución de matrícula por especialidad en FPI -Año 2011
- Gráfico Nº 34:** Distribución por áreas urbano/rural en FPI -Año 2011
- Gráfico Nº35:** Porcentaje de desertores por departamento en FPI en 2011
- Gráfico Nº36:** Porcentaje de matriculados según edad -FP- Año 2011
- Gráfico Nº37:** Evolución de la matrícula en FP 2005 a 2011
- Gráfico Nº38:** distribución de matrículas por especialidad FP-Año 2011
- Gráfico Nº39:** Distribución de matriculados por área -Año 2011
- Gráfico Nº40:** Porcentaje de desertores por departamento en 2011
- Gráfico Nº41:** Participación de personas con discapacidad según responsables locales
- Gráfico Nº42:** Difusión de los cursos según los Responsables Locales
- Gráfico Nº 43:** Difusión de los cursos según participantes
- Gráfico Nº44:** Variación de la matrícula según programa 2002-2011

ANEXOS

Anexo N°1: Listado de documentos y bibliografía consultados

Anexo N°2: Instrumentos de recolección de datos

Anexo N°3: Lista de Autoridades y Códigos de personas entrevistadas

Anexo N°4: Registro fotográfico

INTRODUCCIÓN

A partir del Programa de Educación Básica Bilingüe y Media de Jóvenes y Adultos (PRODEPA), la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay pasó de ser un componente marginal de la política educativa a ocupar un lugar de relevancia y visibilidad. El PRODEPA ha desarrollado e implementado programas de educación para personas jóvenes y adultas que incluyen alfabetización formal y no formal, educación escolar básica, educación media y formación profesional. Además ha desarrollado acciones para lograr el acceso a la educación a poblaciones en situación de exclusión social como son las mujeres, las poblaciones rurales, las comunidades indígenas, las personas privadas de su libertad, entre otras.

El PRODEPA ha demandado acciones coordinadas no sólo del Ministerio de Educación y Cultura paraguayo, de la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo y del Ministerio de Educación de España. Ha requerido también gestiones conjuntas con las gobernaciones, municipios del país y otras comunidades españolas. Por otra parte, la participación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha sido muy relevante para la gestión de las estrategias y uso de los recursos, además de aportes técnicos.

Este informe presenta los resultados de la evaluación del PRODEPA implementado entre los años 2001 y 2012 por la Dirección de Educación Permanente (DGEP) del MEC y la Cooperación Española. El Programa se dividió en Fase 1 (2001 – 2006), Fase de Transición (2006 – 2007) y Fase 2 (2008 – 2012). Si bien los objetivos generales fueron comunes en estas fases, hubo cambios en los objetivos específicos formulados y en los resultados.

El objetivo general de esta evaluación es 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. En los objetivos específicos se busca evaluar el diseño del Programa, analizar el proceso de implementación y las metodologías utilizadas en el desarrollo de las actividades, indagar sobre la implicación de los actores en el diseño y puesta en marcha del Programa a través de los diversos momentos y contextos sociopolíticos y, finalmente, identificar las principales fortalezas y debilidades del programa y de la Dirección General de Educación Permanente (DGEP) y ofrecer recomendaciones que sirvan para su mejor implementación y consecución de los resultados.

El documento consta de siete capítulos: el Capítulo I, hace referencia a la propuesta y diseño de la evaluación, planteando los objetivos, metodología, participantes y técnicas de recolección de datos. El segundo capítulo plantea una breve reseña y el marco conceptual que sostienen la creación y posterior consolidación del Programa. En el Capítulo III se analiza la experiencia de cooperación internacional que ha promovido y sostenido PRODEPA. A partir del Capítulo IV se presentan los resultados: se analiza la percepción de los diversos actores en relación al diseño, la implementación y la participación en el Programa. En el Capítulo V, basados en estos y otros resultados de informes y datos estadísticos, se analiza la institucionalización, cobertura y calidad de los programas implementados en las dos fases de PRODEPA, al igual que la dimensión de sostenibilidad que es analizada en detalle en el Capítulo VI. Finalmente, como Capítulo VII y final, se formulan las

conclusiones y se proponen algunas recomendaciones para la continuidad de las líneas impulsadas por el Programa.

El extensivo trabajo de entrevistas a autoridades, técnicos, directivos, docentes así como a beneficiarios y beneficiarias del Programa ha generado un cúmulo de información que, esperamos, ayude a valorar lo que ha sido la implementación de PRODEPA y sirva de insumo para la formulación de nuevas políticas y acciones en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay.

CAPÍTULO I. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

1. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

La presente consultoría propuso los siguientes objetivos:

1.1 Objetivo general

Evaluar 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.

1.2 Objetivos específicos

- 1- Evaluar el diseño del Programa
- 2- Analizar el proceso de implementación y las metodologías utilizadas en el desarrollo de las actividades
- 3- Indagar sobre la implicación de los actores en el diseño y puesta en marcha del Programa a través de los diversos momentos y contextos sociopolíticos.
- 4- Identificar las principales fortalezas y debilidades del programa y de la Dirección General de Educación Permanente (DGEP) y ofrecer recomendaciones que sirvan para su mejor implementación y consecución de los resultados.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

La evaluación incluyó tanto un abordaje cualitativo como cuantitativo, además de realizar un análisis documental y el procesamiento de fuentes secundarias (estadísticas producidas por el MEC y por la Dirección de Educación Permanente)

2.1 Componente cualitativo

Este componente incluyó entrevistas y grupos focales a los diferentes actores y participantes del PRODEPA en sus diferentes momentos. Se realizaron entrevistas a autoridades actuales y anteriores del MEC: Ministras, Viceministras, directores y directoras generales de la Dirección de Educación Permanente, especialistas y técnicos del nivel central de PRODEPA, a actores locales que incluye supervisoras, directores de Centros de Recursos de PRODEPA, educadores y facilitadores y a participantes.

Se llevaron a cabo entrevistas a participantes (6), responsables locales (20), técnicos del nivel central (18) y autoridades educativas nacionales y representantes de la cooperación internacional (13). Además, se realizaron 5 grupos focales con participantes (con un total de 28 participantes) y 8 con responsables locales (51 participantes) (Ver Cuadro 1).

Cabe señalar que las entrevistas fueron conducidas por el equipo responsable de la evaluación. Fueron entrevistas individuales. Para algunas personas que formaron parte de PRODEPA pero que no se hallaban en el país (en especial, miembros de la cooperación internacional) se envió cuestionarios por correo electrónico, teniendo un retorno desde 2 de los 7 cuestionarios enviados.

Como parte del estudio cualitativo se utilizó la técnica “El cambio más significativo” (MSC, por sus siglas en inglés) (Davies y Dart, 2005)¹ que se centra en las “Historias de cambio”, busca dar respuestas a los cambios e innovaciones realizados, puntualmente ¿Quién hizo qué, cuándo y por qué se hizo? Esta metodología fue iniciada para monitoreo de impacto, porque a diferencias de las evaluaciones tradicionales que se centran en resultados, esta metodología busca brindar informaciones del proceso de los cambios a lo largo del ciclo de realización del mismo. El aspecto fundamental de esta perspectiva es la recolección y el análisis sistemático de los cambios significativos.

2.2 Componente cuantitativo

Se realizó una encuesta a participantes (396) y a actores locales (134) en Asunción y 7 Departamentos del país (Ver Cuadro N°1) y se realizó un análisis estadístico (descriptivo) con los resultados. Cabe señalar que se trató de una muestra no – probabilística, lo que limita la posibilidad de generalización de los resultados a toda la población de participantes y actores locales.

¹ Davis, R., & Dart, J. (2005). *The Most Significant Change*. New Zealand: Oxfam Community Aid.

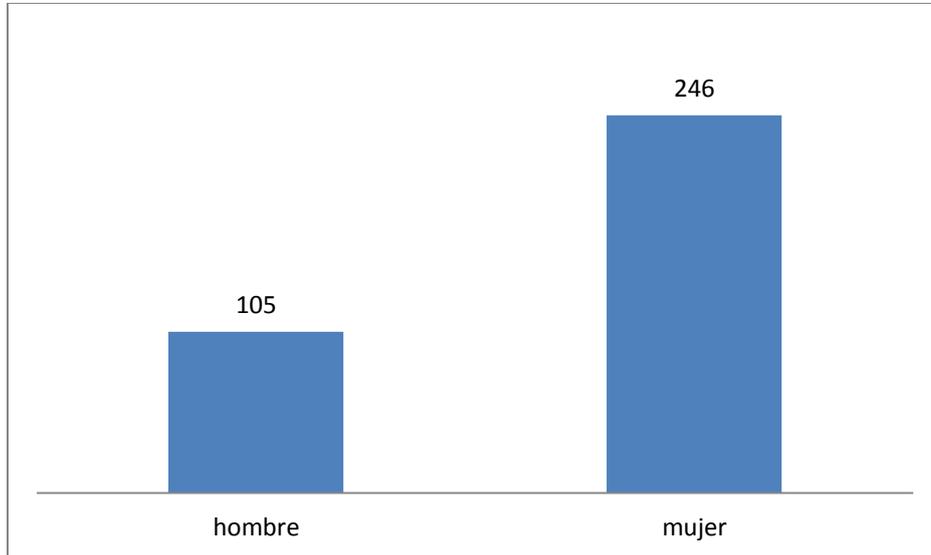
Cuadro Nº 1: Cantidad de Encuestas, entrevistas y Grupos focales

Dpto.	Localidad	ENCUESTA		ENTREVISTAS INDIVIDUALES				GRUPO FOCAL	
		Encuesta Participantes	Encuesta Resp.local	Entrevista Participante; Historias de cambio	Entrevista Responsables Locales	Entrevista Técnicos Central	Entrevista autoridades	Particip.	Resp. Locales
ASUNCION	Dirección Inclusiva					2	2		
	Educación indígena					1			
	Seminario nacional realizado en Prodepa		52	2	2				
	Instituto Privado Carolina FP		1		1				
	Equipo técnico Central/Autoridades					13	12		
CENTRAL	San Lorenzo	61	4	1	1				1
	Capiatá	125	6		2				1
	Fernando de la Mora								
	Itauguá Centro Penitenciario menores	11	2						
GUAIRA	Villarrica	47	1	1	4				2
CAAZAPA	San Juan Nepomuceno	2	14		1			1	1
PARAGUARI	Paraguari	7	9		1				
ALTO PARANA	Ciudad del Este	28	18		1			2	2
	Presidente Franco	5	7						
	Minga Pora		0					1	
CONCEPCION	Horqueta	23	6		2				1
	Belén	13	2						
	Concepción	42	4		1			1	
	Centro Penitenciario	23	4		1				

	menores								
PRESIDENTES HAYES	Villa Hayes	2	4	1	3				
Alumnos/as ingresado/as		7		1					
TOTAL DE PARTICIPANTES		396	134	6	20	18	14	34	51

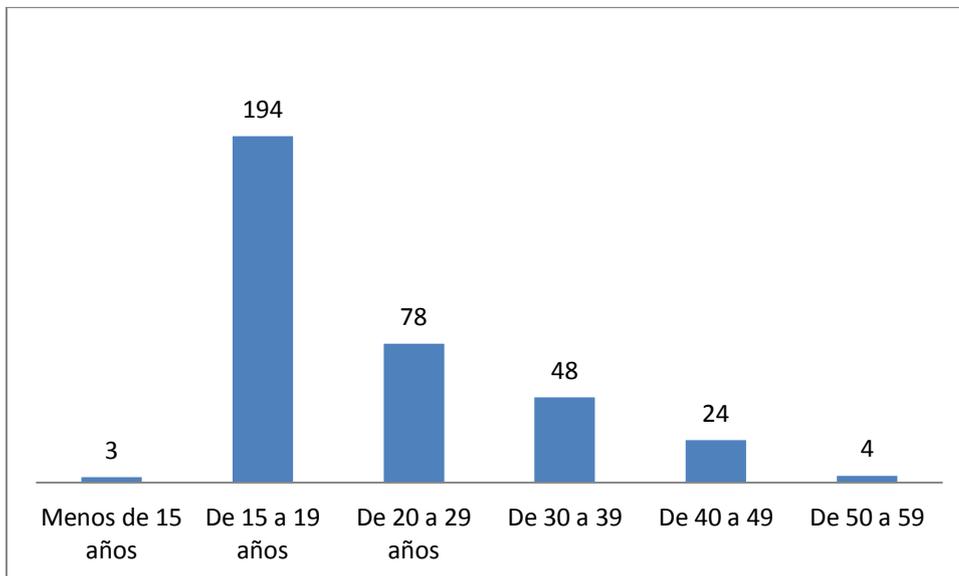
La muestra de 365 participantes encuestados incluyó a hombres y mujeres, de diferentes edades y que están cursando distintos programas de PRODEPA. Fue considerablemente mayor el número de mujeres encuestadas respecto a hombres así como a participantes del grupo etéreo entre 15 y 19 años respecto a los demás grupos. Ello se explica en los dos siguientes gráficos:

Gráfico N° 1: Distribución de participantes encuestados por sexo



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

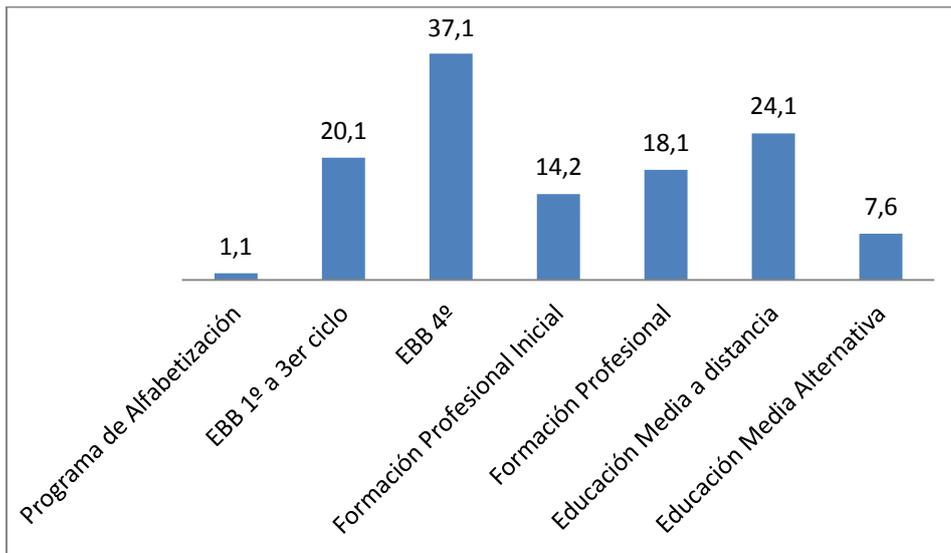
Gráfico N° 2: Distribución de participantes encuestados por grupos de edad



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

Respecto a participantes por programas fueron encuestados en mayor número los participantes de EBB 4° ciclo, Educación Media a Distancia y EBB de 1° a 3° ciclos:

Gráfico Nº 3: Distribución de encuestados por programa (en porcentaje)



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

2.3 Análisis de fuentes secundarias

Se realizó un análisis de las estadísticas educativas y los datos disponibles en la DGEP para elaborar un mapeo de la cobertura por programa durante los años de implementación de PRODEPA.

2.4 Revisión documental

Se realizó un análisis de estudios, investigaciones y evaluaciones realizadas al Programa PRODEPA; documentos referidos al diseño del Programa PRODEPA (formulación del programa, el marco lógico, los indicadores de productos, de resultados y el plan operativo).

Los materiales analizados incluyen: documentos de formulación (de las diferentes fases), informes de actividades, evaluaciones, planes y programas, estudios de algunos componentes específicos de PRODEPA, entre otros (Anexo Nº 1: Listado de documentos).

2.5 Instrumentos de recolección

Se elaboraron cuestionarios, guías para entrevistas y guías para los grupos focales. Los instrumentos incluyen tanto componentes cuantitativos como cualitativos. (Anexo Nº 2: instrumentos de recolección)

Componente cuantitativo

- Cuestionario para participantes
- Cuestionario para actores locales

Componente cualitativo

- Guía para Entrevista a responsables locales

- Guía para entrevista a participantes (historia de cambio)
- Guía para entrevista a técnicos
- Guía para entrevista a autoridades nacionales y representantes de la cooperación internacional

2.6 Limitaciones de la metodología

Ha sido corto tiempo previsto para la realización de la evaluación (90 días) considerando sobre todo que se buscó la valoración de los diferentes actores participantes del Programa y el periodo de realización del trabajo de campo (diciembre, enero) que corresponde a las vacaciones. Ello limitó el acceso a estudiantes, docentes y técnicos de PRODEPA.

Otro aspecto que significó una barrera para la recolección de la información precisa fue la disponibilidad de información y el acceso a los informantes claves involucrados en los diferentes periodos de la implementación de PRODEPA a lo largo de los diez años de su implementación.

La muestra utilizada para la encuesta a participantes y responsables locales, si bien tuvo una importante cobertura nacional (Asunción y 7 departamentos geográficos) y considerable cantidad de encuestados, fue una muestra no – probabilística, por lo que limita la posibilidad de generalización de los resultados.

CAPÍTULO II. PRODEPA: PROCESO DE CREACIÓN Y CONSOLIDACIÓN

1. UNA RESEÑA DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN PARAGUAY

“Una característica básica de la tradicional educación con jóvenes y adultos, sobre todo en la época de la dictadura de Stroessner, fue su irrelevancia y su vinculación con factores de corrupción casi generalizada [...]. La estructura operativa de la modalidad obedecía a parámetros escolarizados limitados a escuelas vespertinas y nocturnas rutinarias sin mayor motivación de sus actores”² (Rivero, 2009, p. 163).

La producción de materiales impresos pertinentes para los programas fue siempre una tarea pendiente por la falta de recursos presupuestarios. El subsistema de Formación Docente y/o la universidad no se ocuparon de la formación del docente de la EPJA. La mayoría de los educadores que se hallaban al servicio de la modalidad fueron formados para la educación básica de niños y niñas.³

Los programas de educación de personas adultas implementados en el país, a lo largo de los años, no han logrado la necesaria credibilidad social. Siempre hubo resistencia en cuanto a su eficacia especialmente en lo que respecta al mejoramiento de la dimensión económica- productiva, tan importante para elevar su nivel de vida. Jamás se pudieron precisar los criterios de calidad que deberían guiar el desarrollo de la EPJA, tarea que debía realizarse en conexión con la sociedad y los usuarios.⁴

En el Documento de Formulación de PRODEPA (2001) se señalan los principales problemas de la EPJA en ese momento:

- El personal de la EPJA está compuesto por profesionales de distintas procedencias y formación, necesitando de capacitación para afrontar los nuevos desafíos que plantea la educación de jóvenes y adultos.
- Los profesionales administrativos carecen de equipamiento y espacio físico que faciliten su tarea. Este personal no dispone de oportunidades de actualización de conocimientos y experiencias.
- El personal técnico-pedagógico carece de medios para ejercer con eficacia la supervisión, evaluación y promoción. No existe un Curriculum propio de educación permanente de jóvenes y adultos.
- Los educadores, procedentes casi todos de la educación escolar básica, llegan a los centros de educación permanente de jóvenes y adultos después de haber realizado dos turnos de 4 horas cada uno en la escuela primaria; no disponen de materiales didácticos ni guías metodológicas y tienen una mínima capacitación. Algunos no tienen títulos habilitantes para ejercer la docencia.

² Jabonero y Rivero (Coor.) (2009), Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. Fundación Santillana.

³ Salcedo y Domínguez (en preparación) Los Centros Integrados de Acción Comunitaria (CIAC). Organización de Estados Iberoamericanos. Asunción.

⁴ Salcedo y Domínguez (en preparación)

- Los centros de educación permanente de jóvenes y adultos son casi en su totalidad escuelas primarias que no están equipadas ni acondicionadas para recibir personas adultas en sus aulas.
- Los participantes, en muchos casos personas muy humildes que llegan a los centros agotados tras una larga jornada de trabajo, mal alimentados, con problemas de salud que condiciona su aprendizaje, no reciben material de apoyo (cuadernos, lápices, libros), ni encuentran las condiciones apropiadas para el proceso de aprendizaje.

1.1 Un antecedente importante: Los Centros Integrados de Acción Comunitaria (CIAC)⁵

Un antecedente importante fue la implementación de Los Centros Comunitarios de Acción Comunitaria (CIAC) en comunidades rurales y suburbanas en situación de pobreza o pobreza extrema, de los Departamentos de Cordillera y Paraguarí, en una primera etapa (1999) y en una segunda etapa (2000), en los de Concepción, Caaguazú, San Pedro, Caazapá y Canindeyú.

Estos Centros fueron concebidos como un lugar de encuentro participativo en el que mediante la discusión, el análisis y la reflexión de las potencialidades y las dificultades de la comunidad, se buscan las soluciones sustentables y sostenibles, autogestionarias y concertadas con las instituciones del estado y la sociedad civil, para la lucha contra la pobreza y por consiguiente el mejoramiento de la calidad de vida.

El CIAC tiene como objetivo potenciar los saberes individuales para mejorar los de toda la comunidad. Su opción por el acceso al conocimiento y la capacitación para el trabajo productivo que permita adquirir habilidades, destrezas, capacidades útiles para la vida, sin necesidad de desplazarse para ello, refuerza el arraigo de la gente y hace posible el necesario equilibrio entre sociedad rural y urbana.

Los Centros Integrados de Acción Comunitaria buscan el desarrollo sustentable y sostenible de las comunidades a través del rescate de los valores y las capacidades, la detección de necesidades y la elaboración de soluciones solidarias y autogestionarias y la efectiva concertación de acciones entre los organismos del estado y de la sociedad civil.

⁵ Salcedo y Domínguez (en preparación)

1.2 Hitos en la educación de personas adultas en Paraguay⁶:

- En 1957 se creó el Departamento de alfabetización y educación de adultos. A partir de allí se empieza a hablar de Educación Fundamental.
- Por Ley Nº 1096 del 31 de noviembre de 1966, y en el mismo año, el Departamento fue incluido en el Presupuesto General de Gastos de la Nación.
- Se puso en marcha el primer Programa experimental de alfabetización y educación de adultos con el objeto de “liberar al hombre de la ignorancia”. El analfabeto era entonces, una persona ignorante.
- Por Decreto Nº 35.175 del 7 de agosto de 1968 se declaró de “alta prioridad educativa” al Plan Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos y “obligatoria la alfabetización de todos los habitantes de la República comprendidos entre 15 y 50 años de edad”.
- Por Decreto Nº 6.177 del 14 de julio de 1969 se creó el Consejo Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos.
- En 1970 se declaró año de la Alfabetización en toda la República del Paraguay.
- A través de la Resolución Nº 1075 del 23 de octubre de 1972 se dio valor oficial a las enseñanzas impartidas por radio y televisión.
- En 1982 se produjo una nueva conceptualización de la EPJA que consideró la alfabetización como componente del proceso educativo que pretendía que el adulto adquiriera habilidades y destrezas para leer, escribir y calcular en forma elemental y recibir una capacitación básica para el trabajo. Con el Plan Nacional de Alfabetización 1983/1994 “Por un Paraguay sin analfabetos”, concibió la alfabetización como “etapa inicial de un proceso más amplio”.
- En el año 1991 la Educación Comunitaria era concebida como eje de los esfuerzos para el desarrollo comunitario. A través de ella la comunidad tomaría conciencia de su rol social, ayudándole a definir exigencias y fortalecer su identidad.
- Entre los años 1995 y 1996 en el “Plan Estratégico de la Reforma Educativa Paraguay 2020” se propone dos áreas prioritarias para fortalecer la competitividad de la fuerza de trabajo y consolidar la vía democrática de desarrollo en el Paraguay: Educación

⁶ Dirección General de Educación Permanente:

(http://www.educacionpermanente.edu.py/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=34)

Escolar Básica y Educación General Básica, esta última es la que reciben los jóvenes y adultos de 15 años y más.

- Por Resolución Nº 252 del 12 de marzo de 1996 el Departamento de Alfabetización y Educación de Adultos adquiere el estatus de Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Con la Ley General de Educación Nº 1264 del 2 de mayo de 1998 se institucionalizan los cambios del proceso de Reforma Educativa. Con el nuevo ordenamiento del sistema educativo nacional. Educación de Régimen General, Educación de Régimen Especial y Otras Modalidades de Atención Educativa, Educación General Básica y Educación Permanente.
- En 1997, la primera línea de acción de la Educación General Básica se materializó con el programa Centros Integrados de Acción Comunitaria (CIAC).
- Desde el 2000 se lleva a cabo la Reforma de la Educación de Jóvenes y Adultos con el Programa de Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos PRODEPA – KO'E PYAHU. El programa PRODEPA se inició en Paraguay en el 2000 y prevé su finalización hasta el primer semestre de 2012. El Programa logra abarcar propuestas de alfabetización, educación básica, educación media y formación profesional. Es decir, el mismo ha contemplado los nuevos enfoques para la educación de personas jóvenes y adultas.
- El Plan Nacional de Alfabetización “Por un Paraguay Alfabetizado 2004/2008” tiene por misión que la alfabetización se consolide como política de Estado, que genere el círculo virtuoso del desarrollo, que asegure el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir para toda la vida.
- Programa Emblemático del Gobierno: “Paraguay Lee y Escribe (2008), cuyo objetivo es satisfacer las necesidades educativas de personas jóvenes y adultas que no han aprendido a leer y escribir, como puerta de entrada a un proceso de educación a lo largo de toda la vida y una participación más activa en la sociedad⁷.

2. MARCO DE REFERENCIA PARA UNA NUEVA EPJA

2.1 La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina⁸

¿Cuáles son las principales tendencias de cambio en el campo de la educación de adultos?

⁷ Gabinete Social de la Presidencia de la República (2009). Paraguay para todos y todas: Propuesta de Política Pública para el Desarrollo Social 2010-2020.

⁸ Fuente del texto: “Educación y actores sociales frente a la pobreza en América Latina”. José Rivero. CEAAL/CLAE: Editorial Tarea, Lima. 2008

Antes de CONFINTEA V y de Dakar sobresalían con nitidez los siguientes objetos y áreas de acción en la EPJA: 1) mejorar la calidad en sus procesos y resultados; 2) la institucionalidad educativa, y 3) la idoneidad de sus estrategias, considerando en ellas: la superación del círculo vicioso de la pobreza, así como las demandas de los procesos de transformación económica y de la moderna ciudadanía, incluyendo las del desarrollo local.

La preparación regional de CONFINTEA V y el análisis de los resultados de la última conferencia internacional desarrollada en Hamburgo representó el esfuerzo más significativo por buscar y construir nuevos horizontes a la Educación con Personas Jóvenes y Adultas.

Tanto esa acción colectiva como los dictados de la Conferencia Internacional de Dakar han influido en la reconceptualización del enfoque y las prácticas de la educación de jóvenes y adultos asociando el aprendizaje a un proceso de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir (principios consagrados por el Informe Delors) y a la EPJA como el espacio que garantiza la incorporación y permanencia de los sectores sociales más excluidos.

Sobresalen los siguientes lineamientos de política, estrategias y programas:

- Reconocer y reafirmar la diversidad de experiencias que constituyen la educación de jóvenes y adultos; esto supone no reducir la educación de adultos a los programas de alfabetización o de educación básica formal, sino abrirse a distintos ámbitos y a la convergencia entre ellos. Siguiendo los campos de trabajo legitimados por la Conferencia Internacional de Hamburgo en América Latina se optó por la vigencia de los siguientes siete campos prioritarios: alfabetización, educación-trabajo, jóvenes, ciudadanía y derechos humanos, campesinos e indígenas, desarrollo local y género.
- Asumir el carácter político de la opción por la educación de jóvenes y adultos y su referencia a grupos vulnerables y excluidos por el modelo económico y político vigente en América Latina y por la globalización de signo capitalista. La desigualdad social y educativa y la pobreza que están presentes en la región, junto con los principios de igualdad y justicia social, son referentes prioritarios de la educación de jóvenes y adultos. La integración regional y la integración subregional también se constituyen en ejes que la EPJA debe asumir para orientar su quehacer.
- La EPJA se asocia a la paz y a la promoción de la paz y de los derechos humanos, como parte de la construcción de una ciudadanía responsable y participativa, asimismo, está ligada al trabajo productivo, posibilitando competencias para la creatividad e inserción laboral.
- Redefinir los enfoques y prácticas en todos y cada uno de los campos de trabajo de la EPJA y de las articulaciones y convergencias entre ellos. Así, la alfabetización debiera articularse con la dimensión de género, con las problemáticas específicas de las comunidades campesinas e indígenas, con el principio de integración, educación y trabajo, con el desarrollo local, con las necesidades de la población juvenil, con la construcción de ciudadanía.

- Asumir como característica básica su trabajo con grupos humanos con necesidades diferenciadas. En estos grupos se incluye a distintos tipos de jóvenes, la diversidad de mujeres, grupos indígenas y campesinos, emigrantes, adultos mayores y aún a niños y adolescentes prematuramente trabajadores. Esto demanda adoptar un enfoque intercultural transversal, no limitado a las poblaciones indígenas. Busca el reconocimiento y la potenciación de la diversidad así como la vigorización de las culturas indígenas y el encuentro, el diálogo y la negociación entre las culturas. Asimismo, incluir la categoría de género como una categoría política y como una categoría relacional y como un logro de los movimientos de mujeres, tanto en el conjunto de la sociedad como en el campo de la educación.
- El acápite anterior estará estrechamente ligado a enraizar las problemáticas de la EPJA en la cultura latinoamericana, entendida como una trama de significaciones y prácticas considerando un enfoque intercultural, el tránsito y el encuentro de una cultura con otra, de una disciplina a otra.
- Tomar en cuenta la mayoritaria presencia juvenil en sus programas, reconceptualizando la articulación entre educación de jóvenes y adultos y trabajo (entendido como “la actividad productiva de la gente” y como un proceso que no se limita al empleo y al mercado).
- Dar particular importancia, tanto en programas de alfabetización como en los de educación básica de jóvenes y adultos, al aprendizaje de la lengua escrita, dándole valor social como forma de participación y de comunicación que se realiza con los otros y que se aprende en el uso. En el caso de las comunidades indígenas el aprendizaje de la lengua escrita oficial puede ser vivido fundamentalmente como una reapropiación y un reencuentro con la propia cultura y la propia lengua y no sólo como un mecanismo de ingreso a la sociedad “moderna” o de defensa respecto de ésta.
- Incluir, considerando la caracterización de la demanda, como núcleo prioritario de la EPJA de estrategias y programas de formación inicial y actualización para los educadores de adultos, quienes enfrentan situaciones cada vez más complejas derivadas de la exclusión y la pobreza. El reconocimiento de los saberes previos se constituiría en el eje de la formación junto con la promoción de una reflexión crítica que busque alternativas, interroge la realidad y permita superar los actuales obstáculos que afectan al desarrollo profesional de los educadores.
- Se plantea como condición de calidad de la EPJA tanto la promoción de la investigación como la construcción de indicadores de seguimiento de los compromisos y de los avances y dificultades de la EPJA así como la definición de estrategias respecto de los medios de comunicación y la incorporación de la computación y de redes virtuales como mecanismos educativos.

- Se incorporan la educación al consumidor como tarea política en una sociedad mundializada y organizada en torno de la producción y el consumo masivo de bienes y servicios. Se postula un proceso transversal que se articule con los programas de desarrollo local, los programas de educación-trabajo, los programas de alfabetización, los programas para construcción de la ciudadanía y los derechos humanos y los programas de educación ambiental.
- Se prioriza sistematizar las experiencias relevantes, en vistas de la multiplicación de espacios de reflexión y participación; esta acción asociada a los siete campos priorizados, puede constituirse como un espacio de formación de los educadores, los investigadores, los planificadores y los que toman decisiones en la EPJA así como en una modalidad de desarrollo institucional.
- Es importante crear una nueva institucionalidad para la EPJA. Ello demanda una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedad civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial. Esta nueva institucionalidad supone el trabajo conjunto entre los Ministerios de Educación y los Ministerios de Trabajo, Salud, organismos especializados para la mujer y la juventud y otras instituciones y sectores sociales.

2.2 Los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBAS)⁹

La II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno realizada en 1992 en Madrid declaró su “apoyo a la escolaridad básica en la infancia y la alfabetización de adultos” y aprobó una propuesta presentada por los Ministros de Educación iberoamericanos relativa a la puesta en marcha de un Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA, con el objetivo de reducir en 5 años la tasa de analfabetismo entre la quinta y la cuarta parte de la vigente al inicio del Programa.

Los organismos inicialmente encargados de su puesta en marcha fueron los Ministerios de Educación de los países destinatarios en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura de España (MECDE) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). La financiación del Programa estaría a cargo principalmente de España a través del MECDE, mientras que de su administración se encargaría la OEI.

Los primeros PAEBA se aprobaron en 1993 para su ejecución en El Salvador y República Dominicana. La VI Cumbre celebrada en Viña del Mar en 1996 aprobó su puesta en marcha en Honduras y Nicaragua, con la financiación de la Junta de Extremadura y la AECID, respectivamente. Desde 1997 se ha aplicado un enfoque de cooperación dirigido a establecer crecientes grados de corresponsabilidad técnica y financiera entre la Cooperación Española y las autoridades educativas de los países destinatarios. La AECID ha asumido la cofinanciación del Programa, a la que se han incorporado las Comunidades Autónomas de Madrid y Aragón.

⁹ Informe de Evaluación 9 (2000). El Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos PAEBA

Los elementos esenciales de la formulación del PAEBA fueron establecidos a su inicio en El Salvador y República Dominicana. Los PAEBA de Honduras y Nicaragua se han inspirado en el modelo desarrollado en El Salvador.

El objetivo general fijado para los PAEBAS fue desarrollar una acción intensiva de alfabetización y educación básica de adultos que contribuya a reducir en 5 años el índice de analfabetismo entre la cuarta y la quinta parte de la tasa existente al inicio del Programa.

Los Objetivos Específicos establecidos fueron:

- Promover una acción alfabetizadora que sirva como elemento facilitador para satisfacer otras necesidades relacionadas con el trabajo y el desarrollo del país.
- Promover la participación de entidades gubernamentales y no gubernamentales con experiencia y actividad en el campo de la educación de adultos.
- Reformular la estructura orgánica del subsistema de educación de adultos y diseñar una propuesta curricular que incluya la estructuración de modalidades formales y no formales de los niveles correlativos a la educación básica y media, la producción de metodologías y medios didácticos cuya aceptación y uso sean generalizados.
- Mejorar el desempeño de los educadores de adultos a través de la potenciación de las actividades de capacitación.
- Fortalecer las estructuras técnico-administrativas de la educación de adultos.
- Dotar o mejorar el equipamiento necesario para los centros de educación de adultos, centros de recursos educativos y unidades administrativas.
- Desarrollar estrategias y métodos de trabajo eficaces para lograr efectos demostrativos.

El Grupo Meta establecido eran personas mayores de 15 años y de manera especial las mujeres, afectadas por índices de analfabetismo superiores a la población masculina, con deficiencias graves de lectoescritura y cálculo, residentes en zonas con sustanciales déficits educativos, que se enfrentan a serias dificultades para su integración socio-laboral reduciendo las posibilidades de desarrollo de su comunidad.

Las Líneas Estratégicas de Intervención del Programa son las siguientes:

- Potenciar y mejorar el Subsistema Nacional de Educación de Adultos SINEA.
- Reforzar las estructuras educativas de adultos ya existentes y experimentar y prefigurar nuevas estructuras con una orientación descentralizadora y de elevada operatividad.
- Considerar en la implementación las características de cada territorio y población local, su propio desarrollo cultural y sus intereses y expectativas específicas.
- Priorizar presupuestariamente los recursos humanos y materiales del Programa.
- Implantación en 4 etapas: diagnóstico, elaboración de normas y materiales y selección del personal; aplicación inicial.
- Extensión si los recursos lo permiten y, evaluación.

- Apertura a la participación y cooperación con ONGs y otras entidades gubernamentales que por la coincidencia de intereses o por su experiencia acumulada en educación de adultos tengan los mismos objetivos.
- Promover la participación voluntaria de carácter popular y local.

La dirección, coordinación y ejecución del Programa se desempeña por los Ministerios de Educación de España y de los países destinatarios y la OEI.

En el Paraguay los PAEBA tuvieron otra connotación. Como se verá más adelante por demandas y estrategias de gobiernos nacionales durante la última década se optó por la creación y consolidación del PRODEPA o Programa de Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos que tuvo especial incidencia en la construcción de una nueva educación de personas jóvenes y adultas del país y en la política pública de la EPJA en el Paraguay.

2.3 EL Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (2007 – 2015)

Los jefes de Estado y de Gobierno, en la XV Cumbre Iberoamericana, se comprometieron a eliminar el analfabetismo en la región entre los años 2008 y 2015. Para lo que se le designa a la SEGIB la presentación del Plan, la SEGIB destina la coordinación del proceso de formulación del Plan a la OEI.

El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) toma como punto de partida la realidad y las necesidades de cada país, así como las acciones y las estrategias de alfabetización que están siendo desarrolladas en cada uno de ellos. Y aprovecha para proponer nuevas iniciativas para superar el analfabetismo en la región.

El PIA reconoce y asume el contexto multilateral de trabajo que se vienen desarrollando en la región y busca articular el trabajo con las agencias. Por lo tanto, el Plan Iberoamericano toma las orientaciones y el cumplimiento de los compromisos internacionales fijados en la Agenda de la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, CONFINTEA (1997); en la iniciativa Educación para Todos de UNESCO (Dakar, 2000); en los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000), y en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC, 2002), que amplía el compromiso de alfabetización respecto a Dakar para que alcance a toda la población. La OEA, en la asamblea de junio 2006, también ha declarado que la alfabetización en la región es una prioridad.

El objetivo general es universalizar antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

Los principios rectores del PIA son: diversidad de criterios, de estrategias, de medios y de métodos; respeto y apoyo a las políticas públicas educativas de cada país; soberanía educativa; multilateralidad; integralidad y transectorialidad; Interculturalidad; Participación social y sostenibilidad.

2.4 La política pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de Paraguay: Ñamyendy tata (Encendemos el fuego)

La Dirección General de Educación Permanente publicó en el año 2011 un documento donde se establecen los principios y las estrategias de la política de educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay. Este documento es el resultado de un proceso de consultas y discusiones con los diferentes sectores implicados en la educación de personas jóvenes y adultas y constituye el marco de las políticas de EPJA en Paraguay. A continuación se presenta algunos elementos centrales de este documento: visión y fin, principios rectores, objetivos y ejes estratégicos.

a- Visión y fin

- Una Dirección General de Educación Permanente que trabaja en la promoción y la vigencia de un sistema de educación a lo largo de toda la vida que dignifique a las personas jóvenes y adultas y favorezca el desarrollo de una sociedad justa y democrática
- Garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya como un bien público.

b- Principios rectores

- La educación es un derecho humano:

El enfoque de derecho en la educación de personas jóvenes y adultas en el Paraguay es un principio rector de la política pública. Se reconoce como titulares de derechos a todos los seres humanos. De este modo, todas las acciones y estrategias de educación de personas jóvenes y adultas contribuirán a permitir el ejercicio pleno del conjunto de los derechos humanos de las personas involucradas y sus comunidades, grupos y sectores de pertenencia y referencia.

- La realidad paraguaya es multicultural:

El país más que bilingüe es multilingüe, se hablan más de 21 lenguas en forma cotidiana. Existen culturas diferentes que conviven en espacios compartidos como las generacionales, las rurales y otras. La población de la educación permanente requiere de un cuidado específico en el reconocimiento y la valoración de sus identidades y de las demás que conforman el país.

- La educación se orienta a la formación de ciudadanas y ciudadanos:

La educación debe servir al ejercicio del poder de los sujetos sociales. El nuevo ejercicio de la democracia, requiere contribuir a la organización de las personas para hacer frente a sus problemas, reivindicar sus derechos, proponer alternativas y negociarlas en el campo político. De este modo se busca participación en la vida pública y política, en condiciones de igualdad con sus pares.

- Educación con enfoque de género:

La perspectiva de género permite incluir una mirada de las desigualdades generadas, sostenidas y naturalizadas desde la cultura en base al sexo, el género, la orientación sexual y la identidad de género.

- La educación de personas jóvenes y adultas se inscribe en la propuesta del “Aprendizaje a lo largo de toda la vida”:

Actualmente tenemos en panorama de la educación de personas jóvenes y adultas y del aprendizaje a lo largo de toda la vida donde coexisten principios, políticas y prácticas diferentes, con la evolución de sistemas abiertos y flexibles de oferta, capaces de adaptarse al cambio social y económico. Este enfoque tiene su impacto en dimensiones como la concienciación, el empoderamiento, la participación y la organización comunitaria, la emancipación y la transformación social.

c- Objetivos generales

- Garantizar el acceso, la aceptabilidad, la adecuación cultural, la eficiencia y la equidad de la educación de personas jóvenes y adultas como bien público y como derecho humano, particularmente para las poblaciones históricas vulneradas.
- Mejorar la calidad de la educación de personas jóvenes y adultas atendiendo la diversidad y multiculturalidad.
- Mejorar la eficiencia y efectividad de la gestión de la DGEP en los niveles central, departamental y local.

d- Objetivos estratégicos

- Ampliar la cobertura garantizando las condiciones adecuadas para el acceso, la permanencia y la promoción de las diversas poblaciones, poniendo especial énfasis en aquellas en situación de vulnerabilidad.
- Mejorar la calidad de personas jóvenes y adultos atendiendo la diversidad y multiculturalidad.
- Mejorar la eficiencia y efectividad de la gestión de la DGEP en los niveles central, departamental y local.

e- Objetivos específicos

- Asegurar servicios de alfabetización aceptables y adaptados a las realidades, sobre todo lingüísticas, de las comunidades en que se desarrollan, con especial énfasis en la recuperación de los saberes propios de las personas participantes.
- Garantizar bienes y servicios de educación básica y media para personas jóvenes y adultas con necesidades de aprendizaje pendientes que resulten accesibles, aceptables y adaptables a las condiciones particulares de las comunidades, sectores, grupos e individuos, incluyendo el uso de diferentes tecnologías de información y comunicación.
- Brindar programas de formación profesional basada en competencias laborales que resulten pertinentes y emancipadores en articulación y coordinación con otras dependencias estatales, el mundo del trabajo y las organizaciones sociales.
- Propiciar el desempeño docente en educación de personas jóvenes y adultas basado en los principios pedagógicos que promueven la participación activa de los sujetos aprendientes.

- Propiciar respuestas integrales y afectivas a otras necesidades de aprendizaje de la población paraguaya en consonancia con los principios de la educación popular.

f- Ejes estratégicos

- Valorar las diversidades y eliminar la discriminación.
- Promover la igualdad de oportunidades.
- Vincular educación y trabajo.
- Construir el conocimiento de forma colectiva.
- Promover la participación ciudadana.

3. ANTECEDENTES Y PROCESO DE IMPLEMENTACION DEL PRODEPA

El PRODEPA, implementado entre el año 2002 y el 2012, se dividió en Fase 1 (2002 – 2006), Fase de Transición (2006 – 2007) y Fase 2 (2008 – 2012). Si bien los objetivos generales son comunes, hubo cambios en los objetivos específicos y en los resultados.

El PRODEPA ha logrado una continuidad más allá de los cambios que se han dado en la conducción del Estado y del Ministerio de Educación y Cultura. A continuación se realiza una reseña de los objetivos y resultados formulados para cada una de estas etapas del Programa:

3.1 Documento Formulación Fase 1

a- Objetivo general

Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos paraguayos de 15 años que no han tenido acceso o no han concluido la Educación Escolar Básica y que asciende a 1.398.569, lo que conseguirá reforzando el sistema educativo de adultos.

b- Objetivo específico

La creación y puesta en funcionamiento de una nueva estructura administrativa apropiada para la Educación General Básica Bilingüe de las personas mayores de 15 años que no han tenido acceso, o no han concluido la educación general básica y desarrollado y aplicado un modelo educativo propio, habiéndose formado 185.000 en el plazo de cinco años, siendo un 60% mujeres y un 40% hombres.

c- Resultados esperados

R1: Creación y puesta en funcionamiento una nueva estructura administrativa adecuada para la educación básica de los jóvenes y adultos del país, en el Ministerio de Educación y Cultura, que incluirá la construcción de nueva planta de un centro de capacitación y las oficinas de la sede central de la DEJA, los equipamientos necesarios, la elaboración y puesta en funcionamiento del sistema de organización y gestión, y la capacitación de los recursos humanos técnicos y administrativos.

R2: Desarrollo de un modelo pedagógico propio para la educación básica de jóvenes y adultos, en el marco de la reforma educativa del Paraguay, que incluye la elaboración de los delineamientos

curriculares y materiales didácticos adecuados y la capacitación de los responsables de la acción educativa (coordinadores departamentales; promotores de educación; y docentes).

R3: Realización de estudios de Educación General Básica Bilingüe castellano-guaraní de 185.000 personas, mayores de 15 años, de las cuales se estima que aproximadamente un 40% ha conseguido el título de graduado, un 40% adquirirá los conocimientos básicos de lectoescritura y cálculo, estimándose un 20% de deserción.

d- Beneficiarios

Los beneficiarios son personas mayores de 15 años que no han accedido o no han concluido sus estudios de educación básica, que viven en zonas rurales o en zonas marginales urbanas, y que están en situación de pobreza o extrema pobreza.

3.2 Fase de Transición (Proyecto Puente)

a- Objetivo general

Mejorar el nivel educativo de los ciudadanos paraguayos mayores de 15 años, que no han tenido acceso o no han concluido la educación general básica, y de aquellos que desean realizar estudios medios y de formación profesional en la perspectiva de mejorar su capacidad de inserción laboral.

b- Objetivo específico

La extensión cualitativa y cuantitativa del PRODEPA Ko'ê Pyahu en Educación Básica y en Enseñanzas Medias.

c- Resultados esperados

R1: Refuerzo de la estructura administrativa y pedagógica adecuada para las enseñanzas de los jóvenes y adultos del Paraguay.

R2: Implementación de la Formación Profesional contemplada en el curriculum de la Educación Básica de Jóvenes y Adultos.

R3: Se actuará sobre un colectivo de 100.000 personas anuales en EBJA y se alfabetizará a 8.000 personas a través del PRODEPA PREPARA.

R4: Desarrollo de una experiencia piloto para la Enseñanza Media de Jóvenes y Adultos.

R5: Elaboración del Proyecto de la Segunda Fase del PRODEPA.

d- Beneficiarios

Los beneficiarios de al Programa de Educación Básica son personas mayores de 15 años que no han accedido o no han concluido sus estudios de educación básica, que viven en las zonas rurales o en las zonas marginales urbanas, y que están en situación de pobreza o extrema pobreza.

Los Beneficiarios de la Educación Media para Adultos son personas que han finalizado el 4º Ciclo de EBB o equivalente y que tienen cumplidos los 18 años de edad.

3.3 Documento de Formulación Fase 2

a- Objetivo general

Contribuir a la mejora de la cobertura y calidad del Sistema Público de Educación en Paraguay.

b- Objetivo específico

La creación de un sistema integrado de educación para jóvenes y adultos capaz de atender, en las etapas básicas y medias de educación y formación profesional, a los ciudadanos paraguayos, con especial atención a colectivos de especial vulnerabilidad.

c- Resultados esperados (Proyectos)

R1: Consolidar la estructura administrativa pública de la Educación de Jóvenes y Adultos

R2: Mejorar la oferta y calidad de la Formación Profesional y Orientación Laboral de Jóvenes y Adultos.

R3: Mejorar la oferta y calidad de la educación Media para Jóvenes y Adultos con énfasis en Nuevas Tecnologías.

R4: Desarrollar y mejorar la oferta de educación básica para jóvenes y adultos con discapacidad en Paraguay.

R5: Consolidar institucionalmente la estructura de alfabetización y educación básica dirigida a colectivos de especial vulnerabilidad.

e- Beneficiarios

Los beneficiarios son personas mayores de 15 años que no han accedido o no han concluido sus estudios de educación básica, que viven en zonas rurales o en zonas marginales urbanas, que están en situación de pobreza o extrema pobreza, y que incluye también a personas con discapacidad.

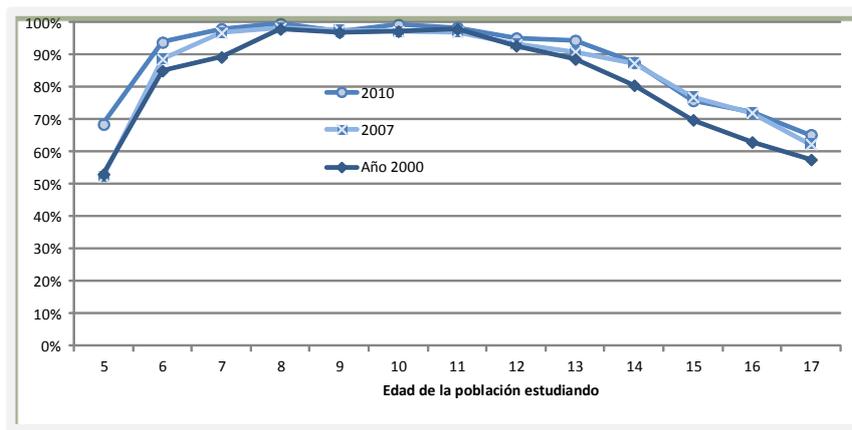
Los profesores de Enseñanza Media que estarán capacitados en el manejo de la plataforma educativa.

4. ESTADÍSTICA Y TENDENCIAS DE LA EPJA EN PARAGUAY

Al realizar una revisión de los datos estadísticos en el periodo 2000 – 2010, se puede notar algunas tendencias que son importantes para la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay:

Se mantiene un alto porcentaje de niños y niñas matriculados y asistiendo a una institución educativa entre los 6 y 12 años, lo que implica que más del 90% de la población paraguaya tiene al menos 6 años de escolaridad. Sin embargo, el porcentaje de adolescentes que abandona la educación formal, en especial a partir de los 12 años, sigue siendo alto y, si bien bajó el porcentaje de los que no asisten, la tendencia no ha variado en los últimos diez años.

Gráfico Nº 4: Porcentaje de estudiantes por edad que están matriculados asistiendo, 2000, 2007, 2010

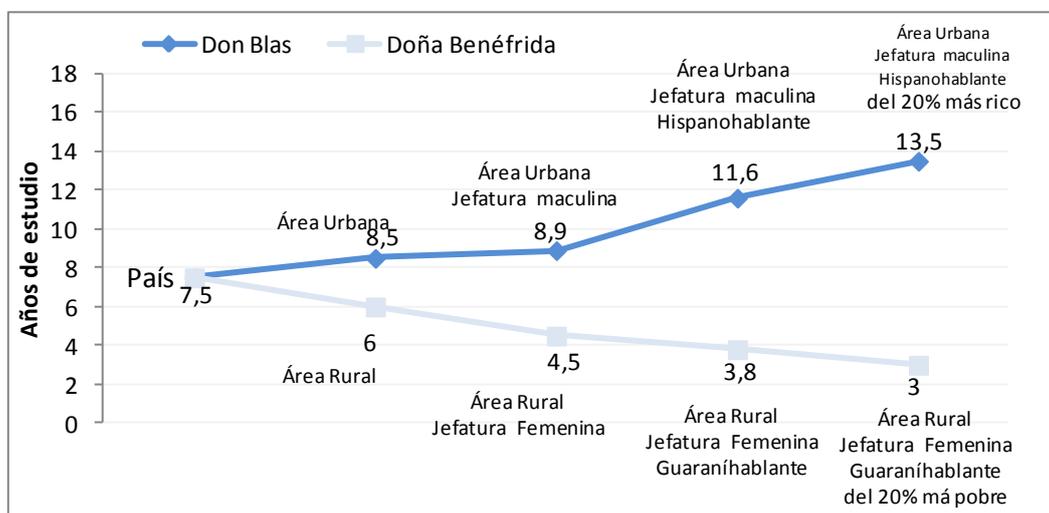


Fuente: PREAL, Informe de Progreso Educativo de Paraguay, 2013.

Sólo un tercio de la población total de personas entre 25 y 59 años tiene al menos 12 años de escolaridad (32,9%) que es lo que mínimo requerido para tener una menor probabilidad de estar en la pobreza, o ingresos laborales mayores al promedio de los ocupados de en América Latina (Hopenhayn, 2012).

El sector que tiene el menor promedio de años de estudio corresponde a mujeres jefas de hogares, de sectores rurales, guaraní hablantes y del quintil más pobre. Este sector tiene solo 3 años promedio de escolaridad.

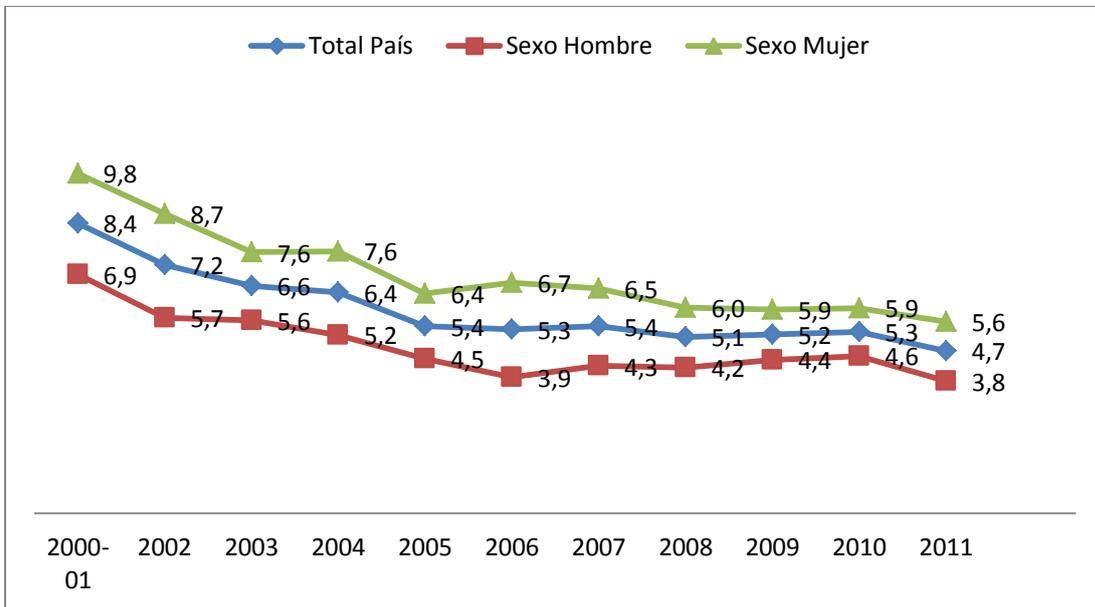
Gráfico Nº 5: Años de estudios de jefes de hogar para la población de 24 años o más



Fuente: PREAL, Informe de Progreso Educativo de Paraguay, 2013.

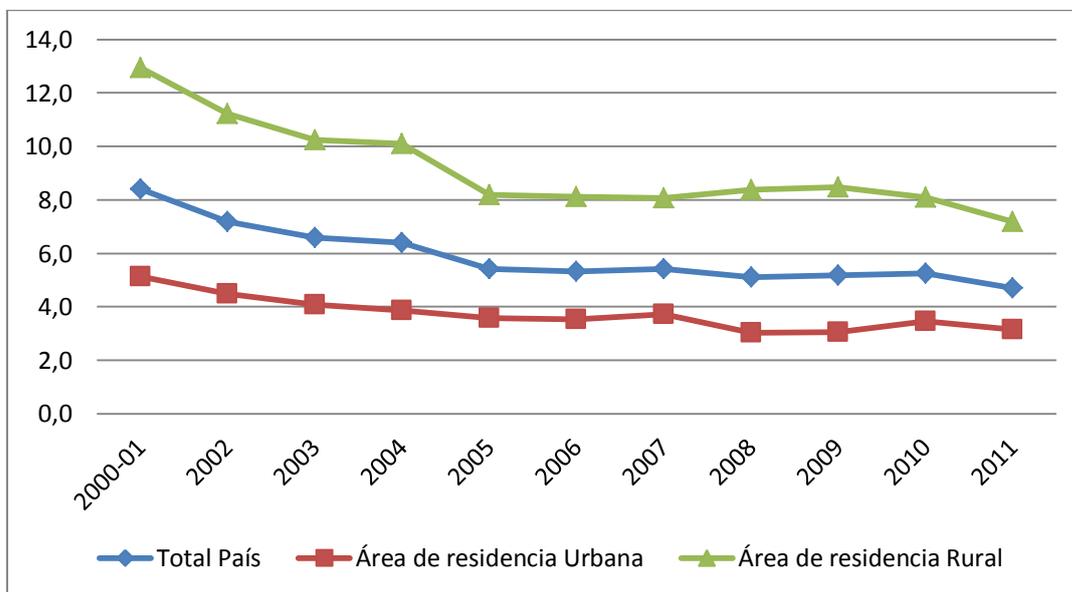
Las estadísticas muestran una tendencia a la disminución del analfabetismo¹⁰ en el periodo 2000 – 2010, especialmente durante los años 2000 – 2005, estabilizándose en los siguientes años y registrándose nuevamente una disminución en el año 2011. El analfabetismo es mayor en mujeres y en zonas rurales.

Gráfico N° 6: Evolución de la tasa de analfabetismo por sexo y año



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEEC, EPH 2000 al 2011

Gráfico N° 7: Evolución de la tasa de Analfabetismo 2002-2011 por área de residencia

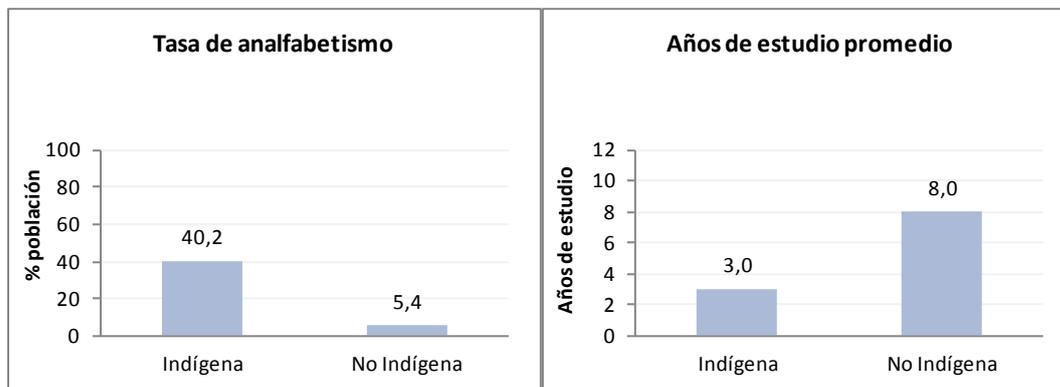


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEEC, EPH 2000 al 2011

¹⁰ La definición nacional de analfabetismo está asociada a un nivel educativo de segundo grado o menos.

Finalmente, el grupo social que tiene menor acceso a la educación en Paraguay constituye la población indígena. Según datos de 2008, el 40% de la población indígena es analfabeta, comparado con 5 % de la población no indígena. Las personas indígenas tienen un promedio de 3 años de estudio, cinco años menos que la población no indígena y menos del 3% de la población indígena llega a la educación media.

Gráfico N° 8: Brechas entre la población de 15 años o más, indígena y no indígena



Fuente: PREAL, Informe de Progreso Educativo de Paraguay, 2013.

CAPÍTULO III. PRODEPA Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

1. LA COOPERACIÓN DE ESPAÑA

El PRODEPA es uno de los programas de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas que la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) ha apoyado en Iberoamérica, y que tienen su origen en la *II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobierno*, celebrada en Madrid en 1992.

La línea de acción adoptada por la AEIC fue promover Programas PAEBA en varios países de la región. Paraguay solicitó la realización de un PAEBA en 1997 y su ejecución se compromete en la *III Comisión Mixta Hispano-Paraguaya de Cooperación Científica, Técnica y Cultural*, celebrada en Asunción en junio de 1999.

Como se ha señalado anteriormente el PAEBA en el Paraguay tuvo ribetes y estrategias que lo diferencia claramente de otras experiencias. En acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay MEC pasó a denominarse PRODEPA y con la asistencia técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, se ha elaborado y ejecutado el proyecto con este nuevo nombre en sus dos fases (y una intermedia, de transición) con apoyo de la AECID, a las que se sumaron otros actores de la cooperación españolas. La ejecución del Programa estuvo a cargo de una co-dirección integrada por un co-director del Paraguay, cargo ejercido por el Director General de Educación Permanente y una persona de la Cooperación Española, especialista asignado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España.

La **AECID** es una entidad adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI). La lucha contra la pobreza es el objetivo final de la política española de cooperación internacional para el desarrollo. El Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012, establece las prioridades sectoriales de intervención, que incluyen los objetivos, general y específico, de la política sectorial de educación, en los cuales se enmarcan las acciones del PRODEPA:

Objetivo General: Contribuir al logro del derecho a una educación básica, inclusiva, gratuita y de calidad mediante el fortalecimiento de los sistemas públicos de educación y de las organizaciones de la sociedad civil, en aquellos países y grupos con menores índices educativos.

Objetivo específico 4: Contribuir al eslabonamiento y flexibilidad del sistema educativo, de forma que éste pueda proporcionar a la población oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de acceso a actividades productivas y a un empleo digno.

Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012

El apoyo realizado al PRODEPA en Paraguay y a los Programas de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos en la región, por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, buscó alcanzar el siguiente objetivo, establecido por el **MECD de España**:

Objetivo: Apoyar proyectos educativos para el desarrollo, en torno a las áreas de formación técnico profesional, las tecnologías de la información y la comunicación, la educación especial y la inclusión educativa y la extensión de la alfabetización y la educación básica a grupos sociales con

especiales dificultades de acceso a la misma como las mujeres sin educación o formación básica, la población rural, urbano marginal o reclusa.

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa.html>

En este marco, el **MECD de España** impulsó también la implementación de otros “Programas Complementarios” que se incorporaron a las acciones del PRODEPA (tales como los Centros de Atención Integral a la Niñez, Educación en contexto de Encierro, etc.). Al respecto, un entrevistado declara:

“Es necesario resaltar que el programa se implementó con otros programas de la cooperación española como fueron los específicos del Ministerio de Educación de España, los de la cooperación de la Junta de Extremadura o los de la fundación ONCE para América latina”. (AUT 11)

En cuanto a las cooperaciones de las Comunidades Autónomas de España cabe citar:

- **La Junta de Extremadura:** apoyó la construcción y el equipamiento del Centro de Referencia en Piedra de Emboscada, así como el curso de tallado en piedra; organizado, financiado y administrado por la Dirección General de Educación Permanente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en un trabajo de cooperación con el Ministerio de Educación de España, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Junta de Extremadura y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), con el apoyo de la Municipalidad de la ciudad de Emboscada y de la Gobernación de Cordillera. Mediante su cooperación, se realizó también el Centro de Referencia en Madera en San Juan Nepomuceno. Recientemente apoyó la creación y la puesta en funcionamiento de un Centro de elaboración de mármol en Vallemí.
- **La Comunidad Autónoma de Madrid (CAM):** co-financió la implementación del PRODEPA Prepara, así como acciones para favorecer el desarrollo comunitario y la aplicación progresiva de programas no formal de capacitación laboral en comunidades indígenas y asentamientos campesinos de siete departamentos de frontera.
- **La Junta de Andalucía:** intervino en el fortalecimiento del componente curricular de la Formación Profesional Inicial, y permitió impulsar un proyecto de Formación Profesional en los Departamentos más pobres del país: Caaguazú y San Pedro.

También hay que destacar el aporte de la **Fundación Once (FOAL)** que participó de la construcción del Centro de Apoyo al Desarrollo de Capacidades (CADEC).

En una evaluación realizada al final de la Fase 1 (CPES, 2007) se afirmaba que *“el rasgo característico del Programa es el marco institucional que establece desde su inicio a través del*

consenso sobre los objetivos, resultados, formas de ejecución y alcance final del Programa, entre el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay y la Cooperación Española”.

En consonancia con esta conclusión, los diferentes entrevistados para el presente informe señalan que el diseño y la ejecución de PRODEPA ha estado marcado por un alto nivel de participación de las partes y de un diálogo técnico entre Paraguay y España que hizo que el PRODEPA, si bien parte del modelo de PAEBA, tenga sus características particulares y su propia identidad como programa:

“PRODEPA es resultado de un gran esfuerzo colectivo. Hubo en su origen mucha discusión entre el Ministerio de Educación de Paraguay y la Cooperación Española. Es una gran experiencia nacional. El programa nació con una impronta paraguaya, resultó un programa muy cómodo desde su filosofía. No es un PAEBA, cuesta decirle PAEBA. PRODEPA tiene su identidad”. (AUT 1)

“La idea no era importar el PAEBA, pues es en Paraguay la Dirección de Curriculum estaba consciente de la importancia de educar en la lengua materna. Se inicia un proceso de crear un curriculum pertinente y contextualizado. No era la mera alfabetización sino la institucionalización de la educación básica para personas jóvenes y adultas”. (AUT 4)

El modelo de co-dirección de los PAEBA aplicado al PRODEPA

Un punto analizado en las entrevistas con las personas que ocuparon cargos de dirección dentro del MEC y de PRODEPA fue el modelo de Co-Dirección. En general, las opiniones son positivas respecto a este modelo de gestión, que permitió un diálogo técnico entre especialistas de ambos países y asegurar la continuidad del PRODEPA más allá de los cambios de autoridades nacionales y educativas:

“El modelo de co-dirección me parece un acierto, pues permite complementar las aportaciones de los dos países en la práctica cotidiana, fomenta el aprendizaje mutuo en cuestiones como los modelos de gestión y el conocimiento de la realidad. Creo que además supone una implicación de la Cooperación Española mucho más profunda que la que se derivaría de una simple cooperación financiera y un refuerzo para la codirección paraguaya en cuanto a su capacidad de gestión e implicación de otras instancias nacionales”. (AUT 12)

(Sobre un co-director español) *“Esto funcionó bien, pues son personas técnicas, especialistas en educación de adultos. No era sólo decidir en qué se gasta, sino también dar un aporte técnico en educación y con la mirada a jóvenes y adultos. Mi predecesor era un técnico, especialista en educación de jóvenes y adultos... Es para España un nexo de su cooperación donde los técnicos hablan al mismo nivel. Es un lujo y un placer estar ubicado en la oficina al lado de la Dirección general del Paraguay”. (AUT 7)*

“En cuanto al papel del co-director, es un papel importante, lo que no sé es si fuera necesario que permanezca durante todo el periodo y todo el tiempo que dure dicho programa”. (AUT 3)

2. LA PARTICIPACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

La Sede Regional de la Organización de Estados Iberoamericanos en Paraguay hace un énfasis especial en la puesta en marcha de acciones vinculadas a la Educación de personas Jóvenes y Adultas y en la Educación Técnico Profesional, en el marco del Documento Metas 2021, y específicamente en la consecución de la Meta General Octava:

Meta general octava: *Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida.*

Metas Educativas 2021.

El encargo a la OEI de la gestión financiera y administrativa de PRODEPA, al igual que otros programas de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas en la región (los PAEBAS) ha permitido establecer sistemas de gestión administrativa y contable eficientes, así como implementar mecanismos de control satisfactorios.

La oficina de la OEI en Paraguay acompañó la administración de los recursos de PRODEPA tanto en la Fase 1 como en la Fase 2 y, además, participó, a través de sus especialistas nacionales e internacionales, en el proceso de construcción y profundización de las acciones emprendidas por la DGEP en el marco de PRODEPA.

La gestión administrativa de la OEI ha sido considerada como un aspecto positivo que permitió una eficiencia en el manejo de recursos y la concreción de las metas establecidas para cada plan anual:

“Una cosa que haría, es seguir trabajando con la OEI. Y estuve pidiendo que la administración se quede entre las manos de la OEI unos años más. Porque si hubiéramos ingresado los fondos genuinos al presupuesto de la nación, no hubiéramos visto el saldo enorme que generó el centro Ko´e Pyahu. Porque iría a una bolsa común, y puede ser que este dinero no iría a educación de jóvenes y adultos”. (AUT 9)

Creo que el éxito del programa tiene un aporte importante al tener la administración de la OEI, y eso da tranquilidad en el uso de fondos (AUT 3)

Desde el año 2007 se crean los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI. El IDIE de Paraguay, denominado IDIE-MERCOSUR, definió como área de intervención la educación de personas jóvenes y adultas. Desde esta instancia, la OEI contribuyó técnicamente al Programa y a la DGEP en general, estableciéndose como un referente iberoamericano en el tema de EPJA, llegando en el 2011 a constituir una oficina de alcance iberoamericano y se instaló la coordinación del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA) en su oficina en Asunción.

La creación del IDIE, que concibe como un lugar para la reflexión e internalización de los programas y proceso (AUT 4).

El IDIE apoyó a PRODEPA con una serie de acciones tales como en la revisión de algunos de sus programas, realizando estudios específicos y sistematizaciones de actividades de PRODEPA, talleres de capacitación a equipos técnicos, revisión de sistema de información de la DGEP, elaboración de materiales de divulgación, como el vídeo sobre el programa de educación en contexto de encierro en Paraguay, desarrollo y aplicación de programas de PRODEPA con otros sectores, como el programa de educación para trabajadoras domésticas y el apoyo al fortalecimiento de la formación profesional.

3. PRESENCIA PARAGUAYA EN EL ESCENARIO REGIONAL

Tal como se ha afirmado anteriormente el PRODEPA permitió que la educación de personas jóvenes y adultas se ubique en el centro de las políticas educativas paraguayas. Este hecho permitió que se desarrolle en equipo directivo y técnico calificado, que se estimule la reflexión en temas vinculados a la EPJA en el país y que Paraguay participe como protagonista en una serie de redes y espacios internacionales, en especial Iberoamericanos, relacionados a la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas:

*“La oficina regional de EPJA de la OEI está en Asunción, Paraguay ha dado asistencia técnica a otros países de la región (por ejemplo, en el tema de educación en cárceles), representantes paraguayos han tenido una activa participación en eventos internacionales y Asunción fue sede de seminarios y encuentros, como el "Primer Encuentro Iberoamericano de alfabetizadores y educadores de personas jóvenes y adultas" ". (AUT 1). **Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 55)***

Entre los espacios internacionales en los que Paraguay ha participado en los últimos años cabe citar: el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA), la Red Iberoamericana para la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA), en CONFINTEA VI y en el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP).

a- Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA)

El Paraguay, representado por la DGEP, como miembro de la Organización de Estados Iberoamericanos, integra el conjunto de países que participan del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA). En la marco del PIA, Paraguay llevó a cabo varias actividades como el Primer encuentro Iberoamericano de Alfabetizadores y Educadores de EPJA (2009), el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP), la realización del Seminario Iberoamericano de Evaluación de los Niveles de Alfabetismo de Personas Jóvenes y Adultas (2010).

Cabe señalar que desde el año 2011 la Coordinación del PIA se encuentra en Paraguay en la oficina de la OEI, desde donde se impulsa la realización de las actividades previstas en los diferentes países iberoamericanos.

b- La Red Iberoamericana para la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA)

La DGEP ha participado activamente en la conformación y en las actividades llevadas a cabo por la Red Iberoamericana para la Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (RIEJA), incluso se realizaron reuniones de la RIEJA en Paraguay.

La RIEJA tiene como objetivo el desarrollo y fortalecimiento de los sistemas de educación de personas jóvenes y adultas desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, como medio para lograr la inclusión educativa y social, la participación democrática, y así contribuir a mejorar la calidad de vida y los procesos de transformación social en Iberoamérica. Constituye una red intergubernamental de cooperación técnica integrada por los Ministerios o Secretarías de Educación o de Alfabetización nacionales, y organismos responsables de la educación de personas jóvenes y adultas, de los países que la conforman.

c- La Red Latinoamericana de educación en contextos de encierro (REDLECE)

El equipo técnico de PRODEPA, que impulsó el desarrollo del programa de educación en contexto de encierro participa en la Red Latinoamericana de educación en contextos de encierro (RedLECE), creada en el marco del proyecto EUROSOCIAL-Educación, financiado por la Comisión Europea, durante un seminario sobre « Educación en prisiones » que tuvo lugar en el transcurso del III Foro educativo Mercosur en Belo Horizonte (Brasil) del 20 al 24 de noviembre de 2006. El Acta Final elaborada al término de la reunión de ministros de educación de Mercosur y países asociados recoge el reconocimiento y el apoyo de éstos últimos a la RED.

Cabe señalar que la experiencia paraguaya de educación en contexto de encierro ha sido considerada un modelo exitoso y ha servido como referencia a diversos países de la RedLECE que han visitado y conocido el trabajo que la DGEP lleva a cabo en el marco del PRODEPA.

d- Participación paraguaya en CONFINTEA VI

Especialistas de la DGEP han participado tanto en las reuniones preparatorias como en la Conferencia internacional realizada en Belén VI.

En la Conferencia de Belén, la Directora General de Educación Permanente, conjuntamente con el Coordinador del IDIE – OEI y un miembro del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) presentaron en un panel la experiencia paraguaya en la aplicación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP).

e- Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)

LAMP es un estudio internacional impulsado por el Instituto Estadístico de la UNESCO (UIS) y tiene como objetivo medir las competencias en lectura y uso de números de la población de 15 años y más de edad del país.

En Paraguay, el Programa se implementó en el marco del Convenio Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC.).

Uno de los objetivos nacionales del Programa es de “Contar con un sistema estadístico comparable y sostenible, que brinde información directa y confiable sobre la distribución de las competencias en lectura y manejo de números en la población objetivo y subpoblaciones prioritarias, para la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de políticas nacionales de educación permanente”¹¹, dado que actualmente, el sistema de medición de la alfabetización en Paraguay se sustenta en indicadores indirectos¹².

En noviembre de 2010, se realizó en Asunción, en el Centro Ko’ê Pyahu (DGEP), un seminario Iberoamericano de Evaluación de los Niveles de Alfabetismo de Personas Jóvenes y Adultas en el que se presentó la experiencia del estudio piloto LAMP de Paraguay. A este encuentro asistieron directores generales de educación permanente de los ministerios de educación de los países Iberoamericanos, expertos en evaluación educativa, en alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas de Sudamérica y España, especialistas de organismos internacionales, así como técnicos y especialistas nacionales en la temática.

El objetivo del seminario fue analizar las experiencias y los desafíos de la evaluación de los aprendizajes de personas jóvenes y adultas. Uno de los temas centrales fue la presentación de los resultados del estudio piloto del LAMP, impulsado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) y realizado en Paraguay conjuntamente por el MEC, la DGEEC y la OEI.

Este seminario y la experiencia de aplicación del LAMP contó con el apoyo del Plan Iberoamericano de Alfabetización (PIA) considerando que existe una necesidad de desarrollar mejores indicadores e instrumentos para medir y evaluar los avances en término de alfabetización así como los resultados logrados por los planes y programas nacionales y regionales en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas.

En 2011, se implementó la evaluación principal del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP)¹³, como componente del programa emblemático del gobierno nacional “Paraguay lee y escribe”.

Los resultados del *Primer Informe Internacional LAMP* del UIS, se darán a conocer en el transcurso del año 2013. Paraguay presentará también un Informe Nacional que analizará con mayor detalle la distribución de los niveles de competencia en lectura y manejo de números de la población joven y adulta del país, los factores asociados a su desempeño, desagregados por variables de interés.

Finalmente, es importante destacar que Paraguay es el primer país de América Latina y uno de los cuatro primeros países del mundo en haber llevado a cabo exitosamente el estudio LAMP. Asimismo podría servir de modelo para facilitar la aplicación de esta metodología en otros países de la región.

11 MEC, OEI (2010), Informe Nacional de Planeación del Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización. LAMP.

12 Actualmente, en Paraguay, se determina si una persona es alfabetada o analfabetada según el nivel educativo que declara.

¹³ El Estudio nacional LAMP tuvo una muestra representativa de 4666 personas de 15 años y más a nivel nacional.

Debe remarcarse que dicho mérito paraguayo no es menor. Inicialmente el proyecto del UIS seleccionó a El Salvador como el país latinoamericano donde sería aplicada esta acción mundial del LAMP. Luego de múltiple tiempo de trabajo, las autoridades nacionales de ese país optaron por su retiro por no poder cumplir a cabalidad las grandes exigencias demandadas en el proceso LAMP.

Es indudable que la década del PRODEPA y el fortalecimiento de la EPJA en el Paraguay significaron la mejor base para este logro.

CAPITULO IV. PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES SOBRE EL DISEÑO, LA IMPLEMENTACIÓN Y SU PARTICIPACIÓN EN EL PRODEPA

La metodología inductiva utilizada para este capítulo pretende tomar en cuenta la opinión de los actores directamente beneficiarios y partícipes de las acciones del PRODEPA.

El objetivo de dar voz a los actores locales y a los participantes e ilustrar la opinión de los mismos sobre las dimensiones referidas a la pertinencia, eficacia, eficiencia, participación, impacto y viabilidad de los programas, demandó utilizar múltiples formas de recolección, como cuestionarios aplicados, entrevistas y grupos focales.

1. OPINIÓN SOBRE EL DISEÑO DE PRODEPA

Buscando identificar elementos de pertinencia y calidad en la formulación de la propuesta (tanto de la Fase inicial como de la Fase 2), se presenta en este apartado las expresiones de actores entrevistados y/o informes anteriores. Este análisis se centra básicamente en tres criterios definidos:

1.1 Calidad y pertinencia de la estrategia

La propuesta está basada en una demanda real de la población de jóvenes y adultos (personas con 15 años y más), considerando que lo existente hasta ese momento (2000) no respondía a las necesidades y características de este grupo etario. Ya en la misma fundamentación (presentada en el marco referencial del presente documento), se identifican los factores que llevan a la real demanda de atención a este colectivo de personas.

*“Eso está muy bien descrito en el documento base, no se disponía de ningún currículo, ni de programas de estudios, ni de textos. Se desarrollaba alfabetización pero no hacia parte del currículo del ministerio, entonces uno entraba en EBB y debía volver a hacer desde el principio. Al cabo de 3 años se le entregaba el diploma de primaria, equivalente al sexto grado, y eso le impedía entrar en una institución para entrar en media. Allí se trabajó con la dirección general de currículo en poder distribuir los 9 años en cuatro ciclos anuales”.
(AUT 9)¹⁴*

Uno de los aspectos planteados en la formulación de la estrategia tiene relación con el currículo de la modalidad:

“Creo que el punto de inflexión se da con el inicio de la reforma pues en ese momento nos dimos cuenta que el modelo de alfabetización que teníamos no funcionaba -modelo igual al de escuela primaria pero de noche- y él que se tenía que implementar tenía que estar ligada a cuestiones de contexto cultural, ligado a cuestiones de orientación y apoyo en lo

¹⁴ Los testimonios que se dan en este capítulo corresponden a autoridades (AUT), directores generales (D), a directores y técnicos del equipo central (DT) y a Directores locales (DL). (Anexo N°3: Lista de Autoridades y Códigos de personas entrevistadas).

laboral, al trabajo. Había que trascender una visión mucho más integral. Estaba la idea y esto se plasmó en el plan estratégico que se hizo con Harvard”. (AUT 10)

“Había mucho entusiasmo, mucho dinamismo, porque anteriormente la dirección no contaba con un currículo propio de la modalidad. Entonces era un momento histórico para todos los que amamos esta modalidad, el de poder contar con los materiales propios, ya sea currículo propio de la modalidad, porque años anteriores lo que se hacía era adaptar el programa de educación básica a nuestra modalidad entonces realmente era muy placentero poder ver a los compañeros técnicos, también investigar y estar elaborando, discutiendo, analizando para que puedan venir a elaborarse los programas [...]. Anteriormente nosotros como dirección no contábamos con los cursos para la capacitación de los docentes en la modalidad de jóvenes y adultos eso realmente fue muy significativo, se trabajaba también con desarrollo comunitario pero el poder contar con un currículo propio de la modalidad es muy, muy significativo”. (DT 7)

“La revalorización de la educación de jóvenes y adultos, en realidad dar a conocer a los ciudadanos y ciudadanas, que hay una posibilidad una segunda oportunidad que la mayoría fueron por expulsión del sistema porque a nadie ningún chico deja de ir a la escuela porque ahí toda su vida es feliz, pero que hay una segunda oportunidad. Mejorar el nivel de esa segunda oportunidad porque anteriormente era volver a la misma didáctica del cual fue arrojado, entonces cambiar ese concepto de que la maestra de la tarde usa la misma planificación para ir a la noche con las personas que ya tienen otras características”. (DT 10)

“Tuvimos muchas discusiones con ellos pues incluso querían que se llame así, PAEBA Paraguay. Queremos hacer algo más integral, trascender la educación de adultos y además estaba el factor del bilingüismo. No se podía nomás implementar un modelo. Hubo comprensión y se entendió la realidad del país. Un factor que costó fue la construcción del edificio, los españoles no querían, y luego de discusiones se aceptó”. (AUT 10)

El predio, la infraestructura y todo el rediseño y reorganización de la Dirección fueron componentes esenciales en la propuesta, considerando la baja calidad de los espacios de trabajo que se tenían en el momento de inicio de PRODEPA. Esto está claramente planteado en la formulación de las dos Fases.

“Al inicio era una institución educativa de atención especial en ese tiempo, ellos se mudaron a un edificio nuevo y nosotros nos mudamos de otro lugar donde estábamos y nos fuimos ahí, y ahí se dio comienzo a PRODEPA que no se llamaba PRODEPA sino la cooperación española, hasta que se firmó el memorándum de entendimiento”. (DT 8)

“Y la cosa más notable, para mí estando en este edificio viejo que estaba en ruina, los muebles eran de colección, los papeles eran todo de colección... hasta las personas era de colección”. (AUT 9)

“Uno de los motivos por el cual se incluye en el proyecto una fuerte inversión en construcción de locales es porque este se pensaba como un espacio de liderazgo y para establecer relaciones con otros países. Este iba a ser un espacio regional para la educación de adultos”. (AUT 4)

“Nosotros queríamos un pabellón administrativo, pedagógico, tecnológico y uno para albergue. Eso surgió porque cada mes dábamos capacitación a los docentes y era insostenible traer a la gente, por los gastos de albergue y alimentación... Nos inspiramos de 2 locales, y le pasamos a un arquitecto. El MEC como contrapartida tenía que dar los planos, el arquitecto... Nosotros priorizamos 3 de las áreas que queríamos al principio”. (AUT 9)

“Después teníamos la parte administrativa, y el aspecto de fortalecimiento institucional, porque veíamos que podíamos cambiar los programas pero temíamos que al cabo de cierto tiempo se vuelva a lo mismo. Para eso, se pensó en la construcción de un local propio para fortalecimiento. Y a partir de este centro también, se hizo una revisión de todas las normativas, y hacer un seguimiento más específico, revisión de cuestiones administrativas: nombramiento, selección de docentes, etc. O sea se intervino en diferentes aspectos, y después todos aspectos se fueron incorporando a las normativas del MEC. Eso se incorporó en la legislación vigente del MEC. Se ordenó las funciones a la legislación del MEC, como todo lo que se iba elaborando, después de una evaluación”. (AUT 9)

“Se trató también -y que todavía es un desafío- el de poder posicionar a la educación de personas jóvenes y adultas dentro del sistema educativo nacional, para que realmente pueda estar también dentro de las políticas educacionales y que constituya también una prioridad para el ministerio de educación y cultura de Paraguay”. (DT 7)

“Otra cuestión que veíamos, en relación a los docentes de EPJA, en este momento, es que estos se sentían disminuidos, como si no formaran parte del sistema educativo... si había capacitación no estaban convocados. No eran considerados en ningún lado. Sus condiciones de vida eran muy malas. Queríamos insuflarles ánimo. Era una cantidad de gente, más de 1500 docentes sin funciones determinadas. En este momento había casi más docentes que alumnos, antes de iniciar el programa... Ese es uno de los motivos y argumentos de la formulación, para iniciar esta reorganización y construcción”. (AUT 9)

Esto también se observa en la Fase 2, donde el planteamiento y énfasis de inversión en infraestructura y equipamiento se da para la Dirección de Educación Especial, actualmente la Dirección General de Educación Inclusiva.

“La educación especial es invitada, -técnicos de la educación especial- somos invitados a participar de unas jornadas de difusión del programa PRODEPA y entendemos que se presentaba una nueva propuesta de trabajo”. (Finales del 2005 o comienzos del 2006). (AUT 13)

“Porque en realidad en el 2004, tenían como actividades. Se tenía que hacer en el marco del proyecto y nosotros ejecutamos, actividades que nos pedían desde educación permanente y específicamente el nexo era María Selva Huber, como ser de esas intervenciones en las capacitaciones, todo el trabajo para montar lo que hoy es la unidad de producción y fueron pocas acciones que comienzan fuerte en el 2007”. (DT 13)

“Siempre todo el tema de infraestructura que era una ratonera, el tema de la formación, sobre todo, la formación de los recursos que siguen sin estar preparados, en fin, las diversas áreas. Dimos unas cuantas líneas de atención que consideramos prioritarias”. (AUT 13)

Sin duda el programa buscó desde sus inicios, rescatar experiencias regionales (Fase 1) y luego aprendizajes locales y nacionales (Fase 2) para asegurar un diseño adecuado de la propuesta de intervención, y esto se refleja en los documentos, programas y posteriores proyectos específicos.

“El programa abordó el problema de la alfabetización desde una perspectiva integral construyendo una metodología adecuada para adultos y jóvenes, construyendo un sistema de educación básica no sólo para las etapas primeras de alfabetización sino hasta alcanzar la titulación en educación básica y en bachillerato. Abarcó todos los colectivos posibles de intervención: personas privadas de libertad, personas con necesidades educativas especiales... etc. Fomentó las competencias profesionales básicas de estos grupos”. (AUT)

“Tratamos de coordinar con otras iniciativas de educación no formal. Un ejemplo es “Yo sí puedo” que Don Augusto Roa bastos trajo de Cuba. Nos encerramos con Marta Lafuente y nos dijimos: Que vamos a hacer con este “Yo sí puedo”. Empezamos a estudiar el material, y dijimos bueno, vamos a alfabetizar fuera del PRODEPA. El que terminó primero de “Yo sí puedo”, iba a segundo curso de Prodepa. No conseguimos a ver o a saber cuánto de los que habíamos estudiado con “Yo sí puedo” ingresaron el 2do grado de Prodepa. Y luego esto se vincula con Bialfa. También Bialfa fue discutida con ellos, en forma reflexiva, lo mismo se hizo: el aprobado de Bialfa iba a segundo de PRODEPA. Esa armonía que se creó entre estos programas, fue algo importante para el MEC. Al interior había disputas pues eso siempre hay, pero esta armonía fue productiva, fue muy útil y permitió tener una visión más integral. Siempre quedó la deuda de los CIAC, pero necesitábamos un apoyo intergubernamental, teníamos que tener técnicos del MAG, de industria y Comercio, tienen que estar los gobernadores, y no tuvimos el apoyo. Otra experiencia, tres colegio de capital, abren Prodepa a la noche, y pasan los estudiantes -Pablo Ávila- a la secundaria. A partir de esto, identifican que los padres y madres de muchos de esos chicos no habían finalizado la secundaria, y allí se movilizan y los alumnos decían: “ninguno de nuestros padres sin secundaria terminada””. (AUT 11)

Expresiones como las presentadas a continuación, denotan la valorización que tienen las autoridades y técnicos involucrados en el diseño e implementación del PRODEPA de la pertinencia y calidad de la propuesta.

“La verdadera reforma pasó por educación permanente, por la gente, por el desarrollo”.
(AUT 4, AUT 9)

“Con la formulación del proyecto para la reforma de la educación de jóvenes y adultos en Paraguay realmente se marca un cambio (referido a la pertinencia de la formulación en relación a la demanda existente en ese momento)”. (DT 7)

“En cuanto al MEC Central es la única dirección, la DGEP, que cuenta con local propio, que no es que se está mudando y tienes que andar buscando por Asunción”. (PAR, S)

“Los mayores desafíos que, en un principio, enfrentó (el PRODEPA) fueron construir y poner en funcionamiento un sistema institucional articulado con el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente con sus dependencias técnicas y burocráticas que, en el área de la educación de adultos, ya venían funcionando desde épocas anteriores”. (Síntesis de Evaluación 2007)

“Hemos trabajado siempre una propuesta que logre respetar la cultura, la cultura de la gente... y bueno trabajar... con ellos en recuperar la identidad”. (DT 7)

“Si no venía PRODEPA íbamos a seguir con el mismo ritmo hasta el 6° grado de antes”. (PAR, S)

También es señalado en varios de los testimonios, el análisis previo y permanente -ya durante la ejecución del Programa y en la Fase 2- de las líneas de acción planteadas, en relación con las demandas existentes en cada una de las etapas.

“Previo a PRODEPA se vivió el proceso del Paraguay 2020¹⁵, donde se analizó toda la realidad paraguaya y se obtiene un gran aporte de visibilizar a la educación básica regular y la básica general [...]. Producto del debate social, fue una visión a largo plazo, una agenda educativa social. Se incorporaron todos los elementos discutidos en Jomtien (1990), lo que enriqueció el debate [...]. Como dos puntos resaltantes aparecen la idea de “educación y democracia” y una mirada a lograr universalizar la educación básica para adultos y para jóvenes [...]. La comprensión de la educación para adultos con grupos de trabajo se tenía a partir de las experiencias de Ramiro Domínguez con los CIAC '90 (Centros comunitarios), donde hubo mucha producción con la gente, rescate cultural. Por otro lado, el anhelo de salir de la alfabetización infantilizada y las pequeñas experiencias más comunitarias fueron un aporte para formular PRODEPA”. (AUT 4)

“Los contenidos se extraían de la básica regular, posterior a eso recién en el 2002 recuerdo yo que había programas, ya estaban los módulos, los textos alternativos, ya estaba el manual de evaluación, el manual de técnica, y toda una serie de información que venían a partir del 2003. Fue un cambio totalmente significativo en cuanto a lo que se venía haciendo y lo que se empezó a hacer a partir del 2002”. (PH, S 1)

¹⁵ Plan Estratégico Nacional de Educación, iniciado en los '90.

“Básicamente se había iniciado con un programa de educación básica de adultos y luego se incorpora el concepto de la capacitación laboral, pero después nosotros hicimos ese esfuerzo, ese salto cualitativo de pasar la propuesta de capacitación laboral a la formación técnico profesional. De hecho el bachillerato la educación media tenía una fuerte mirada o una fuerte componente de formación profesional por más que la propuesta eran prácticamente nuevas tecnologías y se centraba en eso, pero el concepto de pasar de la capacitación a la formación profesional ya teníamos, y quedó instalado eso y sobre todo dar un valor agregado a la capacitación laboral que luego nosotros le llamamos la capacitación inicial darle un valorcito de una formación y una certificación. El participante, aparte de estar en el centro de adultos estaba adquiriendo una formación profesional inicial, borrar ese concepto de capacitación laboral, e iniciarse en el proceso de formación profesional inicial que era el salto que nosotros teníamos que dar y no repetir el discurso de la educación media que es para los adolescentes y los jóvenes que tenemos que ir todos a la universidad, la universidad no es para todos”. (DT 10)

“La OEI aporta a PRODEPA desde el PIA en el 2000 y con algunas consultas. Luego se instala como oficina técnica en el 2002... Al inicio se trabajó con la Cooperación española y el ME España, con quienes se define el PRODEPA”. (AUT 4)

“A ellos (españoles) también les interesó la institucionalidad del programa desde un inicio, para que el país, el ministerio la asuma con suyo, como un programa oficial, como un programa del MEC. Es decir el programa es nuestro, y no un programa de la cooperación española”. (AUT 9)

Más adelante, en la Fase 2, se pueden identificar líneas de acción vinculadas al resultado de un análisis profundo referido a la diversidad de participantes, a los contextos en los cuales dichas personas se encuentran, a las necesidades específicas de esos colectivos. Así se diseñan líneas de adecuación de las modalidades existentes (EBB y EM) a dichos grupos de hombres y mujeres.

“En agosto del 2002 se pone en marcha desde el PRODEPA a través de la cual se implementa la reforma educativa de la modalidad de jóvenes y adultas, el proyecto educativo en contexto de encierro dando continuidad a las acciones educativas que se realiza desde el proyecto PRODEPA en todos los centros educativos... Primeramente se hizo una investigación, 3 centros educativos que el centro que se encuentra en Itauguá que es de adolescentes, el centro buen pastor que es mujeres adultas y Tacumbú que es el centro educativo Virgen de las Mercedes, se hizo un diagnóstico y a raíz de eso el resultado del diagnóstico se elaboró el proyecto ya con la cooperante española que vino en aquel entonces a llevar adelante el proyecto complementario”. (DT 9).

“La dirección de educación especial era parte de la educación permanente, era una dirección de nivel. En ese momento (inicio de Fase 2) la Sra. Ana María Moreira estaba como directora una persona que entendió que su dirección no podía quedar atrás y entonces se pusieron las pilas y entonces se pasaban horas, y horas, horas de diseñar una estrategia y diseñar un programa”. (DT 10)

“En especial la comunidad sorda, se acercaba para pedir programas para los adultos, entonces por ese lado se inicia el trabajo, así es que salen esos módulos diccionario de lengua de señas, y también a raíz de eso surge la necesidad de la elaboración del material, el librito verde, el de la guías pedagógicas; son dos cosas diferentes el de lenguaje de lenguas de señas también tenía unas cositas verdes como el famoso librito verde que tenía fichas”. (DT13)

1.2 La formación de recursos desde la formulación de la propuesta

Es importante señalar que a partir de aprendizajes de la Fase 1, se incorporan proyectos específicos, con resultados más evidentes vinculados a los sectores en situación de mayor vulnerabilidad a la exclusión, comunidades indígenas, mujeres trabajadoras, etc.

Ya desde Fase 1 plantea una propuesta de implementación que logra alcanzar la meta prevista de participantes, sobre todo mujeres [...]. Mayor matriculación de las mujeres, en comparación a la correspondiente a los hombres. Se revirtió una situación que se venía dando en los primeros años y empezó a concretarse una tendencia que apunta precisamente al cumplimiento de una de la metas de Programa, consistente en el que 60 % de los beneficiarios debe estar representados por mujeres. (Síntesis de Evaluación 2007)

“Inicialmente los programas complementarios del Ministerio de Educación de España hicieron hincapié en el trabajo con colectivos en riesgo de exclusión, en la segunda Fase del PRODEPA estos programas complementarios se incorporaron de pleno derecho. Creo que todos, en la Dirección General, éramos conscientes de que sin incorporar a las personas con capacidades diferentes, privadas de libertad, mujeres discriminadas por razón de género, comunidades indígenas o colectivos excluidos por razones económicas sería imposible alcanzar las metas de erradicación del analfabetismo”. (AUT 11)

Esta última Fase, pareciera indicar desde su documento de formulación, una visión más innovadora, vinculada a la educación permanente como una educación a lo largo de todo el ciclo de vida.

“La educación a lo largo de la vida es una evidencia concreta en el país. Cada vez que un participante está pensando en ¿cómo sigue el curso?, ¿qué módulo viene después?, ¿qué especialidades puede seguir? Se tomó a la educación como centro de la familia, el cambio de actitud más interesante post dictadura es la alta expectativa hacia la educación, hacia el futuro de la hija es mayor. Las madres/padres quieren que su hija termine la universidad”. (AUT 4)

La formación de los recursos a nivel central (y de un grupo importante de centros y sedes en el interior del país) es una línea de acción mantenida a lo largo de todo el Programa, en sus diversas Fases, basado este en las demandas identificadas tanto al inicio del PRODEPA como en la etapa de formulación de la Fase 2.

En cuanto a la formación de recursos técnicos del equipo central: *“Yo tuve que hacer un proceso de aprendizaje. Fui a un viaje para mirar experiencias del PAEBA de Honduras, y estuvimos integrando, mirando, visitando algunos centros. Ellos trabajaban mucho el concepto de educación comunitaria de centros comunitarios entonces esos centros nosotros íbamos a visitar con el codirector que estaba en ese momento en el país y a partir de allí comencé la formación y un montón de ayuda de parte de la DGEP en cursos especialización técnico profesional. Eso me ayudó a conocer ese aspecto, esa dimensión de la educación que yo no conocía [...]. Formamos un equipo de trabajo hermoso con gente que apartó todo en el ámbito académico para construir una estructura sobre la base de la formación técnico profesional. A partir de allí comenzamos a conformar el equipo coincidentemente cambió la codirección y se incorpora al equipo de trabajo el codirector español el Sr. Don Fernando que fue el que imprimió un sello bien fuerte a este programa”.* (DT 10)

1.3 Calidad y pertinencia del diseño de la estrategia desde el enfoque de educar en y para la diversidad

La vinculación de la Dirección de Educación Permanente con la temática de atención a la diversidad se da por aprendizajes graduales de los técnicos y autoridades y a partir de las demandas identificadas –sobretudo– a lo largo de la primera Fase de PRODEPA. En este sentido, la construcción de propuestas con enfoque de género ha sido un punto que si bien no está claramente expresado en la formulación del programa, se refleja en los documentos analizados y posteriormente en el análisis de textos y materiales didácticos.

“Creo que uno de los ejes importantes del programa es el avance sobre género... eso ha sido una de las grandes líneas del Programa [...]. Y su equipo han revisado 140 libros que hemos publicado, se ha metido el género con esta perspectiva”. (AUT 7)

Sin duda -y esto se refleja en la formulación de la Fase 2- la cuestión de la complejidad de la atención educativa a personas jóvenes y adultas pues se parte del aprendizaje de que no puede ser una sola propuesta sino que deben ir abriéndose “abanicos” de propuestas educativas.

Al decir de los actores consultados, el inicio de la atención específica a la problemática de jóvenes y adultos con discapacidad se da sistemáticamente desde el año 2006, cuando -luego de reflexiones y diversas mesas de trabajo- y ante la demanda del colectivo de personas con discapacidad auditiva, se ve la necesidad de elaborar una nueva propuesta de trabajo.

“Mesas redondas, unas mesas de discusión sobre hacia donde tenía que apuntar la educación de los jóvenes y adultos y después unos talleres para presentarnos sobre los nuevos programas que ellos iban a implementar y es ahí donde se le plantea a ellos, como ellos plantean una nueva forma de abordaje a lo que es la educación de los jóvenes y adultos”. (AUT 13)

“Cuando ellos empiezan a presentar su modelo pedagógico nosotros presentamos las necesidades de nuestra minoría; y entonces ahí se decide, la cooperación española decide,

"bueno, vamos a ampliar, vamos a incluir un tema mucho más específico para el tema discapacidad también"; creo que es también por que en España la unidad técnica que tenía a su cargo los PRODEPA de distintas partes, el de Paraguay, el del Perú... era la misma unidad técnica que tiene también lo que es atención a la diversidad". (AUT 13)

Acciones tales como acompañamiento, participación y monitoreo del Diplomado en Derechos Humanos y Género a Docentes y técnicos de supervisiones y Centros de Recursos de la Educación Permanente en San Estanislao, Dpto. de San Pedro; planificación de Programa de Educación Básica Bilingüe en Centros de Educación de Jóvenes y Adultos en la modalidad semipresencial con Mujeres trabajadoras; Proyecto piloto en la modalidad semipresencial para los pueblos indígenas, son acciones que indican la presencia de un diseño de ofertas educativas acordes a las necesidades de grupos sociales bien identificados.

"El poder tener un currículo bilingüe fue el tener un logro interesante, y un currículo orientado a las personas jóvenes y adultos. Que después de 9 años de implementación se empezaron a revisar como cuestiones ideológicas, revisión de la enseñanza de la lengua, enfoque de género, y también pedagógicas". (AUT 5)

Indiscutiblemente, este es un Programa que ha pasado por una serie de cambios políticos que han incidido en la gestión del mismo. Sin embargo, se considera que es una propuesta que se ha mantenido relevante a lo largo de los cambios de contexto político, económico y social. Estos han incidido en su planificación sobre todo en lo que hace a la Fase 2 del Programa. Las debilidades y fortalezas que estos cambios promovieron serán analizadas en otro objetivo de esta evaluación.

"Bueno, en el caso de PRODEPA pasó por cambios de gestión, cambios de gobierno y cambios de concepto". (AUT 4)

"Habíamos iniciado un proceso de procurar ordenar el ministerio en la línea de la formación profesional, claro que había avances y retrocesos por la falta de decisión política eso fue crucial no hubo una decisión política que diga bueno ahora vamos a instalar esto y vamos a acompañar al equipo técnico o los equipos técnicos porque teníamos equipos técnicos en media, teníamos en ese momento los institutos de formación profesional, teníamos los técnicos, ahora hay un ordenamiento porque está regido o rige una dirección general pero esto era, esa falta de decisión política nos llevó a esto". (DT 10)

"Hay un antes y un después del PRODEPA. Ya en 2007 habían pasado más de 300.000 personas por la educación de jóvenes y adultos, prueba del impacto generalizado que el programa tenía sobre el país [...]. Sobre todo en lo que concierne a la estructura física de edificios, equipamiento de oficina, acceso a nuevas tecnologías, recursos económicos para la movilidad, capacitación de los funcionarios, visibilidad de la educación permanente e inclusiva en todo Paraguay". (AUT 11)

“Efectivamente los cambios políticos han afectado de modo determinante el desarrollo del programa. Por un lado la premura de tener resultados que pudieran presentarse a la sociedad dada la urgencia por cumplir los compromisos electorales de largo alcance en periodos más breves como son los de gobierno, hizo que en algún momento se cerrará en falso algunas cuestiones como la puesta en marcha de un bachillerato de calidad. Por otro lado los nuevos gestores que tuvieron que conocer el programa tardaron un tiempo en comprender la magnitud del desafío que se enfrentaban lo cual frenó el impulso que hasta ese momento llevó el PRODEPA y por último hubo con alguna frecuencia responsables políticos que pensaron más en sus intereses económicos y de prestigio que en las necesidades generales del país”. (AUT 11)

“Se crea el programa de educación especial dentro de la educación permanente, y después la decisión final con el cambio de gobierno de separar y formar una dirección general de inclusiva con todo lo que ya tenían: el edificio propio la estructura propia... los técnicos que tiene educación especial siempre fueron muy capacitados, la cuestión era ese salto cualitativo”. (DT 10)

1.4 Indicadores de resultados y actividades de la propuesta

Si bien el punto referido a la recolección de datos y la elaboración de un sistema estadístico efectivo y eficiente será revisado en detalle en los objetivos siguientes, es evidente desde la formulación inicial que era esencial diseñar una herramienta que permita monitorear en forma rápida y precisa los servicios y el impacto de los mismos en las localidades y los/as participantes. Esto se evidencia con claridad en la formulación de las actividades en la Fase 1 (actividad A.1.6 del documento de formulación inicial) y continúa durante la Fase 2.

“Inicialmente el sistema de recolección de datos de educación permanente estaba basado solamente en el sistema del MEC que es el sistema de estadísticas continuas (SIEC) y el problema es que estaban 2 años atrasados. Entonces nosotros intentamos hacer un sistema propio de información rápida oportuna para, se denomina SIGEDAT sistema de gestión de datos de la educación de jóvenes y adultos pero tuvo muchísimas dificultades el tema de SIGEDAT porque el tema es que tenía el mismo sistema que la estadística continua tenía que ir el documento a las bases, se completaba allí y a través de la dirección retornaba y por supuesto nosotros teníamos un retorno de menos del 50% de los documentos, no nos regresaba a tiempo, después tuvimos una seria dificultad en la identificación de los alumnos porque en la educación básica no hace falta que vos tengas cedula hasta el 4to ciclo, recién en 4to ciclo lo que vos necesitas de un documento de identificación para tu certificado y en la media por supuesto y eso dificultaba bastante para identificar a los alumnos para hacerle un seguimiento lo que sea y el problema principal era el de recolectar los instrumentos”. (DT 8)

Buscando analizar la calidad y pertinencia de los indicadores estipulados en el programa con el fin de medir resultados y objetivos -en particular aquellos que son sensibles y apropiados a diferentes ámbitos tales como género, grupos en situación de mayor vulnerabilidad (discapacidad) y respeto y/o promoción de la cultura local (grupos étnicos)- si bien se ha visto una

intención importante en incorporar acciones estratégicas -visibilizadas en la formulación de la Fase 2- que aseguren la atención a estos colectivos, a partir de la revisión del documento del marco lógico, no se explicitan indicadores claros, suficientes que incorporen en detalle la perspectiva de género, diversidad en capacidades e interculturalidad.

“Se abordó el problema del analfabetismo en Paraguay tomando en consideración todas las causas que conducían a esta situación. Muchas personas son analfabetas por múltiples causas, por necesidades económicas, por abandono de las etapas obligatorias educativas, porque nunca han sido escolarizadas, algunas personas son mujeres que desde su entorno familiar se les impide acceder a la educación, otras han sido detenidas y por tanto privadas de libertad sin atención educativa, otras por tener necesidades especiales no disponen de un entorno escolar que les acompañe o lo mismo porque son parte de grupos étnicos diferenciados”. (AUT 11)

“La dirección (general de educación indígena) comienza a funcionar desde el año 2009. En ese momento se reconoce una falta de posicionamiento de la misma dirección al interior del propio MEC. No teníamos presupuesto, tampoco se tenía claridad en relación a como se manejaría en programa de jóvenes y adultos de las comunidades. Estos hasta la fecha estaban asistiendo a círculos instalados cerca o dentro de sus comunidades”. (DT 14)

“Esto (la propuesta de atención a comunidades étnicas) es reciente, no se planteó antes, nos dimos cuenta que no estaba sirviendo la propuesta anterior, aunque algunos jóvenes se beneficiaban. Los adultos no se apropiaron de la propuesta de círculos. Así, en el año 2010 se diseña un programa exclusivo para jóvenes y adultos, es lo único específicos que mira el currículo diferenciado. Esta propuesta se define en el Consejo Nacional de Educación Indígena. Y se hace la experiencia con la comunidad Qom”. (DT 14)

Esta intención se observa también en la formulación referida a la incorporación de la perspectiva inclusiva en las líneas estratégicas, en particular lo referido a personas con discapacidad.

“Es por todo esto que el programa se abrió a proyectos complementarios específicos para cada uno de estos colectivos [...]. La importancia de la atención a personas con necesidades educativas especiales hizo que se acometiera un proyecto con gran cantidad de recursos en esta área similar al que se estaba realizando con jóvenes y adultos [...]. Es necesario resaltar que el programa se implementó con otros programas de la cooperación española como fueron los específicos del Ministerio de Educación de España, los de la cooperación de la Junta de Extremadura o los de la fundación ONCE (organización para asegurar derechos de las personas con discapacidad visual) para América latina”. (AUT 11)

1.5 Eficiencia y eficacia de la formulación del Programa

Si se tiene en cuenta el objetivo general -la mejora del nivel educativo de los ciudadanos paraguayos mayores de 15 años a través del refuerzo del sistema educativo (Documento de Formulación del PRODEPA, Fase 1)- se puede evidenciar que desde esta planificación se plantea una estrategia coherente y consistente, basada en el mejoramiento de los espacios de trabajo,

viabilizado a través del resultado referido a la construcción de las infraestructuras edilicias y la reorganización de las normas jurídicas, administrativas y organizativas; en la propuesta de implementación de una estructura pedagógica, curricular y formativa docente adecuada a la realidad paraguaya y pertinente a las características de jóvenes y adultos; y dirigida a un grupo focalizado de personas, reflejados en plan de acción sobre un colectivo de 185.000 personas que pasaron el proceso educativo y lograron alfabetizarse y titularse en Educación Básica.

PRODEPA constituye ya el sistema formal de educación básica de las personas jóvenes y adultas del Paraguay y es a la vez pieza esencial en el Plan Nacional del Alfabetización. (Documento de Formulación 2006/7)

El Programa se reveló también flexible, al plantear proyectos específicos, destinados a colectivos específicos que se denominaron genéricamente Programas Complementarios.

A través del Programa de Educación en Centros Penitenciarios, se atiende a la población reclusa para que alcancen la titulación en Educación Básica. Con el Programa Vulcano se ha iniciado un proceso de implementación de la Formación Profesional que está presente en el currículo de la EJA. El Programa de Aulas Mentor atiende a las necesidades de formación en competencias informáticas a la vez que da formación profesional por medios informáticos. El Programa de Educación Especial atiende a las personas con necesidades educativas especiales y por último con los Centros de Atención a la Niñez del PRODEPA Ko'ê Pyahu, se intenta alcanzar a un colectivo con especial dificultad en su alfabetización como son las madres que por razón de atender a sus hijos no pueden escolarizarse. (Documento de Formulación 2006/7)

En 2005 se puso en marcha un dispositivo desde la Oficinas de la DEJA, responsabilizando a personas concretas de las tareas de monitoreo de los Departamentos y se hizo un nuevo sistema de control de los asistentes, y facilitadores por medio de sistemas de lectura óptica de formularios. Es por ello conveniente dotarse de un sistema más eficaz de la parte administrativa de la DEJA. (Documento de Formulación 2006/7)

En relación al punto del cumplimiento de los cronogramas y tiempos previstos, se plantea desde la planificación inicial, unos plazos que, a partir de la formulación de la Fase 2 se puede evidenciar que no fueron cumplidos a cabalidad (las causas y motivos de dichos retrasos serán analizados en objetivos siguientes). A tal punto que se crea en el año 2007 un programa de transición, que se hace necesario para utilizar los recursos existentes y además para “dar tiempo” para la reflexión y revisión de la propuesta en la Fase siguiente. Sin embargo, estos cortes de tiempo y plazos no parecieran ser visibles a los técnicos que implementaban las líneas de acción. Esto se hace realmente visible al final del Programa, donde gran parte de los gastos de las actividades (monitoreo, seguimiento, capacitaciones) ya dependen del MEC y corren el mismo destino de los tramites y burocracias existentes dentro del sistema público.

“Para nosotros es invisible el tema de las Fases, porque para los que trabajamos en la implementación del programa, en la planificación y compañía para nosotros es transparente, no existió ese corte, ni administrativamente porque venía ejecutándose PRODEPA 1 cuando ya se estaba ejecutando PRODEPA 2 o sea para los que conocemos más o menos esos procesos administrativos de la cooperación es lo que sabemos que hay ese corte”. (DT 8)

Esta observación ya fue mencionada en informes anteriores, donde se afirma que:

“El eficiente y eficaz cumplimiento de los mismos, si bien dependerán de las acciones programas ejecutados en los ámbitos de otras políticas públicas. realización de los objetivos tendrán impactos más substantivos, en lo relativo a la inclusión social y educativa de los beneficiarios del Programa, en la medida en que sus intervenciones sean acompañadas por una acción integral de desarrollo socio-económico, que a través de la modernización de la Administración del Estado y de políticas fiscales y sociales más consistentes, eficientes y coordinadas permitan realizar inversiones públicas en los sistemas de salud, transporte, acceso a la propiedad de la tierra y en la educación. Concretamente, la erradicación del analfabetismo funcional para consolidarse tendría que encararse desde la Educación General Básica con la incorporación de colectivos en desventaja y la mejora de los sistemas productivos a través de una FP acorde con las necesidades de empleo”. (Evaluación CPES, 2007)

Como se verá más adelante, en el análisis de implementación y participación de actores, muchos de los efectos conseguidos se mantienen a lo largo del Programa, puesto que el MEC ha tenido siempre una alta valoración de las acciones y estrategias propuestas en el Programa de alfabetización de jóvenes y adultos.

“El Plan Estratégico del Ministerio de Educación paraguayo siempre tuvo en consideración las acciones de alfabetización y de trabajo o colectivos vulnerables y creo que los diferentes gobiernos dentro del Ministerio siempre tuvieron como motivo de orgullo el trabajo que realizaban en la educación de jóvenes y adultos”. (AUT 11)

“Tal como se plantea en el documento de formulación del proyecto, es importante puntualizar que el Anteproyecto de Ley de Jóvenes y Adultos, promovido en la 1ª Fase del Programa, establece una serie de obligaciones para el Estado Paraguayo que se concretan en el desarrollo de la Educación de Jóvenes y Adultos en Paraguay como un sistema integrado capaz de atender, en las etapas básicas y medias de educación y formación profesional, a los ciudadanos paraguayos, con especial atención a colectivos de especial vulnerabilidad”. (Evaluación CPES, 2007)

“Sólo si se acomete la solución de los problemas apuntados de una forma sistemática y de manera coordinada con todos los agentes sociales que intervienen en cualquiera de los

procesos se podría pensar en un verdadero desarrollo del país, por cuanto no es posible estructurar una reforma del Estado ni un desarrollo económico y social adecuado de la población, sin elevar nítidamente el nivel de educación y de formación profesional del país". (Evaluación CPES, 2007)

"Teniendo en cuenta el contexto nacional y los problemas de pobreza y exclusión existente en el Paraguay, el Programa, en esta nueva Fase, opta por incidir en la educación de los jóvenes en edad extraescolar y adultos, promoviendo la consolidación de una oferta educativa para este grupo de población, que posibilite la progresión personal y profesional del alumnado. Para la solución del problema educativo, señala que es necesaria la implicación de todos los agentes sociales y es importante la participación de instituciones tanto privadas como públicas". (Evaluación CPES, 2007)

En resumen, la propuesta -en sus dos Fases de formulación- está basada en una demanda real de la población de jóvenes y adultos (personas con 15 años y más), en particular lo referido a la Fase 1 cuando las necesidades y características de este grupo etario no recibían la respuesta educativa adecuada a dicho colectivo, sino más bien era una mera repetición o adecuación de la metodología usada con niños, niñas y adolescentes. En consecuencia, uno de los aspectos planteados en la formulación de la estrategia tiene relación con un modelo pedagógico reflejado en un currículo y materiales apropiados a dicha modalidad.

Otro eje reflejado con claridad en la formulación tanto de Fase 1 como Fase 2, tiene relación con **el rediseño y reorganización de la Dirección**, componentes esenciales en la propuesta, considerando la baja calidad de los espacios de trabajo que se tenían en el momento de inicio de PRODEPA, llevando al diseño de resultados y actividades que propicien para la Dirección de Educación Permanente -y más adelante a la Dirección General de Educación Inclusiva- a espacios y equipamiento adecuados, suficientes y accesibles a todos y todas.

Se evidencia la valorización que tienen las autoridades y técnicos involucrados en el diseño e implementación del PRODEPA de la pertinencia y calidad de la propuesta, buscando poner en funcionamiento un sistema institucional articulado con el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente con sus dependencias técnicas, respetando los contextos y cultura de grupos de participantes en cada localidad.

Sin duda el programa buscó desde sus inicios, rescatar experiencias regionales (Fase 1) y luego aprendizajes locales y nacionales (Fase 2) para asegurar un diseño adecuado de la propuesta de intervención. Se evidencia el análisis previo y permanente -ya durante la ejecución del Programa y en la Fase 2- de las líneas de acción planteadas, en relación con las demandas existentes en cada una de las etapas.

La vinculación de la Dirección de Educación Permanente con la temática de **atención a la diversidad** se da por aprendizajes graduales de los técnicos y autoridades y a partir de las demandas identificadas -sobretudo- a lo largo de la primera Fase de PRODEPA. Esto se refleja en los documentos, programas y posteriores proyectos específicos, con la apertura de las diversas

modalidades (EBB; EM, FP) y el ajuste de los mismos a grupos en situación de mayor vulnerabilidad a la exclusión de sistema educativo (grupos étnicos, personas con discapacidad, mujeres con niños pequeños, personas en cárceles, entre otros). Esta última Fase, pareciera indicar desde su documento de formulación, una visión más innovadora, vinculada a la educación permanente como una educación a lo largo de todo el ciclo de vida.

La atención específica a la problemática de jóvenes y adultos con discapacidad se da sistemáticamente desde el año 2006, cuando –luego de reflexiones y diversas mesas de trabajo– se incluye en la formulación de la Fase 2 bajo la denominación de “Proyecto 4”.

Otra línea de acción mantenida a lo largo de todo el Programa, en sus diversas Fases, es la **formación de los recursos a nivel central (y de un grupo importante de centros y sedes en el interior del país)**, basada en las demandas identificadas tanto al inicio del PRODEPA como en la etapa de formulación de la Fase 2.

Otro punto clave tiene que ver con la **creación de un sistema y base de datos**: Es evidente desde la formulación inicial que urgía el diseño de una herramienta que permita monitorear en forma rápida y precisa los servicios y el impacto de los mismos en las localidades y los/as participantes,. Esto se evidencia con claridad en la formulación de las actividades en la Fase 1 y continúa durante la Fase 2 (el logro de este resultado se evalúa más adelante). Sin embargo, desde el análisis del marco lógico y operativo de trabajo en las dos Fases, si se busca analizar la calidad y pertinencia de los indicadores estipulados en el programa con el fin de medir resultados y objetivos -en particular aquellos que son sensibles y apropiados a diferentes ámbitos tales como género, grupos en situación de mayor vulnerabilidad (discapacidad) y respeto y/o promoción de la cultura local (grupos étnicos)- si bien se ha visto una intención importante en incorporar acciones estratégicas-visibilizadas sobretodo en la formulación de la Fase 2- estos indicadores no se explicitan claridad ni son suficientes para incorporar en detalle la perspectiva de género, diversidad en capacidades e interculturalidad.

Este es un Programa que ha pasado por una serie de cambios políticos que han incidido en la gestión del mismo. Sin embargo, se considera que es una propuesta que se ha mantenido relevante a lo largo de los cambios de contexto político, económico y social. Estos han incidido en su planificación sobre todo en lo que hace a la Fase 2 del Programa. Las debilidades y fortalezas que estos cambios promovieron serán analizadas en otro objetivo de esta evaluación.

Esto se vería posiblemente reflejado con más precisión en lo que hace al punto de cumplimiento de los cronogramas y tiempos previstos, se plantea desde la planificación inicial; unos plazos que, a partir de la formulación de la Fase 2 se puede evidenciar que no fueron cumplidos a cabalidad (las causas y motivos de dichos retrasos serán analizados en objetivos siguientes).

Sin duda –y esto se refleja en la formulación de la Fase 2– la cuestión de la complejidad de la atención educativa a personas jóvenes y adultas es tomada como un aprendizaje, gradualmente van abriéndose “abanicos” de propuestas educativas vinculadas a contextos y características de cada sector y grupo participante.

Si se tiene en cuenta el objetivo general –la mejora del nivel educativo de los ciudadanos paraguayos mayores de 15 años a través del refuerzo del sistema educativo (Documento de Formulación del PRODEPA, Fase 1) – se puede evidenciar que desde esta planificación se plantea una estrategia coherente y consistente, basada en el mejoramiento de los espacios de trabajo y aprendizaje; en el diseño y puesta en marcha de una propuesta pedagógica, curricular y formativa docente adecuada a la realidad paraguaya y pertinente a las características de jóvenes y adultos, y lo suficientemente flexible para asegurar la inclusión de grupos anteriormente excluidos del sistema.

2. OPINIÓN SOBRE EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN Y METODOLOGÍA DEL PRODEPA

El proceso de implementación hace referencia a los sucesos y acontecimientos ocurridos durante la ejecución del programa a lo largo de sus casi 12 años.

Esta sección busca dar a conocer algunos aspectos que fueron obtenidos en el proceso de la evaluación respecto a la metodología utilizada para la implementación del PRODEPA tanto en el desarrollo de las actividades como en la recolección de datos y su idoneidad con el contexto en que se produce. Para ello se tendrán en cuenta las percepciones, vivencias y opiniones expresadas por los responsables locales (autoridades, directores de nivel, supervisores, docentes) y los participantes sobre: i) análisis del desarrollo de las actividades, ii) análisis de la validez de los instrumentos de recogida de datos, iii) análisis de la coordinación entre los diferentes actores, iv) valorar el funcionamiento del sistema de seguimiento como instrumento para apoyar el análisis y la gestión del PRODEPA y la DGEP.

2.1 Análisis del desarrollo del conjunto de las actividades

En este aspecto se revisa la pertinencia de las actividades ejecutadas según la percepción de los actores así como los niveles de eficacia y eficiencia según lo previsto en la formulación.

Los cambios más importantes vistos desde la implementación de PRODEPA se refieren a la creación de un currículum propio, a la ampliación de ofertas educativas en pos de una educación permanente, la creación y dotación de materiales, la capacitación docente y revalorización de docentes. Se rescatan varios aspectos del proceso de implementación por proyectos: Creación de Centros de Recursos, Básica Bilingüe, Formación Profesional, Educación Media, Proyectos complementarios: Centro de Atención Integral a la Niñez, Alfabetización, Educación Indígena.

Se lograron los objetivos previstos con los recursos existentes, sin otra contrapartida económica que la del MEC para los recursos humanos y la contrapartida de gobiernos locales respecto a infraestructura.

“Este programa es el que con menos plata más cosas hizo, porque no había otra plata ni había una contrapartida del MEC. La contrapartida del MEC éramos nosotros, éramos los técnicos y punto, con malos salarios, con excesiva cantidad de horas”. (DT 10)

Un logro fue la formación de los técnicos de la DGEP y se constata como un punto importante para la implementación y la viabilidad del programa.

“La formación de los técnicos, eso es el gran agregado de PRODEPA. Ahora eso pasó por la decisión personal, esa es la gran estrella que le podemos poner al programa”. (DT 10)

Uno de los aspectos más resaltados por supervisores y técnicos que han participado durante todo el proceso es que anteriormente los contenidos trabajados eran de la educación regular para niños y niñas. A partir del 2002 el cambio fue significativo.

“Anteriormente, parecía que no había interés, incentivo para la población. Antes del 2002 no teníamos programas específicos ni de ciclos. Dábamos contenidos escolares, usábamos materiales de la EEB. Luego, ya sabíamos hacia qué rumbo íbamos. Demasiadas facilidades tuvimos después: libros, módulos, materiales”. (PAR, S)

“Vino a marcar la diferencia, porque es cierto que ya se venía trabajando con metodologías que regularmente se utilizan en la enseñanza de niños, cosa que hacía que muchos de nuestros participantes desertaran. En un momento dado una vez que fuimos enfocando la enseñanza a partir del conocimiento que se tiene de la enseñanza del como aprende el adulto se fueron mejorando muchísimas cosas incluso la retención de los participantes dentro del centro porque se ya daba ciertas oportunidades de participación totalmente diferente al adulto”. (PH, S 1)

En cuanto a eficacia de PRODEPA se puede destacar el logro de los grandes objetivos trazados.

“De la formulación del proyecto se han cumplido realmente porque uno de los objetivos era la creación y puesta en funcionamiento de una infraestructura edilicia propia de la educación de personas jóvenes y adultas con los equipamientos y muebles adecuados contamos con eso, tenemos los materiales educativos propios de la modalidad, la capacitación de los docentes, los kits para los docentes y participantes y el seguimiento en terreno y monitoreo”. (DT 7)

Otro aspecto resaltado y de gran importancia para la población destinataria del programa es que la oferta educativa pública se volvió gratuita para los participantes.

“Los participantes no pagan nada, ni matrícula, ni exámenes. Se les da materiales, eso parece que incentivó más”. (PAR, S)

A partir del trabajo realizado en el PRODEPA se empezó a contar con materiales de primera calidad, según los entrevistados mejores que en otros niveles.

“En cuanto al trabajo pedagógico se realizó conforme a las reglas marcadas por la dirección siempre se trabajó con materiales, nunca nos faltaron materiales. Siempre tuvimos materiales de primera calidad incluso diría yo mucho mejores de los niveles de escolar básica y media. En ese entonces es algo que no pasaba, en ese sentido por ejemplo hubo muchos cambios muy significativos en el nivel en cuanto a lo que tiene que ver con lo pedagógico”. (PH, S 1)

Para los responsables de llevar a cabo la implementación en las localidades un elemento muy relevante que brindó las garantías necesarias para realizar la extensión que se tuvo fue el proceso de capacitación intenso que se tuvo durante la Fase 1. Esto es importante de rescatar pues permitió la viabilidad del programa.

“Eran 5 años de capacitación, del 2002 al 2007, todos los meses teníamos nuestra capacitación de técnico de enlace”. (GUA, S1)

“Las capacitaciones que duraban una semana completa, eran más continuas, con los propios técnicos de la dirección. Eran capacitaciones directas, de los técnicos a los facilitadores, no era en cascada o con intermediarios”. (PAR, S)

“En los inicios para trabajar con los programas, con los proyectos, tuvimos técnicos de enlace, es un departamento que implemento eso, tuvimos 4 técnicos de enlace y hemos trabajado distribuyendo un poco a esos técnicos considerando la situación geográfica del departamento, así tomamos todo el departamento. Estas técnicas fueron capacitadas para desempeñar la función. En el 2002 empezamos con el inicio de PRODEPA. Prácticamente eran como mini supervisores de educación permanente y hemos trabajado muy de cerca con todas las instituciones con todos los proyectos. Mensualmente teníamos un encuentro con esas técnicas donde presentaban sus problemas: con el levantamiento de los datos, de las visitas técnicas, de entrevistas, de las necesidades, desafíos, eso”. (AP, S1)

2.2 Centros de Recursos

Los Centros de Recursos (CR en adelante) se constituyen en un espacio que aglutina todos los servicios educativos para jóvenes y adultos. Estos CR fueron construidos y concebidos para la población de mayores de 15 años, por este motivo son considerados con lugares de referencia para educación permanente y revisten de mayor dignidad a la oferta educativa. Los Centros de Recursos son construidos en convenio o acuerdo con autoridades locales, que por lo general aportan una contraparte. Cuentan con 4 aulas pedagógicas, 1 aula de informática, 2 talleres para la Formación Profesional, 1 biblioteca, 1 despacho, 1 despacho para la supervisión de apoyo técnico pedagógico de nivel 3. A partir de construcción de estos centros iniciados en la fase 1 algunos y completados en la fase 2. La mayoría de los informantes entrevistados no delimita una ruptura entre las 2 fases sino que se ve como un continuum. La demanda ha ido creciendo en este sector a raíz de estas innovaciones.

“Sí hubo bastante a partir del 2006, se pudo proveer de salas de informática a nuestro centro de recursos, a partir del 2006 para arriba, como Ud. está viendo estos equipos informáticos, se crearon también los centros de recursos con todos los equipamientos que se necesita para realizar una enseñanza de calidad a los jóvenes y adultos y también hablando de la formación profesional para los jóvenes y adultos, porque hoy día se tiene bastantes interesados en la parte de formación profesional, este centro no da abasto con la parte de las profesiones que se está dando en este, se necesita más salas de clase o infraestructura para que se pueda dar cabida a todos los interesados”. (GUA, S1)

Los Centros de Recursos son iniciativas impulsadas por PRODEPA a fin de concentrar la mayor cantidad de ofertas educativas formales y no formales para la población de jóvenes y adultos: educación básica bilingüe, educación media, formación profesional por lo menos 2 especialidades, alfabetización, PROLABOR. También se ofrecen servicios complementarios que facilitan las condiciones educativas para los participantes, como ser los Centros de Atención Integral a la Niñez. Los Centros de Recursos deben contar con una contrapartida local o departamental para su construcción, en todos los casos se realizaron Convenios de Cooperación interinstitucional con las autoridades locales para su funcionamiento. Estos convenios tienen una vigencia mínima de 5 años según lo establecido en cada localidad, y varios de ellos son renovables tácitamente.

“Contamos con un centro de recursos el único en el departamento que está funcionando en la escuela en el centro educativo municipal que se había firmado un convenio con la municipalidad en aquel entonces y el Ministerio de Educación y Cultura y se habilito el Centro de Recursos. En ese centro de recursos trabajamos todos los programas y servicios, estamos ahí también con la atención integral y a la familia, escuela de artes y oficios donde mientras los padres estudian los niños son atendidos por especialistas tienen psicólogos, nosotros tenemos y bastantes chiquitos de todas las edades”. (AP, S1)

“Se rompió mucho la timidez, hay más participación de parte de la gente de la comunidad que también a través de la promoción y difusión van conociendo más los programas, se acercan a los centros”. (DT 7)

Por motivos ajenos a PRODEPA la puesta en funcionamiento de los Centros de Recursos se veía afectada por el cumplimiento de la contrapartida local, que en algunos casos consistía en la titulación de un terreno y en otros la mano de obra. Por lo expuesto en algunos casos no se pudo finalizar la obra en el tiempo previsto en el cronograma inicial, haciéndose esto con un leve retraso.

“En todo lo otro se cumplió más o menos exceptuando el tema de los centros de recursos que también tuvieron muchísimos inconvenientes, el tema de centros de recursos ya prácticamente es una cuestión que salió del entorno nuestro, se creó una unidad especial que manejaba eso. Se retrasó bastante, no se cumplió con los plazos”. (DT 8)

2.3 Educación Básica General Bilingüe

Las personas responsables de la educación básica bilingüe especifican que vieron cambios en los contenidos, en las orientaciones y en la metodología convirtiéndose así en una propuesta más pertinente para la población destinataria. También hacen notar la eficacia en la llegada y la eficiencia en la comunicación de informaciones y orientaciones necesarias.

“Los contenidos se extraían de la básica regular posterior a eso recién en el 2002 recuerdo yo que había programas, se inició ya con programa, ya estaban los módulos, los textos alternativos, ya estaba el manual de evaluación, el manual de técnica, y toda una serie de informaciones que venían a partir del 2003, o sea que fue un cambio totalmente

significativo en cuanto a lo que se venía haciendo y lo que se empezó a hacer a partir del 2002". (PH, S 1)

Con la reforma de la educación básica general a un curriculum propio denominado básica bilingüe se inicia el proceso de reconceptualización de la educación de jóvenes y adultos a educación a largo de la vida. Las propuestas que se conciben en esta época tienen como protagonista a la persona joven o adulta con sus características, intereses y circunstancias-contexto. Por este motivo se abordaron dos frentes principales la pertinencia del curriculum y los materiales y la formación de los educadores en una metodología apropiada.

"10 años atrás eran programas de niños adaptados a adultos". (DT 3)

"La revalorización de la educación de jóvenes y adultos, en realidad dar a conocer a los ciudadanos y ciudadanas, que hay una posibilidad una segunda oportunidad que la mayoría fueron por expulsión del sistema porque a nadie ningún chico deja de ir a la escuela porque ahí toda su vida es feliz, pero que hay una segunda oportunidad. Mejorar el nivel de esa segunda oportunidad porque anteriormente era volver a la misma didáctica del cual fue arrojado, entonces cambiar ese concepto de que la maestra de la tarde usa la misma planificación para ir a la noche con las personas que ya tienen otras características vienen de ese mundo de la expulsión o sea conocer esa segunda oportunidad, y que esa segunda oportunidad me da no solamente la posibilidad de obtener una titulación de escolar básica sino que también terminar la educación media y un componente agregado y que fue fundamental que es lo de la formación profesional e iniciar ese proceso de enganche, de nos vamos ahí a sentarnos y hacemos crochet o lo que sea. Sin embargo posteriormente fue otro concepto yo me estoy formando para el trabajo porque yo puedo con esto ganar plata, ese concepto quedo instaladísimo entonces la gente exigía que su centro tengan la formación profesional inicial exigían y eso fue bueno y después esta todo lo que era la riqueza de los materiales que fueron elaborándose en la medida y eso se deja si uno ve los materiales porque este programa tuvo la peculiaridad de que se van elaborando, o sea los técnicos elaboran los nuevos documentos con la asistencia técnica y las indicaciones de la cooperación y también del MEC pero se nota el crecimiento cuali y cuantitativo de la formación de los técnicos y eso nadie no puede negar que hubo un crecimiento y una mirada diferente también ese cambio de la escuelita pyhare a un programa específico creado para personas específicas". (DT 10)

2.4 Educación Media a Distancia

La apertura de la educación media como posibilidad para las personas de continuar y culminar sus estudios; fue un cambio significativo en la comunidad. La oportunidad de continuar la educación media fue un aliciente para la población.

La decisión de ofertar la educación media con la posibilidad de aprender con TICs constituía a la vez un atractivo y un desafío para los participantes. La plataforma informática desarrolló nuevas capacidades en los participantes.

“Cuando se abrieron las instituciones de educación media de jóvenes y adultos, ese fue el momento del auge justamente. Esa posibilidad que les brindaban las sedes a las personas de continuar sus estudios una vez que terminaban la básica bilingüe entonces en forma prácticamente gratuita eso les motivo bastante a superarse porque las exigencias del nivel de vida de sus hijos, para ayudarles en las escuelas, en las tareas les obligaba también a formarse a los padres. Entonces muchos tuvieron esa oportunidad de acercarse a la sede a continuar sus estudios y gracias a eso pudieron no solamente lograr una formación personal de un nivel académico más elevado, sino que también les dio la oportunidad de conseguir trabajo, insertarse en el ámbito laboral y mejorar su calidad de vida posteriormente. Es una cadena una vez que uno está trabaja y vive dignamente por supuesto colabora con la comunidad para que las familias sean más sostenibles”. (PH, S2)

“Los de la media tuvieron 2 años de capacitación en un curso que se hizo con un especialista en una universidad española con el Sr Julio Lancho. Por 2 años trabajamos con el especialista de educación de jóvenes y adultos y todos recibimos una certificación por el curso que habíamos realizado. Esto se extendió posteriormente pero ya no con los españoles se hizo a nivel de especialistas ya de Latinoamérica”. (PH, S 1)

“Yo por ejemplo hice hasta el 6to. Grado. Después un profesor, me dijo, “...vos que terminaste tu 6to. grado sos joven porque no seguís el colegio”. “¡Yo a mi edad, con todos mis hijos!”. “Y sí” me dijo y en el 2007, “si claro que podes seguir” y bueno me fui, me inscribí, hice hasta el 9no. grado en otro centro, después dejé otra vez, y después yo me dije, ¿por qué yo no termino mi colegio? y me dijeron que aquí en el centro municipal se abrió la educación media a distancia, y vine hablé con la profesora Marcia, traje mi copia y me inscribió ella y terminé, y ahora gracias a ellos, estoy en el segundo año de la universidad, estoy estudiando para ser Kinesióloga”. (AP,P2)

“A mí me cambió totalmente eso, en mi casa mi marido tiene computadora, pero yo ni tocaba porque tenía miedo que le pase algo, no sabía prender ni apagar, pero cuando llegamos al cuarto módulo teníamos que usar, yo me fui a estudiar, para por lo menos tener una base. Fue todo un logro mediante eso yo aprendí, ahora ya se entrar en Internet”. (AP,P3)

2.5 Formación Profesional

El incorporar la formación profesional como una opción para la educación a lo largo de la vida se constituyó en una de las propuestas más pertinentes para la población. Inicialmente se pensaba que la formación sería más dirigida a adultos pero en los últimos años la población inscripta mayoritaria tiene entre 15 y 30 años. El proceso de instalación y equipamiento de los centros de formación profesional lograron poder cumplir con los plazos establecidos.

“Se hizo un trabajo de relevamiento de manera a responder a la real demanda laboral también [...], se ha hecho un trabajo con referente en las comunidades para decir necesitamos carnicero, panadero, costureras, peluqueras”. (DT 6)

“Sí hicimos en tiempo en relación a los desembolsos que fuimos recibiendo no hubo ningún atraso en ese sentido lo que es más pudimos, inclusive la meta era 400 equipamientos o equipar 400 centros que nosotros realmente logramos superar esa cifra por lo menos yo creo que se superó la expectativa”. (DT 6)

Esta oferta educativa continúa teniendo gran demanda en sitios que ya cuentan con la misma así como en lugares donde aún no se había incursionado anteriormente.

“En educación permanente hay mucho por hacer y en el Departamento de Amambay es un campo fértil especialmente en la parte de formación profesional es una ciudad que necesita por ejemplo electricista necesita plomeros, esas son dos fuentes de trabajo mira que necesita y que si le enseñamos si abrimos instituto de formación profesional con esas dos modalidades que es de fontanería y que es de electricidad yo creo que vamos a tener numerosos participantes”. (AM, S)

Para mantener la eficacia hubo necesidad de dar un seguimiento y monitoreo a los materiales para que no desaparezcan.

“Los centros que fueron beneficiados con los equipamientos de FPI funcionan super bien pero siempre necesitan un control de la supervisión, nosotros siempre hacemos inventario de bienes y útiles todos los años porque de lo contrario que puede ser que ocurra que van desapareciendo”. (CON, S2)

La formación profesional permite cambios en la vida de los participantes, en la expectativa académica y laboral, a muchos les posibilita mejorar sus ingresos, a otros seguir estudiando profesiones técnicas y universitarias.

“Yo me siento orgullosa cuando de repente le encuentro a participantes que pasaron por acá y están en segundo, tercer, cuarto año de la facultad. Inclusive nos habíamos iniciado en el 2006, nuestra primera promoción fue en el 2008, abril del 2008, van terminando y de repente ellos te encuentran por la calle y "profe ya terminé, profe ya estoy en esto", inclusive de repente vos te vas al hospital y encuentras a las enfermeras, si ya todo a tus egresadas o te vas a una peluquería y te dicen profe "te acordas que yo fui alumna de Victorina de peluquería" cosas así, da satisfacción y por otra parte también tienen un crecimiento personal importante no solamente en el sentido de que de repente puedan hablar mejor sino que es un interés diferente por la vida también es un interés diferente es como si fuera se despiertan para bien se despiertan para bien porque muchos en el turno noche vienen sumisos todo un día están en una casa ajena calladitas escondiditas haciendo su trabajo, y vienen acá encuentran un ambiente más cálido [...]. Se superan yo pienso que no va a ser un cincuenta por ciento pero logramos por lo menos un 30, 35 % y esas son las satisfacciones que tenemos, o yo al menos como coordinadora yo siento verdad le suelo decir a la compañera verdad, estoy también en un colegio de enseñanza regular y prefiero mil veces estar acá que estar en mi colegio le suelo decir yo a ella, es diferente, el contacto, trato, hay mucho respeto, es diferente”. (GUA, T2)

La metodología pareciera ser vista como adecuada, pues en la formación profesional es práctica, vinculada a componentes de cada contexto, elaborando cosas que son viables de comercializar.

“Formación profesional generalmente es más práctico, teórico – práctico en todas las especialidades teórico práctico. En la básica bilingüe ahí ya es más variado, teórico práctico pero tiene también su capacitación utilizan ya más los propios facilitadores más recursos vamos a decir no serían ni auxiliares porque van también ellos adaptando a como se va creciendo la el primero segundo y tercer ciclo de la enseñanza regular”. (GUA, T2)

“Si tenemos, la parte de artesanía, reciclado hermosos trabajos hacen, generalmente las de manualidades son más las que trabajan en la casa, tipo venta de individuales, trabajan en nuestro fuerte es el ao po’i, manualidades, en crochet, acá aprenden algunos, aprenden otros mejoran”. (GUA, T1)

2.6 Atención a personas con discapacidad

En la implementación del componente de educación inclusiva propiamente, se identifican otras barreras referidas en particular a la formación de recursos humanos para atender a las personas con discapacidad. Esto ocasiona el retorno de los estudiantes a espacios segregados o integrados (Ciudad del Este) pero no se propicia la inclusión.

“Al final hubo un vuelco al principio pero cuando los mismos usuarios no tenían respuesta volvían a nuestras escuelas y, llega al punto de habilitar un aula de jóvenes y adultos”. (DT13)

“Todo proceso necesariamente genera un cambio, ahora sí no son los cambios esperados que hubiéramos querido, no so. Siguen habiendo jóvenes y niños con discapacidad sin hacer nada, que es la gran mayoría. .. Siguen los jóvenes y adultos estando de manera segregada en los centros de rehabilitación para personas ciegas, igualmente la comunidad sorda... y estos deberían ser los que tendrían que estar recontra insertos en la sociedad misma”. (DT13)

La inversión en la formación de recursos técnicos (ETC) es valorado positivamente, considerando los momentos y coyunturas diversas (adquisición de materiales, becas, cursos y pasantías).

Uno de los ejes de formación de los supervisores no sé qué y en esa línea había que formar primero los tutores, en esa línea también los primeros tutores fueron [...] y [...] y después de este grupo no recuerdo quien más, creo que fuimos 6 u 8 personas. Ese que nos formamos para tutores de educación inclusiva habrá sido en el 2006 o 2007. (DT13)

A medida que se implementan las acciones formuladas, surge la evidencia de la necesidad de una intervención más directa a una franja de edad más joven, generando acciones que son posibles dentro de PRODEPA por la flexibilidad de la cooperación y los aprendizajes relacionados con una educación permanente más como ciclo de vida que solo la educación de jóvenes y adultos.

“Digamos que se amplió al concepto de lo que es la educación a lo largo de la vida y también estuvimos trabajando con personas de tercera edad”. (DT14)

“En principio fue pensado para jóvenes y adultos con discapacidad, ya cuando la educación especial toma el proyecto 4 como suyo, es que a raíz de conversaciones y justificaciones es que se amplía la franja hacia más abajo y le incluimos a todos y después en posteriores revisiones se ponen en cosas más específicas. Básicamente se debió a reuniones de trabajo con la contrapartida española que hacen que ellos entiendan lo que nosotros necesitamos y en la medida que se podía. Había que intervenir antes, porque ya trabajando en ALFA con los jóvenes con discapacidad ya era tarde”. (DT13)

“Cuando yo entre en la dirección también había ese enfoque de como los jóvenes y adultos están también en todas las escuelas especiales era como un plus, ó sea, ya que vamos a formar a los docentes de jóvenes y adultos porque ya que se va el técnico no trabajar con todos. Entonces, yo creo que ese fue un gran aporte de que si bien estaba para los docentes de jóvenes y adultos; los jóvenes y adultos están en la escuela especial, entonces, se fortaleció también a todo el sistema. Esto se vio también un poco cuando se trató de hacer la inclusión laboral de personas con discapacidad donde una de las grandes dificultades o tropiezos fue la formación, esto también fue un análisis al interior de ¿cuál es el producto que el ministerio da a las personas con discapacidad?, o sea, ¿cómo le preparamos para la vida los chicos? Entonces también fue esa revisión desde nivel inicial para poder trabajar también con los jóvenes y adultos”. DT14

“Otros habrán tenido otras prioridades pero para nosotros en ese momento era saber ¿cuántos somos y dónde estamos? antes de poder intentar responder. Si, la visión del ciclo de vida, era así mismo. Y ellos entonces aprobaban de cuando se ejecutaba algo que era con gente de jóvenes y adultos también se ejecutaban cosas para maestros de niños, por ejemplo, y esa flexibilidad es lo que nosotros conseguimos y que nosotros valoramos mucho de la cooperación española, ellos se metieron en nuestras botas y entendieron nuestras necesidades”. (DT12)

2.7 Centro de Atención Integral a la Niñez

La creación de los centros de atención a niños y niñas potenció la participación y permanencia de mujeres en los programas.

Constituyó una iniciativa de importancia social y familiar muy valorada por participantes.

“Excelente era, por que las que no tenían con quien dejar a sus hijos le traían en la guardería”. (AP,P2)

“Entre los participantes vamos a estudiar en tal parte porque ahí podemos dejar a nuestros hijos”. (GUA, D2)

“Yo a los tres meses le traje a mi bebé, y le dejaba ahí, estudiaba tranquila”. (AP,P3)

“Al abrirse acá el centro de atención a la niñez ellos venían con sus criaturas y podían seguir estudiando, muchísimas mujeres gracias a este programa pudieron terminar su formación tanto profesional como de la básica bilingüe y la media. Anteriormente dependían del marido y al venir acá ellas se convierten en peluqueras en modista como se dice y entonces pueden ayudar en el sustento de la casa y también independizarse económicamente un poquito del marido”. (CAA P1)

Se desarrolla una pedagogía diferenciada, no formal, se entiende a niños y niñas de diversas edades desde bebés hasta escolarizados. El número de alumnos fluctúa en función de la asistencia de las madres y/o padres.

“Las maestras se ajustan de acuerdo al grupo, porque nuestro grupo hoy día viene y mañana no viene [...] entonces nuestra educación no puede ser sistemática así como la normal, la convencional, la nuestra es la no formal”. (GUA, DL 2)

Si bien PRODEPA proveyó del mobiliario y la infraestructura necesaria se realiza autogestión para conseguir insumos y materiales para el buen funcionamiento del centro. También se han obtenido materiales didácticos provenientes de la Dirección de Educación Inicial del MEC, con quienes se trabaja coordinadamente.

“Nosotros generalmente hacemos autogestión dentro de nuestra comunidad y también hacemos el pedido a la dirección de educación inicial no formal, también PRODEPA construyó la sala con dos baños PRODEPA”. (GUA, DL 2)

2.8 Educación Indígena

En cuanto a educación indígena se implementan paralelamente dos procesos: uno a través de círculos de aprendizaje (de alfabetización en guaraní y/o castellano) y algunas ofertas puntuales y el otro que es la creación de una propuesta pedagógica propia en su lengua materna, experiencia que se está realizando con la parcialidad Toba Qom, cuya lengua es el toba.

“También estamos teniendo ahora es para los pueblos indígenas específicamente de Pdte. Hayes en eso estamos trabajando ahora en el diseño del proyecto. Este proyecto para los pueblos indígenas que tienen su contexto es muy diferente, es muy especial”. (DT 7)

“Hoy por hoy todavía tenemos programas estándares que si o si tienen que adecuarse al contexto y ahí tendríamos que mencionar por ejemplo, educación indígena que se estuvo trabajando. Justamente esa dificultad teníamos porque sabemos que educación indígena o los participantes que van a los centros de formación que son indígenas tienen otra realidad su cosmovisión, su cultura, entonces ellos son los que se adecuan pero la idea es que ellos tengan su propia propuesta”. (DT 1)

Se coordinan los trabajos con la Dirección General de Educación Indígena para analizar las opciones más pertinentes. Los indígenas ven la utilidad de lo que aprenden.

“Hay muchos cambios porque ellos se interesan más. Ellos al principio no le daban importancia por ejemplo a sus chicos que se vayan a las instituciones ahora ellos toman ese interés porque ven que es útil para ellos aprender a leer a escribir entonces también le enseñan a sus hijos mismos cuando llevan su tarea le enseñan ellos también a hacer su tarea, ya saben cómo manejarse, ya leen escriben, suman, restan, todas esas cosas; es muy útil y es muy importante para ellos”. (GUA, S 2)

La comunicación de Nivel Central con los departamentos se realiza indistintamente desde la Dirección de Educación Indígena o desde la DGEP. Para corroborar y monitorear la eficacia de los círculos impartidos y la calidad de la educación los Supervisores de Nivel 3 son quienes deben llegar periódicamente a los lugares y realizar reuniones con los líderes y docentes.

“Al principio nadie le daba importancia a educación indígena en el Guairá, porque nadie iba a controlar, nadie llegaba ahí porque no sabían esas comunidades y como que yo estaba trabajando muy de cerca con los docentes de escolar básica entonces comencé a trabajar con ellos y a visitarles y a hacerles entrevistas a hincarles un poco. Siempre yo me entero a través de mi dirección, en la Dirección de Educación Indígena y ahora tenemos una comunicación también con estas gentes que están acá en PRODEPA, pero más a través de mi dirección general”. (GUA, S 2)

2.9 Alfabetización

Con respecto a programas de alfabetización se han implementado varias estrategias PRODEPA PREPARA, Bialfabetización Castellano-Guaraní, Yo sí puedo, PREBIR, entre otros de menor envergadura. Durante el período 2004-2008 el MEC implementa el Plan Nacional de Alfabetización "Por un Paraguay Alfabetizado" con 4 programas:

- Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos (1er. ciclo)
- Bi-Alfabetización Guaraní-Castellano
- Alfabetización por Teleclases "Yo, sí puedo"
- PRODEPA prepara

Se realizó un estudio y se elaboró un material para facilitadores y cuadernillos para los participantes en los inicios del 2002. Se pudo implementar PRODEPA PREPARA en el 2003. Estos materiales fueron de fundamental importancia para los facilitadores, docentes de personas analfabetas netas.

“En comienzos de implementación de la reforma empezábamos con el programa de educación básica bilingüe y teníamos programas de alfabetización, que estuvimos implementando por muchos años fue el de Alfa PRODEPA PREPARA, que era la primera denominación, eso fue en el 2003/4/5. Después ese programa fue a una reedición, en el 2006 ya era PRODEPA PREPARA que estuvimos implementando 2006/7/8/9 pero tenía ciertas falencias porque se implementaba donde no había centros y el seguimiento por parte de los participantes quedaba estancado porque no podían acceder al primer ciclo,

que venía directamente después de la pre alfabetización en la que consistía realmente el programa de alfa PRODEPA PREPARA". (PH, S 1)

"Incluso lo que hicimos como experimento el tema de alfabetización que era PRODEPA PREPARA yo creo que bien, porque es un material en ese tiempo y que incluso ahora se sigue usando, se hizo una redición pero la base de eso se sigue usando". (DT 8)

"PRODEPA PREPARA, con el que se ha trabajado, que se ha analizado varias veces y habíamos visto que obviamente tenía también sus grandes lagunas, pero yo creo que es el que más apropiado por lo técnico". (DT 4)

"Se hizo una promoción y difusión a partir del 2000 para la implementación de los programas, con los gobernadores, los intendentes municipales, para la implementación de los programas no formales porque nosotros también trabajamos con PRODEPA PREPARA hasta el 2010 estuvimos trabajando, que se creó justamente para apoyar un poco el primer ciclo de la educación básica bilingüe porque la gente decían que el 1er ciclo ya es muy elevado para la gente que no leen ni escriben, entonces allí surgió el programa de PRODEPA PREPARA un programa no formal que era un poco para coayudar el programa de la básica, entonces terminaba el programa de PRODEPA PREPARA y algunos se insertaban al programa de la básica". (DT 7)

"El (módulo) del primer ciclo yo no recibí, me dio otra compañera que tenía luego el módulo, pero yo tenía 2 nomás y yo tenía 11 participantes y tenía 1 librito del PRODEPA PREPARA y mezcle esos y mediante eso les escribía en la pizarra y así". (PH, I)

El Programa de Bi-Alfabetización fue ejecutado por el MEC en cumplimiento del Acuerdo de Cooperación entre el MEC y la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, Naciones Unidas). Durante los años 2001-2003 se desarrolla la etapa de diseño y validación experimental en Paraguay, específicamente en el departamento de Itapúa.

La fase de extensión se inicia en el año 2003 con la incorporación de los departamentos de: Caaguazú, Itapúa y San Pedro. A partir del año 2004 se amplía la cobertura del Programa incorporándose el mismo dentro del Plan Nacional de Alfabetización "Por un Paraguay Alfabetizado 2004-2008". (Misiego, 2011)

El programa responde a la modalidad no formal, es de carácter intercultural, se alfabetiza a personas mayores de 15 años en forma simultánea en ambas lenguas oficiales: guaraní y castellano. El programa de Bi-Alfabetización es implementado por la DGEP, en el marco del PRODEPA y del Programa Emblemático Paraguay Lee y Escribe.

En el marco del programa emblemático "Paraguay Lee y Escribe", la meta para el 2010 consistía en alfabetizar a 20.000 personas jóvenes y adultas. Este programa se implementó en 13 departamentos geográficos del país: Alto Paraguay, Boquerón, Presidente Hayes, San Pedro, Concepción, Canindeyú, Amambay, Caaguazú, Caazapá, Alto Paraná, Itapúa, Misiones y Ñeembucú, y estuvo organizado al inicio del programa en 872 centros de Bi-Alfabetización

Guaraní-Castellano, 604 centros de mujeres y 268 de varones siendo participantes un total de 14.036 personas, de las cuales 9790 eran mujeres y 4246 eran varones. Para dar cobertura a toda esta población se contó con: 872 alfabetizadores, 8 asesores y 81 coordinadores pedagógicos.

“Posteriormente se fue dejando de lado PRODEPA PREPARA y en el 2010 empezábamos con Bialfabetización. Estuvimos hasta el 2011 trabajando hasta principios del 2012 un poquito más de un año estuvimos trabajando en eso, posterior a eso ya no estuvimos trabajando en ningún programa de alfabetización. Bialfa ya no tenemos en el departamento en el 2012 ya no, estuvimos trabajando entre el 2010 y 2011”. (PH, S 1)

2.10 Educación en contexto de encierro

PRODEPA se ocupó de llevar educación a grupos vulnerables entre los que se encontraba la situación de las penitenciarías y unidades carcelarias.

“En agosto del 2002 se pone en marcha desde el PRODEPA a través de la cual se implementa la reforma educativa de la modalidad de jóvenes y adultas, el proyecto educativo en contexto de encierro dando continuidad a las acciones educativas que se realiza desde el proyecto PRODEPA en todos los centros educativos en contexto de encierro del país, primeramente se hizo una investigación, 3 centros educativos que el centro que se encuentra en Itauguá que es de adolescentes, el centro Buen Pastor que es mujeres adultas y Tacumbú que es el centro educativo Virgen de las Mercedes, se hizo un diagnóstico y a raíz de eso el resultado del diagnóstico se elaboró el proyecto ya con la cooperante española que vino en aquel entonces a llevar adelante el proyecto complementario”. (DT 12)

“Contexto de encierro estamos en las 21 penitenciarías a nivel país, en áreas de adultos, mayores y menores, y también en el pabellón de mujeres, llevamos todo el programa de alfabetización en algunos centros, específicamente el Centro de Itauguá área menores, tenemos PRODEPA PREPARA y en los otros centros educativos en contexto de encierro tenemos educación básica bilingüe y educación media, más el programa de educación profesional inicial y el MOL”. (DT 7)

“En el 2005 se captó un porcentaje muy alto de la población dentro de los centros educativos, el 70% de la población carcelaria inscripto en los centros educativos se implementó la educación media a distancia en todos los centros educativos se partió desde el programa PRODEPA PREPARA que es alfabetización para la iniciación del 1er. Ciclo. Se culminó el 1er. Ciclo hasta el 4to. Ciclo que es la básica, y se vio la necesidad del a continuidad del proceso educativo porque a pedido de los participantes y se hizo el lanzamiento del programa educación media a distancia en una de las instituciones penitenciarías que es Tacumbú. En ese entonces la Ministra Blanca Ovelar lanzó el programa educativo en el penal de Tacumbú porque allí se captó la mayor participación de las personas privadas de su libertad se lanzó el programa educativo de nivel medio a distancia, y se tuvo incluso los guardia cárcel que no terminaron la básica y el nivel medio se incluían dentro del programa educativo de la escuela y llegaba la hora del programa educativo en la escuela eran compañeros de clases de los internos y termina la hora de

clases y ya es un vigilante un guardia. Se llegó a que los guardias cárcel no tengan problema de participar dentro del programa educativo con los internos. Es más en el centro educativo Virgen de las Mercedes que funciona dentro del penal de Tacumbú llegamos a tener 17 facilitadores internos voluntarios del programa educativo de manera que el programa educativo llegue en los pabellones y en la celda en esos lugares más peligrosos donde a los internos no se le podía traer hasta el centro educativo, porque eso tenía que cruzar hasta el fondo tenía que llegar en frente del penal porque allí funciona la escuela". (DT 9)

"Se le permitía a los internos que manifestaban buen comportamiento al inicio y luego con la ayuda de los facilitadores internos voluntarios se extendió el programa para la población en sí, una vez que ellos llegaron a concienciarse que llegaron a entender lo que es estudiar, volver a retomar el estudio, ya no había problemas para pasar a la escuela". (DT 9)

Para ello se implementaron varias estrategias que apoyaron la implementación como ser la conformación de una "red de docentes de contexto de encierro" la cual se reunía una vez al mes durante sus años iniciales.

"Fueron capacitados los docentes que trabajan en contexto de encierro y no solamente se les capacito para administrar el programa educativo reformado sino se complementó con varias capacitaciones, se elaboró un manual de trabajo, de la red de docentes un manual de reglamentos internos para la escuela eso ya elaboraron los docentes de acuerdo al trabajo que ellos realizan allí adentro con asesores jurídicos del MEC y de MJT eso fue un logro muy importante. La funcionalidad que se le dio a la red de docentes, la capacitación para administrar biblioteca, la capacitación en los trabajos no formales, labor, teatro". (DT 9)

"La captación del 70% de la población inscripta en los centro educativos y la permanencia de ellos, también el apoyo que dio la red de docentes sirvió de contención para que ellos permanezcan allí, porque te digo de contención, porque los docentes eran capacitados permanentemente, también ayudo mucho integrar la red de docentes en contexto de encierro de América Latina a través de la contraparte que dio Euro Social. Paraguay se sumó a ese proyecto y los coordinadores fuimos muy bien capacitados dentro del apoyo que brindo Eurosocial a este proyecto de contexto de encierro en América latina recorrimos varios países de América Latina y Europa para ver como ellos estaban trabajando y que podíamos traer para implementar y elevar más la preparación de nuestros participantes de manera que el programa educativo le sea interesante no solamente basarnos en la malla curricular sino que algunos proyectos complementarios que atraviesa el programa educativo y de este proyecto se logró traer 2 proyectos grandes, trajimos teatro, artes plásticas y pintura, de un proyecto que se estaba implementando en Barcelona. Se le capacito a los docentes de la red vinieron en un año en 3 fases, se desarrolló la capacitación con recursos de euro social se desarrolló aquí en PRODEPA se le capacito a la red de docentes y cada equipo de los centros se iban a capacitar a los participantes se llegó a estrenar teatro. Se llegó a presentar los trabajos de

artes plásticas se trabajó con reciclado, con pintura incluso que eso después ellos llegaron a comercializar. Terminó esa formación de teatro, se logró capacitarles a los docentes para montar una biblioteca en cada centro educativo en contexto de encierro con la capacitación de técnicos de euro social que vinieron a capacitar a los docentes”. (DT 9)

2.11 Proyectos para trabajadoras (domésticas, sexuales y otros)

Se han implementado propuestas piloto para grupos vulnerables, para quienes se han realizado una serie de adecuaciones de tiempo, contenido, frecuencia, otros, para poder hacer más pertinente y eficiente la oferta educativa. La primera experiencia piloto fue dirigida a las trabajadoras domésticas.

“Tenemos el proyecto de trabajadoras, mujeres trabajadoras en 6 centros de Asunción y Central, 5 en Asunción y 1 en Central que son focalizados. En un principio en el año 2010 tuvimos solamente para mujeres trabajadoras domésticas, pero después ya fuimos ampliando y ya tenemos para mujeres trabajadoras y que para el próximo año vamos a estar extendiendo a todos los trabajadores en general es modular y semi presencial la implementación, o sea que en 7 meses pueden terminar su educación escolar básica. Es específicamente para los que les falta terminar el 7mo. 8vo. y 9no. grado, y los profesores son especialistas por áreas. La DGEP se encarga de contar con los espacios en el centro de educación de jóvenes y adultos, algunos docentes son optimizados y otros fueron también contratados también por la IDIE que hoy día estamos haciendo un trabajo conjunto con ellos”. (DT 7)

Posteriormente se extendió la propuesta educativa a trabajadoras del sexo, población con la que se hicieron ajustes en los temas de los materiales para adecuar al contexto y la realidad de las participantes. De esta manera la propuesta se volvió más pertinente para esta población.

“Tenemos el proyecto de trabajadoras del sexo tenemos proyecto en la organización UNES y otro en la Fundación Panambi, que también están culminando este año y bueno se analizara si hay probabilidades de continuar. La implementación del trabajo con las mujeres trabajadoras del sexo se dio porque ellas se sienten muy vulnerables y no quieren ir a un centro o digamos que están afuera”. (DT 7)

“Sí, con trabajadores del sexo, mujeres y trans, personas trans y trabajadores del sexo. Se habilitaron unos programas para que ellos pudieran acceder a una oferta de alfabetización y también pudieran concluir su educación básica [...]. El trabajo implicó mucha adecuación, porque todos los materiales estaban diseñados para la cultura rural. Pero lo que se fueron adecuando fueron los temas, la metodología parte de la frase generadora, entonces obviamente las frases en un contexto rural son distintas y las frases en un contexto urbano son diferentes, están organizados en los mismos ejes temáticos que están organizados que tienen que ver con participación, el primero y fundamental derecho humano, participación ciudadana, organización comunitaria que ellos lo tienen súper bien desarrollado o sea que son miembros activas de una organización y después lo que tiene que ver con medio ambiente entonces se mantuvieron esos mismos ejes lo que cambian son las frases”. (DT 3)

2.12 Análisis de la validez de los instrumentos de recolección de datos

El PRODEPA se preocupó porque se pudiese realizar un seguimiento, acompañamiento y monitoreo a las instituciones que brindaban educación permanente. Esto permitió establecer mayor coordinación entre los delineamientos de la DGEP y las prácticas locales, también posibilitó establecer acuerdos y compromisos con actores locales.

“Contamos con presupuesto para hacer seguimiento y monitoreo a la implementación del programa. En aquel entonces contábamos con aproximadamente 560 centros sedes de educación de jóvenes y adultos y bueno con la reforma el programa PRODEPA se fue ampliando eso, y otro aspecto muy importante es que el programa PRODEPA se institucionalizó desde el comienzo”. (DT 7)

“Creo que falta mejorar el sistema de monitoreo y que sea más viable, porque en realidad acá, a nosotros, nos llegan los papeles con buenas cantidades de alumnos y las veces que vemos en terreno muchas veces no existe eso. Se crea todo una red, te voy a decir, porque el docente que no tiene esa cantidad sabe que su rubro está en problemas, el supervisor sabe que ese centro se puede cerrar entonces va creando como unos vicios y una complicidad de la gente en decir o en declarar que existen tanto alumnos y en realidad no. [...] no encontramos todavía la solución a eso pero si yo creo que los monitoreos tienen que ser locales algunos llegaremos”. (DT 2)

Para la formación profesional no se logró elaborar un instrumento de recogida de datos específicos. Se creó un instrumento de recolección que era el SIGEDAT que pretendía hacer un seguimiento de las personas pero no tenía indicadores claramente definidos.

“Por lo menos en cuanto yo estuve al frente de la formación profesional, quedó en las sanas intenciones, tuvimos la intención desde la misma dirección de educación permanente de poder hacer seguimiento pero visto y considerando la limitación de nuestro presupuesto en el presupuesto general de gastos de la nación no lo pudimos concretar “. (DT 6)

“Básicamente se ha trabajado con el tema de la información que era recogida a través fundamentalmente de uno de los instrumentos que se tenía, que era el utilizado oficialmente por el MEC (el SIEC) y también con el otro instrumento que ha sido creado por la dirección general de educación permanente (SIGEDAT) que pretendía hacer no exactamente una recolección paralela sino un aprovechamiento diferente de la información y hacer el seguimiento de las personas que integraban cada uno de los programas de la dirección general”. (DT4)

“Creo que el aporte del IDIE a la dirección fue justamente ese proceso. Porque fue un proceso bastante complejo hasta que la gente entendiera realmente la importancia de la recolección de los datos y de hacer que esos datos se conviertan en información útil para la toma de decisiones. Es allí donde estuvo como el cuello de botella, la recolección se tenía allí y se dejaba y, por otro lado, cuando nosotros quisimos hacer el procesamiento de

datos de épocas pasadas era considerado como una pérdida de tiempo por los mismos directores de departamentos porque decían, que van a hacer con esos datos ya viejos y realmente eso para nosotros era un indicador importante para la toma de decisiones, es así que esos datos fueron recogidos y nunca se utilizaron, para tomar decisiones correctivas o medidas correctivas dentro de uno u otro programa. Fuimos trabajando indicadores como los que estás mencionando pero evidentemente en todos los instrumentos de recolección eran como los grandes ausentes, eran indicadores claros, pero el hecho que tenga el variado de sexo no significa que estemos considerando el tema género". (DT4)

"Ha sido una construcción colectiva y creo que fue uno de los logros más importantes porque al comienzo uno se encuentra con mucha resistencia, hasta tanto la gente se va dando cuenta que la importancia de incorporar ciertos elementos metodológicos dentro de los diferentes programas que ellos tenían, porque ellos también de alguna u otra manera necesitaban cumplir con los objetivos de cada uno de sus programas y se daban cuenta que de repente necesitábamos construir de manera diferente". (DT 4)

2.13 Análisis de la coordinación entre los diferentes actores

Para la realización de la fase 1 la coordinación se realizaba a través de las capacitaciones directas y frecuentes que tenía la DGEP con los responsables departamentales, esto permitía que la comunicación e información sea de primera fuente. Fue factor innovador la creación de los Técnicos de Enlace de Educación de Jóvenes y adultos (TEDEJA en adelante) que se constituían en los referentes departamentales para cualquier eventualidad dentro del departamento.

"Al inicio estaban supervisores generales o generalistas, entonces y como siempre la educación de personas jóvenes y adultas fue relegada, ahí se creó la figura de los técnicos de enlace departamental de educación de jóvenes y adultos "TEDEJA" como le llamábamos para que puedan acompañar muy de cerca todo el proceso de implementación; en las propias coordinaciones fueron eligiendo un referente departamental. Para la implementación del 1er. Ciclo se hacía una capacitación a todos los encargados de despacho, supervisores, los técnicos de enlace departamental, y los docentes por ciclos, a toda la población involucrada en la educación de jóvenes y adultos. Mensualmente ellos también tenían una capacitación con los técnicos de enlace, que recibían a nivel central la capacitación y hacían la réplica en los departamentos". (DT 7)

Se establecieron mesas de trabajo con agentes locales de manera a hacer un relevamiento de las prioridades y la situación para poder implementar posteriormente los programas como formación profesional y otros.

"Hicimos un trabajo muy cercano visitamos los 17 departamentos donde se ha instalado mesas de trabajo con supervisores de la zona, y con los directores de esos centros que son privados en algunos casos subvencionados". (DT 6)

“Al principio habíamos hecho muchísima articulación con las autoridades locales y ese tipo de cosas que se mantienen hasta ahora creo que han contribuido muchísimo al programa, porque hay lugares donde se hizo transferencias de equipo, por decirlo de algún modo y hay gobernaciones y hay funcionarios municipales que colaboran para el mantenimiento de las máquinas, el pago de internet y compañía en muchas instituciones y es una cuestión de articulación que se logró desde el inicio”. (DT 8)

Muchos proyectos complementarios propiciaron la articulación de acciones a nivel interministerial, con ONGs y otras entidades. El establecer acuerdos y compromisos entre diferentes organismos es una tarea que ha permitido implementar diferentes alternativas educativas.

“Un poco era concientizar a la población penitenciaria, en especial a los guardia cárcel o celadores, que al inicio se presentaron un poco reacios o cerrados al cambio. Eso se logró con las capacitaciones, primero se trabajó con el claustro docente con los docentes, con los guardias o celadores, con los directores de los establecimientos penitenciarios pero siempre con el apoyo de MJT a través de convenio que se iba renovando cada año. Uno de los convenios especificaba que el MJT daba la infraestructura. En ese entonces cuando se inició todo esto en el 2002 era muy precaria la infraestructura; era una escuela sin un lugar especial, no se le daba una atención específica pero después de la concientización a la población penitenciaria se iba logrando. Desde el PRODEPA nosotros equipamos con mobiliarios, pizarras, materiales didácticos, kits escolares y eso ayudo a que se llegue a captar la mayor cantidad posible de población en los centros educativos dentro de los propios penales”. (DT 9)

2.14 Funcionamiento del sistema de seguimiento como instrumento para apoyar el análisis y la gestión del PRODEPA y la DGEP

Al iniciar el PRODEPA se vio la necesidad de contar con datos de los participantes y hacer un seguimiento de su situación. Para ello se creó el SIGEDAT, el cual siendo un aporte valioso a la educación de adultos, encontró algunos obstáculos para su correcta implementación.

“El objetivo con el que se concibió el SIGEDAT parecía pertinente pero no había recursos humanos, estaban en la dirección para que desarrolle informáticamente ese sistema”. (DT 5)

“Inicialmente el sistema de recolección de datos de educación permanente estaba basado solamente en el sistema del MEC que es el sistema de estadísticas continuas (SIEC) y el problema es que estaba 2 años atrasado. Entonces intentamos hacer un sistema propio de información rápida oportuna, se denomina SIGEDAT sistema de gestión de datos de la educación de jóvenes y adultos. Pero tuvo muchísimas dificultades el tema de SIGEDAT porque tenía el mismo sistema que la estadística continua, tenía que ir el documento a las bases, se completaba allí y a través de la dirección retornaba y por supuesto nosotros teníamos un retorno de menos del 50% de los documentos, que no recibíamos a tiempo. Después tuvimos una seria dificultad en la identificación de los alumnos porque en la educación básica no hace falta que vos tengas cedula hasta el 4to ciclo, recién en 4to ciclo

se necesita un documento de identificación para tu certificado en la media y eso dificultaba bastante para identificar a los alumnos y hacerles un seguimiento; el problema principal era el de recolectar los instrumentos". (DT 8)

"Nosotros para conseguir información de N coordinación departamental tenemos que alzar el teléfono o pedir y ellos mandan sus informes o no hay un lugar donde parar, o hay pero la red informática, la red de conectividad no logra instalarse". (DT 10)

Este sistema del SIGEDAT y otros programas que fueron creando para dar seguimiento a los programas no fueron tan eficaces en la práctica. Fue un proceso difícil el instalar prácticas de monitoreo y seguimiento, de utilización de los datos concretos, entre otros aspectos, que fueron tomados en cuenta en la instalación del sistema de recolección de datos.

"A finales del 2005 y el 2006 la dirección vio la necesidad de contar con control único del participante o sea hacerle un seguimiento al participantes que entran al programa y allí se creó el SIGEDAT [...] Cuando se empezó con el SIGEDAT, eran los directores de las instituciones que tenían que asumirlo A los supervisores se les había proveído de una computadora, pero y los directores tenían que llegar donde los supervisores y darles sus planillas y ellos cargaban allí. Eso no funcionó, porque la mayoría de las personas no tenían cédula dificultando su seguimiento, además de que la gente no estaba capacitada para procesar la información [...] desde que el SIGEDAT se creó en el 2006 hasta el 2011 solamente se llegó a cargar el informe inicial y no cumplió con su objetivo principal que era hacerle un seguimiento a los participantes". (DT 5)

"Con el SIGEDAT se trató de varias formas. Se capacitó primero a los supervisores se capacitó a los 8 Centros de recursos de entones Con los referentes de centros de recursos no funcionó, cuando estuvo el programa Bialfa se contrató técnicos informáticos, se le capacitó 3 días se les trajo acá, se les capacitó, no funcionó tampoco. O sea se hicieron muchas cosas pero nada por la escasa cultura sobre la importancia de la información, no sé, para ellos es un acto burocrático más tener que llenar planillas y tener que cargar datos". (DT 5)

"Recuerdo inclusive una línea dentro del presupuesto que permitiera la carga de datos, eso fue como una primera gran dificultad que habíamos encontrado porque yo llego y digo "bueno y quien va cargar esto", "no, nosotros no podemos cargar porque tenemos que cargar lo del SIEC", "no pueden cargar en los diferentes departamentos", "no porque cada cual tiene su tarea" ". (DT4)

"Decidir si seguir o no con el SIGEDAT fue el gran interrogante, no sé si se puede decir eso o no, fue una suerte de competencia innecesaria entre lo que es el SIEC y el SIGEDAT". (DT4)

"Yo creo que se subestimó por mucho tiempo el caudal de datos que se tenía, había como un monitoreo de las diferentes áreas, recogían datos, y por lo general no fueron procesados, porque la recolección de datos no estaba como atada a ningún proyecto en

particular. Por consiguiente era muy difícil realizar el análisis de esos datos ni siquiera era cargado el dato en una base etc., cosa que dificultó al inicio el trabajo”. (DT4)

3. OPINIÓN SOBRE IMPLICANCIA Y PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES

Con el fin de institucionalizar el Programa PRODEPA, se buscó desde su fase de formulación hasta su puesta en marcha, implicar a diferentes actores del Ministerio de Educación de Cultura así como a otras instancias del sector público, privado, nacionales e internacionales en las distintas actividades desarrolladas y acciones llevadas a cabo. Este apartado rescata las opiniones de los responsables locales (autoridades, directores de nivel, supervisores, docentes) y de los participantes acerca de: los grados de participación e implicación de las contrapartes; las expectativas de los actores implicados en el programa, tanto al nivel de las contrapartes como de los grupos beneficiarios; los impactos del programa y la actividad de la DGEP en la población beneficiaria, rescatando el aporte de las mujeres (material y simbólico) a la economía familiar tras la formación.

3.1 Participación e implicación del Estado y otras entidades nacionales

El grado de participación e implicación de los distintos actores en la construcción e implementación del subsistema de Educación de Jóvenes y Adultos ilustra el nivel de compromiso político de las autoridades del Estado con la Reforma de la EPJA y de las instituciones públicas del Paraguay, así como de la sociedad civil con la educación a lo largo de la vida. Asimismo, constituye un factor clave, aunque no excluyente, de la viabilidad del programa.

El Programa PRODEPA involucra a una cadena de actores, garantes de su correcta puesta en marcha y a distintos niveles:

“El gestor del programa operativamente es el director de aquí, director de educación permanente, pero cualquier cosa que se tenga que realizar dentro de los convenios, el gestor es el ministro y a través de los vice ministerios respectivos, todos los actores educativos por lo menos están involucrados, todos, absolutamente todos, desde docentes hasta el ministro, supervisor pedagógico, supervisor administrativo, coordinador de supervisión, las direcciones generales y vice ministros, todos son parte del programa, y los actores externos a lo meramente educativo como son las municipalidades, gobernaciones, muchas ONG, empresas privadas, o sea es un entorno bastante grande de actores que hacen que esto sea posible”. (DT 8)

“Fueron implicados todas las autoridades ministeriales, los supervisores, coordinadores, gobernadores, cada uno en su momento, en su periodo”. (DT 7)

“Cuando se trabajó también con PRODEPA PREPARA, se trabajó también con la gente del Ministerio de Salud los diferentes departamentos, Ministerio de Agricultura y Ganadería”. (DT 7)

3.2 Participación e Involucramiento de los técnicos de la DGEP

Desde la primera fase del PRODEPA, se procuró capacitar e involucrar a los técnicos que ya trabajaban en la DGEP, proceso que permitió observar cambios a nivel de su implicancia y compromiso con la EDJA:

“En este momento -fase 1-, nosotros poco contratamos, seguimos trabajando con gente que ya estaba. Porque mi idea era no gastar en contratos personales. Peleamos con nuestra propia gente. Ahora estas personas comenzaron un cambio extraordinario. Se transformó la gente. La vice ministra me dijo que la verdadera reforma pasó por educación permanente, por la gente, por el desarrollo”. (AUT 9)

Técnicos de la Segunda fase dan también testimonio de la gradual implicancia y del empoderamiento del proyecto EDJA por parte de los técnicos dentro la dirección:

“[Antes] era como el frízer, se le enviaba a la gente a la DGEP como un castigo. Sin embargo esa gente que estuvo allí castigada entre comillas, yo creo que una vez que pudo entender la importancia de esa dirección, quienes eran sus contrapartes técnicas, académicas, yo creo que se fortaleció tremendamente y no solamente fortaleció a la institución como institución sino a cada uno de los técnicos y técnicas que están dentro de la institución”. (DT 4)

Según los entrevistados, las líneas de trabajo de la segunda fase del PRODEPA fueron marcadas por la importante interacción entre las distintas direcciones en determinados proyectos:

“La línea en ese momento fue todo la participación abierta, entonces todo lo que implicaba construcción se hacía en una situación de participación que al principio costó porque estaban los compañeros habituados a otro estilo de trabajo, más bien cada quien trabajaba en su departamento, en su lugar y a veces un poquito hablado, entonces romper esos nuevos paradigmas y plantear una cuestión constructiva y participativa costó los primeros tiempos”. (DT 2)

En esta línea, en el proceso de **ajustes de los materiales y de la revisión de la malla curricular** de los distintos programas, la DGEP buscó involucrar a los técnicos de cada dirección de nivel (Alfabetización, EBB, EMADJA, FP, FPI) y también a la DIGEI con el fin de asegurar una coherencia tanto metodológica como pedagógica dentro de los materiales utilizados:

“Hay unos objetivos, hay una misión, hay un visión, hay una metodología de trabajo, y todos los materiales tienen que impregnar una metodología por más que sea distintos niveles dentro de la educación permanente, [...] Entonces todo tiene que tener una misma línea no pueden estar desarticulados, entonces todos contribuimos a una misma mirada del material o de la capacitación.” (DT 2)

“Creo que por lo menos en los años que yo llevo acá, ningún material salió así a las apuradas y a la deriva y a veces eso nos critican también porque los procesos

administrativos no entienden que la participación lleva su tiempo, entonces si hay mucha presión del administrativo que hay que ejecutar ya el dinero el presupuesto y cuando vos das para que otros actores te den su punto de vista ese vaivén demora, pero es sumamente necesario". (DT 3)

Además, se vio la necesidad de hacer partícipe de este proceso a los docentes, directores y supervisores pedagógicos, favoreciendo de esta manera la apropiación de los materiales por parte de los responsables locales:

Hemos participado por ejemplo en la socialización de lo que es el ajuste de la malla curricular en la básica bilingüe en la media [...]. Hay montón de situaciones que se fueron ajustando los contenidos también hay más contenidos que responden más a las necesidades de los participantes contenidos muchos más nuestros más paraguay más contextualizado. (AM, S)

3.3 Participación e Involucramiento de los actores locales de la DGEP (supervisores, directores, docentes, facilitadores, etc.)

a- Compromiso con la EPJA y apropiación del proceso

Directores de centro y actores locales cuentan haber trabajado varios años ad-honorem, sin percibir rubro, en espera de que el Ministerio disponga de cantidades presupuestarias para ello. En los inicios del Programa -Fase 1-, los docentes identifican los potenciales alumnos dentro de la comunidad. Explican su dedicación altruista como una lucha para mejorar las condiciones de vida de su comunidad:

"Y en el 2002 nosotros hemos salido con una compañera a hacer una investigación, a recorrer casa por casa, para ver si había gente que estaba interesada en estudiar, pero cuando eso la gente parecía que tenía vergüenza porque no había esa propaganda, era un curso que se habilitaba, [...] yo siempre era una activista dentro de mi comunidad [...]. Yo llegué a ser encargada del centro 149 ya con los mismos alumnos pero era totalmente ad hoc ya con 3 años tuvimos recién sueldo en el 2005, estuvimos sin sueldo y enseñando". (CON, DL 1)

Sin embargo, a nivel central, se señala la existencia de docentes y facilitadores con falta de ética y de compromiso que no desempeñan sus funciones en los centros a pesar de recibir una remuneración para este trabajo:

"Hay centros que funcionaban de maravillas y con muchísimos alumnos y sin embargo otros que tenían docentes con rubro y que no estaban en el lugar de trabajo como nosotros lo teníamos en la información" (DT 1)

b- Acciones de autogestión

Para asegurar la viabilidad de las actividades tanto los directores de los Centros de Recursos como de las sedes de jóvenes y adultos, se esmeran en buscar aportaciones fuera del Programa

PRODEPA. Estas acciones resultan fundamentales para el mantenimiento de las instituciones y de los equipos informáticos en el marco de la Educación Media a Distancia:

“Con la Universidad de Caaguazú, firmamos un convenio donde ellos usufrutuan una vez a la semana la sala de informática y a cambio ellos se encargan del mantenimiento del equipo, la institución cuenta con más de 14 máquinas pues la institución no cuenta con los recursos para mantener, no tenemos forma, las máquinas fueron habilitadas en el 2007 para la inauguración, a partir de ahí tenemos las mismas máquinas”. (CAA, DL)

“Anteriormente se les proveía los recursos de la coordinación de PRODEPA creo que este año ya se cortó tanto Ud. habrá mirado también la infraestructura que se tiene acá, el mantenimiento, el costo que lleva esto mantener y acuden a la municipalidad. La directora en ese sentido tiene buena autogestión para conseguir ayuda para la institución, la luz eléctrica y la provisión de agua está exonerado, porque anteriormente pagar la energía eléctrica alcanzaba 800 mil guaraníes”. (GUA, S1)

3.4 Trabajo interinstitucional de la DGEP con otras instancias del MEC y otros ministerios

Otras direcciones del Ministerio de Educación participan de los programas del PRODEPA y de la DGEP. Asimismo desde la primera fase del Programa, la **Dirección de Curriculum, Evaluación y Orientación** está involucrada en el proceso de equivalencia, de diseño y de malla curricular:

“Antes, se desarrollaba alfabetización pero no hacía parte del curriculum del ministerio, entonces uno entraba en EBB y debía volver a hacer desde el principio. Al cabo de 3 años se le entregaba el diploma de primaria, equivalente al sexto grado, y eso le impedía entrar en una institución para entrar en media. Allí se trabajó con la dirección general de currículum en poder distribuir los 9 años en cuatro ciclos anuales. Así al terminar la EBB, se le otorgaba el título en Educación General Básica, equivalente al 9no grado”. (AUT 9)

“Con la dirección de curriculum y se tuvo también una asistencia técnica del gobierno español el Ministerio de Educación de la presidencia de España”. (DT 7)

Igualmente, la **Dirección de Educación inicial** participa del proyecto de Centros Integrales de Atención a la Niñez, a través de las capacitaciones que imparte a las maestras y los materiales que elaboran conjuntamente con la DGEP:

“Actualmente estamos siendo siempre capacitadas por la dirección de la educación inicial como centro de recursos, [...] tengo entendido de que educación inicial desde el MEC está trabajando conjuntamente con PRODEPA”. (GUA, DL 2)

El trabajo interinstitucional se presenta como una estrategia imprescindible para pretender responder a las demandas específicas que surgen de los contextos socioculturales y perfiles de los educandos. Asimismo, la DGEP vio la necesidad de articular acciones con la **Dirección de Educación Indígena**.

Sin embargo la coordinación de las acciones entre distintas direcciones implica una planificación “más flexible” de los plazos ya que depende de los tiempos de cada una de ella:

“Se ha dado articulación con otras direcciones del ministerio, por ejemplo Dirección de educación indígena, para los centros integrales a la niñez, educación inicial. Allí se vio que la DGEP no podía dar una respuesta sólo desde la dirección pero articulando con otras direcciones. O educación de contexto de encierro que se tenía que trabajar con el ministerio de trabajo. Allí se visualizó que no era solo atender al adulto y sino que tenía que dar otras respuestas.... Eso implica vivir los procesos más lentos porque había que articular”. (AUT 5)

El proyecto de **Educación a los colectivos privados de libertad** se implementó mediante la firma de un convenio con el Ministerio de Trabajo y Justicia reconducible y buscó además involucrar a los actores dentro del sistema penitenciario para que se apropien de esta acción y concientizarles acerca del derecho a la educación para todas las personas, cual sea su condición:

“Un poco era concienciarle a la población penitenciaria, concienciarle en el sentido de los guardia cárcel, los celadores, que al inicio se presentaron un poco reacios o cerrados al cambio pero se logró con las capacitaciones. Primero se trabajó con el claustro docente, con los guardias, con los celadores, con los directores de los establecimientos penitenciarios pero siempre con el apoyo de MJT. Ayudó el convenio que se iba renovando cada año”. (DT 9)

Con vistas a dar una visión integral al Programa, considerando la EPJA como un componente de un proyecto social a nivel país, se involucraron también **otros Ministerios e instituciones públicas**, como en el caso de PRODEPA Prepara o de Formación Profesional:

“Con PRODEPA PREPARA se trabajó también con la gente del Ministerio de Salud en los diferentes departamentos, Ministerio de Agricultura y Ganadería”. (DT 7)

“Pasamos por todo, desde el formarnos, capacitarnos, interpretar que es lo que nosotros queríamos y necesitábamos como país en ese momento, y hacer el gran esfuerzo de alinear una política de formación profesional aunque después no se haya tomado la decisión política pero por lo menos estaba el camino andado, estaban los materiales y la intención de los técnicos, yo me acuerdo infinidad de reuniones con la gente de SINAFOCAL, SNPP, con las otras direcciones que también tenían educación formación profesional o técnica, eran de una riqueza”. (DT 10)

3.5 Implicancia de otras entidades locales

La DGEP a través de los convenios y acuerdos firmados con las municipalidades o gobernaciones de las distintas localidades a lo largo de los años, ha buscado articular acciones con estas instituciones y generar de esta forma un compromiso de las mismas hacia la Educación Permanente. Los convenios enuncian como marco de referencia los artículos 73 y 75 de la Carta Magna acerca del derecho a la educación y a la responsabilidad de la sociedad, del Estado y del Municipio en esta misión. La implicación de los gobiernos locales y departamentales constituye

una de las estrategias de la DGEP para permitir la viabilidad del programa a través de un apoyo material y logístico y la promoción del acceso a la oferta EPJA a nivel local:

“Los que estaban trabajando con los centros de recursos estuvieron trabajando bastante con los actores locales en ese sentido de la sostenibilidad y después los directivos, los supervisores que siempre están trabajando con las municipalidades, las gobernaciones y otras empresas a nivel muy local”. (DT 1)

Asimismo, la DGEP consiguió el apoyo de Itaipú Binacional para permitir la implementación de la Educación Media a Distancia que requería una gran inversión en términos de infraestructura y equipamientos:

*“En cooperación con **Itaipú Binacional** se construyeron aulas informáticas con acceso a internet por todo el país para que los alumnos accedieran a un sistema de formación a distancia por medios telemáticos”. (AUT 11)*

En esta misma línea, empresas y organizaciones de la sociedad civil facilitaron el enlace con los participantes y promovieron las acciones del Programa:

“Tenemos convenio con la empresa A.J. Vieri que también fue un logro el de poder implementar el programa de la básica y de la media en los supermercados Stock y Gran Unión. Tenemos con la Fundación Alda sede Villa Elisa, desde ahí trabajamos el programa de la básica bilingüe para las personas trabajadoras que son recicladores, también trabajamos en los centros militares como te dije ajustando también nuestro programa para que realmente se contextualice a sus necesidades”. (DT 7)

3.6 Implicancia de organismos internacionales

La participación y los esfuerzos sumados por parte de los organismos internacionales durante todo el proceso del PRODEPA permitieron llevar a cabo líneas de acciones de los distintos proyectos y lograr una serie de resultados establecidos por el programa. Tal es el caso de los proyectos complementarios del PRODEPA, financiados en gran parte por agencias de cooperaciones de comunidades autónomas de España:

“Es necesario resaltar que el programa se implementó con otros programas de la cooperación española como fueron los específicos del Ministerio de Educación de España, los de la cooperación de la Junta de Extremadura o los de la fundación ONCE para América latina”. (AUT 11)

La implicancia de organismos internacionales posibilitó la apertura de nuevos programas innovadores, dirigidos a población vulnerables, permitiendo de esta forma la ampliación de la cobertura de EDJA. Si bien estas ofertas no se enmarcan dentro del PRODEPA, utilizan parte de los materiales y de la metodología del programa:

“Hemos trabajado con UNICEF, OEI, en una experiencia de mujeres trabajadoras domésticas [...]. También hemos trabajado con una población de mujeres trabajadoras del sexo y personas con diversidad sexual, con el apoyo de la OEI también”. (DT 2)

Como en otros PAEBAS de la región, la OEI ha tenido a su cargo la administración de los fondos del PRODEPA, hasta su traspaso al MEC en 2012. Permitió asegurar la viabilidad de los recursos disponibles y generados exclusivamente por el Programa:

“Estuve pidiendo que la administración sea entre manos de la OEI unos años más. Porque si hubiéramos ingresado los partes genuinas al presupuesto de la nación, no hubiéramos visto el saldo enorme que generó el centro Ko'ê Pyahu. Porque iría a una bolsa común, y puede ser que este dinero no iría a educación de jóvenes y adultos, quizás estaría distribuido a quien más presiona”. (AUT 9)

3.7 Contexto socio políticos y viabilidad de los recursos (humanos y materiales)

Gran parte de las personas entrevistadas manifiestan que la apropiación del proceso y las capacidades instaladas en los técnicos y responsables locales de la DGEP no son suficientes para asegurar la viabilidad del Programa debido a los cambios que se dan por razones políticas u otros motivos exógenos al criterio técnico –tanto a nivel central que local– :

“La cuestión política es una variable no interviniente en este caso, sino de mucho peso, es una variable que puede generar como un problema sustantivo dentro de la institución porque esa gente que estuvo fortalecida, capacitada, identificada con la institución y que ha pasado por todo este proceso, una vez que no esté, evidentemente la dirección queda totalmente sin los recursos humanos capacitados y sería como un “recomenzar”, esa es una gran pena aparentemente en este momento en todas las instituciones públicas, la falta de continuidad la falta de proyección”. (DT 4)

“Tenemos supervisores que constantemente son cambiados no manejan la temática y pedían muchísimos encuentros muchas capacitaciones también y creo que es una de las patas flojas, el tema que hay mucho cambio de supervisores cuando entra uno está manejando ya se está empapando, hay otra vez cambio, y ese cambio constante y tampoco hace que se pueda colaborar mucho pedagógicamente ese supervisor”. (DT 1)

“Depende quien es el gobernador y el intendente. La alianza que se construyó para la formación de los Centros de Recursos, se establecieron alianzas con los intendentes y gobernadores”. (AUT 5)

Sin embargo, a nivel central, la presencia de una figura en la codirección del PRODEPA se ha percibido como una estrategia exitosa que favoreció la continuidad de las acciones a lo largo de las dos fases a pesar de los cambios políticos y de enfoque de las direcciones:

“La otra fortaleza es esa figura física de ese codirector que siempre existió a lo largo del proceso, que de alguna manera ejercía si cabe en la expresión cierta presión de que las cosas se tienen que ejecutar”. (DT13)

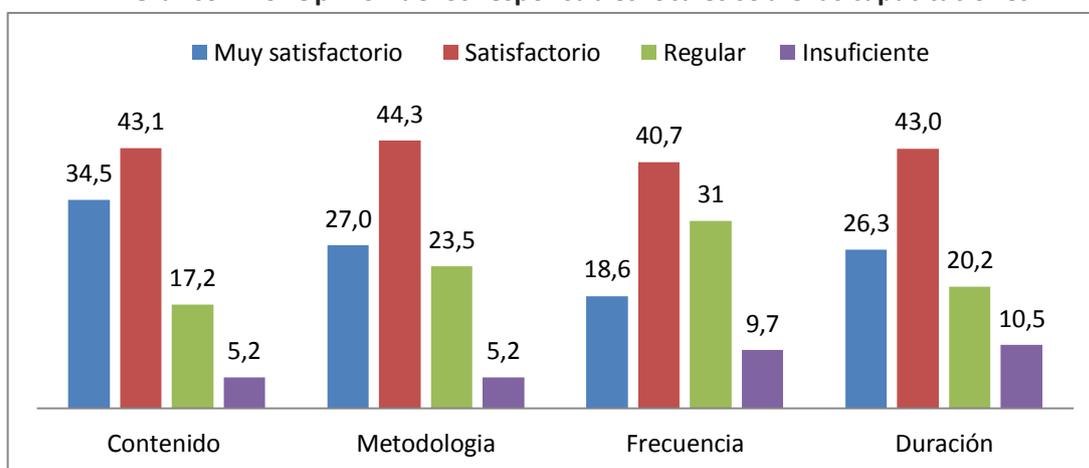
3.8 Niveles de satisfacción y expectativas de los actores implicados en el programa

a- Opinión de los Responsables locales sobre la capacitación

El proceso de capacitación de los técnicos y responsables locales constituye un componente fundamental de cada uno de los proyectos que integran el Programa PRODEPA. Ha tenido que paliar la oferta de los institutos superiores de formación docente que no ofrecen ninguna especialidad en educación de jóvenes y adultos y aprendizaje a lo largo de la vida. Por otro lado, las capacitaciones deben permitir al cuerpo docente actualizar sus conocimientos metodológicos y repensar sus estrategias didácticas, en función del perfil de los educandos, considerando y partiendo de su realidad.

El gráfico Nº 9 ilustra la opinión de actores locales sobre las distintas capacitaciones -sin distinción de las ofertas y especialidades- impartidas en el marco del Programa.

Gráfico Nº 9: Opinión de los responsables locales sobre las capacitaciones



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

- Contenido y metodología

Respecto a los contenidos desarrollados, la mayoría de los encuestados declaran estar satisfechos o muy satisfechos. Se observa la misma tendencia en lo que concierne la metodología utilizada aunque 30% de los respondientes la consideran “regular” o “insuficiente”.

Los supervisores entrevistados manifiestan que las capacitaciones les han permitido desarrollar nuevas competencias organizativas y conocimientos propios a la didáctica de la EDJA:

“A crecer como profesional, a manejar lo que es la metodología, el programa, todo. A través de las capacitaciones que se recibieron, [ahora] puedo orientar, sugerir, ayudar”.
(PAR, S)

“Sí, nos ayudó mucho -las capacitaciones-, porque primero para planear, lo que vamos a hacer, los objetivos, el planeamiento todo el proceso que uno debe seguir, y antes no hacíamos tanto así”. (CON, P1)

“Aprendí también nuevas formas de didáctica para aplicar muy distintas a las que yo implementaba en otras enseñanzas regulares a las que estaba acostumbrada a trabajar”.
(PH, S 2)

- **Frecuencia y duración**

Más del 40% de las personas encuestadas opinan que la frecuencia de las capacitaciones es regular o insuficiente. En otros términos, existe una demanda fuerte de capacitación por parte de los responsables locales y un interés en adquirir mayores conocimientos y habilidades en distintos ámbitos de la EDJA.

Asimismo, en el caso de la **Educación Media a Distancia**, si bien los docentes declaran en las entrevistas que las capacitaciones impartidas les fueron útiles para encarar esta nueva modalidad, manifiestan también la necesidad de contar con una formación continua para enfrentar los desafíos de las TIC en el contexto de la EDJA:

“Las capacitaciones eran bastantes interesantes porque se trabajaba con la plataforma algo novedoso, tanto para los facilitadores como también para los participantes”. (CEN, I-GF 1)

“No estábamos bien capacitados porque yo creo que la capacitación tiene que ser constante y esa vez se hizo solamente una vez y duro un día nomás”. (CEN, I-GF 1)

Por otra parte, los comentarios de los cuestionarios alertan que algunos participan de las capacitaciones por:

- dificultades de comunicación interna: “Avisar con tiempo”, “Avisar directo al centro porque si no llegan tarde las invitaciones”;
- no haber sido informado nunca: “No contamos con capacitación”, “No tuve en esta institución”,
- haberse incorporado recientemente: “Capacitación para los docentes que se van incorporando”.

Respecto a la duración, las opiniones son desiguales, si bien una mayoría están satisfechos o muy satisfechos (casi 70%), un 30% desearía que los cursos duren más tiempo para desarrollar más profundamente los contenidos.

Las capacitaciones y la mutualización de experiencias tanto a nivel nacional como internacional ofrecidas por el Programa permitieron responder a las necesidades de los técnicos de central para implementar los proyectos, como en el caso de **FP**:

“Yo tuve que hacer un proceso de aprendizaje. Fui a un viaje para mirar experiencias del PAEBA de Honduras, y estuvimos integrando, mirando, visitando algunos centros. Ellos trabajaban mucho el concepto de educación comunitaria de centros comunitarios entonces esos centros nosotros íbamos a visitar con el codirector que estaba en ese

momento en el país y a partir de allí comencé la formación y un montón de ayuda de parte de la DGEP en cursos especialización técnico profesional. Eso me ayudó a conocer ese aspecto, esa dimensión de la educación que yo no conocía”. (DT 10)

b- Opinión de los actores locales sobre las condiciones materiales

Actualmente las condiciones salariales de los docentes, facilitadores e instructores, no responden a las expectativas de los mismos. Aquellos que desempeñan varias funciones, no ven su trabajo reconocido de forma monetaria:

“Nosotros tenemos docentes que trabajan como encargado de despacho y docente a la vez y tiene un rubro mucho menor que el mínimo legal que hoy día tienen los docentes de la básica, necesitamos la re categorización de nuestros rubros pequeñitos es una dificultad”. (CON, S2)

“En lo administrativo, también la cantidad de horas pagadas no compensa el trabajo que se debe realizar también tenemos profesores que no cuentan con rubros en algunas aéreas como por ejemplo en física, psicología, y comunicación. Esa es una dificultad para implementar el primer módulo”. (AP, CP1)

Otros señalan dificultades relacionadas a la infraestructura y a las dificultades materiales encontradas en las Sedes de Jóvenes y adultos, que obstaculizan la puesta en marcha de los programas:

“La limitación es la falta muchas veces de recursos en la realidad institucional de los centros. Existen muchas limitaciones desde el momento mismo que no tenemos locales propios, falta mobiliario, está el problema de que las instituciones son compartidas, a veces no tenemos energía eléctrica”. (PH, S2)

“Le voy a hablar de la media, nos manejamos diez computadoras y noventa alumnos/¿entonces cómo hacen?/ por turno con plagueo [...] Y en la media que todo este semestre de julio a diciembre trabajamos sin materiales” (GUA, T1)

c- Opinión de técnicos centrales de la DGEP sobre la formación

Las expectativas de los técnicos centrales a fin de asegurar la continuidad del Programa así como el fortalecimiento de la dirección residen en la formación continua de recursos humanos estables, en poder contar con los mejores profesionales en la institución, en favorecer espacios de intercambio de experiencias y de reflexión acerca de la EPJA:

“Creo que es clave los funcionarios, los funcionarios independiente a las cabezas que van a ir yendo y viniendo, apostar en la formación, en la capacitación y en el trabajo con el funcionariado, para que pueda ir sosteniendo. Yo creo que si esta dirección aún está caminando en este momento en estos últimos meses es porque gran parte del funcionariado le está manteniendo. La función de la dirección independiente a quienes vengan o quien esté yo creo que eso es fundamental. Tenemos que tener en cuenta y traer

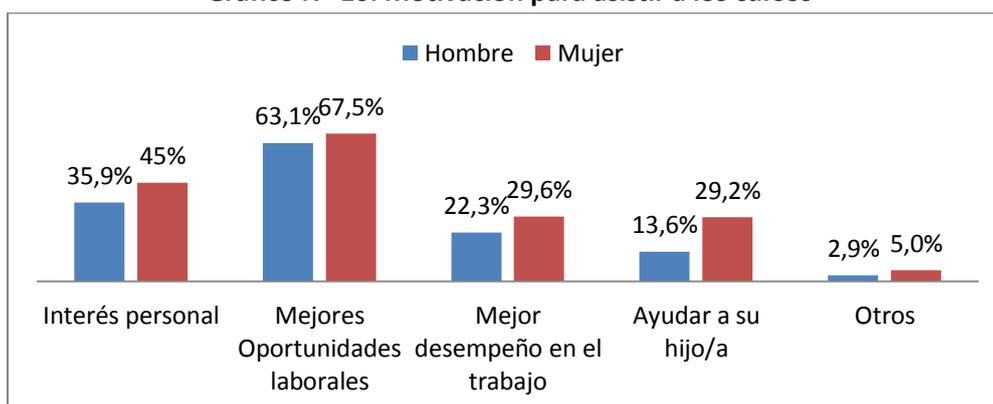
los mejores técnicos independiente del color, de la religión, del sexo, de las ideologías que tengan siempre apostar a los mejores técnicos". (DT 2)

"Las capacidades quedan instaladas en las personas pero la posibilidad de ir profundizando, estudiando más o ir generando, porque nosotros somos una suerte de formador de formadores, de ir organizando encuentros para seguir trabajando con los formadores de adultos". (DT 3)

d- Opinión de los participantes

Los participantes encuestados expresan como primera motivación para asistir a los cursos de PRODEPA, el poder conseguir mejores oportunidades laborales, seguido de su interés personal. En menores proporciones, expresan la motivación de tener un mejor desempeño en su trabajo o de ayudar a su hijo, aunque para este último ítem, la expectativa es mucho mayor en el caso de la mujeres (13,6% de hombres contra casi 30% de mujeres). Sin embargo, para pretender evaluar si las expectativas de los beneficiarios se cumplieron sería necesario entrevistarles al culminar su formación.

Gráfico N° 10: Motivación para asistir a los cursos



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

Según los datos de los cuestionarios aplicados en las localidades, 98% de los responsables locales de la DGEP encuestados consideran que las ofertas del Programa PRODEPA responden a las expectativas de los participantes, y 94% de los beneficiarios manifiestan que se cumplieron sus expectativas con los cursos. Aunque este porcentaje es llamativo, no debe soslayarse las limitaciones del programa en términos de impacto.

Por una parte, las expectativas de las personas mayores de 15 años quienes anteriormente no han accedido o no han concluido sus estudios por factores de exclusión social, se deberían definir de forma relativa a su experiencia escolar, profesional, de vida y a su realidad.

El simple hecho de poder acceder al sistema educativo y (volver a) estudiar de forma gratuita puede constituir para algunos el cumplimiento de una expectativa.

“Las palabras cortas ya se leer, cuando entré los primeros días, yo me asustaba, sudaba todo, ayyy, tenía vergüenza, tenía un profesor, y después se cambió, y yo pensaba que ya no iba a seguir, tenía mucho miedo. Ahora ya vengo sin problema”. (AP, P6)

Las expectativas fluctúan también en función de la meta fijada por cada persona joven y adulta:

“Dije: “bueno yo me siento todavía con espíritu joven y no puedo quedarme así, tengo que salir adelante, con esta gente terminó y voy a ser una universitaria y voy a llegar a ser licenciada en enfermería” para tener más conocimiento y ser más capaz para ayudarle a la gente y gracias a Dios ahora tengo ese logro, gracias a PRODEPA”. (CON, P1)

“Malos recuerdos no tenemos gracias a Dios, si experiencias gratas, recuerdo un señor de la básica bilingüe, un señor que quería participar de su iglesia los domingos, y no sabía leer la biblia, y él venía con su esposa y sus hijos, y tenía que enseñarle también a su hijo ahí en el costadito, al término del año, él llega y me dice “profesora che ko’agaaleema la biblia, ahasáma domingo a lee la biblia” (profesora yo ahora ya leo la biblia, pasé el domingo a leer). Es algo que marcó mi vida”. (AP, DL2)

Otros, como se hablará más adelante, experimentaron cambios en sus expectativas educativas y laborales durante la formación, valorando la posibilidad de conseguir más oportunidades al seguir estudiando o capacitándose. Tal es el caso de ingresados de la EBB para quien la culminación del 4º ciclo del PRODEPA ha generado más expectativas para seguir con la educación media, como lo relata un responsable local:

“Cuando llegó la Media a la comunidad eso dio continuidad a los que habían iniciado y terminado su Básica. También se equipó formación profesional con dos especialidades, electricidad y artesanía”. (PAR, S)

Asimismo, la continuidad educativa ofrecida por el PRODEPA con la segunda fase ha permitido a numerosos participantes (aunque no se disponga de datos de seguimiento personalizado) proseguir el proceso formativo iniciado, reforzando de esta forma la acción alfabetizadora (entendiendo el alfabetismo dentro de un continuum) y potenciando el aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, considerando la capacitación laboral como un instrumento de mejora de las oportunidades ocupacionales de los jóvenes y adultos participantes de los programas de FP del PRODEPA, se buscó responder adecuadamente a las expectativas y demandas existentes, mediante diagnósticos, consultando previamente a representantes de las comunidades donde se implementó el Programa:

“Se hizo un trabajo de relevamiento de manera a responder a la real demanda laboral también [...], se ha hecho un trabajo con referente en las comunidades para decir necesitamos carnicero, panadero, costureras, peluqueras”. (DT 6)

De esta forma, se ha logrado desarrollar e implementar un abanico variado de especialidades, pudiendo responder a las expectativas de los participantes.

3.9 Impacto del programa y la actividad de la DGEP en la población beneficiaria y aporte de las mujeres a la economía familiar

En este apartado se pretende presentar la percepción de los actores y de los propios participantes sobre los impactos del Programa y la actividad de la DGEP, destacando particularmente los cambios acontecidos en relación a la situación las mujeres. Cabe destacar que el objetivo de este análisis no pretende medir los impactos del programa, ya que para este fin, se necesitaría un diseño cuantitativo más robusto con un grupo experimental y un grupo control.

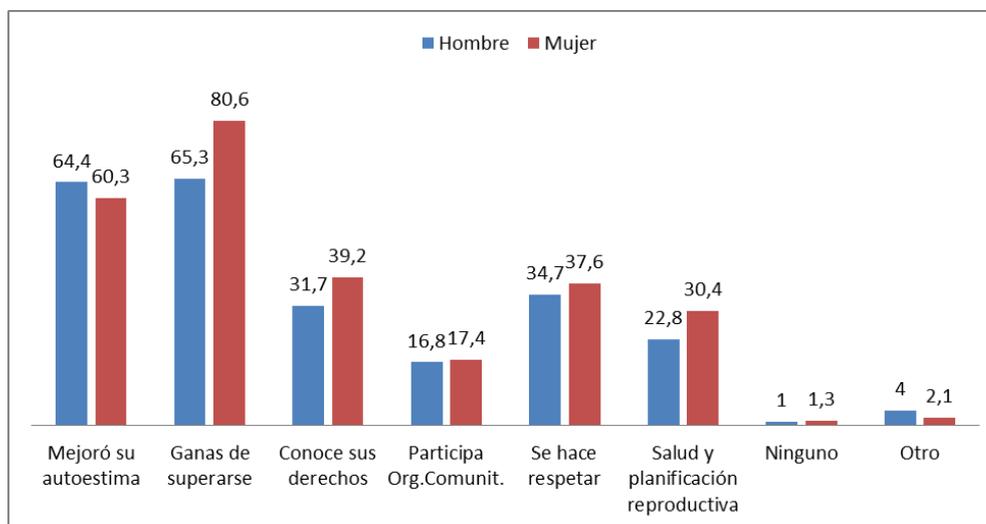
a- Cambios en la vida personal

En primer lugar, se puede destacar la valoración de los propios participantes, así como de los responsables locales acerca de **los cambios referentes a su vida personal**:

- Ganas de superarse y mejoramiento de la autoestima

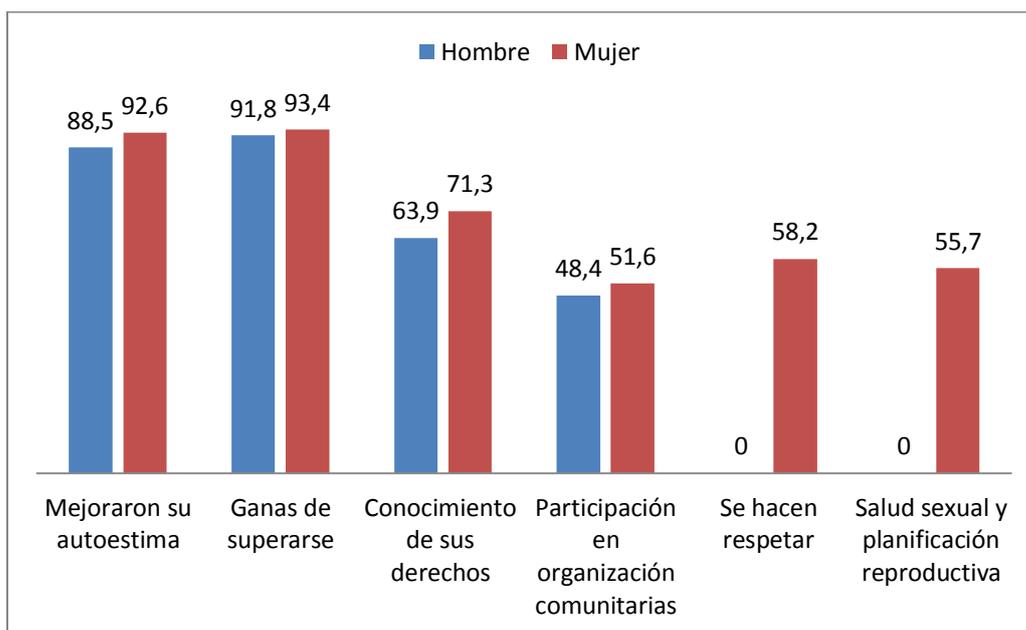
Como se observa en el gráfico N° 11, cuando se pregunta a los participantes acerca de los cambios personales que experimentaron a raíz de los cursos del PRODEPA, la mayor parte declara en primer lugar tener “ganas de superarse”. Es relevante notar al respecto el porcentaje mayor de respuestas por parte de las mujeres a este ítem (80,6% de mujeres contra 65% de hombres).

Gráfico N° 11: Cambios personales -Percepción de los participantes



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales

Gráfico N° 12: Cambios personales -Percepción de los Responsables locales



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

Durante las entrevistas, los participantes expresan su deseo de aprender más, y de superarse:

“Vine con esa esperanza de perfeccionarme y hacer cosas buenas y para poder vender y llegué a mi objetivo pero tengo más hambre, quiero más, quiero conocer nomás, entonces yo quiero afianzarme en esto porque me gusta y también es una buena entrada en lo económico para la familia. Nos dieron un chocolate demasiado rico y ahora queremos más [...]. Cuando fuimos aprendiendo nos dimos cuenta que hay más para aprender”. (CON, GF 1)

Esta tendencia se encuentra también en las respuestas dadas por los responsables locales en un porcentaje aún mayor (alrededor de 90%), lo que se podría explicar por el hecho de que los mismos tienen una percepción más global de los cambios experimentados en los distintos grupos de participantes matriculados a lo largo de los años.

“En su autoestima les cambia, vemos como llegan, llegan a veces qué sé yo, apagaditas o no, pero después ellas se sienten confiadas en sí mismas”. (GUA, DL 2).

Esta respuesta va ligada con el segundo cambio más citado: el mejoramiento de la autoestima, tanto desde la percepción de los participantes (64% de los hombres y 60 % de las mujeres) como de los responsables locales (88% de los hombres y 93 % de las mujeres). En efecto, los programas de PRODEPA buscan elevar el nivel de autoestima de los participantes mediante el acceso a mayores oportunidades en educación y formación, teniendo como consecuencia que los mismos quieran seguir estudiando o superarse:

“A mí me ayudó mucho en mi autoestima, yo me sentía mal entre los demás que tenían estudio y yo no, tenían profesión, siempre me sentí mal, por no poder estudiar. Me sirvió mucho para mi autoestima”. (AP, P1)

“Yo sí que digo luego que mi autoestima tengo bien alto, yo nunca me sentí menos que nadie todos somos importante ante Dios, pero cuando empecé con mi estudio, me sentí mejor, y ahora que estoy siguiendo la universidad, sigo una carrera que le puede servir a la gente, sigo fisioterapia, que hoy es muy útil con tantos accidentes que hay. Yo nunca me sentí menos pero ahora me siento más realizada”. (AP,P2)

“Él siempre dice –hablando de su marido– “como si fuera que te falta cosa”, y yo le digo que yo tengo autoestima y que yo sé que yo valgo para algo y tengo que agotar eso y no hago caso a la edad sino a lo que puedo hacer y esto a mí me sirve”. (CON, GF 1)

- **Conocer sus derechos y hacerse respetar**

El porcentaje de personas que declaran tener un mejor conocimiento de sus derechos y hacerse respetar es menor pero significativo. Tanto en las respuestas de los participantes como en las de los responsables locales, la percepción de este impacto es mayor en el caso de las mujeres. Cabe señalar, sin embargo, que el ítem “hacerse respetar” sólo se aplicó para las mujeres en el cuestionario de los Responsables locales.

Los responsables locales entrevistados destacan la mayor concientización sobre sus derechos por parte de los participantes. El acceso a centros de Educación para Jóvenes y Adultos y para personas vulnerables se vuelve una herramienta para defender sus derechos:

“Hace rato me estaba diciendo una participante: “yo siento más respeto en mi hogar a partir de que yo vine, se me respeta más como persona”. Se refería a su marido y a sus hijos que le impedían venir y ella igual vino a estudiar y superarse”. (CEN, I-GF 1)

“Yo me acuerdo una chica vino corriendo al centro donde yo estaba y me dijo: “me escapé porque mi mamá me vendió por 100mil guaraníes a un Sr y yo sé que eso no está bien” y no pidió a nosotras ayuda y le pudimos ayudar también [...] muchos de ellos no saben, los varones y las mujeres, no conocen cuando están presos y desprotegidos, vienen acá y aprenden muchas cosas. (CEN, I-GF 2)

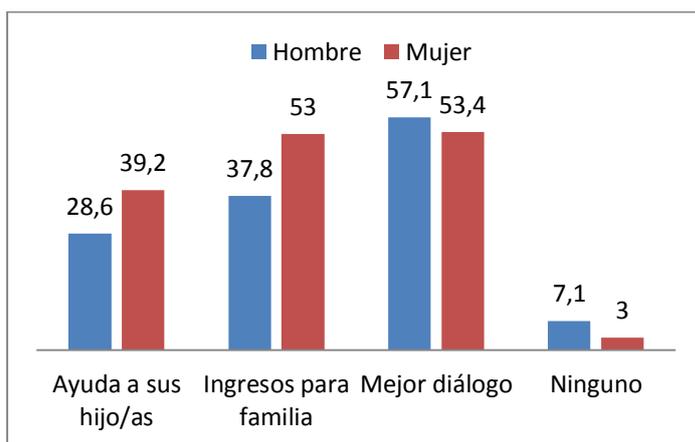
b- Cambios a nivel familiar

En segundo lugar, se puede destacar la valoración de los participantes y de los responsables locales en **los cambios referentes a la vida familiar** de los jóvenes y adultos:

- **Mejor diálogo en el hogar**

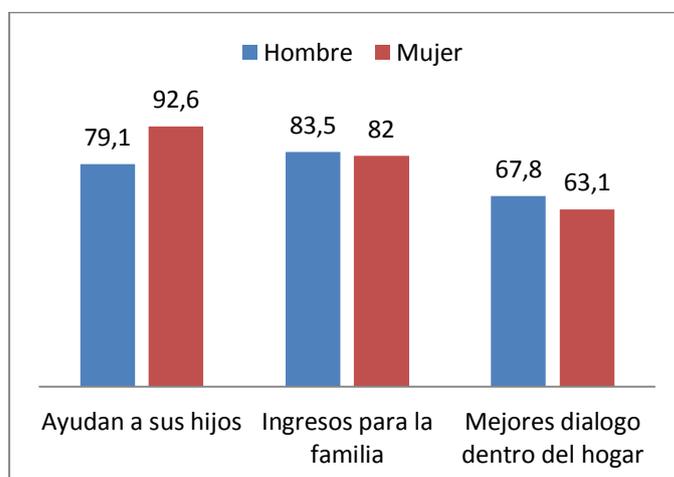
Resulta importante destacar que los participantes declaran como primer cambio el mayor diálogo que se da dentro de su hogar.

Gráfico Nº 13: Cambios Familiares - Percepción de los participantes



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales

Gráfico Nº 14: Cambios Familiares - Percepción de los Responsables locales



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales
 Los cursos que brindan los centros de jóvenes y adultos se desarrollan en un espacio social y de intercambio que puede favorecer el diálogo en la esfera familiar. Aunque, no sea el primer impacto notado por los responsables locales, lo señalan también como un cambio importante.

“Cambian definitivamente, esto les ayuda, ellos en principio vienen con miedo, no hablan el primer semestre el segundo, pero después cambian, la persona cambia, y ya piensan para adelante. Llegan al cuarto módulo y les escuchas y te impresionan, nosotros mismos, a lo mejor ni ellos no se dan cuenta, pero nosotros si notamos el cambio en la persona, y eso también ayuda a la familia, por el diálogo, esa timidez se sacan, con estas oportunidades”.
 (AP, I 4)

“Por ejemplo teníamos casos de que los maridos no querían que vinieran a estudiar sus señoras entonces a través del dialogo lograban poder continuar sus estudios e inclusive que fueran más allá” (CON, S1)

Subrayan que en algunos casos, los beneficiarios motivan a otros miembros del hogar, compartiendo de esta forma un mismo centro de interés, un mismo propósito –él de estudiar y abrirse nuevas oportunidades–:

“Sucede también que empieza estudiando la mujer y al año siguiente viene el marido”.

(AP, I 4)

- **Ayudar a sus hijos/as**

Una mayor proporción de mujeres (39%) que de hombres (28,6%) declaran que desde que siguen los cursos, pueden ayudar a sus hijos/as. Esta diferencia se explicará en gran parte por el tradicional papel de cuidado de los hijos asignado a la mujer, y por su ocupación profesional (si trabaja o no fuera del hogar). Los responsables locales presentan este cambio como el primero para las mujeres (92,6% contra 79% para los hombres) y declaran la necesidad de las beneficiarias de seguir estudiando para alcanzar el nivel de estudio de sus hijos para poder ayudarles:

“En el trabajo, yo particularmente tengo algunos participantes que dicen “yo quiero entrar para inscribirme justamente porque quiero ayudarle a mis hijos en la escuela”, justamente que ahora hay más cambios, es mucho más difíciles entonces, les cuesta ayudarle a sus hijos, entonces quieren estudiar para poder ayudarles específicamente a sus hijos”. (AP, I 6)

“Hay muchos cambios porque ellos se interesan más. Ellos al principio no le daban importancia por ejemplo a sus chicos que se vayan a las instituciones, ahora ellos toman ese interés porque ven que es útil para ellos aprender a leer a escribir. Entonces también le enseñan a sus hijos mismos cuando llevan su tarea, le enseñan ellos también a hacer su tarea, ya saben cómo manejarse, ya leen escriben, suman, restan, todas esas cosas; es muy útil y es muy importante para ellos”. (GUA, S 2)

- **Ingreso para la familia**

53% de las mujeres y solo 32% de los hombres que respondieron la encuesta declaran que los cursos le permitieron ayudar a sus familias con sus ingresos.

“Prácticamente somos todas amas de casas que tratan de tener una salida laboral o sea confeccionar en nuestra casa y tratar de vender lo que hacemos y eso prácticamente lo que nos trajo hasta acá y el gusto que tenemos por la artesanía”. (CON, P –GF 1)

“Me decía mi marido para qué, para qué estudiaba yo tenía que estar nomás ya en mi casa verdad, pero no es así, y hay hombres que piensan así, que anteriormente así era pero hoy en día ya no, la necesidad mismo te obliga a salir a trabajar a rebuscarse porque van creciendo los chicos y ya hay muchos gastos y esto por ejemplo ayuda muchísimo vos podes hacer en casa y vender y ayuda”. (CON, P –GF 1)

Esto representa también un cambio destacable para los responsables locales quienes consideran que el Programa permite a las mujeres formarse para generar una fuente de ingreso para la familia:

“Al abrirse acá el centro de atención a la niñez ellos venían con sus criaturas y podían seguir estudiando, muchísimas mujeres gracias a este programa pudieron terminar su formación tanto profesional como de la básica bilingüe y la media. Anteriormente dependían del marido y al venir acá ellas se convierten en peluqueras, en modista como se

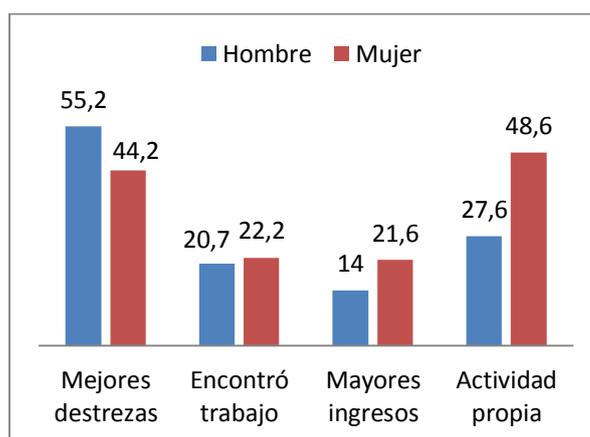
dice y entonces pueden ayudar en el sustento de la casa y también independizarse económicamente un poquito del marido". (GUA, DL 2)

Este dato se debe leer con mucha precaución considerando que no se trata una muestra representativa.

c- Cambios económicos y laborales

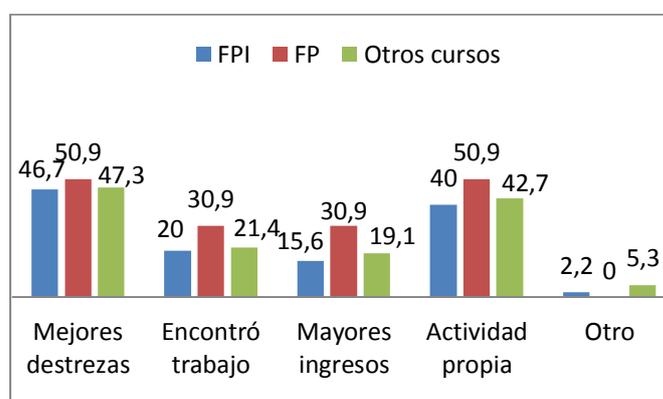
Finalmente, se presenta a continuación la percepción de los beneficiarios y responsables locales acerca de **los cambios económicos** de los participantes:

Gráfico Nº 15: Cambios Económicos - Percepción de los participantes



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales

Gráfico Nº 16: Cambios Económicos de participantes a programas de FPI o FP



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.¹⁶

Se ha de subrayar que los participantes están actualmente cursando los programas del PRODEPA, por lo cual sería interesante aplicar un cuestionario de impacto a una muestra de beneficiarios que ya aprobaron las modalidades.

¹⁶ Como fue dicho anteriormente, estos gráficos sólo pretenden ilustrar la percepción de las personas encuestadas, y no permitirían sacar conclusiones de impactos acerca de las condiciones socioeconómicas de los participantes.

Asimismo, un porcentaje poco significativo de las personas encuestadas (alrededor de 20%) declara haber encontrado un trabajo a raíz del Programa PRODEPA, aunque mayor dentro de los participantes a cursos FP como lo indica el gráfico N° 16.

- **Mejoramiento de destrezas**

Según el Gráfico N°15, el mayor cambio por parte de los hombres encuestados reside en el mejoramiento de sus destrezas, mientras que corresponde al segundo cambio más alegado por parte de las mujeres.

Se puede observar en el Gráfico N°16, que la mayor cantidad de participantes (hombres y mujeres) que percibieron este cambio participaron de cursos de FP.

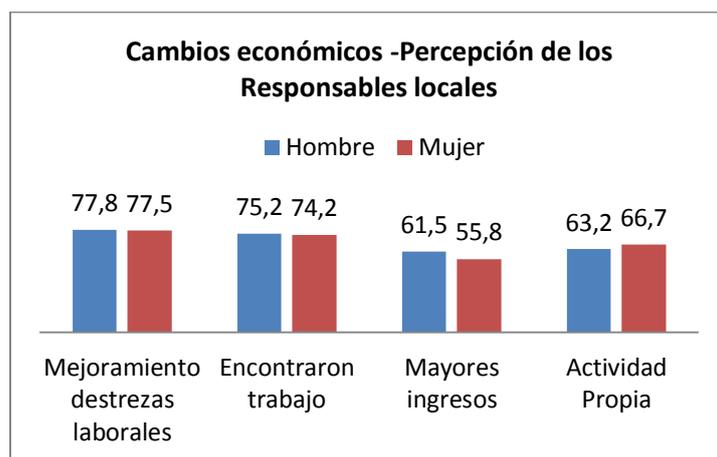
- **Actividad propia**

Una mayor parte de las mujeres declaran haber emprendido una actividad propia desde que inició los cursos de PRODEPA, siendo mayor el porcentaje dentro de los participantes de FP:

“Se visualiza cambio de conducta y cambio también a nivel económico, sobre todo en el área de peluquería, traen ingreso a su hogar, inclusive no quieren trabajar en otras peluquerías hacen trabajos domiciliarios, disponen de su horario, en otros lugares trabajan por comisión, y tiene horario completo, sin embargo trabajando independiente no dejan su hogar, son dueñas de su tiempo”. (CAA, DL)

Las percepciones por parte de los Responsables Locales son muy diferentes a las expresadas por los propios participantes. Eso se podría explicar en parte por el hecho de que los responsables locales emiten opiniones también acerca de los beneficiarios que ya terminaron el Programa.

Gráfico N° 17: Cambios económicos -Percepción de los Responsables locales



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

Son testigos de cambios de vida de los participantes que viven en su comunidad:

“Uno de los cambios que se pueden visualizar en lo que fue anteriormente la forma de vida que tenían estas personas y lo que fue posteriormente. Yo recuerdo que teníamos

participantes que vivían en extrema pobreza prácticamente sin vivienda decente donde estar viviendo y posteriormente a las capacitaciones que tuvieron, a su egreso y certificados pudieron obtener un puesto de trabajo donde pudieron tener ciertos ingresos que facilitaron tener una vivienda propia por decirlo así y el sostener una familia, lograron mejorar su calidad de vida". (PH, S1)

Destacan también la **capacidad de emprender y de tomar iniciativas** de algunos participantes de los cursos FP, así como las oportunidades que tienen al salir de FP:

"Y una cosa que a nosotros nos llenó de satisfacción, este año, nuestras señoras, nuestra mujeres que tiene su curso de artesanías los sábados tuvieron un espacio en la expo norte, consiguieron y vendieron muchísimos de sus productos artesanales, iniciativa de ellas, solo es cuestión de animarles". (CON, S2)

"No hace mucho, ella se me acerca y me dice: "profe ya hice el préstamo ya estoy detrás de eso y ya abrí mi peluquería. Ya monté todo" y me contó todo el proceso y ya va abrir, hermoso le quedó, 22 años trabajó para otra persona y ahora abre su propia peluquería y es un caso muy interesante, porque ahí vos ves quizás en contenido y todo eso, pero el hecho de terminar como una cuestión pendiente en su vida y que le da autoestima y ahora ven que pueden y sacan buenas notas y dicen "a la pucha había sido puedo" y eso genera otras iniciativas en ellas". (CEN, I-GF 2)

"Hablando por ejemplo de peluquería nosotros tenemos lista que nos piden. Generalmente -ahora por ejemplo no vas a encontrar- tenemos cartelitos "se necesita peluquera" y son las propias dueñas de las buenas peluquerías que le buscan a las egresas de acá, la misma cosa nos ocurre con corte y confección, la casa que, inclusive algunos que están en el primero quieren ellos, ya quieren llevarle para que se adiestren ellos [...], impresionante es durante el año se pasan desfilando, la demanda que nosotros tenemos por peluquería y corte, por peluquería y corte es impresionante". (GUA, T2).

Finalmente, cuando se pregunta a los responsables locales encuestados si vieron otros cambios en las expectativas laborales y educativas, señalan en los cuestionarios que: "Muchos siguen una carrera universitaria, emprendieron micro empresas", "Muchos van a la universidad, otros consiguen mejores trabajos", "Muchos siguen una carrera universitaria", lo que ilustra esta voluntad de superarse, de aprender más y de formarse.

Sería también pertinente poder dar seguimiento a los egresados de los Programas que ingresan en las universidades:

"Te cuentan de los logros de 50 que entran no es que los 50 egresan y van a la universidad no, pero con que de 20 personas, 2 personas entren a la universidad ya es un logro o que culminen su educación básica y media yo creo que eso es trascendental para el cambio de vida que puedan tener las personas". (DT 8)

En síntesis, las opiniones presentadas resaltan distintos grados de participación de las entidades nacionales en el Programa PRODEPA. Las autoridades del MEC, a través de la DGEP, han propiciado el trabajo interinstitucional dentro del MEC e intersectorial con otros ministerios a fin

de responder de forma pertinente a las demandas de los distintos colectivos beneficiarios del Programa. Por otra parte, la firma de convenios y acuerdos entre la DGEP y los gobiernos e intendencias locales ha posibilitado la viabilidad del Programa y fomentado el compromiso de los mismos hacia la EPJA. Empresas y organizaciones civiles se hicieron también partícipes de este proceso facilitando la puesta en marcha de las acciones del PRODEPA. Se resalta también la implicancia de organismos internacionales que posibilitaron ampliar la cobertura de las ofertas, y en el caso de la OEI, ejecutar de forma eficiente los fondos del Programa.

La dinámica participativa y de concertación impulsada desde la DGEP ha propiciado cada vez más el involucramiento de los técnicos, tanto a nivel central como local, así como la apropiación del programa por parte de los mismos. Desde el inicio del PRODEPA, los actores locales, participan de la difusión de la oferta EPJA, y buscan asegurar la viabilidad del Programa gracias a distintas actividades de autogestión. Sin embargo, las condiciones salariales de los mismos no cumplen con sus expectativas, en términos de reconocimiento del trabajo realizado.

Los técnicos a nivel central y departamental declaran haberse beneficiado de acciones de capacitación que han fortalecido sus competencias de planificación y de programación. Los docentes manifiestan estar satisfechos de los contenidos didácticos de las capacitaciones recibidas, pero resaltan la necesidad de asegurar con más frecuencia acciones formativas, específicamente para los docentes recientemente incorporados.

No obstante, los recursos humanos con capacidades instaladas y los recursos materiales se ven en algunas ocasiones sujetos a las variaciones de un contexto político variable y escasamente predecible el cual se traduce en muchos casos en la ruptura de los procesos iniciados.

Finalmente, de modo general, el Programa responde a las expectativas los grupos de beneficiarios, y más específicamente al compuesto por mujeres, que experimentan **cambios a nivel personal**, como son el mejoramiento de la autoestima, las ganas de superarse o la concientización de sus derechos; a **nivel familiar**, a través de un mejor diálogo con los miembros de su hogar o la posibilidad de brindar ayuda a los hijos/as; y a **nivel laboral**, al desarrollar nuevas destrezas y capacidades de emprender actividades propias permitiendo generar un ingreso suplementario para la familia.

CAPÍTULO V. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PRODEPA RESPECTO A LA EPJA Y LA EDUCACION A LO LARGO DE LA VIDA EN PARAGUAY

1. INSTITUCIONALIZACIÓN

1.1 Fortalecimiento del Sistema de EPJA en Paraguay

Las entrevistas a diferentes actores, en especial a aquellos que han ocupado cargos de autoridad nacional (ministras, vice ministras), de dirección de Educación Permanente y de co – dirección de PRODEPA, indican que a partir de este programa la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay, pasó de ser un componente marginal de la política educativa, a ocupar un lugar de relevancia y visibilidad.

Varios factores incidieron en este hecho: el PRODEPA logró instalar un modelo de educación de personas jóvenes y adultas acorde a las tendencias internacionales e incorporando elementos de la cultura y de la experiencia educativa paraguaya (como la alfabetización en guaraní), logró formar un equipo técnico central calificado para la conducción de los distintos proyectos y componentes del Programa, formó a los educadores y desarrolló y publicó textos y materiales educativos de calidad para acompañar los cursos y logró, con la construcción del Centro Ko' e Pyahu y de los 17 Centros de Referencia, dotar al Programa de una infraestructura adecuada y superior en gran medida a lo disponible en el sistema educativo para otros niveles y programas.

Así, las personas entrevistadas señalaron:

“De ser la peor dirección, pasó a ser la mejor dirección, con espacios más adecuados, gente comprometida. Esto prueba que con recursos se puede, cuando hay voluntad política, cuando se tiene un marco institucional y se pone la persona correcta en ese lugar”. (AUT 10)

“El Programa PRODEPA en un primer momento permitió visibilizar la EPJA en el propio Ministerio de Educación, y reivindicar un lugar en el imaginario de la gente. Lo colocó en un nivel superior, le dio un estatus. Había un rezago en la educación de personas jóvenes y adultas. Los educadores siempre decían: “Con PRODEPA, hemos adquirido un estatus diferente, porque siempre éramos los pobres”. PRODEPA colocó a la EPJA en un nivel superior, para que el educador pueda hablar de igual a igual con otros docentes”. (AUT 5)

“Hay un antes y un después del PRODEPA. Ya en 2007 habían pasado más de 300.000 personas por la educación de jóvenes y adultos, prueba del impacto generalizado que el programa tenía sobre el país”. (AUT 11)

“PRODEPA es un programa asumido por las autoridades paraguayas, esta apropiación constituye una fortaleza en sí misma. Por otro lado la fortaleza se encuentra en los grupos humanos, en los funcionarios de la administración central y departamental, en el equipo

de supervisores, el profesorado capacitado, en el curriculum desarrollado y contrastado".
(AUT 11)

"Educación de jóvenes y adultos siempre ha sido el último, rezagado, y siempre lo que sobraba, se le daba lo que sobraba y ya después en 2do plano, y el PRODEPA creo que le ha dado desde la infraestructura a pesar que eso parecería como secundario contribuía a posicionar a la dirección a hacerle visible desde darle una dirección propia, una infraestructura de dirección, un local propio no de 2da sino un buen local que ha contribuido a levantar hasta la autoestima del funcionario a que vea que la educación permanente es importante, de que la educación de jóvenes y adultos existe, de que no puede ser una educación de 2da sino una educación de 1era, le ha dado materiales". (DT 2)

"Por muchos años fue el programa estrella tanto de la DGEP como del MEC y eso se notaba en el cambio cualitativo de estar en un lugar como era el edificio de Montevideo a ir al edificio nuevo del Centro Ko'é Pyahy eso fue marco una gran diferencia porque un programa tan grande que involucraba tantas miles y miles de personas a que tenemos que llegar, toda la estructura que teníamos toda la visión que teníamos que ya no éramos la niña fea del MEC sino que pasamos a ser la estrella de MEC". (DT 10)

1.2 El edificio central: El Centro Ko'é Pyahu

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Fotos 1 y 2)

El Centro Ko'ê Pyahu, ocupa una superficie total de 3.000 m² construidos y está ubicado en un predio de 56 hectáreas pertenecientes al Ministerio de Educación y Cultura. El Centro cuenta con un salón auditorio, con capacidad para 200 personas y con el equipamiento (sonido, sala de traducción simultánea, proyector, etc.). La red inalámbrica interna permite el acceso a Internet desde cualquier punto de las instalaciones del Centro, en las cuatro Aulas Pedagógicas, con capacidad para 100 personas en total, es posible realizar encuentros, talleres. El Centro dispone, además, de una biblioteca especializada en la educación de personas jóvenes y adultas, y de un Aula Mentor con diez computadoras conectadas a Internet, un comedor con los servicios de profesionales del sector, y un albergue, con 58 camas distribuidas en cinco módulos, permite acomodar durante el tiempo necesario a los participantes de los eventos¹⁷. Además el Centro constituye el espacio donde se encuentran las oficinas de la Dirección General de Educación Permanente y de la Dirección General de Educación Inclusiva.

El Director del DGEP durante la construcción ha señalado cómo se concibió y se llevó adelante el proceso de construcción del edificio:

"Nosotros queríamos un pabellón administrativo, pedagógico, tecnológico y uno para albergue. Eso surgió porque cada mes dábamos capacitación a los docentes e ira insostenible traer a la gente, por los gastos de albergue y alimentación. Nos inspiramos de

¹⁷ <http://www.educacionpermanente.edu.py>

2 locales, y le pasamos a un arquitecto. El MEC como contrapartida tenía que dar los planos, el arquitecto... Terminamos yendo al Colegio de Arquitectos de Paraguay. Nos dieron los nombres de los 10 mejores arquitectos, se organizó un concurso técnico entre los arquitectos de alto nivel. En la segunda fase se llama a una licitación nacional. El predio fue una contraparte del MEC. Y la construcción era con el dinero español. Más o menos 500.000 dólares. Se ahorró mucho dinero. En extensión, este local es tan grande como el Congreso, y costó mucho más barato. El proceso fue muy transparente en su licitación. Todas las empresas nos felicitaron por la transparencia, que siempre eso se demandó en este país". (AUT 9)

a- Generación de fondos del Centro Ko'é Pyahu para pago de salarios de los funcionarios de planta

Durante la Fase 2 del Programa se estudiaron las diferentes maneras de posibilitar que el Centro Ko'é Pyahu sea auto sostenible. Hasta el 2009 la mayoría de los funcionarios del Centro recibían el sueldo de la Cooperación. Esto significaba que todos los recursos que entraban al Centro no eran suficientes para hacer auto sostenible. Desde el año 2010 todo el personal del Centro es pagado con lo que produce, es decir ya no es la Cooperación la que está pagando el sueldo de estas personas sino es el propio Centro con la venta de su servicio.

Por otra parte se ha elaborado una Resolución que habilita a la venta de los servicios tanto del albergue, del alquiler de los espacios y de la comida. Además, el Centro ha implementado un sistema de control e inventario de su equipamiento, lo que se ha traducido en una disminución en la pérdida de objetos.

b- Utilización de recursos provenientes del presupuesto público para el funcionamiento del Centro Ko'é Pyahu

Anteriormente la DGEP no usaba totalmente el presupuesto público destinado a esta Dirección. Los fondos de la Cooperación se utilizaban en gasto de viático y de combustible ya que resultaba más fácil, requería menos gestión burocrática.

Posteriormente, fueron realizadas una serie de acciones que permitieron a la DGEP avanzar en la autogestión y en la sostenibilidad del Centro Ko'é Pyahu, utilizando los recursos del presupuesto público, generando fondos propios para cubrir los gastos de personal y de mantenimiento del centro y realizando los ajustes necesarios a la normativa para poder administrar los fondos propios.

"Por eso vimos que la DGEP fuera asumiendo la mayor parte de los salarios asumido por PRODEPA: Que la gente que esté en el Proyecto sea absorbida por el MEC. Se consiguió con el incremento presupuestario pensar en una propuesta de alfabetización, en un programa no formal bilingüe con metas más amplias [...]. Se logró porque era un programa emblemático y pudimos conseguir más recursos. Lo que permitió una cierta agilidad administrativa. (AUT 5)

La utilización de fondos del presupuesto nacional crea dificultades ya que los procesos administrativos son más complejos y lentos:

Nuestra gran falla en la búsqueda para conseguir más recursos es que hay que poner en un objeto de gastos, teníamos más flexibilidad para utilizarlos y tener el dinero más rápidamente. Lo que ahora permite que eso pueda ser utilizado de cualquier manera. Esto posibilita que este rubro pueda ser quitado de la noche a la mañana. Lo ideal sería poder poner el objeto de gasto correcto y que se siga el mismo mecanismo. (AUT 5)

1.3 El fortalecimiento de la EPJA a nivel local: Los Centros de Recursos

Anexo N°4: Registro fotográfico (Fotos 3 al 17)

Los Centros de Recursos constituyen un importante aporte de PRODEPA al mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la EPJA en el país. Constituyen espacios valorados por sus condiciones físicas (una de las mejores infraestructuras dentro del sistema educativo nacional), los equipamientos y recursos que se disponen para el desarrollo adecuado de las ofertas educativas que incluyen la educación básica, la media y la formación profesional. Además incluyen otras opciones educativas como la atención a la primera infancia.

Los Centros de Referencia en Formación Profesional, ubicados en algunos Centros de Recursos son un aporte de gran valor para la formación de personas jóvenes y adultas. Así, el Centro de Referencia en Piedras de Emboscada, representa un avance importante para la formación profesional del país estableciendo estándares técnicos superiores.

Logros

Con la edificación y habilitación de los Centros de Recursos y la definición de sus normas de funcionamiento, se han obtenido los siguientes logros:

- Se ha avanzado en la desconcentración de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en Paraguay, ya que las personas jóvenes y adultas pueden acceder a los diferentes cursos en cada uno de estos Centros de Recursos distribuidos en el país.
- Los Centros de Recursos reúnen todos los programas de EPJA. Cursos y programas que anteriormente estaban dispersos se han logrado concentrar en estas instalaciones con la infraestructura y los medios adecuados que exigen los programas de estudio.
- Los Centros de Recursos son espacios abiertos y en crecimiento. Ofrecen a la comunidad diferentes oportunidades y brindan condiciones para actividades que van más allá de los cursos específicos de EPJA.
- Reconocen y trabajan con las particularidades de cada zona. En formación profesional se puede citar como ejemplo el Centro de Referencia en Piedras, de Emboscada.
- Cuentan con una infraestructura y mobiliarios adecuados para los y las participantes, lo que constituye un espacio de calidad para las personas jóvenes y adultas.
- Las supervisiones de Nivel 3 (que se encarga de los programas de EPJA) cuentan con un espacio propio en los Centros de Recursos, lo cual permite mejorar su posicionamiento dentro del sistema educativo.

- Fortalece la creación y el funcionamiento de redes a nivel local, por ejemplo, en el fortalecimiento de la atención integral de la niñez.

En síntesis, uno de los resultados que han señalado diversos entrevistados es que con los Centros de Recursos se ha logrado valorizar la educación de personas jóvenes y adultas, lo que también ha influido para mejorar las actitudes y motivaciones de los participantes.

A continuación se incluye una lista de los 17 Centros de Recursos y su ubicación en los departamentos correspondientes:

Cuadro Nº 2: Centros de Recursos a nivel país

Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 1	Departamento: Caazapá- Distrito San Juan Nepomuceno, Bº Sagrado Corazón de Jesús.
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 3	Departamento: Cordillera, distrito de Emboscada, Bº Nazareth, Arekaya y 7ma
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 4	Departamento: Alto Paraná-Distrito Ciudad del Este Bº Ciudad Nueva km 7- Local Municipal.
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 5	Departamento: Ñeembucú-Ciudad de Pilar, con local propio.
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 6	Departamento: Alto Paraguay-Distrito La Victoria (ex puerto casado) Bº Don Bosco Local Esc. Básica Nº 9 Juan de Ayolas
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº.7	Departamento: San Pedro -Distrito San Estanislao.
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 8	Departamento: Misiones – San Juan Bautista
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº 9	Departamento: Caaguazú – Cnel. Oviedo
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº10.	Departamento: Guaira, Ciudad de Villarrica.
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº11.	Departamento: Canindeyu, ciudad de Salto del Guaira
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº12.	Departamento: Paraguarí , ciudad de Carapeguá
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº13.	Departamento: Itapúa, ciudad de Encarnación
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº14.	Departamento: Concepción, ciudad de Concepción
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº15.	Departamento: Pte. Hayes,
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº16.	Departamento: Amambay, ciudad Pedro Juan Caballero
Centro de Recursos para la Educación Permanente Nº17.	Departamento: Boquerón

1.4 Las sedes y centros funcionando en otras instituciones

La gran mayoría de las sedes tutoriales y centros de educación de jóvenes y adultos, exceptuando los Centros de Recursos, funcionan en una institución educativa de educación escolar básica o media regular (con resolución ministerial). Por este motivo, la infraestructura, el mobiliario y los equipamientos disponibles no están pensados en jóvenes y adultos.

En la encuesta realizada a 134 responsables locales (supervisores, directores, coordinadores, educadores, instructores laborales), se consultó su nivel de satisfacción respecto a la infraestructura y se puede observar en los resultados una marcada diferencia entre los responsables locales que trabajan en los CR y los que trabajan en las sedes/centros.

Cuadro N° 3: Opinión de los Responsables Locales sobre la infraestructura

	CR/Sede	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Regular	Insuficiente
Cantidad de aulas	CR	47,5%	20,0%	7,5%	25,0%
	Sede	28,8%	28,8%	25,4%	16,9%
Espacio físico de las aulas	CR	47,5%	27,5%	22,5%	2,5%
	Sede	24,1%	46,6%	17,2%	12,1%
Predio	CR	41,5%	41,5%	14,6%	2,4%
	Sede	33,9%	39,3%	14,3%	10,7%
Sanitarios	CR	41,5%	34,1%	22,0%	2,4%
	Sede	14,8%	29,6%	24,1%	31,5%
Mobiliario	CR	52,5%	27,5%	10,0%	10,0%
	Sede	17,9%	21,4%	32,1%	28,6%
Acceso-movilidad	CR	42,1%	15,8%	31,6%	10,5%
	Sede	24,5%	34,0%	18,9%	22,6%
Ventilación	CR	43,9%	24,4%	22,0%	9,8%
	Sede	15,8%	26,3%	40,4%	17,5%
Iluminación	CR	41,5%	24,4%	26,8%	7,3%
	Sede	14,8%	27,8%	38,9%	18,5%
Equipamientos e Instrumentos	CR	34,2%	26,3%	31,6%	7,9%
	Sede	23,6%	21,8%	27,3%	27,3%

Fuente: Elaboración propia en base a la aplicación de cuestionarios aplicados a responsables locales.

CR: Centro de Recursos¹⁸

Sede: Sede o centro de educación de jóvenes y adultos¹⁹

¹⁸ **Centros de Recursos:** Iniciados en el año 2000 con el Programa PRODEPA, los Centros de recursos son espacios de referencia, innovadores para el desarrollo de las personas de Jóvenes y Adultos. Se instalan como una forma de descentralización de la educación de personas Jóvenes y Adultas. Los centros de Recursos cuentan con 4 aulas pedagógicas, 1 aula de informática, 2 talleres para la Formación Profesional, 1 biblioteca, 1 despacho, 1 despacho para la supervisión de apoyo técnico pedagógico de nivel 3 (Memoria de Gestión. Periodo 2009-2011, DGEP)

¹⁹ **Las sedes o centros de educación de jóvenes y adultos** se refieren a los espacios en los cuales se desarrollan los cursos ofrecidos por el Programa PRODEPA. En su gran mayoría se trata de instituciones de gestión oficial del Ministerio de Educación y Cultura (escuelas y colegios) que mediante una resolución ponen a disposición aulas para los cursos de educación para personas jóvenes y adultos. Otros convenios

En cuanto a cantidad de aulas, los de CR en un 47% lo consideran muy satisfactorio, mientras que los de sedes no llegan al 30%.

Lo más resaltante es lo relacionado con los sanitarios pues si bien en 75% de los responsables locales de los CR declara estar muy satisfecho y satisfecho, el 55% de los responsables de las sedes lo encuentra regular o insuficiente. Al respecto los mismos recalcan las dificultades de compartir los locales con las instituciones que no les aseguran siempre los servicios mínimos por falta de recursos:

“Compartir la institución con las sedes trae muchas dificultades a la institución, hay una falta de recursos para mantenimiento porque como los centros generalmente funcionan de noche entonces falta de recurso [...], falta de buena iluminación, disponibilidad de sanitarios siempre, es un problema.” (PH, S 2)

La misma situación se da con el mobiliario donde más del 80% está satisfecho en los CR, mientras 60% de los responsables de Sede lo consideran regular o insuficiente. Algunos docentes señalan la falta de mobiliario de las sedes ante la demanda:

“El año pasado tuvimos 113 en un curso, 80 o 90. [...] Es que no había lugar, no tenemos luego de hecho. Los profesores no nos sentamos luego ni en la aula, no tenemos mesa ni silla porque cedemos todo, es impresionante, y las estrategias que unos usan para sentarse, a veces a uno le da pena que traen una silla toda destartada y le ponen algo para sentarse, cualquier lata o las cajas de gaseosa de todo usan”. (CEN, I-GF 2).

En relación a la ventilación y la iluminación, más del 40% de los responsables de los CR están muy satisfechos mientras casi el 60% de las sedes califican estos servicios de regular o insuficiente.

Finalmente, directores de centro de jóvenes y adultos señalan las dificultades encontradas con los responsables de las escuelas:

“Respecto al uso compartido de los locales escolares, de repente pareciera ser que cada administrador escolares se siente propietario de los locales y eso hace que sea difícil compartir los espacios escolares” (CON, S1)

Asimismo, pareciera que la falta de consenso sobre el uso de los locales escolares entre los directores de las instituciones, así como las condiciones precarias de los locales puede, en algunas ocasiones, poner en riesgo la calidad de los cursos ofrecidos en las sedes de EPJA.

1.5 Trabajos intersectoriales

Una característica de los programas de EPJA desarrollados por PRODEPA es que abordan el proceso educativo de las personas jóvenes y adultas desde una perspectiva integral, lo que

entre las DGEP y otras instancias privadas (universidades, Instituto de FP) han permitido abrir también otras sedes.

implica que las ofertas educativas se hallan vinculadas a la necesidad de desarrollar mejores oportunidades de los participantes en cuanto al acceso al mundo del trabajo y a mejores condiciones de vida en su familia y en su comunidad. De allí que el trabajo intersectorial resulta necesario para abordar diversas temáticas.

La DGEP, en la marco de PRODEPA, firmó convenios con gobiernos departamentales y municipales, organizaciones sociales e instituciones privadas, otros ministerios y secretarías de estado. Además, ha generado acciones conjuntas con otras direcciones del MEC y ha generado acuerdos con otros organismos de cooperación internacional.

Para el funcionamiento de los Centros de Recursos y otros proyectos locales, la DGEP firmó convenios con las gobernaciones de Misiones, Cordillera, San Pedro, Canindeyú, Alto Paraná, Boquerón, Itapúa, Guairá, Alto Paraguay, Paraguarí, Concepción, Caazapá y Caaguazú y con 12 gobiernos municipales (DGEP, 2011). Estos convenios permitieron que los gobiernos locales participen en la concreción de los Centros de Recursos a través de aportes como terrenos, algunos insumos para la construcción, entre otros. Se puede afirmar que este proceso ha permitido una mayor apropiación local de PRODEPA.

PRODEPA también permitió unir esfuerzos entre diferentes direcciones del MEC. En los Centros de Atención Integral a la Niñez (que funcionan en algunos Centros de Recursos), se incluye un programa dirigido a la primera infancia que permite a las madres dedicar parte de su tiempo a su formación básica y profesional. El programa para la primera infancia se realiza conjuntamente con la Dirección de Educación Inicial y Preescolar del MEC. Otro ejemplo es el de los programas de alfabetización y educación básica desarrollados en comunidades indígenas que PRODEPA ejecuta con la Dirección General de Educación Indígena del MEC.

Otras líneas de acción de PRODEPA requirieron el acuerdo con varios ministerios y secretarías de estado. Tal es el caso del programa de educación en contexto de encierro que se realiza conjuntamente con el Ministerio de Justicia y Trabajo (MJT) y los programas de formación profesional que se articulan con el Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP), El Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL) del MJT y del Ministerio de Agricultura y Ganadería.

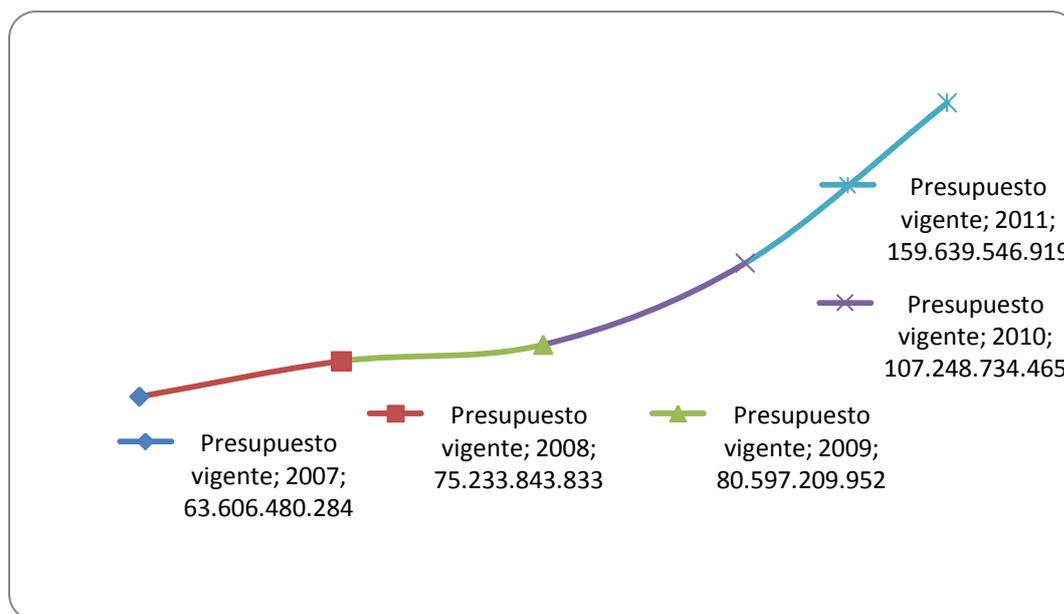
Finalmente, PRODEPA constituyó un factor clave para generar nuevas cooperaciones con otros organismos internacionales y gobiernos que vieron a la DGEP con los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar proyectos, ampliando su campo de acción. Tal es el caso de los Fondos de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que apoyó el programa Bi – Alfa, UNICEF, que apoyó el programa de educación de trabajadoras domésticas. Otras agencias que desarrollan proyectos con la DGEP son: Eurosocial, el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de la OEI, el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL), la Comunidad de Madrid, la Junta de Andalucía y Agencia Extremeña de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AEXCID) (DGEP, 2011).

1.6 Inversión del MEC en EPJA

En general, se observa una tendencia al aumento del presupuesto de la educación de personas jóvenes y adultas por parte del Estado paraguayo, lo que se refleja en el presupuesto vigente del Ministerio de Hacienda que se ha duplicado en este periodo.

Realizando un análisis comparativo de los últimos cinco años se observa lo siguiente:

Gráfico Nº18: Presupuesto vigente en guaraníes para la Formación Básica Permanente a la Población Joven y Adulta y a las Personas con Necesidades Educativas



Fuente: Ministerio de Hacienda, Listado de ejecución presupuestaria por objeto de gasto 2007 – 2011.

Además, desde el año 2010 se agrega una línea presupuestaria para la Campaña Nacional de Alfabetización. En el 2010 con un presupuesto vigente de 4.984.998.750 Gs. En el año 2011 con 17.830.583.135 Gs. Estos hechos son claves para garantizar la sostenibilidades de las acciones promovidas por PRODEPA.

Por otra parte, existen buenas perspectivas para la sostenibilidad de los Centros de Recursos:

- Los Centros de Recursos están logrando ingresos con la venta de servicios
- Los rubros de los docentes están asegurados por el MEC
- El mantenimiento se estaría dando a través de la venta de los servicios, donde cada director es el que rinde cuenta directamente a la Contraloría. Todo lo que se hace en término de mantenimiento de un Centro es con la Fuente 30 del presupuesto.

1.7 Sistema de información en EPJA

Un aspecto que ha trabajado PRODEPA es en el desarrollo de un sistema de información que permita realizar un seguimiento a los participantes en los diversos programas y cursos y que proporcione al sistema educativo de las estadísticas respecto a la EPJA en el país.

Por este motivo se llevó a cabo la creación de una unidad que integre los trabajos de estadística, planificación e investigación (SIGEDAT). La implementación del sistema de información tuvo una serie de dificultades en su inicio debido a la complejidad que implica el registro de los participantes.

En la Fase 2 de PRODEPA se logró una mayor articulación entre el sistema de estadística educativa del MEC y el sistema de estadística de la DGEP, un mejoramiento en la calidad del llenado de la información por parte de los responsables de completar y enviar las planillas de datos a la DGEP y la inclusión de datos de los participantes en los programas no formales y de alfabetización, aspecto que no era visible anteriormente en las estadísticas educativas. Además se ha logrado una mayor rapidez en la captación, procesamiento y elaboración de informes, lo cual ayuda al gerenciamiento de los programas de la DGEP. Otros logros que se pueden resaltar son:

- Se cuenta con bases de datos mejor diseñadas y flexibles para el análisis estadístico.
- Se ha ampliado la información sobre los programas de EPJA en las estadísticas educativas y se cuenta con una publicación propia de la DGEP con los indicadores correspondientes a los diferentes programas y modalidades que ofrece.
- La unidad de investigación está trabajando en sistematizaciones y en obtención de datos cualitativos que complementen la información estadística.
- Se ha consolidado el equipo técnico de la DGEP en el área de investigación y se ha logrado una mejor coordinación con la dirección de estadística del MEC.
- Se ha logrado generar una publicación anual con datos de la EPJA en Paraguay: Educación de personas jóvenes y adultas en cifras (última publicación, año 2010).

A pesar de estos avances persisten dificultades respecto al sistema de información:

- Los datos del SIGEDAT aún no han logrado utilizarse para lo que fue concebido: para hacer el seguimiento a los participantes. Los datos permiten contar con estadísticas sobre la cantidad de personas que se matriculan en los diferentes programas, lo que no difiere mucho de las estadísticas educativas nacionales (aunque se cuenta con más detalles). Lo que no se ha podido aún instalar es que el registro por cada participante permita realizar un seguimiento de su trayectoria educativa: si culmina un ciclo, si luego continúa en otro ciclo o programa educativo.
- Sigue siendo difícil para los alfabetizadores y educadores completar adecuadamente las planillas y cuestionarios para las estadísticas. Los instrumentos son resistidos por la cantidad de planillas que se solicitan a los centros educativos.
- Diferentes programas hacen diferentes instrumentos. Las pruebas eran tomadas, pero notamos problemas en las mismas (consistencia entre el contenido programático y las pruebas).

2. COBERTURA DEL PROGRAMA

A partir del 2001, el PRODEPA pone en marcha la implementación de su modelo propio de educación básica para jóvenes y adultos en los 595 centros educativos de adultos (CEA's) existentes y en los 323 círculos de aprendizaje financiados por el programa. Impulsa durante la primera fase la creación de 1300 círculos de aprendizajes en 3 departamentos de "acción

intensiva”: Cordillera, Misiones y Ñeembucú²⁰. Se desarrollan también círculos de aprendizaje en los departamentos Central, Caaguazú, San Pedro, Itapúa, pero en mucha menor cantidad que en los de acción intensiva.

En 2005, el PRODEPA tiene cobertura a nivel nacional, su oferta está implementada en los diecisiete departamentos del país y en la capital, Asunción. Actualmente se desarrolla a través de los 19 Centros de Recursos²¹ que fueron creados por el Programa PRODEPA (además del Centro Ko’ê Pyahu, estructura administrativa de la DGEP), los Centros Educativos de Adultos (constituidos mayormente por instituciones de gestión oficial) y los Círculos de Aprendizaje presentes en todo el país.

Este apartado propone presentar el alcance de la cobertura de cada una de las modalidades del PRODEPA, considerando:

- la cantidad de instituciones y docentes,
- la cantidad de matriculados y su evolución a lo largo del Programa
- la distribución regional, la cantidad de egresados, y
- la tasa de deserción.

Los resultados obtenidos, constituyen un indicador importante para medir el criterio de **eficacia** del Programa a ser evaluado en el marco de este estudio. Los datos utilizados en este capítulo fueron proveídos por la Unidad de Estadística del Departamento de Planificación, Investigación, Innovación y Evaluación de la DGEP. Asimismo, hay que subrayar el gran esfuerzo realizado por esta Unidad para proveer toda la información solicitada del 2002 al 2011²² para la realización de esta evaluación. Por otra parte, se utilizaron los datos disponibles en la última publicación de la DGEP: *Educación de Jóvenes y Adultos en Cifras* (2010) para ilustrar algunas características y tendencias del Programa.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los datos son referenciales, pues la tasa de respuesta al censo escolar de educación permanente (relevamiento de datos realizados mediante la planilla estadística del Sistema de Información de Estadística Continua -SIEC-) se estima alrededor del 60%²³. En otros términos, el 40% de instituciones no presentan los datos solicitados a tiempo, y a la fecha no se aplica ninguna metodología para la imputación de los datos faltantes: *“la cobertura nosotros la hacemos en base a las instituciones habilitadas y a las que entregan planillas, entonces allí vemos que cobertura tenemos”* (DT 5).

²⁰ Documento de formulación fase1

²¹ Se contabilizan los Centros Modelos de Capacitación Laboral de Coronel Martínez (Guaira) y San Ignacio (Misiones) así como los Centros de Recursos de Pedro Juan Caballero y Concepción, aún en proceso de construcción o restauración, pero desarrollando ya actividades en el marco del Programa.

²² La publicación oficial de Educación de Jóvenes y Adultos en Cifras 2011, se encuentra actualmente en proceso de elaboración, por lo cual todos los datos no estaban aún disponibles.

²³ Estimación del 60%, variando según los años según los Anuarios de Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Cultura.

2.1 Cobertura institucional²⁴

Actualmente a nivel país, más del 70% de las instituciones que imparten las ofertas del programa PRODEPA, son de gestión oficial, y en menor proporción del sector privado y privado subvencionado. La Educación Básica Bilingüe, es la modalidad con más cobertura ya que se ofrece en 1174 instituciones.

Cuadro N°4: Cantidad de instituciones por programa (año 2010)²⁵

PROGRAMA	INSTITUCIONES
ALFABETIZACIÓN (*)	719
EBBJA	1.174
FPI	477
EMADJA	106
EMAPJA	77
FP	374

(*) Son consideradas instituciones a cada grupo conformado por un alfabetizador y sus participantes.

Fuente: Educación de Jóvenes y Adultos en Cifras, 2010, DGEP, MEC

Cuadro N°5: Cantidad de instituciones por zonas (EPJA, 2010)

PROGRAMA	ZONA	
	Urbana	Rural
EBBJA	666	508
FPI	360	117
EMADJA	91	15
EMAPJA	74	3
FP	346	28

Fuente: Educación de Jóvenes y Adultos en Cifras, 2010, DGEP, MEC

El Programa PRODEPA impulsó la selección y apertura de círculos de aprendizajes y de centros de educación de jóvenes y adultos para responder a las demandas de zonas de acción prioritaria, buscando facilitar el acceso a las personas que no tienen posibilidad de asistir a clases por dificultades ligadas a la movilidad, desde su comunidad al centro educativo. Para el año 2010, notamos una distribución bastante equilibrada de las instituciones que imparten EEBJA entre la zona rural y urbana, considerando el volumen poblacional de las respectivas zonas. Por otra parte, FPI se implementa en un número importante de instituciones en las localidades rurales (117), pero en mucha menor proporción si se comparara con el área urbana (360). Las otras modalidades, correspondiente a nivel educativo más altos (EMAJDA; EMAPJA; FP), se ofrecen en pocas instituciones de las zonas rurales, dificultades de acceso. Este punto debe ser tenido en cuenta para ampliar la cobertura de las ofertas a colectivos más vulnerables de estas localidades.

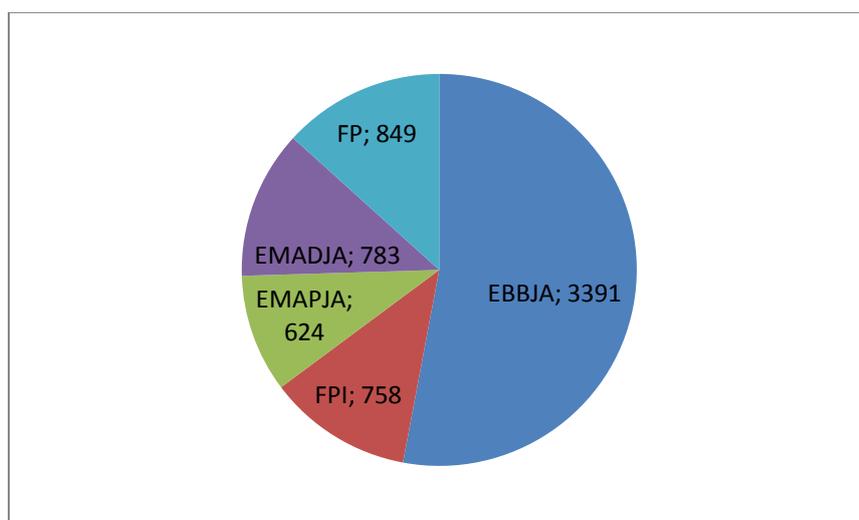
²⁴ Se utilizará los datos de Educación de Jóvenes y Adultos en Cifras 2010 para las instituciones y la distribución en edades para ilustrar la tendencia actual, dado que no se dispone de esta información para 2011.

²⁵ Los datos 2011 referentes a la cantidad de instituciones y a su distribución por zona, no están disponibles a la fecha de elaboración de este informe.

2.2 Docentes, Facilitadores, instructores

El siguiente presenta la cantidad de docentes por programa. EBB cuenta con 3391 docentes en 2011 y 4059 en el año 2005, según la misma fuente (SIEC, 2005). Como se verá más adelante en la evolución de la matrícula, el programa EBB en 2005 contaba con 77.497 matriculados en vez de los 45.138 en 2011, lo que explica la menor cantidad de docentes en esta modalidad en la actualidad. Aunque sería inexacto hablar de promedio de alumnos por curso, teniendo en cuenta que la matrícula fluctúa mucho de un centro y de una localidad a otra²⁶, resulta interesante fijarse en la relación de número de alumnos por docente sobre el número total de matrículas y docentes a nivel nacional: 13 alumnos/profesor en 2011 y 19 alumnos/profesor en 2005.

Gráfico N°19: Cantidad de docentes por programa (Año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

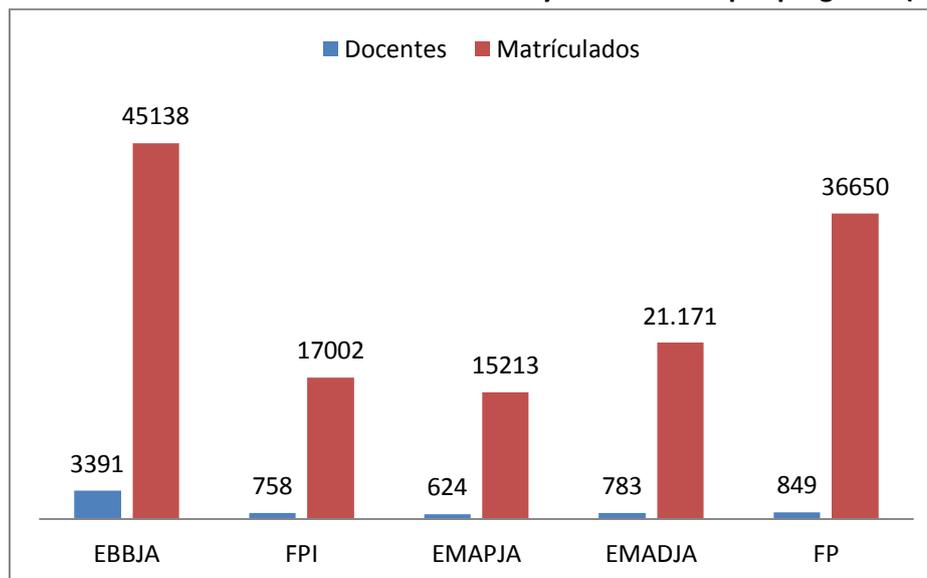
En cuanto a las otras modalidades que se implementaron esencialmente durante la 2da fase, la relación cantidad de alumnos/profesor oscila entre 22 y 27 alumnos por docente²⁷ en EMADJA, EMAPJA y FPI. Sin embargo Formación Profesional cuenta con un número menor de instructores respecto al número de participantes (43 alumnos/profesor).

El seguimiento dado por la DGEP en cuanto a la relación cantidad de alumnos/docentes por programa y cada centro constituye un verdadero desafío para la sostenibilidad de los recursos humanos y también para favorecer condiciones de igualdad en términos de calidad educativa entre los distintos centros que imparten las formaciones. Al respecto, los informes de Educación de EPJA en Cifras, así como los anuarios del SIEC señalan que algunas instituciones no entregan las planillas en los tiempos previstos.

²⁶ La relación se establece entre el número total de docentes y de matriculados por programa, sin distinción de la distribución por centros y localidades. Es de recordar que la cantidad de alumnos es muy variante de un centro o localidad a otro/a (algunos centros registran hasta 80 alumnos por grupo y otros solo 10 o menos). Los cálculos se establecieron en base a los datos del SIEC, 2011.

²⁷ Idem

Gráfico N°20: Relación entre cantidad de docentes y matriculados por programa (Año 2011)



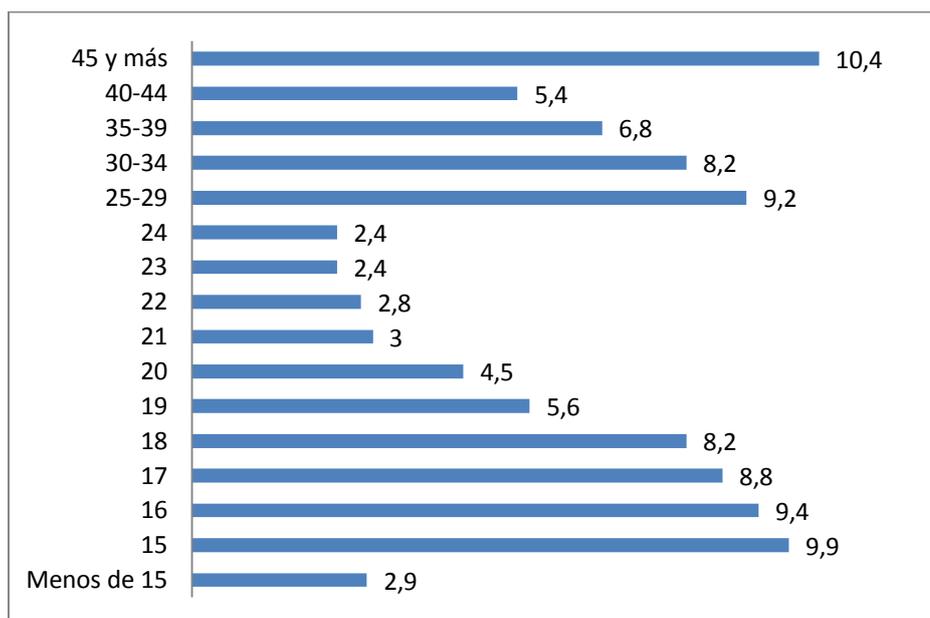
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

2.3 Educación Básica Bilingüe castellano-guaraní (EBBJA)

Perfil de edad de los participantes

La Educación Básica Bilingüe se dirige a personas de 15 años y más. Los datos de 2010 permiten dar una tendencia del perfil de edad de los participantes pues muestran que el 57% de los matriculados se encuentran en el rango de edad de 15 a 24 años, de los cuales 36% tienen entre 15 y 18 años. Esto muestra que el programa responde a la demanda de los Jóvenes que el sistema educativo en el nivel de educación básica no es capaz de retener. Notamos que un 2,9% tiene menos de 15 años, aunque el porcentaje es poco significativo refleja una vez más una importante debilidad del sistema educativo, que expulsa a jóvenes de la escuela. Casi 30% de los matriculados tienen entre 25 y 44 años, tratándose de personas en edad activa para quienes el programa puede permitir generar mejores oportunidades en el mercado laboral. Los 45 años y más son menos representados (10,4%), eso podría explicarse por la resistencia en retomar los estudios de aquellas personas que dejaron la escuela muchos años atrás.

Gráfico N°21: Porcentaje de matriculados según edad -EBBJA- (Año 2010)



Fuente: EPJA en Cifras, 2010, DGEP, MEC.

a- Evolución de la matrícula

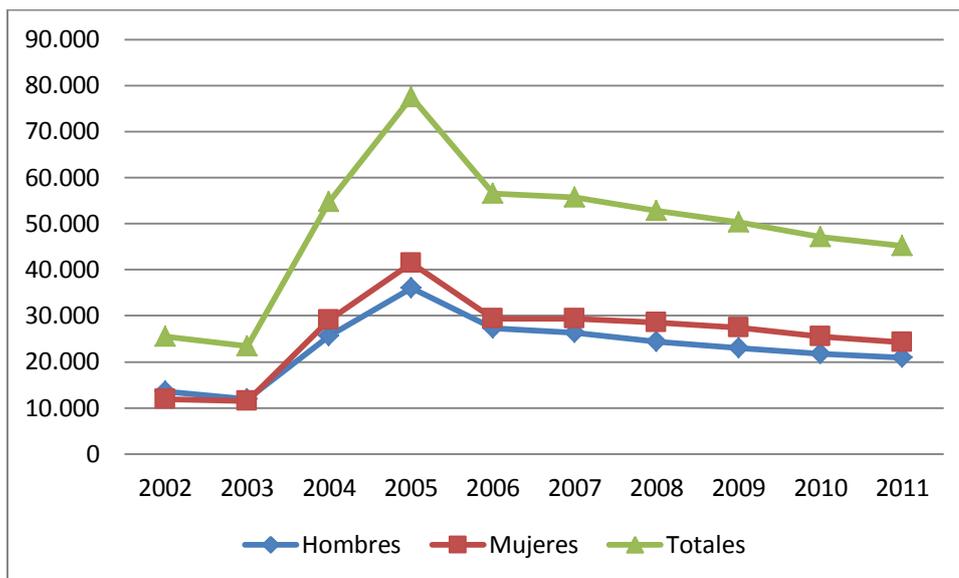
El cuadro N°6 presenta la cantidad de personas jóvenes y adultas matriculadas en Educación Básica Bilingüe entre el 2002 y el año 2011 y el gráfico N°22 la evolución de las matrículas en el mismo periodo:

Cuadro N°6: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Educación Básica Bilingüe por año y sexo

Años	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres	Totales
2002	13.599	53,3%	11.894	46,7%	25.493
2003	11.953	50,9%	11.510	49,1%	23.463
2004	25.577	46,8%	29.131	53,2%	54.708
2005	36.060	46,5%	41.437	53,5%	77.497
Total Fase 1	87.189	48,1%	93.972	51,9%	181.161
Fase transición:2006	27.236	48,1%	29.330	51,9%	56.566
2007	26.351	47,3%	29.340	52,7%	55.691
2008	24.333	46,1%	28.492	53,9%	52.825
2009	22.941	45,6%	27.416	54,4%	50.357
2010	21.680	46,0%	25.419	54,0%	47.099
2011	20.959	46,4%	24.179	53,6%	45.138
Total fase 2	116.264	46,3%	134.846	53,7%	251.110
Total Programa	230.689	47,2%	258.148	52,8%	488.837

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Gráfico Nº22: Evolución de la matrícula en Educación Básica Bilingüe de 2002 a 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Fase 1

En el documento de Formulación de la Fase 1 PRODEPA había definido como **objetivo específico**: formar, en un plazo de 5 años, a 185.000 personas que no accedieron o no completaron la EGB.²⁸

En primer lugar, hay que detenerse en la formulación de este objetivo que habla de “185 000 **personas**”. No obstante, la cantidad total de matrículas²⁹ no corresponde al número neto de beneficiarios (individuos) sino al total de participantes matriculados por año. En otros términos, dado que una misma persona se puede volver a matricular al año siguiente en un ciclo superior, sería más apropiado hablar de 185 000 matrículas.

Como lo indica el informe de la primera fase: “durante los tres primeros años de funcionamiento del Programa, se registraron cantidades muy semejantes de matrícula. Tal situación vendría a ser comprensible, teniendo en cuenta que el hecho de su puesta en funcionamiento requirió una serie de ajustes institucionales y organizativos que, inicialmente, no posibilitó al Programa el debido incremento de la matrícula” (CPES, 2007).

En el gráfico Nº22, se observa un crecimiento mayor de las matrículas en los años 2004 y 2005, y específicamente de las mujeres. Sin embargo no permitió cumplir por 8 puntos porcentuales con uno de los objetivos de esta fase del Programa, a saber: “formar 185 000 personas jóvenes y adultas en el plazo de 5 años, siendo un 60% mujeres y un 40% hombres” ya que el porcentaje de mujeres al final del periodo alcanza un 52% (cuadro Nº6).

²⁸ No se contabilizan los datos del año 2001, considerando que el documento de Formulación 1 se elaboró en junio 2001 y que la Unidad de Estadística de la DGEP dispone de datos del programa PRODEPA a partir del 2002 hasta el año 2011. Los términos de referencia mencionan también al respecto que “el primer ciclo (de EBB) se implementó en 2002 en los 17 departamentos del país a través de 684 centros públicos ya existentes y en 324 círculos de aprendizaje creados por el programa”.

²⁹ En la primera fase de 2002 a 2005, se registran 181.161 matriculados en los distintos ciclos de EBBJA.

Además de los recursos, la ampliación de la cobertura, se pudo alcanzar mediante una mejor organización y articulación con la contraparte del Ministerio de Educación y Cultura, así también a través de los convenios firmados con las instituciones locales a lo largo del periodo. Por otra parte, la evaluación de la primera fase señala también que los Técnicos de Enlace³⁰ fueron una figura clave en la identificación de la población objetivo y en el seguimiento de las personas matriculadas.

Finalmente, los acuerdos que se dieron con ONGs nacionales y extranjeras, como Fe y Alegría, que utilizó los materiales de PRODEPA, o FOAL España posibilitaron también el mejoramiento de la cobertura del Programa, aunque no estén contabilizados como matriculados dentro del PRODEPA.

Fase de transición y Fase 2

Se observa a partir del 2006 un decrecimiento de la matrícula en EBB al comparar con los años 2004 y 2005 que registran el mayor número de matriculados. Sin embargo, la limitación de la cobertura censal nos obliga a interpretar estos datos con cierta cautela, aunque se haya realizado un esfuerzo particular para mejorar el sistema de monitoreo y recolección de la información a lo largo del proceso.

Este hecho se podría explicar en parte por el énfasis y la difusión dados a las nuevas ofertas en la fase 2 del Programa (Educación Media con énfasis a las nuevas tecnologías; Formación Profesional).

En la segunda Fase, el documento de formulación 2 mencionaba “la Estructura de EBBJA permitirá matricular a 100.000 personas simultáneamente por curso escolar y en FPI a 35 000 personas correspondientes a los ciclos segundo, tercero y cuarto. La matrícula esperada es de 70 000 en la EB y 30 000 en FPI”. Asimismo, durante este periodo (incluyendo el año 2006 de transición), 307.676 personas jóvenes y adultos accedieron a la educación básica bilingüe -con una cantidad de matrículas oscilando entre 45 000 y 56 0000 por año-, lo que da cuenta de un alcance satisfactorio, del 73%, de la meta originaria.

Hay que destacar un 53,7% de mujeres sobre el total de la segunda fase. Eso ilustra el esfuerzo suplementario realizado por el Programa en este periodo para abarcar un número mayor de mujeres.

Sin embargo, a pesar de las estrategias implementadas a lo largo del Programa PRODEPA, la participación de las mujeres, aunque mayor a la de los hombres, alcanza sólo un 52,8% de la totalidad de las matrículas en EBBJA en el periodo 2002-2011. En este sentido, unas acciones suplementarias deberían ser desplegadas para atraer un número mayor de mujeres en esta modalidad.

³⁰ En la segunda fase del Programa, la figura de Técnicos de Enlace de Jóvenes y Adultos (TEDEJA) desaparece, dejando lugar, a través de un concurso, a los Supervisores de EPJA (Nivel 3).

b- La distribución regional

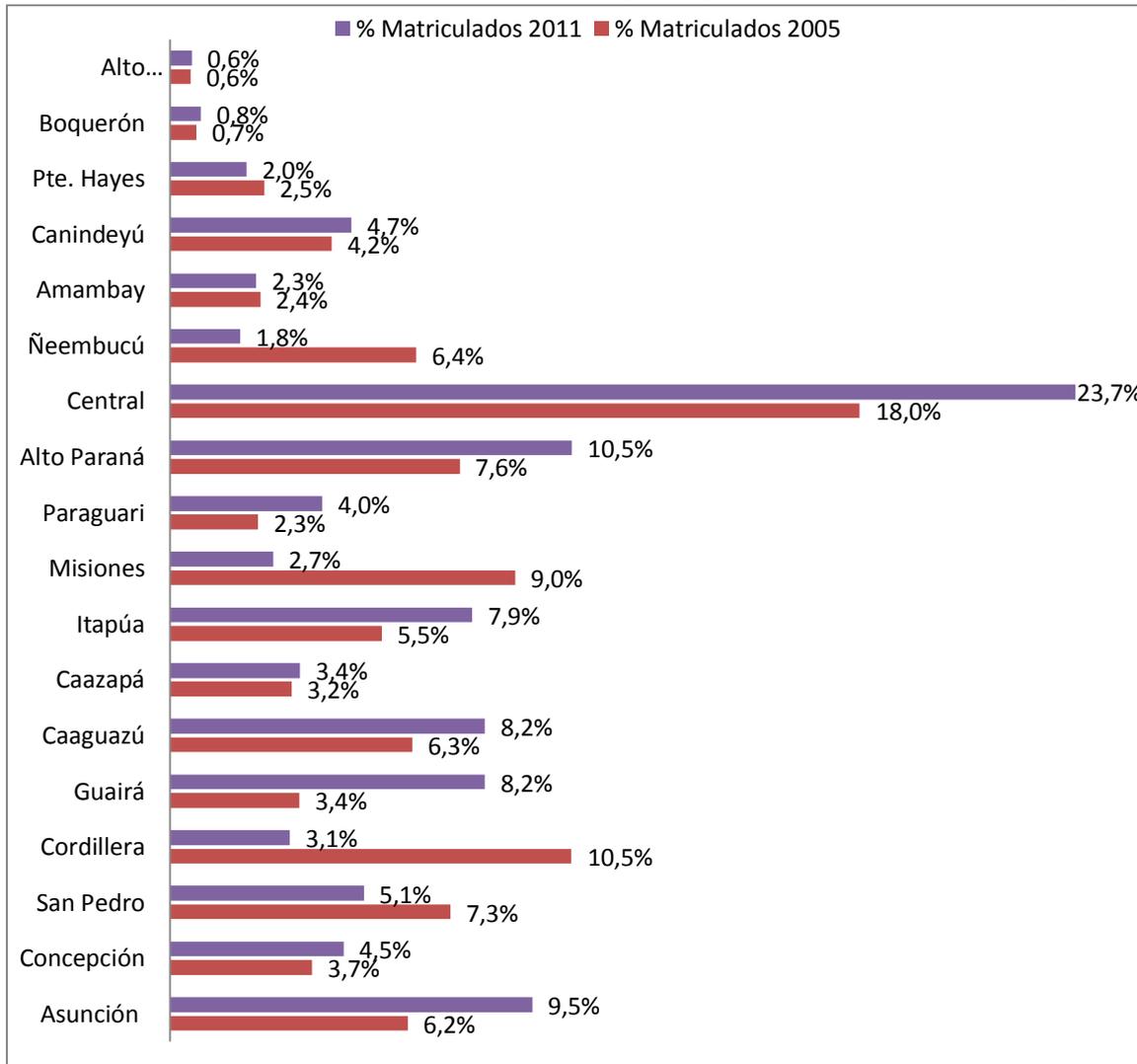
La distribución regional de la matrícula del PRODEPA permite dar cuenta del alcance de la cobertura sobre el territorio nacional. El cuadro N°7 compara la distribución de personas matriculadas a final de la fase 1 (año 2005) y al final de la fase 2 (2011).

Cuadro N°7: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en EBB en 2005 y 2011

Departamentos	2005		2011	
	Cantidad de matriculados	% de matriculados	Cantidad de matriculados	% de matriculados
Asunción	4824	6,2%	4281	9,5%
Concepción	2888	3,7%	2051	4,5%
San Pedro	5689	7,3%	2290	5,1%
Cordillera	8141	10,5%	1419	3,1%
Guairá	2628	3,4%	2267	8,2%
Caaguazú	4913	6,3%	3722	8,2%
Caazapá	2471	3,2%	1540	3,4%
Itapúa	4296	5,5%	3572	7,9%
Misiones	7001	9,0%	1220	2,7%
Paraguarí	1790	2,3%	1802	4,0%
Alto Paraná	5876	7,6%	4745	10,5%
Central	13984	18,0%	10695	23,7%
Ñeembucú	4996	6,4%	835	1,8%
Amambay	1835	2,4%	1021	2,3%
Canindeyú	3286	4,2%	2144	4,7%
Pte. Hayes	1912	2,5%	907	2,0%
Boquerón	540	0,7%	367	0,8%
Alto Paraguay	427	0,6%	260	0,6%
Totales	77497	100,0%	45138	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Gráfico N°23: Distribución de la matrícula en EBB por departamento en los años 2005 y 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

En el año 2005, el Programa ya tenía cobertura nacional, es decir la modalidad de Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos existía en todos los departamentos del país, tanto en la región oriental -donde existe un mejor acceso a comunidades rurales y urbanas- como en los Departamentos de la Región Occidental o del Chaco (Pte. Hayes, Boquerón y Alto Paraguay), donde “la comunicación entre las comunidades, sobre todo las rurales, y los centros en los que el mismo opera, es más precaria” (CPES 2007). Una proporción importante corresponde a comunidades indígenas.

Tanto en el 2005 como en el 2011, se observa que la matrícula tiende a concentrarse en Asunción y los departamentos de Central, Alto Paraná y Caaguazú. El porcentaje de matriculados en estas áreas, respecto al número total de matriculados a nivel nacional en esta modalidad, es aún mayor en 2011, sumando cerca del 52% de matrículas de la EBB.

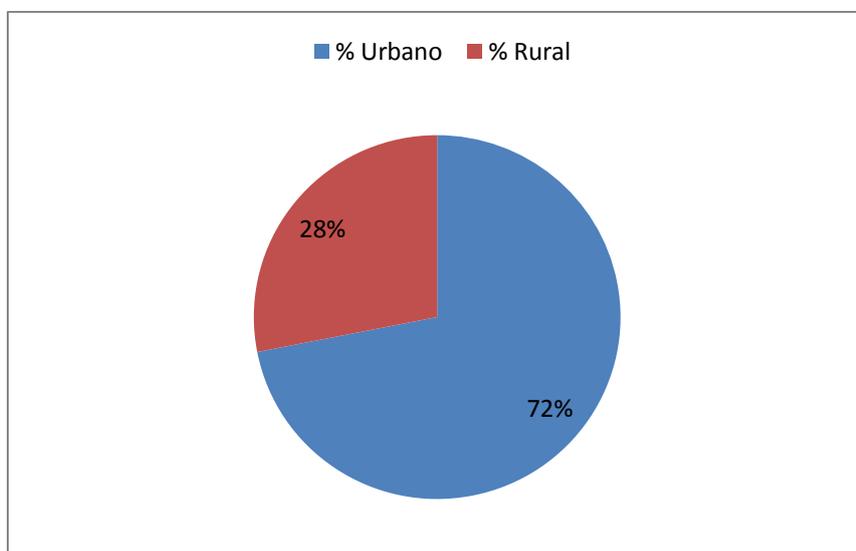
Como lo señala, el informe de la primera evaluación, esta tendencia se podría explicar en parte por:

- La más alta densidad poblacional existente en estos departamentos, como es el caso de área Metropolitana de Asunción, y de los centros urbanos de mayor expansión del país (como Ciudad de Este para Alto Paraná), donde se observa un mayor número de migrantes internos –de estratos rurales o populares urbanos- que no han podido acceder al sistema educativo o no han culminado la Educación Escolar Básica.
- La predominancia de población rural en otros departamentos.
- La significativa presencia de jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo.

En 2005, podemos destacar por otra parte la alta representatividad de matriculados dentro de los departamentos de Cordillera (10,5%), Misiones (9%) y Ñeembucú (9%) respecto al resto del país, resultado del dispositivo de acción intensiva desplegado por el PRODEPA en estos 3 departamentos durante la Primera Fase del Programa. Es llamativo constatar que en 2011, la cantidad de matrículas en EBB constituye apenas el 20% de la cantidad de matrículas del año 2005 en estos mismos departamentos.

72% de las personas matriculadas corresponde a zonas urbanas, contra 28% en zonas rurales. Considerando que el Programa PRODEPA se enmarca dentro de la lucha contra la pobreza, y que las zonas rurales son las más afectadas por este fenómeno, la Educación de personas Jóvenes y Adultas enfrenta aún el desafío de extender su cobertura a estas localidades. En efecto, la EPH de 2011 señala que el 75, 6% de los jefes y jefas de hogar³¹ de las zonas rurales tienen 6 años o menos de escolaridad, contra 40, 9% para las zonas urbanas, lo que demuestra la necesidad de desarrollar estrategias para llegar a estos colectivos vulnerables.

Gráfico N°24: Distribución por áreas urbano/rural EBBJA (año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

³¹ Fuente: DGEEC. Encuesta Permanente de Hogares 2011. No incluye los departamentos de Boquerón y Alto Paraguay

c- Egresados y titulación³²

El cumplimiento de las metas previstas en el egreso o a la titulación de los beneficiarios, que accedieron a la oferta de EBB, constituye una dimensión vinculada con los niveles de eficacia del programa. Sin embargo, las limitaciones de este estudio no permiten mostrar la eficiencia del sistema, para lo cual sería necesario realizar un análisis de cohorte, con datos históricos de los participantes matriculados por ciclos aprobados, a fin de estimar el número de aquellas personas que culminaron la EBB y compararlo con el número de participantes matriculados.

El Documento de Formulación 1, enuncia como resultado de cobertura: “Habrán realizado estudios de EBB castellano-guaraní 185000 personas, mayores de 15 años, de las cuales se estima que aproximadamente un 40 % ha conseguido el título de graduado, un 40% adquirirá los conocimientos básicos de lectoescritura y cálculo, estimándose un 20% de deserción”.

El documento de Formulación de la Fase 1, no clarifica con definiciones operacionales a qué ciclo de graduación se refiere el título, ni el ciclo que permite adquirir los conocimientos básicos de lectoescritura y cálculo. Asimismo, se considera en esta evaluación que el título de graduación esperado corresponde al título de 3er ciclo para los años 2002-2004 dado que el 4to ciclo no estaba aún implementado, y al de 4to ciclo a partir del 2005. Por otra parte, respecto a las competencias enunciadas en los ciclos de EBB, se espera que los conocimientos básicos de lectoescritura sean adquiridos al culminar el tercer ciclo.

Las informaciones incluidas en el siguiente Cuadro suministran el número de aprobados por ciclo:

Cuadro Nº8: EBBJA–Aprobados por ciclo y año

Años	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Tercer Ciclo	Cuarto Ciclo
2002	7969	5492	6759	-
2003	6.022	6.946	5.323	-
2004	11.621	12.826	18.703	-
2005	12.724	13.561	17.255	15.806
2006	9.585	10.340	13.478	11.766
2007	10.771	9.829	13.439	11.151
2008	9.198	10.280	11.954	10.522
2009	6.222	8.127	12.092	11.426
2010	5.225	7.194	11.783	12.092
2011	4.843	6.379	11.353	12.442
Totales	84.180	90.974	122.139	85.205

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

A lo largo del programa, 84.180 personas fueron alfabetizadas con el programa EBB (1º ciclo aprobado).

³² En este cuadro se muestra el número total de egresados por año (participante que aprobó el último ciclo)

Y no se refiere a la cantidad de aprobados por ciclo (él que aprueba todas las asignaturas/materias/áreas del ciclo)

Del año 2002 al año 2004, 48.040 personas consiguieron el título de graduado de 3er ciclo, ya que en este periodo aún no estaba implementado en 4to ciclo; 85.205 personas recibieron el título de graduado del 4to ciclo entre 2005 y 2011. Cabe considerar que estas cifras no pueden sumarse, considerando que una parte de los participantes que culminaron el 3er ciclo en 2004, se volvieron a matricular al año siguiente.

d- La deserción

El Programa en su primera fase ha fijado como meta una tasa de deserción del 20% para la EBB con el fin de retener las personas jóvenes y adultas que fueron excluidos anteriormente del sistema escolar.

Como lo demuestra a continuación el cuadro N°9 el PRODEPA ha logrado esta meta a lo largo de los años y la superó ampliamente en la segunda fase del programa.

Cuadro N°9: Cantidad de desertores por año

Años	Cantidad de desertores	Tasa de deserción
2002	5.166	19,02%
2003	5.432	21,24%
2004	10.875	18,98%
2005	16.862	20,88%
2006	11.039	18,32%
2007	9.625	16,03%
2008	9.419	16,59%
2009	10.182	19,05%
2010	8.895	17,41%
2011	8.495	17,76%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Asimismo, este resultado pone de realce los esfuerzos realizados por el Programa y su **eficiencia** para reunir las condiciones a fin de posibilitar e incentivar la permanencia de las personas matriculadas en la modalidad de EBB.

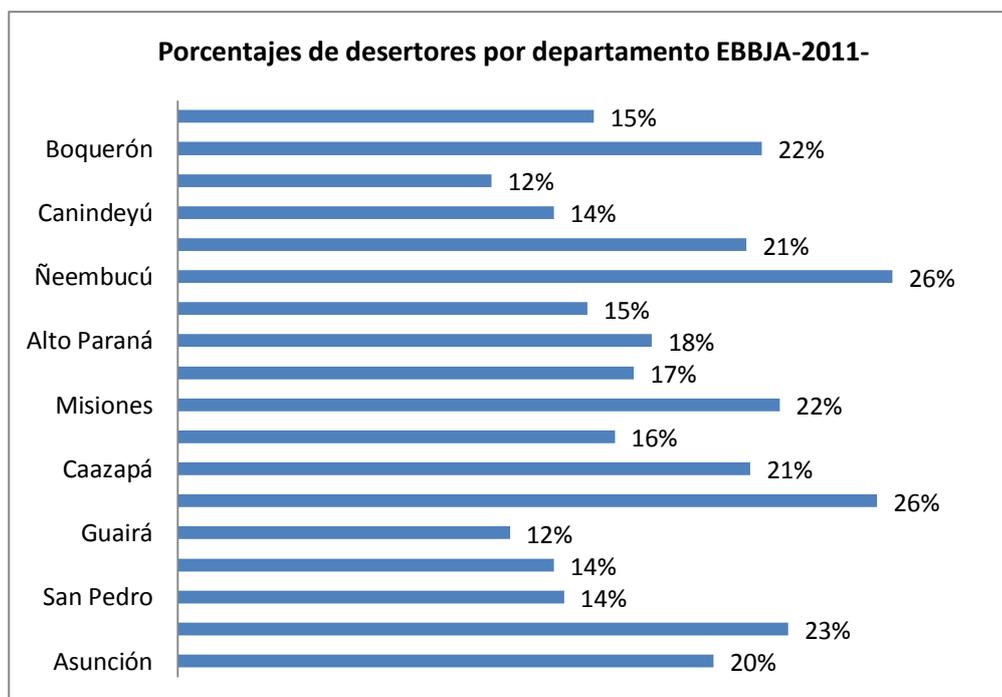
Los principales motivos de deserción, mencionados **por los responsables locales** encuestados en el marco de esta evaluación son: *“las dificultades de compatibilidad con el trabajo (horarios, permiso); nuevo trabajo, enfermedad, distancia o mudanza, embarazo, cuidado de los hijos y desinterés”*.

El Cuadro Nº10 expresa al porcentaje de deserción según departamento para el año 2011.

Cuadro Nº10: Porcentaje de desertores por departamento en 2011

Departamentos	% desertores
Asunción	20
Concepción	23
San Pedro	14
Cordillera	14
Guairá	12
Caaguazú	26
Caazapá	21
Itapúa	16
Misiones	22
Paraguarí	17
Alto Paraná	18
Central	15
Ñeembucú	26
Amambay	21
Canindeyú	14
Pte. Hayes	12
Boquerón	22
Alto Paraguay	15

Gráfico Nº25: porcentaje de deserción por departamento en 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

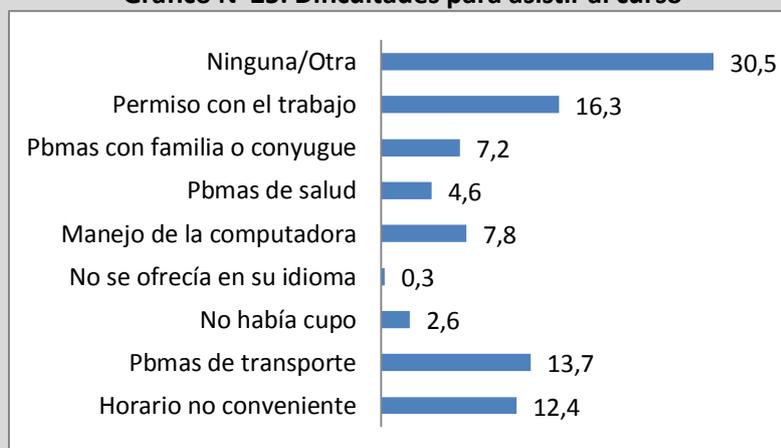
Los porcentajes de deserción más altos se registran en los departamentos de Ñeembucú, Caaguazú y Concepción. Las principales causas detectadas son: los trabajos temporales de campo, la migración interna (en búsqueda de trabajo) y las dificultades de traslado en las zonas menos accesibles.

Motivos de deserción y dificultades de los participantes para asistir a los cursos

La deserción en el sistema educativo constituye uno de los principales factores por el que las personas jóvenes y adultas acuden al Programa PRODEPA. Desde esta perspectiva y considerando la previa experiencia de exclusión y de privación de derecho a la educación de estas personas, resulta fundamental determinar las dificultades encontradas por las mismas para asistir a los cursos con el fin de garantizar su acceso y su permanencia en el subsistema EPJA.

Asimismo, el gráfico siguiente presenta los principales motivos expresados **por los participantes** que respondieron la encuesta³³:

Gráfico Nº25: Dificultades para asistir al curso



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a participantes y responsables locales.

La conciliación de los estudios con el trabajo es el motivo más alegado por las personas encuestadas (16,3%), seguido por las dificultades relacionadas al transporte (13,7%) debido al alejamiento entre el Centro de Jóvenes y Adultos y el lugar de residencia del participante; y por ende al costo del pasaje para acudir a clase. Teniendo en cuenta que gran parte de los cursos se realizan en el turno nocturno, este último factor se vuelve aún más problemático en las zonas de difícil acceso o que cuentan con poco servicio de transporte, sumado a la falta de recursos económicos de los beneficiarios:

“Éramos muy unidos, y si una persona no llegaba a clase o falta así tres días, ya le buscamos y le preguntamos qué le pasa y si podíamos le ayudamos, si le faltaba para su pasaje, nos ayudamos todos con la profesora luego, la mayoría que asiste es gente pobre, y juntábamos así dos mil y le dábamos para que pueda terminar su estudio”.
(AP, P3)

En tercer lugar, algunos declaran que el horario de las clases no es conveniente, lo que también podría explicarse por la dificultad de conciliar trabajo, familia y estudios entre semana, así como el desplazarse hasta el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos.

³³ Esta pregunta fue contestada por 306 de los participantes encuestados, de modalidades distintas.

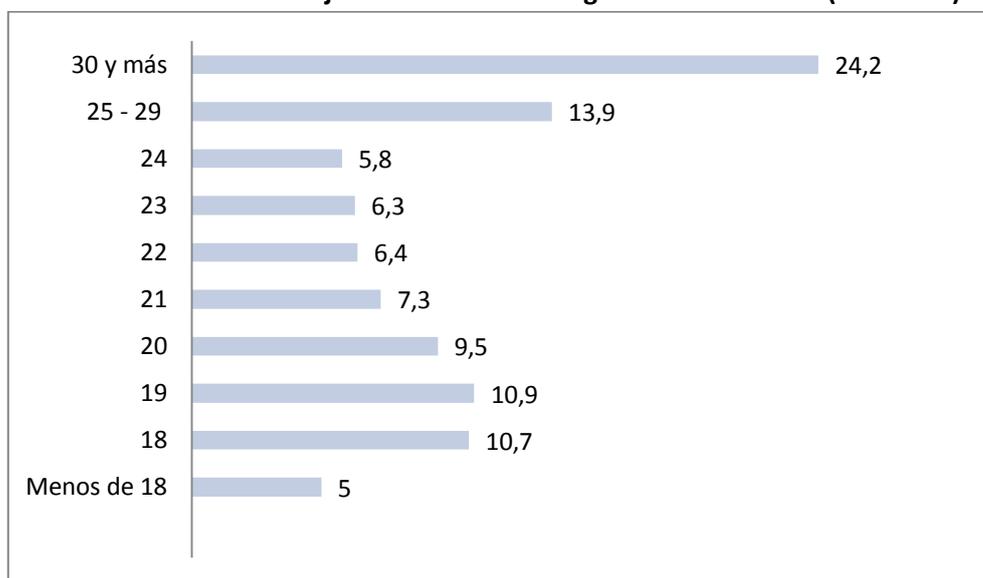
2.4 Educación Media a distancia (EMADJA)

Perfil de edad de los participantes

Los colectivos atendidos por la EMADJA son personas de 18 años o más tituladas del 4to ciclo de la Educación Básica Bilingüe o su equivalente; se suman aquellas que estuvieron matriculadas en algún curso de bachillerato no concluido.

En 2010, el 57% de las personas matriculadas tenían entre 18 y 24 años, mientras que el 24,2% concentra a las personas de 30 años y más de edad. La alta concentración de jóvenes en esta modalidad hace eco al gran número de personas que fueron excluidos del sistema escolar al finalizar el 6to grado y que se dirigen hacia los programas de jóvenes y adultos para completar la educación media.

Gráfico N°26: Porcentaje de matriculados según edad -EMADJA-(Año 2010)



Fuente: EPJA en Cifras, 2010, DGEP, MEC.

a- Evolución de la matrícula

La Enseñanza Media a distancia inició en el segundo semestre del año 2006 con un proyecto piloto, y se implementó en los centros a partir del año 2007, con el objetivo de *“mejorar la oferta y calidad de la educación media para Jóvenes y Adultos con énfasis en Nuevas Tecnologías”*³⁴, mediante una estructura *“para 40 000 personas con una matrícula esperada de 35 000 anualmente a partir de 2008”*.

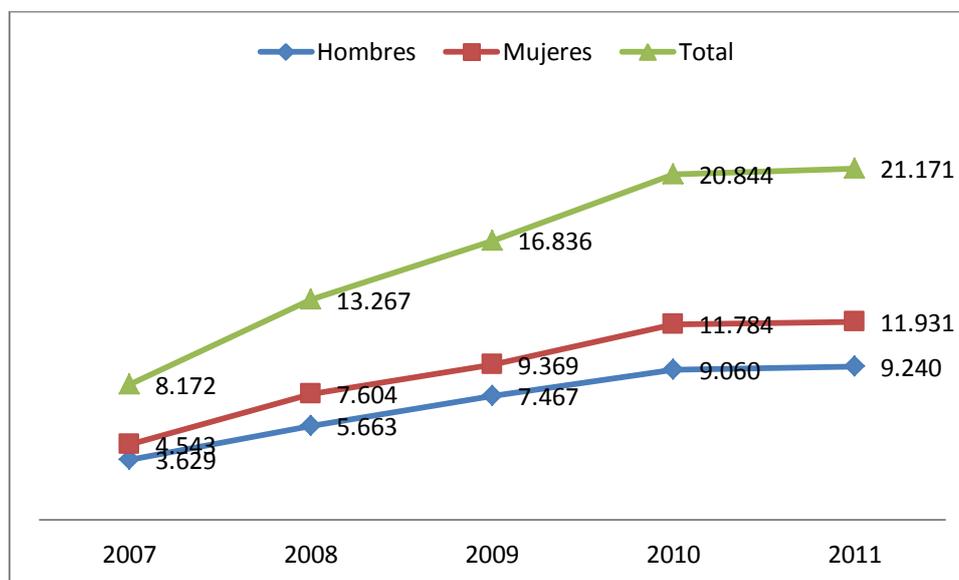
³⁴ Documento de formulación Fase 2

Cuadro Nº11: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Educación Media a Distancia, por año y sexo

Años	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres	Totales
2007	3.629	44,4%	4.543	55,6%	8.172
2008	5.663	42,7%	7.604	57,3%	13.267
2009	7.467	44,4%	9.369	55,6%	16.836
2010	9.060	43,5%	11.784	56,5%	20.844
2011	9.240	43,6%	11.931	56,4%	21.171
Total	35.059	43,7%	45.231	56,3%	80.290

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Gráfico Nº27: Evolución de la matrícula en EMADJA 2002-2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

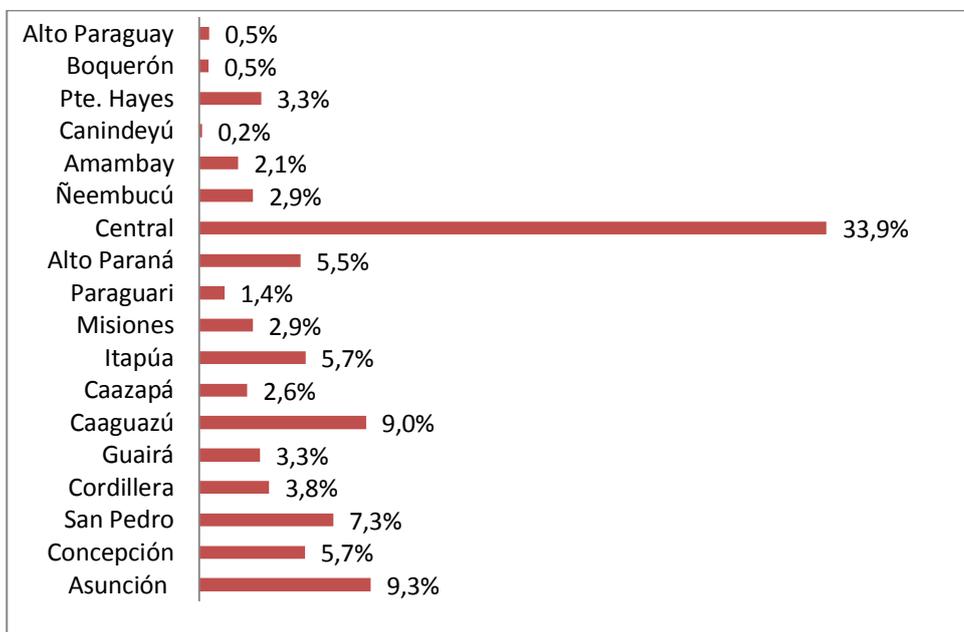
El gráfico Nº27 muestra un importante crecimiento de la matrícula en esta modalidad a lo largo del programa, ilustrando el esfuerzo realizado para favorecer el acceso de los jóvenes y adultos para culminar su educación media, y particularmente de las mujeres, que representan un 56,3% de los participantes en la totalidad del proceso.

Considerando que el Documento de Formulación de la Fase 2 esperaba matricular 35000 personas anualmente a partir del 2008 (es decir 140 000 matriculados en 4 años), se puede considerar que se logró un 51,5% de la meta sobre el conjunto del periodo (72.118 matriculados entre 2008-2012). Sin embargo, el cumplimiento de la meta originaria se mejora los dos últimos años, alcanzando un 60,5% del objetivo en el 2011.

b- La distribución regional

La distribución regional de las matrículas de la EMADJA se puede apreciar en el gráfico siguiente:

Gráfico N°28: Distribución de la matrícula por departamentos en 2011



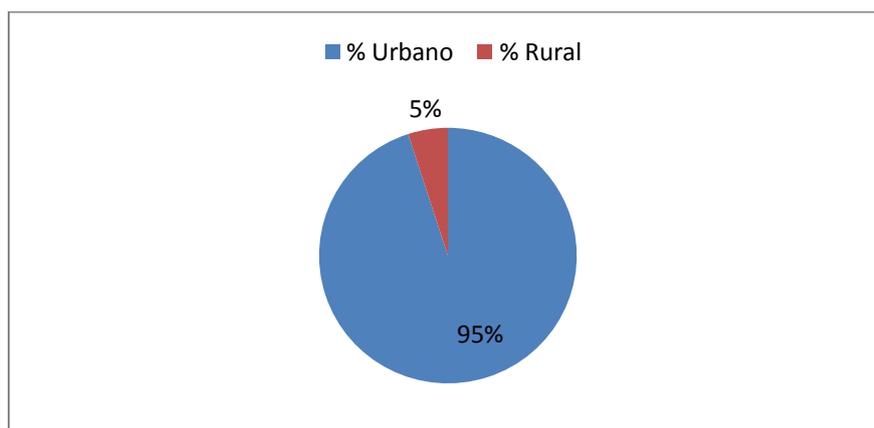
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Se observa una concentración de las matrículas en el departamento de Central y Asunción (43%), seguido por Caaguazú, San Pedro, Concepción y Alto Paraná. Como lo indica el Gráfico N°28, en 2011, 95% de las matrículas corresponden a zonas urbanas y 5% a zonas rurales. Los departamentos que disponen de instituciones en zonas rurales son Concepción, San Pedro, Caaguazú, Itapúa, Misiones, Canindeyú, Pde. Hayes y Boquerón.

Los costos de asistencia técnica y de mantenimiento de los equipos así como la escasez de conectividad a internet en las zonas rurales constituyeron motivos para implementar la EMAJDA esencialmente en zonas urbanas y periurbanas, donde la modalidad fue creciendo. En este sentido, la DGEP se enfrenta aún al desafío de ampliar esta oferta a un mayor número de beneficiarios provenientes de las comunidades rurales que no tienen posibilidad de culminar su educación media por falta de acceso a la oferta³⁵.

³⁵ En 2011, la otra modalidad de Educación Media: Educación Media alternativa tiene una cobertura del solo 2% en las zonas rurales.

Gráfico N°29: Distribución por áreas urbano/rural EMAJDA (año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

c- Egresados y titulación

Las informaciones a continuación presentan el número de aprobados por módulo (un semestre) y por año.

Cuadro N°12: EMAJDA –Aprobados por módulo y año

Años	Primer Módulo	Segundo Módulo	Tercer Módulo	Cuarto Módulo ³⁶
2007	2.604	2.728	1.002	-----
2008	1.920	1.274	2.065	2.720
2009	3.526	2.102	2.515	2.028
2010	6.508	4.264	4.834	4.050
2011	6.298	4.531	5.354	4.359
Totales	20.856	14.899	15.770	13.157

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Del 2008 al 2011, 13.157 beneficiarios recibieron el título de graduación de la Educación Media a Distancia. Es de notar que el documento de formulación no había fijado una meta en términos de personas egresadas.

A nivel nacional, de los 80 290 matriculados³⁷ en los distintos módulos en EMADJA del 2007 al 2011, 64 682, es decir 81%, aprobaron algún módulo (1, 2, 3 o 4 módulo) de la EMAJDA, lo que podría demostrar un rendimiento académico satisfactorio de este programa. Sin embargo, sobre este último punto hay que destacar que cada centro elabora sus propios exámenes y toma la prueba a sus participantes; por lo cual un seguimiento de las pruebas propuestas es indispensable para asegurar la comparabilidad entre los centros y la **calidad** de la formación impartida.

³⁶ Nota de Unidad de Estadística de la DGEP: en el año 2007 el programa de EMADJA implementó el 1º, 2º y 3er. módulo en las sedes tutoriales, mientras que el 4º fue implementado al año siguiente.

³⁷ Consideramos a "participante matriculado" a aquella persona, que independientemente del año o semestre, participa a distintas ofertas del programa.

d- La deserción

Aunque en el documento de formulación de la Fase 2 el Programa no fijó metas en cuanto a la tasa de deserción para la EMAJDA, resulta pertinente constatar los logros al respecto:

Cuadro N°13: Cantidad de desertores por año

Años	Cantidad de desertores	Tasa de deserción
2007	801	9,5%
2008	896	6,7%
2009	1.495	8,7%
2010	1.018	4,8%
2011	1.028	4,8%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

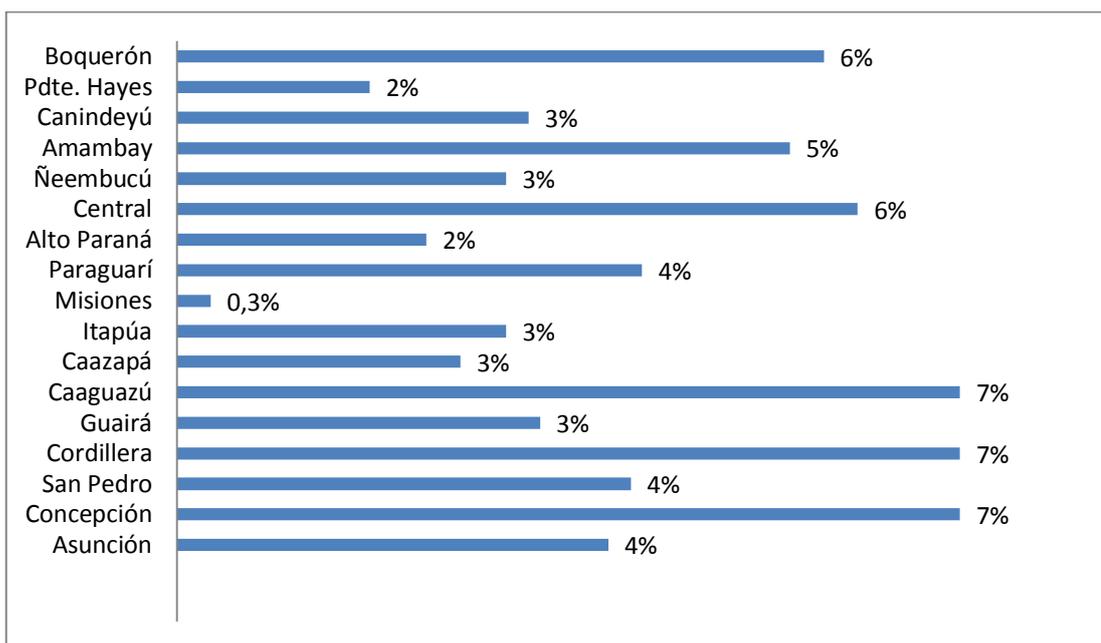
La tasa de deserción ha bajado netamente a lo largo de los 5 años, lo que indica la **eficacia** de las acciones desarrolladas en el programa para retener a los participantes de estas modalidades, a pesar del desafío que constituye el énfasis en nuevas tecnologías en el contexto sociocultural del Paraguay.

Unos de los motivos que podrían explicar este logro son:

- La motivación de los beneficiarios al desarrollar competencias en TIC's necesarias para enfrentar un mundo globalizado y posicionarse en el mercado laboral.
- La flexibilidad que se fue dando en las modalidades, pasando de ser una modalidad a distancia a una modalidad "semi presencial" o "presencial" en los centros y sedes tutoriales. De esta forma se ha podido lograr un mejor seguimiento del alumnado, lo que constituye también un importante factor de motivación.

En el siguiente gráfico N°30, observamos que Cordillera, Concepción y Caaguazú presentan, como en el caso de EBBJA, los porcentajes más altos de deserción. Además de los factores vinculados a este fenómeno mencionados anteriormente (migración interna, trabajo estacionales), la limitación de acceso a equipamientos informáticos y a internet en algunas zonas de estas localidades para la modalidad EMADJA podría constituir otro motivo de deserción.

Gráfico Nº30: Porcentaje de desertores por departamento EMADJA - 2011



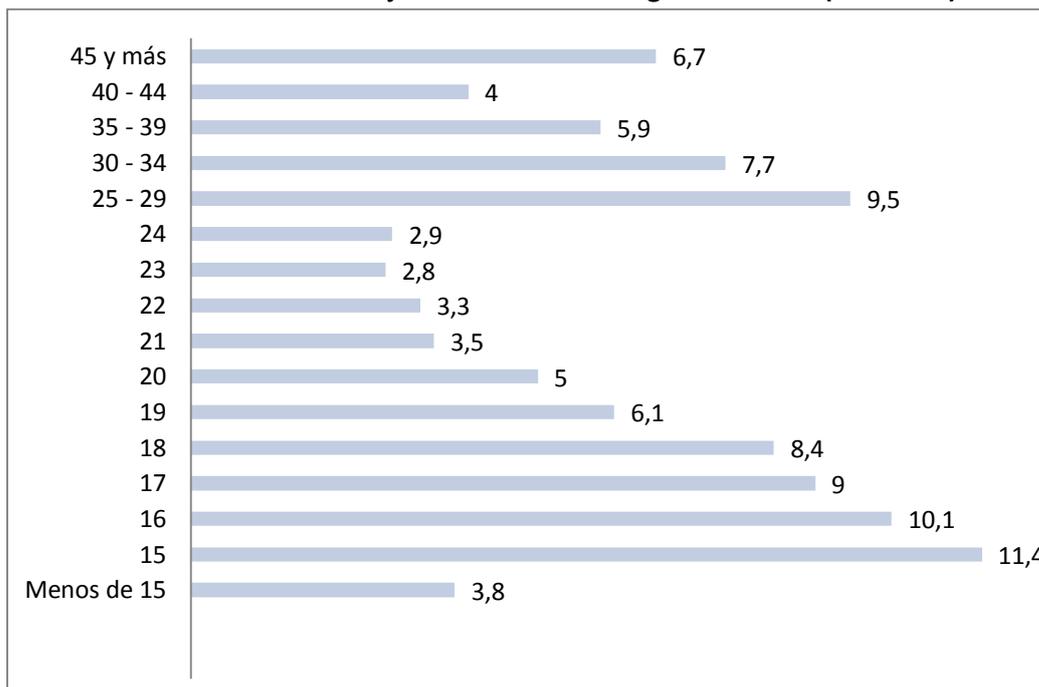
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

2.5 Formación profesional inicial

Perfil de edad de los participantes

Pueden participar del programa de FPI los egresados del Primer Ciclo de la Educación Básica Bilingüe, (o su equivalencia), y también miembros de la comunidad de 15 años y más, que no están matriculados a los ciclos y que no hayan culminado la Educación Media. El perfil de edad es lógicamente cercano al de los matriculados de EEBJA, aunque más joven aún: el 62% se encuentra en el rango de edad de 15-24 años, de los cuales 39% tiene entre 15 y 18 años (Gráfico Nº31). El PRODEPA, en este sentido permite dar una respuesta a aquellos jóvenes que el sistema escolar no retiene, y para quienes el interés de desarrollar competencias que favorezcan una mejora en su empleabilidad, es mayor al de adquirir conocimientos derivados de la educación básica.

Gráfico N°31: Porcentaje de matriculados según edad -FPI-(Año 2010)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

a- Evolución de la matrícula

Si bien FPI no fue abordada de modo directo en su primera fase, la incluyó en el curriculum de la EBBJA a partir del 2do ciclo desde el 2004 (Documento de formulación Fase 2, 2001). Asimismo, se registra en la tabla siguiente la cantidad de jóvenes y adultos de 2004 a 2011.

Cuadro N°14: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Formación Profesional Inicial por año y sexo

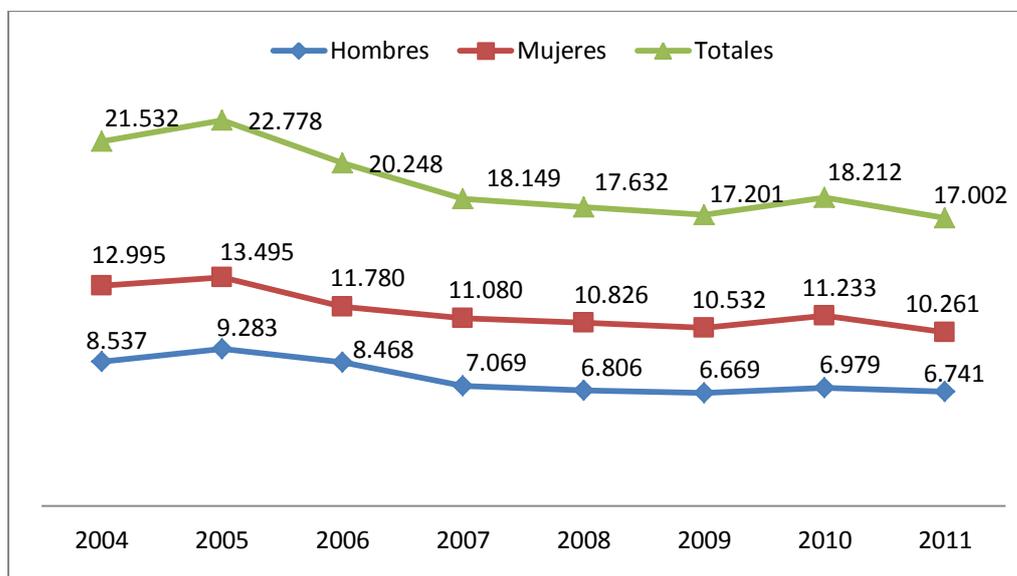
Años	Hombres	Porcentaje	Mujeres	Porcentaje	Totales
2004	8.537	39,6%	12.995	60,4%	21.532
2005	9.283	40,8%	13.495	59,2%	22.778
2006	8.468	41,8%	11.780	58,2%	20.248
2007	7.069	38,9%	11.080	61,1%	18.149
2008	6.806	38,6%	10.826	61,4%	17.632
2009	6.669	38,8%	10.532	61,2%	17.201
2010	6.979	38,3%	11.233	61,7%	18.212
2011	6.741	39,6%	10.261	60,4%	17.002
Total	60.552	39,6%	92.202	60,4%	152.754

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Se destaca la mayor participación de mujeres (60,4%) en esta modalidad a lo largo de los años, correspondiéndose este porcentaje a la meta fijada para la EBBJA en su fase 1. Desde esta perspectiva, se puede valorar la pertinencia de la oferta formativa de FPI que logró atraer, a través de las especialidades propuestas, un número mayor de mujeres con el fin de mejorar su calidad de vida tras la formación.

El objetivo del proyecto 2 del PRODEPA en su segunda fase, esperaba una matrícula anual de 30 000 personas en FPI en 2007 y de 35 000 a partir de 2008³⁸. Asimismo, si bien el año 2007 alcanza un 60% de la meta fijada, observamos que en el periodo 2008-2011, la matrícula se mantiene estable (Gráfico N°32) y que por lo tanto alrededor del 50% de la meta enunciada fue lograda (según los años).

Gráfico N°32: Evolución de la matrícula en FPI de 2004 a 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

El cuadro siguiente da cuenta de la evolución de las matrículas en las distintas especialidades propuestas en FPI. La oferta de Manualidades es la que atrae un número mayor de participantes, seguido por peluquería y electricidad. Según datos del SIEC, a excepción de electricidad, todas las otras especialidades mencionadas en este cuadro cuentan con un número mayor de mujeres, debido a que gran parte de la oferta esté orientada hacia actividades profesionales de demanda tradicionalmente más femenina. Por otra parte, notamos que se orienta hacia sectores de trabajo que se desarrollan más en zonas urbanas.

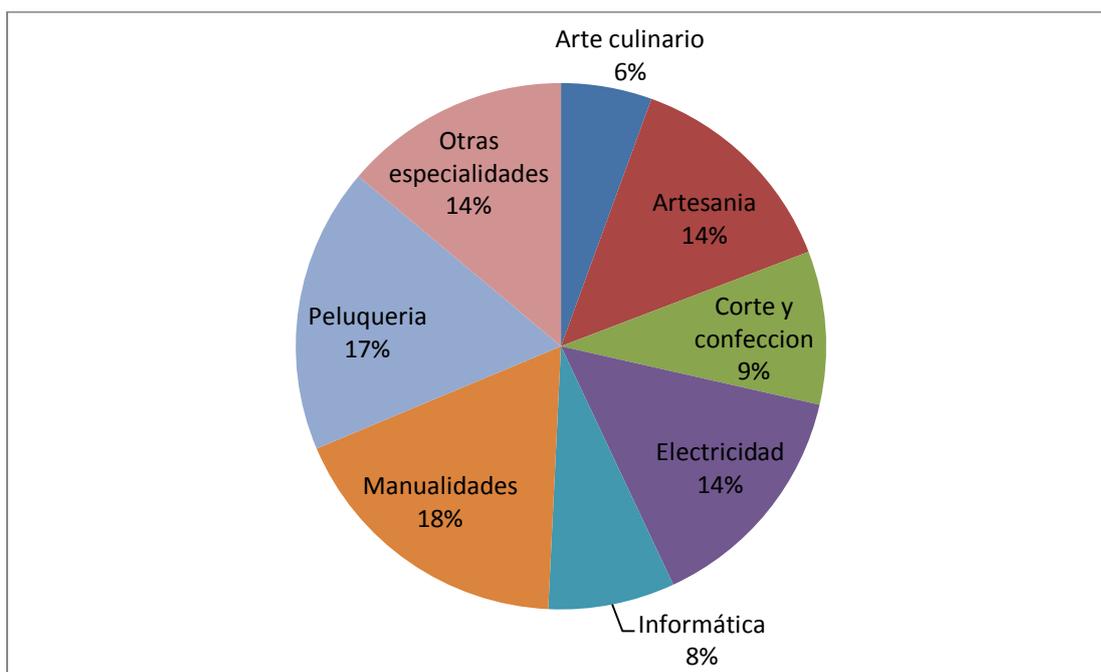
Cuadro N°15: Matriculados por especialidades según año 2004-2011

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Arte culinario	1.908	2.122	1.578	1.542	1.381	1.198	1.105	1.775	12.609
Artesanía	34	-	111	295	747	942	1.656	4.363	8.148
Corte y confección	2.170	1.707	1.651	1.682	1.567	1.535	1.573	3.014	14.899
Electricidad	3.060	3.098	2.975	3.002	2.438	2.348	2.496	4.637	24.054
Informática	149	152	130	517	915	1.434	1.586	2.475	7.358
Manualidades	5.928	7.529	6.164	5.163	4.667	4.263	4.130	5.728	43.572
Peluquería	4.421	4.203	3.851	3.165	3.032	2.788	2.683	5.613	29.756
Otras especialidades	3.862	3.967	3.788	2.783	2.885	2.693	2.983	4.432	39.639

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011

³⁸ Documento de Formulación Fase 2

Gráfico Nº33: Distribución de matrícula por especialidad -Año 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011

b- La distribución regional

Este cuadro compara la cantidad de las matrículas en el año 2005 (teniendo en cuenta que FPI estaba presente en la Fase 1), y en el año 2011.

La cantidad de matriculados ha disminuido en gran parte de los departamentos a excepción de Concepción, Misiones, Paraguarí, Ñeembucú, Canindeyú.

En Central, si bien la cantidad de matriculados en EBBJA es de 23% menor en 2011 que en 2005, por lo cual esta tendencia era de esperar, es llamativo constatar que en FPI la diferencia es aún más importante: 40% matriculados menos en 2011 al comparar con 2005. Estos datos alertan de la necesidad de dar un monitoreo particular a las instituciones de Central que tienen que lidiar con una demanda muy alta de participantes.

Cuadro Nº16: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en FPI en 2005 y 2011

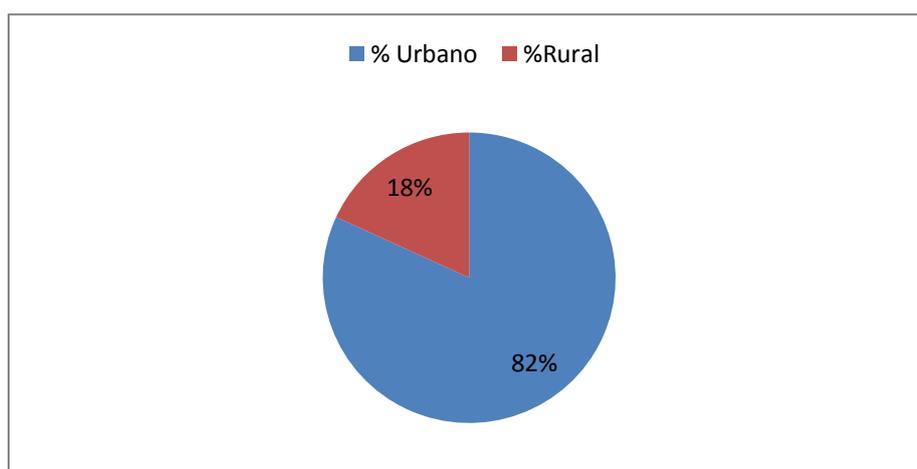
Departamentos	Cantidad Matriculados	Porcentaje Matriculados	Cantidad Matriculados	Porcentaje Matriculados
Asunción	2802	12,3%	2354	13,8%
Concepción	795	3,5%	911	5,4%
San Pedro	1883	8,3%	913	5,4%
Cordillera	2229	9,8%	1729	10,2%
Guairá	850	3,7%	570	3,4%
Caaguazú	1450	6,4%	1134	6,7%
Caazapá	706	3,1%	603	3,5%
Itapúa	719	3,2%	606	3,6%

Misiones	437	1,9%	667	3,9%
Paraguarí	746	3,3%	800	4,7%
Alto Paraná	1135	5,0%	746	4,4%
Central	7318	32,1%	4402	25,9%
Ñeembucú	195	0,9%	434	2,6%
Amambay	441	1,9%	205	1,2%
Canindeyú	241	1,1%	600	3,5%
Pte. Hayes	575	2,5%	153	0,9%
Boquerón	134	0,6%	130	0,8%
Alto Paraguay	122	0,5%	45	0,3%
Totales	22778	100,0%	17002	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

La distribución entre zonas urbanas y rurales es aún más desigual en FPI que en EBB. Siendo FPI una oferta dirigida a personas que están cursando su EBBJA o que no completaron la educación media y teniendo en cuenta los bajos niveles educativos de las personas jóvenes y adultas en estas localidades, una cobertura más amplia de esta oferta en zonas rurales debería estar considerada.

Gráfico Nº 34: Distribución por áreas urbano/rural (Año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

c- Egresados y titulación

Desde el año 2004, la FPI de carácter no formal y modular ha permitido a 133 552 personas desarrollar y adquirir competencias claves y específicas orientadas hacia la producción y el empleo. Cada año, presenta un porcentaje muy elevado de aprobados (alrededor de 90%) en las distintas especialidades, lo que pone de realce la eficiencia de este programa de corta duración (80 horas anuales). La entrega de un certificado que valoriza sus nuevas competencias permite también incentivar a personas jóvenes y adultas a seguir formándose.

Cuadro N°17: FPI- Cantidad de Aprobados por año

Años	Aprobados
2004	18.525
2005	18.923
2006	17.989
2007	16.562
2008	16.050
2009	14.625
2010	16.114
2011	14.764
Total	133.552

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

d- La deserción

Las tasas de deserción en los años observados (Cuadro N°18) son bastantes satisfactorias, comparándolas con la de EBB. Estos resultados demuestran el interés de los participantes hacia la formación impartida así como la pertinencia de la intervención ya que el Programa logró retener aquellos que habían experimentado la exclusión del sistema educativo anteriormente.

Notamos sin embargo que la tasa de deserción ha ido aumentando 4 puntos en el 2011 respecto al 2006. Un seguimiento de este indicador sería imprescindible para garantizar que siga eficiente la propuesta.

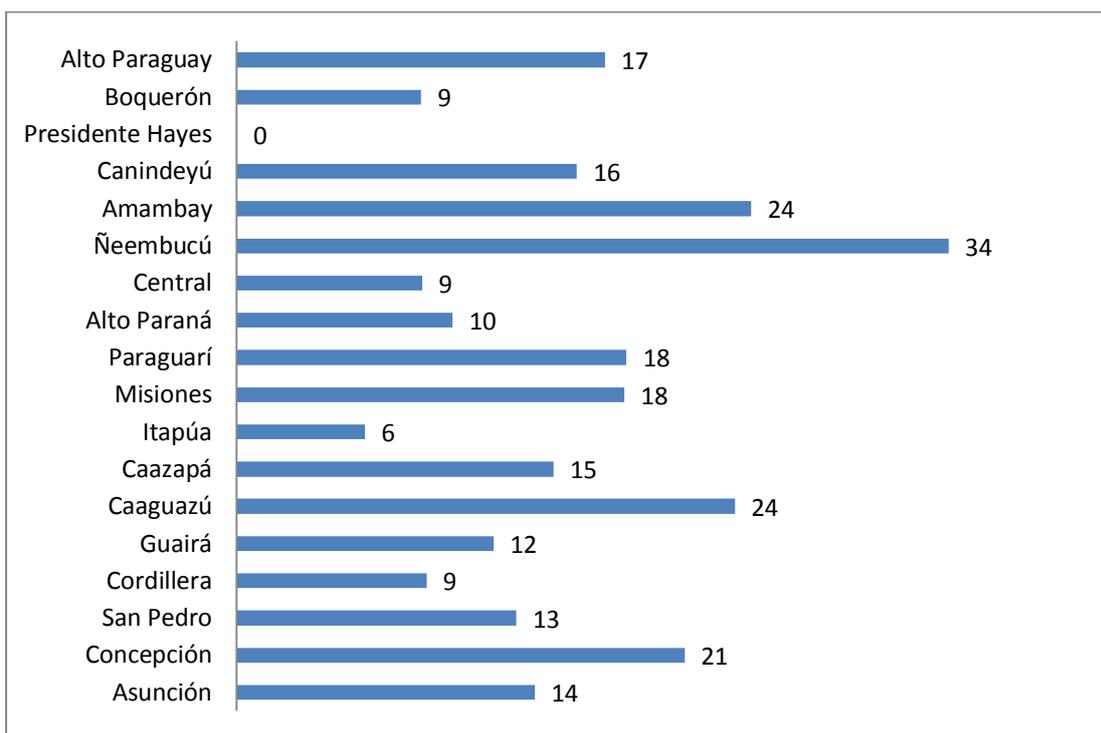
Cuadro N°18: Cantidad de desertores por año

Años	Cantidad desertores	Tasa de deserción
2006	2078	9,84
2007	1935	10,12
2008	2048	11,04
2009	2171	11,84
2010	2512	12,93
2011	2437	13,62

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

El siguiente gráfico muestra que el departamento de Ñeembucú presenta otra vez un porcentaje muy elevado de deserción (34%), seguido de Caaguazú, Amambay (24%) y Concepción (21%). Además de los motivos de deserción analizados en las modalidades anteriores, un monitoreo más sistemático de los centros de estas localidades podría considerarse pertinente para identificar eventuales disfuncionamientos.

Gráfico N°35: FPI- Porcentaje de desertores por departamento en 2011



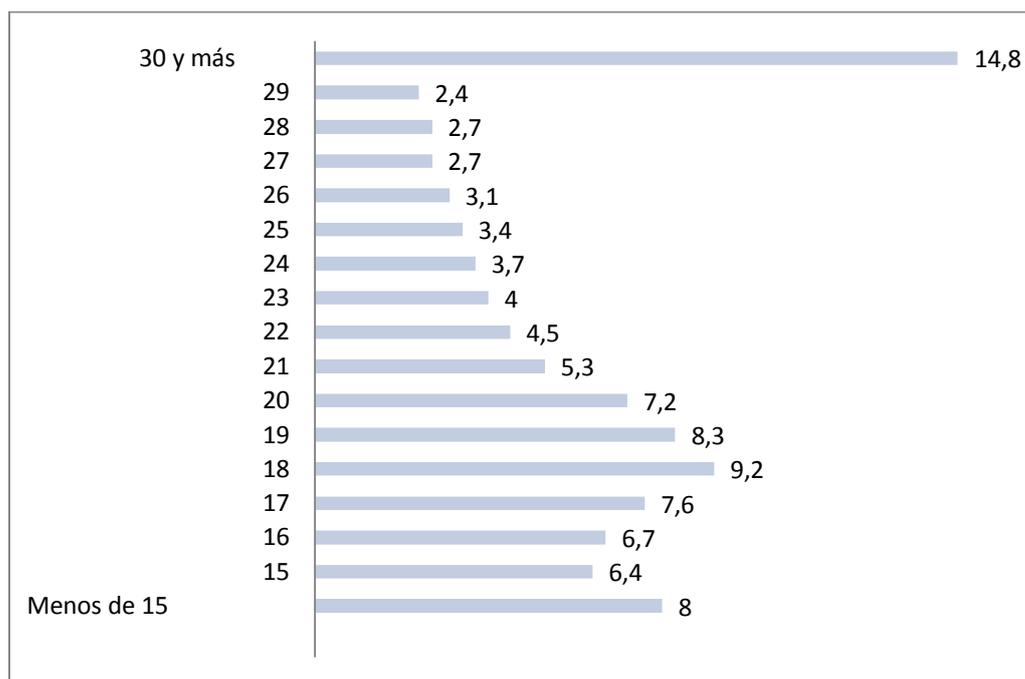
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

2.6 Formación profesional

La modalidad de Formación Profesional se dirige a personas de 18 años y más de edad, que han concluido o no la educación primaria, el 3er ciclo de la Educación Escolar Básica, 4º ciclo de la Educación Básica Bilingüe, y/o quienes concluyeron o no la Educación Media. El gráfico N°36 nos alerta que el 29% de los matriculados tienen menos de 18 años, es decir que casi un tercio de los participantes no tienen la edad autorizada para asistir a este programa. Este dato merecería ser analizado por la DGEP para tomar las medidas necesarias al respecto (mejor seguimiento de las matriculas por centro, redefinición de la población meta, capacitación a los supervisores, directores, etc.) y también por el MEC para posibilitar la articulación de acciones entre las ofertas de la DGEP y la Dirección de Educación Técnico Profesional.

Casi 57% de los matriculados tienen entre 18 y 29 años, mientras sólo el 15% tiene 30 años o más. Asimismo, pareciera que FP está respondiendo más a una demanda de una población esencialmente joven que se inserta en el mercado laboral, que a una población adulta con más experiencia profesional que desearía formarse, perfeccionarse y certificar su experiencia para mejorar sus condiciones salariales y de vida.

Gráfico Nº36: Porcentaje de matriculados según edad –FP (Año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

a- Evolución de la matrícula

La modalidad de Formación Profesional del PRODEPA se implementa en los Institutos de Formación Profesional Oficiales, Subvencionados y Privados, que tienen una habilitación por resolución ministerial (a excepción de Boquerón y Alto Paraguay) que regulan las condiciones de acceso, las titulaciones, normas de funcionamiento, etc. desde 2007.

En el cuadro siguiente se contempla las matrículas desde el año 2005, lo que permite ver la evolución de la cantidad de matrículas antes y después de la implementación del programa FP a través de PRODEPA en 2007.

Cuadro Nº19: Cantidad de Jóvenes y Adultos matriculados en Formación Profesional, por año y sexo

Años	Hombres	% Hombres	Mujeres	% Mujeres	Totales
2005	4340	24%	14101	76%	18.441
2006	3709	22%	13311	78%	17.020
2007	4476	23%	15096	77%	19.572
2008	6915	26%	19593	74%	26.508
2009	6901	27%	19066	73%	25.967
2010	7213	27%	19444	73%	26.657
2011	8315	23%	28335	77%	36.650
Total fase 2³⁹	33820	25%	101534	75%	135.354

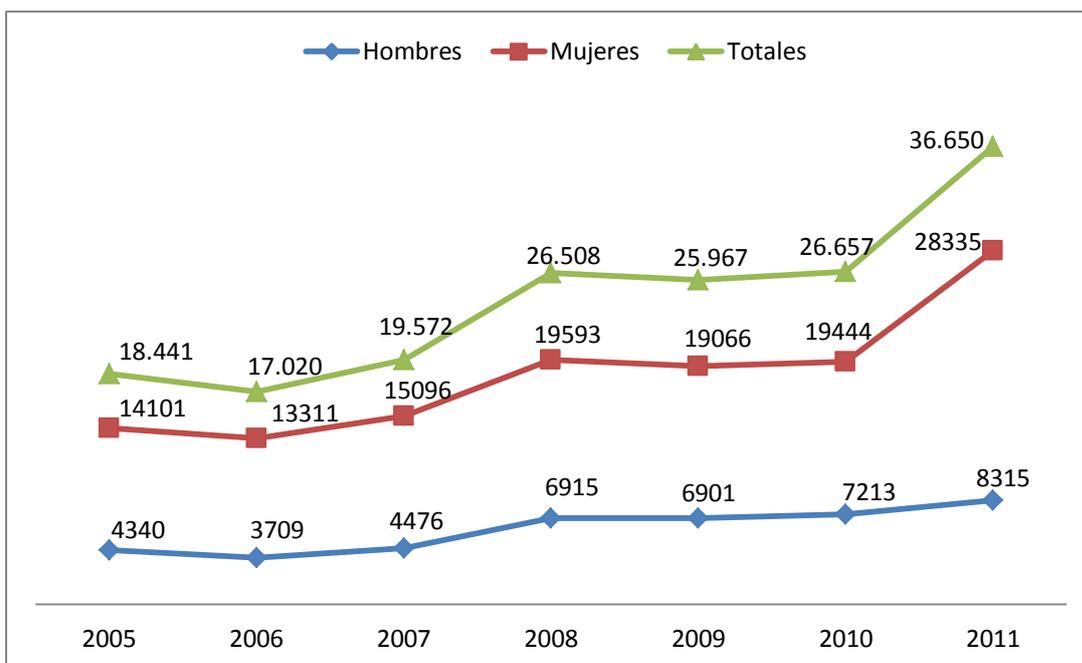
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

³⁹ Se calcula el total de alumnos de 2007 a 2011 correspondiendo a la fase de intervención de PRODEPA en esta modalidad.

El porcentaje de participación de las mujeres en esta modalidad es muy satisfactoria si se considera que el Programa apunta a atender un número mayor de mujeres para posibilitar una mejora de la calidad de vida de las mismas tras la formación.

Además de esta tendencia, el gráfico N°37 a continuación ilustra la evolución creciente de las matrículas en FP, que aumentó de un 100% al final de la segunda fase respecto al año 2005, lo que demuestra la pertinencia de la modalidad FP y el logro de la racionalización de esta oferta.

Gráfico N°37: Evolución de la matrícula en FP 2005 a 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

El cuadro siguiente (Cuadro N°20) presenta los matriculados por especialidad. Ambas ofertas con mayor cantidad de participantes a nivel país, a lo largo de los años, son:

- La peluquería, que atrae esencialmente mujeres, según datos del SIEC. La demanda ha ido creciendo durante todo el programa.
- En segundo lugar: el área de computación hacia la cual se orienta la proporción más alta de varones (SIEC 2011). Notamos un salto cuantitativo importante en términos de cantidad de matrículas a partir del año 2007 en esta especialidad.

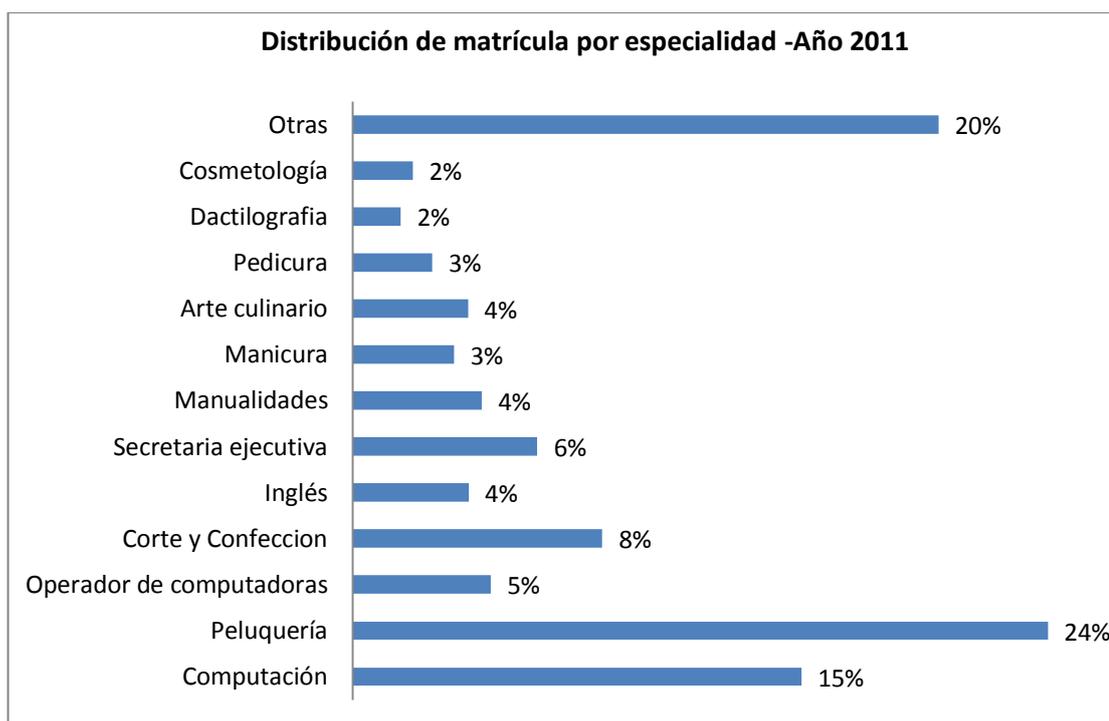
Después de estas dos áreas, corte y confección, operador de computación e inglés son las especialidades que registran la cantidad más importante de matriculados en este periodo, sin embargo llama la atención el decrecimiento de número de matriculados en estas dos últimas, el año 2011.

Cuadro Nº20: Matriculados por especialidades según año 2005-2011

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Computación	2030	2560	4194	4985	5295	4467	3799	27.330
Peluquería	4177	3.684	4167	5124	5098	5178	5.884	33.312
Operador de computadoras	1553	752	774	901	2155	2124	1170	9.429
Corte y Confección	1886	1702	2075	2142	2017	2027	2113	13.962
Inglés	827	1160	673	2867	1851	2039	981	10398
Secretaria ejecutiva	900	684	851	1191	1232	1606	1563	8027
Manualidades	1368	1215	1307	1350	1121	1180	1093	8634
Manicura	421	603	549	612	777	794	857	4613
Arte culinario	457	432	609	510	552	990	976	4526
Pedicura	301	321	350	473	486	551	674	3156
Dactilografía	844	742	915	619	504	387	407	4418
Cosmetología	280	363	324	396	419	379	509	2670
Otras	3397	2802	2784	5338	4460	4935	4959	28675

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Gráfico Nº38: distribución de matrículas por especialidad-Año 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

b- La distribución regional

Como lo indica el Cuadro Nº21 la cobertura de FP se ha extendido a los departamentos de Amambay y Canindeyú donde anteriormente la modalidad no existía. No llega a los departamentos menos poblados y de más difícil acceso del país: Alto Paraguay y Boquerón. Por

otra parte, el número de matriculados ha aumentado en todos los departamentos, excepto en Ñeembucú, lo que ilustra una vez más la pertinencia y eficiencia de esta oferta. Eso podría resultar, entre otros factores, de los análisis ocupacional y diagnósticos de necesidades formativas previos que se elaboraron en las distintas localidades con las intendencias, así también de la gratuidad de los servicios (cuando anteriormente la oferta para personas de bajos recursos era prácticamente inaccesible por los costos).

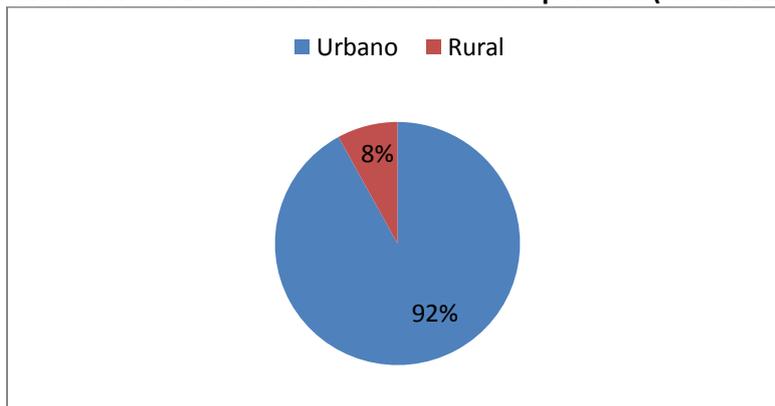
Cuadro Nº21: Comparación de la distribución de la Matrícula por Departamentos en FP en 2005 y 2011

Departamentos	Año 2005		Año 2011	
	Cantidad Matriculados	Porcentaje Matriculados	Cantidad Matriculados	Porcentaje Matriculados
Asunción	7093	38,5%	10046	27,4%
Concepción	929	5,0%	3092	8,4%
San Pedro	1211	6,6%	3941	10,8%
Cordillera	503	2,7%	677	1,8%
Guairá	820	4,4%	2034	5,5%
Caaguazú	980	5,3%	3305	9,0%
Caazapá	89	0,5%	296	0,8%
Itapúa	1371	7,4%	2066	5,6%
Misiones	147	0,8%	191	0,5%
Paraguarí	817	4,4%	1842	5,0%
Alto Paraná	1324	7,2%	2306	6,3%
Central	2218	12,0%	5360	14,6%
Ñeembucú	683	3,7%	464	1,3%
Amambay	-	0,0%	482	1,3%
Canindeyú	-	0,0%	164	0,4%
Pte. Hayes	256	1,4%	384	1,0%
Boquerón	-	0,0%	-	-
Alto Paraguay	-	0,0%	-	-
Total	18.441	100%	36650	100%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

La cobertura en FP denota una distribución aún más desigual que en las modalidades de FPI y EBB, pues sólo el 8% de los participantes se encuentra matriculado en zonas rurales. Como en las otras ofertas del Programa, este fenómeno se podría explicar por las dificultades de acceso en algunas localidades rurales. Por otra parte, las ofertas se dirigen más hacia el sector productivo urbano que genera empleo. Asimismo, este dato es de considerar no sólo por la DGEP sino por las autoridades estatales con el fin de posibilitar las mismas oportunidades de acceso a todos los ciudadanos, y especialmente a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

Gráfico N°39: Distribución de matriculados por área (Año 2011)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

c- Egresados y titulación

El rendimiento escolar de la modalidad de FP es muy satisfactorio si nos referimos a la cantidad muy elevada de aprobados en las distintas especialidades en el periodo 2005-2011 (137.765 aprobados). Este dato ilustra la eficacia del Programa, y demuestra que las ofertas responden al interés y necesidades formativas de los participantes que obtienen un título oficial del MEC.

Cuadro N°22: Cantidad de aprobados por año

Años	Aprobados
2005	14.236
2006	12.988
2007	15.750
2008	20.781
2009	21.378
2010	22.589
2011	30.073
Total	137.795

d- La deserción

La modalidad de FP presenta una tasa de deserción por año aún más baja que la de FPI. Este indicador demuestra una vez más la pertinencia de la oferta ya que demuestra retener a los participantes.

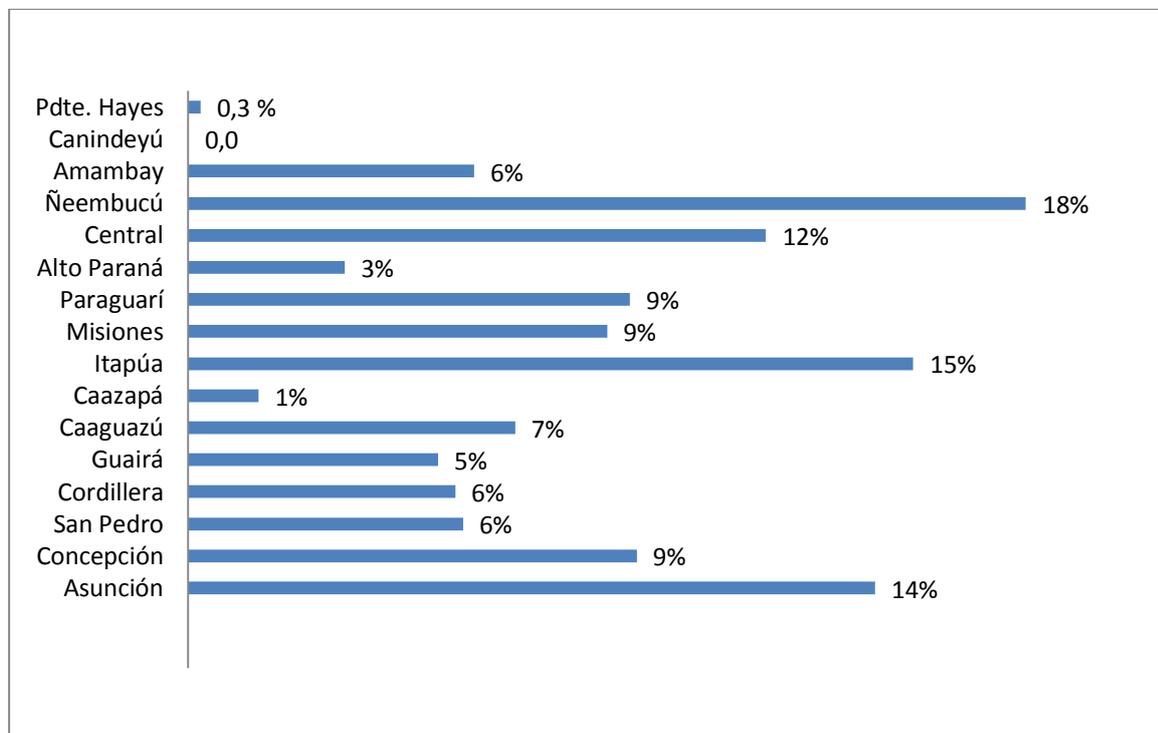
Cuadro N°23: Cantidad de desertores por año

Años	Cantidad de desertores	Tasa de deserción
2005	2042	11,07%
2006	2131	12,52%
2007	2055	10,50%
2008	3523	13,29%
2009	2831	10,90%
2010	2637	9,89%
2011	3800	10,37%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Las tasas más altas de deserción se registran en los departamentos de Ñeembucú (18%), Itapúa (15%) y Asunción (14%). Si bien se encuentran en un rango aceptable al referirnos a la meta de tasa de deserción fijado en la primera fase para la EBBJA (20%), se ve la necesidad de articular estrategias de seguimiento y de monitoreo para favorecer la permanencia de los participantes y por ende la culminación de su formación en las instituciones de estas localidades.

Gráfico N°40: Porcentaje de desertores por departamento en 2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

2.7 Educación básica para jóvenes y adultos con discapacidad

Los resultados del último Censo Nacional de Población y Viviendas de la (DGEEC) arrojan a un porcentaje de población con discapacidad cercano al 1% (alrededor de 55.000 personas). Sin embargo, cabe aclarar que Estudios de la Agencia de Cooperación del Japón (JICA) y de la Dirección General de Estadística (DGEEC), detectaron que alrededor de un 15 % de la población del Paraguay tiene algún tipo de discapacidad (JICA 2009 y 2010 y Censo Experimental 2011 de la DGEEC realizado en Caacupé). Esto significaría que existen en Paraguay alrededor de 1.000.000 de personas con discapacidad (de todas las edades).

El documento de formulación de la Fase 2 señala que en el año 2005, 500 personas con alguna discapacidad fueron atendidas por EBBJA, lo que representa una cifra mínima si consideramos los datos señalados anteriormente, aunque éstos no se refieren sólo a personas de 15 años y más.

La evaluación de la cobertura de la educación inclusiva en el marco del PRODEPA se enfrenta a una dificultad mayor ya que muchas de las personas con discapacidad atendidas en los cursos de EBBJA no se declaran como tal al matricularse. Por otra parte, en algunas oportunidades, los

directores o docentes que carecen de formación en este ámbito, no distinguen o no identifican el tipo de discapacidad que tiene el participante por lo cual el dato no queda registrado.

Asimismo, los datos de 2011 del SIEC señalan que 222 personas se encuentran matriculadas en aula inclusiva de la EEBJA, sin embargo no se pudo acceder al dato desagregado por departamento.

Cuadro Nº24: Cantidad de personas con discapacidad matriculadas en EEBJA (Año 2011)

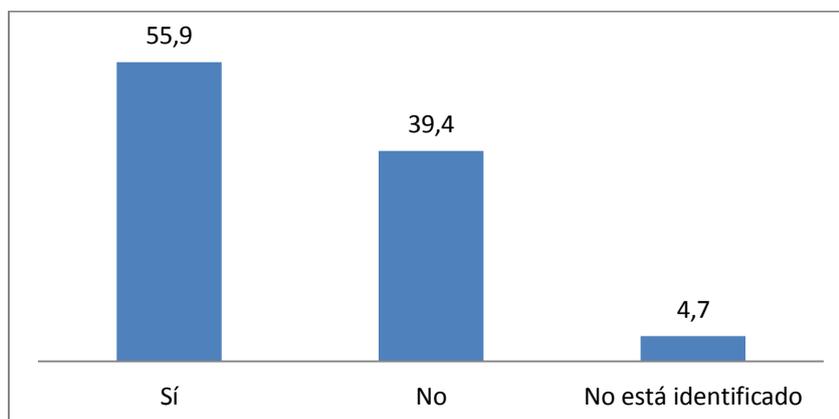
	Hombres	Mujeres	Total
DISCAPACIDAD AUDITIVA	30	27	57
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	60	32	92
DISCAPACIDAD MOTORA	5	3	8
DISCAPACIDAD VISUAL	6	6	12
OTRA DISCAPACIDAD	40	13	53
Total	141	81	222

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la DGEP, SIEC 2011.

Al respecto, hay que destacar que 55% de los responsables locales que respondieron al cuestionario aplicado en el marco de esta evaluación, declararon que había participantes con discapacidad dentro de los cursos:

“Los chicos que tienen dificultades de aprendizaje o retraso, hay en cada aula [...], cómo trabajar eso con el chico que ya se da cuenta que tiene un problema, con la mamá o el papa que no acepta que su hijo tiene un problema” (CEN, I-GF 2)

Gráfico Nº41: Participación de personas con discapacidad según responsables locales



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a responsables locales.

Ante esta situación, se considera que este dato está muy subestimado y alerta la DGEP y la DEE de la necesidad de implementar un sistema de monitoreo más confiable al respecto, con un registro sistemático de los casos detectados, acompañado de capacitaciones dirigidas a los responsables locales para identificar a las personas con discapacidad. En efecto, si bien en el año 2006 se realizó un material de capacitación dirigido a los responsables locales, no existe evidencia de la continuidad de estas acciones.

2.8 Alfabetización y EBB a colectivos en situación de vulnerabilidad

Hay que recordar que entre el año 2002 y 2011, 84 180 personas culminaron el proceso de alfabetización formal, aprobando el 1er ciclo de EBBJA. En estos datos, están contabilizados los colectivos vulnerables (personas indígenas, personas privadas de libertad), sin embargo la Unidad de Estadística no dispone de los datos desagregados.

a- Programas de alfabetización no formales

El Plan Nacional de Alfabetización implementado en Paraguay, a través de la Dirección General de Educación Permanente (DGEP) del MEC, se desarrolla a través de 4 programas: Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos; y los programas no formales: PRODEPA PREPARA, Bi-alfabetización para Jóvenes y Adultos y Alfabetización por Teleclases “Yo sí puedo”. Desde el año 2010, en el marco del Programa Emblemático de la República “Paraguay Lee y Escribe”, los componentes de alfabetización fueron asumidos por el presupuesto de la nación.

Cabe resaltar que se elaboró en el 2010, una nueva normativa desde la DGEP acerca de la apertura de círculos de Aprendizaje en estas modalidades. En el año 2012, no se constituyeron ningún círculo de aprendizaje.

Programa PRODEPA PREPARA

El Programa PRODEPA PREPARA tiene como línea de acción prioritaria, la alfabetización urgente de colectivos en estado de vulnerabilidad, su cobertura se extiende a Comunidades Indígenas y Asentamientos. Dado que este Programa no se rige por los calendarios escolares de la educación formal, los matriculados no están registrados en el SIEC, sin embargo, se estima que su cobertura anual es de aproximadamente 8.000 personas.

Programa Bi-Alfabetización Castellano Guaraní

El Programa no formal Bi alfabetización (simultáneo en guaraní y castellano) que aborda temas de desarrollo productivo, protección del medio ambiente, equidad de género, derechos civiles y salud comunitaria con énfasis en salud reproductiva, tampoco está regido por los calendarios escolares, el seguimiento de los matriculados se realiza mediante un formulario especial creado para este fin. La publicación de EPJA en cifras 2010, señala que el programa contaba en su inicio con 20 000 personas matriculadas, esencialmente mujeres, en todo el país (a excepción de los departamentos de Central, Cordillera, Paraguarí, Guaira y la capital, Asunción), de las cuales 10 163 personas culminaron el proceso.

b- Educación indígena

Si bien se realizó un esfuerzo particular desde la DGEP y el PRODEPA a fin de promover la igualdad para el acceso a la educación a comunidades indígenas -donde la tasa de analfabetismo es superior al promedio nacional (EPH, 2010)-; la disponibilidad de datos acerca de la cantidad exacta de personas indígenas de 15 años y más atendidas por el programa PRODEPA en esta segunda fase, es limitada.

Podemos sin embargo destacar los datos de cobertura siguiente:

- Más de 9000 participantes en el Programa PRODEPA Prepara al finalizar la primera fase (Recio, 2007)
- En el marco del Programa de alfabetización del Pueblo Qom en 2010, se llegó a 7 comunidades y 183 personas indígenas participaron de programas de alfabetización y Pos alfabetización en su propia lengua originaria (Memoria de Gestión 2009-2011, DGEP).
- En el año 2011, el SIEC registra a 64 locales que proponen programas para jóvenes y adultos indígenas. Sin embargo, una técnica de educación indígena declaró que existían 98 locales ofreciendo estos programas EPJA en comunidades indígenas.

c- Educación para personas privadas de libertad

En la actualidad, el Ministerio de Justicia y Trabajo (MJT)⁴⁰ registra aproximadamente 6.150 personas adultas privadas de su libertad, que se encuentran en 14 instituciones penitenciarias. 5% de ellas son mujeres. Por otra parte, existen 471 adolescentes infractores, distribuidos en los 8 Centros Educativos de menores del País.

El Programa Educativo de Centros Penitenciarios desde PRODEPA inicia el segundo semestre del 2002, en el marco de un Convenio entre el MJT y el MEC. Un proyecto de mayor alcance se desarrolla entre 2004 y 2007 para atender a las necesidades de esta población, que en su gran mayoría no tuvieron la posibilidad de culminar su educación básica. Es de notar que la Unidad de estadística de la DGEP no cuenta con los datos desagregados de los participantes de instituciones penitenciarias. Sin embargo, los informes disponibles hablan de aproximadamente 4200 estudiantes matriculados (Leguizamón y Barrios, 2007) en este periodo.

La segunda fase del Programa da continuidad a la intervención en los distintos centros e impulsa nuevas acciones.

Como lo indica el cuadro a continuación, en la actualidad, funcionan 21 Centros Educativos y 7 sedes en 20 Penitenciarias (13 de mayores y 7 de adolescentes) de todo el país, que proponen las modalidades de Educación Básica Bilingüe, Educación Media a Distancia y FPI. Sin embargo, hay que notar que en algunas instituciones, las mujeres no están atendidas por el Programa, como es el caso de la Penitenciaría de Concepción.

⁴⁰ Último Informe de Gestión de Julio 2009, disponible en:

<http://www.mjt.gov.py/internacontent.php?sec=fortalecerpenitenciaria&group=justiciayddhh>. La Coordinadora de Derechos Humanos en Paraguay (CODEHUPY) en su último informe estima a 7748 la cantidad total de reclusos en el país (CODEHUPY, 2012). Resulta difícil estimar las cantidades exactas de personas privadas de libertad ya que existe un constante flujo de personas que ingresan y egresan de las instituciones penitenciarias.

Cuadro Nº25: Cantidad de centros, sedes, docentes, facilitadores, participantes-Año 2010-2012

	Centros	Sedes	Docentes	Facilitadores	MJT	Participantes
2010	21	7	120	45	9	1547
2011	21	7	119	65	9	1663
2012	21	7	135	44	11	1907
Total						5117

Fuente: Elaboración propia en base a los datos proveídos por la Unidad de Educación en Contexto de Encierro (DGEP)

Los datos de la Unidad de Educación en contexto de Encierro de la DGEP del año 2010 a 2012⁴¹ contabilizan a 5117 matriculados en las distintas modalidades del PRODEPA en este periodo. Debido a que el grupo de docentes e instructores con rubros, asignados por el MEC y el MJT es insuficiente, se cuenta con la participación de facilitadores (internos de las penitenciarías) que trabajan en forma voluntaria.

Es importante señalar que la cobertura de este proyecto no limita su alcance a las personas privadas de libertad sino que se extiende al personal carcelario que participa también de la oferta educativa.

d- Centros de atención integral a la niñez:

El Programa de Atención Integral a la Niñez se inició en 2005. Ante la pertinencia de la oferta, se extendió la cobertura de los Centros de atención integral a la niñez durante la segunda fase del PRODEPA. Se desarrolla en la actualidad en 9 Centros de Recursos de la DGEP, en los departamentos de Alto Paraná, Ñeembucú, Caazapá, Cordillera, San Pedro, Canindeyú, Villarrica, Central y Capital, en articulación con la Dirección de Educación Inicial.

Desde la Unidad de estadística de la DGEP no se dispone del número de padres y madres, participantes de los cursos de PRODEPA, que benefician indirectamente de los Centros de Atención a la niñez. Se estima sin embargo que cada uno de los centros da apoyo a aproximadamente a 60 familias.

Si bien en un principio, el programa propuso dar cobertura a niños y niñas de 0 (45 días) a 5 años, los responsables locales declaran se vieron obligados a flexibilizar la oferta ante la demanda de las madres y padres participantes:

“Siguen viniendo chicos más grandes, porque se dice desde 45 días pero eso no sucede, ahora ella tenía uno de 7 días, el año pasado uno de 15, 22 y hasta los once años/¿teóricamente hasta que edad tiene que ser?/hasta los 8 años pero viene una madre con un hijo de 9-10 años y te dice “por favor” y no le puedes decir no, entonces le metes en el grupo de 6 años 8 “. (VI, D2)

⁴¹ Nos fueron proveídos los datos del periodo 2010-2012.

También, resulta difícil mantener un registro confiable del número de niños y niñas atendido por año, considerando las dificultades de asistencia que pueden encontrar las madres y padres, y el ritmo de formación según la modalidad.

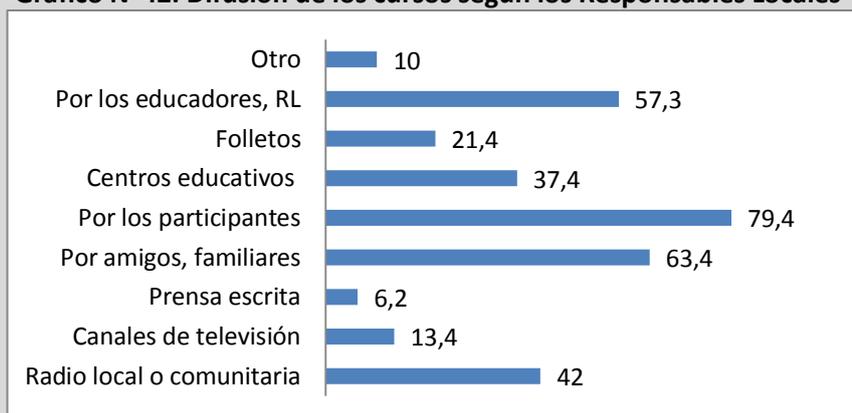
“Y 80 niños aproximadamente este año tuvimos, 80 niños en su totalidad porque varía mucho como vienen dos veces por semana tres veces por semana, entonces no son los mismos niños o niñas durante la semana completa”. (GUA, D1)

Difusión de la oferta del PRODEPA

Para ampliar su cobertura y atender a un número mayor de personas jóvenes y adultas, el Programa ha invertido en campañas publicitarias y distintas actividades de difusión durante sus dos fases.

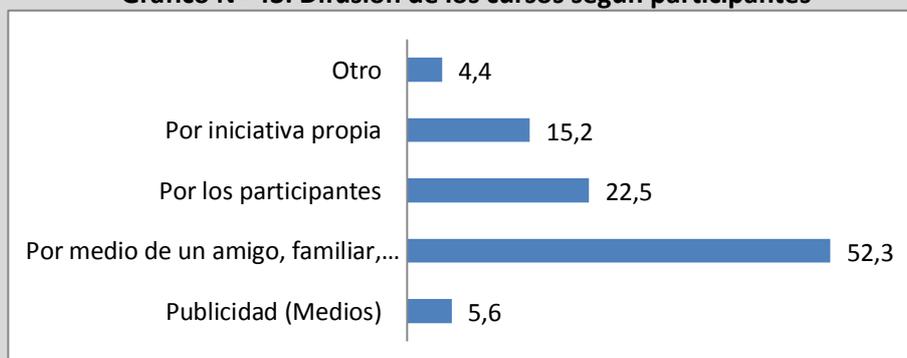
Es de notar sin embargo que según los responsables que contestaron el cuestionario, la mayor difusión se da a través de los mismos participantes del programa (79%), o de miembros de la comunidad (63%) o en proporción menor pero significativa por parte de propios docentes o responsables locales (57%), lo que también demuestra la apropiación del proceso y la concientización de un derecho por los actores del Programa.

Gráfico Nº42: Difusión de los cursos según los Responsables Locales



Esta misma tendencia se observa en las respuestas dadas por los participantes del Programa que declaran haber conocido la existencia de los cursos por medio de un miembro de la comunidad (amigo, familiar, vecino) o por otros beneficiarios del Programa.

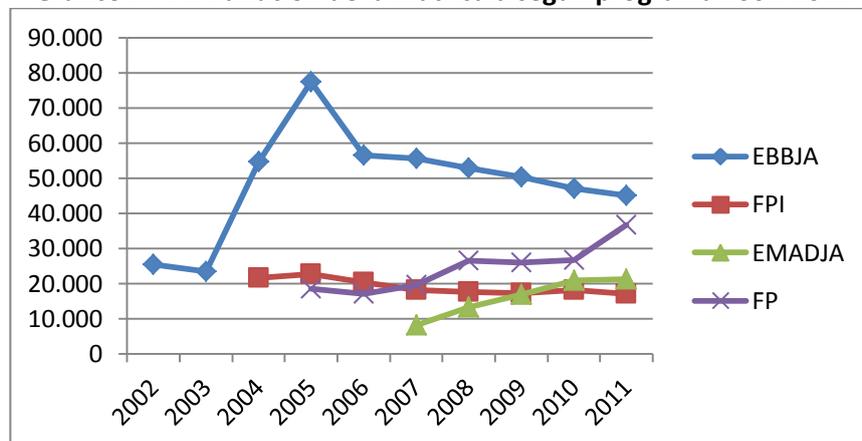
Gráfico Nº 43: Difusión de los cursos según participantes



Fuente: Elaboración propia en base a los cuestionarios aplicados a responsables locales.

A modo de conclusión, la cobertura del Programa PRODEPA logró un alcance nacional con una mayor participación de las mujeres, variando del 53% al 75% según las modalidades. La evolución creciente de los matriculados es notable para las ofertas de EMAJDA y FP, mientras la EBBJA ha visto su número de inscritos disminuir desde la 2da fase.

Gráfico Nº44: Variación de la matrícula según programa 2002-2011



Fuente: Elaboración propia en base a los datos proveídos por la Unidad de Estadística de la DGEP, según datos 2011 del SIEC

La distribución de matriculados entre zonas urbanas y rurales en todas las modalidades es inequitativa, específicamente en EMAJDA y FP. Esta observación pone de realce el desafío mayor al cual se enfrentan la DGEP y el MEC para articular acciones con el Gobierno en favor de los beneficiarios de las localidades rurales y campesinas, más severamente afectados por condiciones de pobreza, a fin de posibilitar su acceso a las ofertas de formación de los Centros Educativos.

Para medir la eficiencia de estos programas y el rendimiento académico de los participantes, se recomienda realizar un análisis de cohorte por curso. Sin embargo, en la actualidad, este tipo de estudio se dificulta por la movilidad de los beneficiarios y el hecho de que no se dispone de un sistema de seguimiento por participante.

Las tasas de deserción a nivel nacional oscilan entre 18% y el 5% según los programas, mostrando un desempeño eficiente de Programa ya que aseguró la permanencia de los jóvenes y adultos en sus programas, hasta la culminación de los ciclos o módulos respectivos. No obstante, los departamentos de Ñeembucú y Caaguazú presentan tasas de deserción mayores al promedio nacional en cada modalidad, lo que exigiría establecer estrategias más específicas a estos contextos para lograr retener una mayor cantidad de participantes.

La información acerca las personas con discapacidad disponible en la Unidad de Estadística de la DGEP desde el 2010, parece subestimar la cantidad real de jóvenes y adultos con discapacidad que asisten a los cursos. Por otra parte, la misma unidad no dispone en la actualidad de datos desagregados acerca de los programas dirigidos a personas jóvenes y adultos privadas de libertad y a colectivos indígenas, dado que cada programa usa un registro propio.

Los programas de alfabetización no formal y educación básica bilingüe dirigidos a colectivos de especial vulnerabilidad también ampliaron su cobertura lo largo del Programa, aunque hay que notar que el acceso a los datos correspondientes es limitado. La segunda fase del PRODEPA se

sumó a los esfuerzos desplegados desde la DGEP y el MEC para alcanzar las metas de Programa Emblemático de República “Lee y Escribe”.

3. CALIDAD DE LOS PROGRAMAS

La calidad de la educación, debe reunir las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia (Rosa Blanco, 2008). De acuerdo a esta autora, un enfoque de derechos en educación está basado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación. Asegurar el derecho a la no discriminación implica la eliminación de las diferentes prácticas que limitan el acceso a la educación y la continuidad de estudios y pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona.

En este sentido se revisan los avances de los programas educativos propuestos desde PRODEPA en busca de la calidad educativa. Los avances realizados para lograr mayor accesibilidad y equidad apuntando a grupos vulnerables y distantes, la búsqueda de la pertinencia de los diseños curriculares y materiales didácticos, la relevancia de la propuesta basada en las investigaciones y estudios precedentes así como en la contextualización de las ofertas. Asimismo la relevancia, eficiencia y eficacia mirada desde la formación continua de los educadores, supervisores, técnicos y otros responsables de la EPJA en Paraguay.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (foto 18)

3.1 Alfabetización

a- La propuesta y los materiales de PRODEPA PREPARA

En cuanto a las acciones para la superación del analfabetismo se han implementado principalmente dos propuestas con co-financiamiento de PRODEPA. Una es la denominada ALFA PRODEPA PREPARA que es una **propuesta adaptada** a la realidad lingüística nacional, propiciando la alfabetización a partir de palabras generadoras en castellano y una iniciación matemática. Consta de dos **materiales didácticos**, fichas metodológicas para el facilitador y el material para el participante. Estos materiales impresos responden a las necesidades e intereses de la comunidad, fomentando la participación activa a través de la metodología de Freire.

Se ha realizado la reedición, impresión y distribución de los materiales didácticos - PRODEPA Prepara.

b- La selección y capacitación de alfabetizadores para PRODEPA PREPARA

Se selecciona y contrata a Facilitadores-Promotores para la alfabetización de grupos vulnerables, al igual que la adquisición y distribución de útiles escolares a los sectores más vulnerables de la población.

En busca de fortalecer la **formación continua** de los alfabetizadores se realizó en los últimos años de PRODEPA el Curso “Alfabetizando a Alfabetizadores”, dirigido a capacitadores del Programa de Alfabetización “PRODEPA Prepara”, técnicos de la Campaña Nacional de Alfabetización y técnicos del Departamento de Alfabetización y Técnico Pedagógico de la DGEP. Los contenidos de la

capacitación fueron: concepción y función del lenguaje en la construcción del conocimiento, lectoescritura, expresión oral, pedagogía por proyectos, los mismos fueron desarrollados por dos expertas colombianas de educación de jóvenes y adultos, la metodología utilizada fue de taller participativo. La duración del curso fue 5 días de 8 horas pedagógicas, al finalizar el encuentro se certificó por la DGEP.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 19)

c- La propuesta y los materiales de Bialfabetización⁴²

La otra **propuesta de carácter no formal** es Bialfabetización Castellano-Guaraní, dirigida a grupos de mujeres u hombres que aplican la metodología de círculos de aprendizaje con un bialfabetizador o bialfabetizadora. La propuesta pedagógica es apropiada así como los textos incorporados, pues los mismos propician el diálogo y la reflexión sobre temas interesantes y actuales (Misiego, 2011). Esta propuesta cuenta con fichas de lectura para los círculos de hombres y otra para el de mujeres.

En el desarrollo de los encuentros se respeta y se toman en cuenta los valores y las tradiciones culturales, se estimula que los participantes promuevan la **recuperación de sus tradiciones**. Los participantes consideran que el Programa les ayudó en diferentes niveles a la organización y participación comunitaria. (Misiego, 2011)

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 20)

d- La selección y capacitación de bialfabetizadores

Para la ejecución de este Programa se contó personal mayoritariamente femenino (asesoras, coordinadoras y bialfabetizadoras/es) quienes fueron seleccionadas por el compromiso con su comunidad. Los bialfabetizadores fueron **capacitados en la metodología** de la estrategia, el aprendizaje de las lenguas y la elaboración de materiales didácticos. Los mismos consideran que la capacitación recibida les fue útil y apropiada. Valoran el contacto y el compartir con otros bialfabetizadores lo que es percibido como enriquecedor para aprender de las experiencias de los otros.

Se evidencia una valoración de participantes del impacto de los cursos en su vida personal, familiar y comunitaria. Incluso se identifica una valoración muy positiva de dichas capacitaciones para el mejoramiento de las actividades laborales y de ingresos económicos de las personas participantes.

Los principales logros expresados en la impartición de los cursos, tienen relación con el nivel de adecuación y pertinencia de los mismos, su visión integral y el énfasis en aspectos que les permitan tener una certificación de sus estudios y avanzar hacia otras modalidades o hacia la profesionalización.

⁴² Si bien el Programa de Bialfabetización contó con aportes de otros Cooperantes se pudo desarrollar en el marco del PRODEPA.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 21)

e- La pos alfabetización

La DGEP también se ha preocupado por la pos alfabetización. Para ello se constituyó la *Primera Mesa Técnica de Expertas y Expertos sobre (Pos) alfabetización de personas jóvenes y adultas*. Esta actividad se organizó desde la DGEP con el apoyo de UNICEF. La participación en este evento de la Unidad de Formación Continua fue coordinar la organización de la misma. En ella se plantearon como aportes fundamentales la concepción de la matemática como un componente clave del proceso de alfabetización, la concentración de la alfabetización de personas jóvenes y adultas en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura y el enfoque teórico y metodológico de la alfabetización de personas jóvenes y adultas desde la educación popular; además se recuperó la importancia de abordar una conceptualización política de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas y la necesaria formación de agentes alfabetizadores. Esta actividad se llevó a cabo en el año 2010.

3.2 Educación Básica Bilingüe

a- La propuesta y los materiales de Educación Básica Bilingüe

Desde PRODEPA se propició el desarrollo y la aplicación de un **modelo pedagógico propio** para la educación básica de personas jóvenes y adultas, en el marco de la reforma educativa paraguaya (2002). Para ello se elaboraron los **delineamientos curriculares propios de la modalidad y materiales didácticos adecuados** (Diseño curricular y programas de estudio por ciclos, módulos para los participantes, guías metodológicas para los docentes, manual de evaluación).

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 24)

En el año 2010 a partir de septiembre se inició el proceso de **revisión y ajuste** del Diseño Curricular de la Educación Básica Bilingüe para jóvenes y adultos, los programas de estudios (materiales para uso de los docentes) y los módulos para los participantes. Para ello se conformó un equipo multidisciplinario entre técnicos de la DGEP, consultores y especialistas contratados por áreas académicas para la revisión y ajustes de los materiales citados.

“Los últimos ajustes se hicieron en el 2010, se convocó a Grupos Focales con los docentes para que dieran su parecer. Se contrató a especialistas en lengua para que pudieran darle el enfoque comunicativo al segundo idioma y también se contrató a un especialista en género, para la EBB.” (AUT 5)

Durante el 2011 los materiales ajustados fueron remitidos a la Dirección General de Currículum, Evaluación y Orientación para su consideración y aprobación como instancia del MEC encargada de autorizar las publicaciones de la cartera de estado. Actualmente los materiales ya fueron aprobados por la Dirección General de Currículum, Evaluación y Orientación, motivo por el cual ya están impresos y en plena distribución para su implementación.

b- Formación continua de educadores y técnicos en la Dirección General de Educación Permanente para la implementación de Educación Básica Bilingüe

La **formación continua** de los recursos humanos de la educación permanente, fue considerada en la Reforma de la Educación de Jóvenes y Adultos como eje principal para mejorar la calidad del proceso del aprendizaje y la práctica docente, como pieza clave dentro del sistema educativo.

En este contexto, en el año 2002, se crea la Unidad de Formación Continua, en la Dirección General de Educación Permanente (DEGP), con el fin de mejorar la formación de los agentes educativos para la implementación de los programas y proyectos de la modalidad.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 22)

Con dicho objetivo desde el año 2002 hasta el 2008 se planificaron e implementaron cursos de actualización, capacitación y formación en la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas destinados a supervisores de apoyo pedagógico de Nivel III, técnicos pedagógicos, educadores de personas jóvenes y adultas, y facilitadores de todos los departamentos del país.

Las estrategias metodológicas aplicadas se basaron fundamentalmente en la utilización de dinámicas activas participativas, llegando a la mayor cantidad de personas posible tratando así de propiciar espacios de reflexión- acción, buscando el cambio de la práctica educativa para el mejoramiento de la calidad de la educación de personas jóvenes y adultas.

En el año 2006, se firmó un acuerdo, entre representantes de los países de los Ministerios de Educación de Nicaragua, Paraguay, Perú, y de España para desarrollar el Curso de Especialización en Educación de personas adultas.

El mismo fue implementado a partir del año 2007 por el Ministerio de Educación y Cultura a través de la DGEP conjuntamente con el Ministerio de Educación y Ciencia de España. El objetivo es mejorar las competencias de supervisores, técnicos y docentes en ejercicio con relación a su práctica educativa dirigido a personas jóvenes y adultas, este curso tiene la peculiaridad de implementarse con una modalidad a distancia, de carácter modular utilizando la plataforma del Instituto Técnico de Educación de España.

Entre los años 2007 y 2008 se realizó un **diagnóstico** para identificar las necesidades de formación en los agentes educativos de la modalidad, lo cual constituyó uno de los elementos fundamentales para reorientar las acciones que se realizaban desde la Unidad de Formación Continua.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 23)

En el año 2009 con el nuevo organigrama de la Dirección General de Educación Permanente la Unidad de Formación Continua pasó a depender del Departamento Técnico Pedagógico, y se consideró pertinente retomar las necesidades de formación identificadas en el diagnóstico y así, sumado al análisis realizado en el equipo de trabajo, se reorientaron las acciones hacia el fortalecimiento de la articulación y la planificación conjunta entre distintos equipo técnicos de la DGEP, para las capacitaciones destinadas a los actores educativos de los diferentes programas y proyectos de la modalidad.

Para el **Plan de Formación** se diseñaron proyectos de capacitación teniendo en cuenta experiencias exitosas implementadas en nuestro país por organizaciones no gubernamentales como el Centro Educativo SUMANDO y Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA), y prácticas regionales desarrolladas por reconocidos especialistas en la educación de personas jóvenes y adultas como Lola Cendales y Jorge Posadas.

Estos proyectos incluyeron la implementación de cursos de formación focalizados, evitando la masificación; así se han seleccionado educadores/as de todos los departamentos del país, con criterios establecidos y en conjunto con las autoridades departamentales, para ser beneficiados con becas de formación.

Los **cursos de formación** se implementaron con una modalidad semi presencial, consistente en el desarrollo de talleres presenciales con metodologías de reflexión-acción y la realización de trabajos a distancia por parte de los beneficiarios, que posteriormente fueron monitoreados por los técnicos de la DGEP.

En ese marco se implementaron diversos proyectos de formación dirigidos a educadores/as de personas jóvenes y adultas de todos los departamentos del país, con la participación de los técnicos de la DGEP. Los mismos fueron:

- Formación de los/as educadores de personas jóvenes y adultas: dirigido a los docentes que implementan la alfabetización formal y el 2º ciclo de la Educación Básica Bilingüe, sobre temas como educación popular, currículum de la educación básica, el diálogo cultural y las propuestas para operacionalizarlo en contexto del aprendizaje formal. En este curso fueron becados 30 educadores y 12 técnicos de la DGEP. Dirigido por dos expertos colombianos en el área de la educación de personas jóvenes y adultas, la duración del mismo fue de 4 meses, con una modalidad semi presencial durante el año 2010.
- Taller de capacitación en matemática para la implementación de la Olimpiada Nacional de matemática de personas jóvenes y adultas, estos talleres fueron trabajados con los docentes del 4º ciclo de la educación básica bilingüe que llevan adelante las olimpiadas de matemáticas los temas abordados fueron: fundamentos teóricos de las olimpiadas “Akã Porã”, reglamentación de la 4ª olimpiada, teorías de números, método heurístico de resolución de problemas, resolución de problemas, geometría y su valor en el aula, un problema motivador, el triángulo, figura fundamental de la geometría y áreas de las figuras planas. Fueron beneficiados 110 personas con el acompañamiento de 2 técnicos de la DGEP. Desde el año 2011, la Unidad de Formación Continua se integró a la organización de los talleres. Se realizaron 7 encuentros en Asunción y el interior del país donde participaron 110 docentes del 4º ciclo de la EBB de los departamentos de: Pte. Hayes, Boquerón, Central, Cordillera, San Pedro, Misiones, Ñeembucú, Alto Paraná estos talleres tuvieron una duración de 8 horas pedagógicas, La talleres fueron desarrollados por los especialistas del área pertenecientes a la Organización Multidisciplinaria de Apoyo a Profesores y Alumnos (OMAPA), La Unidad de Formación Continua como el Departamento de Educación Básica tuvo a su cargo la planificación, organización y el

acompañamiento a la Olimpiada así como a los talleres de capacitación. Para estos talleres fueron elaborados e impresos 300 módulos para los docentes y 900 módulos para los participantes.

- Capacitación del Área de Matemática, a facilitadores del cuarto ciclo de la Educación Básica Bilingüe para Jóvenes Y Adultos, el objetivo del mismos fue contribuir al mejoramiento de la práctica educativa en el área de matemáticas en el cuarto ciclo de la Educación Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos, posibilitando e incentivando el perfeccionamiento de los profesores, contribuyendo de este modo a su valorización profesional, dirigido a 92 educadores del 4° ciclo de la Educación Escolar Básica y 6 técnicos de la DGEP. Periodo de implementación 6 meses durante el año 2011.

Todos estos cursos fueron aprobados y certificados por la Dirección General de Educación Superior.

3.3 Aportes de PRODEPA a la Educación Media

a- Las propuestas y los materiales de Educación Media para Jóvenes y Adultos

En el inicio de la primera fase de PRODEPA se había conformado un Departamento de Educación Media con dos unidades, una de Educación Media a Distancia y otra de Educación Media Alternativa. Hasta el año 2012 se implementaron dos propuestas, la de Educación Media a distancia con énfasis en nuevas tecnologías que era dictada en las instituciones de gestión oficial y la otra denominada educación media alternativa llevada a cabo por instituciones privadas.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Fotos 25 y 26)

El Departamento de Educación Media se dedicó, en los años 2010 y 2011, a la revisión y elaboración de un **diseño curricular unificado**, revisión de programas de educación media y a la capacitación para la implementación del nuevo diseño. La revisión y ajuste del diseño curricular, de los programas de estudio y los materiales didácticos (módulos), ha sido el logro más significativo de los últimos años. Basados en la experiencia recogida con el programa de Educación Media a Distancia se han elaborado **materiales acordes** a las necesidades y posibilidades tanto de los participantes como del MEC.

Este nuevo currículum unificado fue puesto en vigencia en el segundo semestre del año 2012 en las modalidades: presencial, semi presencial y a distancia.

Los **materiales** fueron aprobados por la Dirección General de Currículum, Evaluación y Orientación; se hallan en un proceso de diagramación y edición para su posterior impresión.

Se han **equipado** centros de educación de jóvenes y adultos con salas y equipos tecnológicos. Se ha logrado el mantenimiento de los equipos informáticos en las 143 sedes para la impartición de los módulos de educación media a distancia.

Se ha creado e instalado la **Plataforma Educativa de Media a Distancia**, la cual es actualizada permanentemente.

De acuerdo a los entrevistados los egresados de los cursos de EMDJA logran ingresar y continuar sus estudios en otros niveles educativos.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 27)

b- La capacitación de los docentes de Educación Media

Se desarrolló el Curso de **Capacitación para docentes de la Educación Media a Distancia** para Jóvenes y adultos, utilizando la metodología de educación a distancia para la modalidad de personas jóvenes y adultas. Fue dirigido a 56 tutores de la EMAD y 11 técnicos de la DGEP. La duración del mismo fue de 4 meses, con una modalidad semi presencial durante el 2010.

Se organizaron Jornadas taller de **capacitación a directivos del Programa Educación Media Alternativa**. Estuvieron a cargo del Departamento Técnico Pedagógico e coordinación con el equipo técnico del Departamento de Educación Media. Se capacitó a los directivos de los colegios que implementaban el programa en temas referentes a temas de gestión y evaluación educativa. Fueron desarrolladas entre los años 2009 al 2010.

En los años 2010 a 2011 fue elaborado y ejecutado un **Plan de socialización sobre los ajustes realizados a los diseños curriculares**, programas y módulos de la Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas (EMPJA) con referentes departamentales y locales, para la coordinación de los trabajos con los especialistas elaboradores por áreas académicas.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 28)

Con relación a estos puntos se realizó la socialización de los ajustes y de la elaboración de los materiales realizados para la educación básica bilingüe y la educación media de personas jóvenes y adultas (diseño curricular, programas de estudios y módulos del participante).

Se efectuaron seis encuentros de dos días de duración cada uno donde participaron directores, docentes de los centros de educación de jóvenes y adultos, directores de colegios de la Educación Media Alternativa y coordinadores de las sedes tutoriales, además de supervisores pedagógicos del nivel III y técnicos de supervisión de todos los departamentos del país, totalizando 850 personas beneficiarias. Las sedes de capacitación fueron: Asunción, San Estanislao, Coronel Oviedo, San Juan Bautista (Misiones).

3.4 Aportes PRODEPA a la Formación Profesional

a- Las propuestas y los materiales para la Formación Profesional

Durante estos años PRODEPA ha establecido los ejes principales para favorecer la calidad y el funcionamiento adecuado de la Formación Profesional (en adelante FP). Ha equipado 456 centros de FP, capacitó a los instructores laborales y desarrolló lineamientos curriculares para las distintas especialidades con la elaboración de los materiales didácticos como: programas, módulos, cuadernillos, entre otros.

“eran 3 patas donde se asentaba lo que era la formación profesional: sin centros equipados no puedo pretender desarrollar competencias profesionales, sin instructores laborales capacitados tampoco, que era nuestra gran debilidad que en el marco del PRODEPA, se han dado las primeras capacitaciones formales por lo menos desde el MEC para los instructores laborales así como también la elaboración de los módulos instruccionales que hasta ese periodo anterior a esto no existía un solo módulo instruccional, entonces con esto se formalizaron los programas de formación profesional de distintas especialidades”. (DT 6)

Se ha logrado desarrollar e implementar una **variedad de ofertas de especialidades**, incluyéndose demandas actuales como reparación de motos. Lo que posibilita responder al interés y la expectativa de los participantes con la innovación y actualización de las ofertas laborales. Los cursos tienen, en general, una salida laboral casi inmediata. Según los participantes los cursos ofertados son los más adecuados, en duración y frecuencia para la población destinataria.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Fotos 29 al 33)

Se logró mayor reconocimiento y posicionamiento de los cursos en las comunidades. Se visibiliza más este sector educativo, incluso las cooperativas y otras entidades están interesadas en ofrecer estas opciones educativas a sus asociados.

Hacia el final de la primera fase de PRODEPA se habían elaborado **materiales didácticos**, específicamente módulos para las diferentes especialidades. Posteriormente en la segunda fase se realizó una revisión de los mismos con los ajustes sugeridos por la Dirección de Curriculum donde se incorporaron además nuevas especialidades. La revisión de los diseños curriculares de las especialidades estuvo a cargo del Departamento Técnico Pedagógico del MEC, la Dirección de Curriculum y personal contratado.

- 10 (diez) nuevos Módulos de Formación Profesional (editados) (Anexo N°4: Registro fotográfico)
- 19 (diez y nueve) Módulos de Formación Profesional, actualizados (editados) (Anexo N°4: Registro fotográfico)

Actualmente instructores laborales y participantes cuentan con materiales para el seguimiento del desarrollo de su proceso de enseñanza aprendizaje. El MOL y los cuadernillos de trabajo han sido editados considerando criterios didáctico-pedagógicos. Los contenidos son adecuados para los participantes, llenan en gran medida las expectativas de los mismos. Los instructores observan que los materiales son pertinentes y muy bien elaborados.

Un aporte fundamental fue la dotación de **equipamiento** de los centros para práctica de las diferentes especialidades. Mediante este equipamiento de los centros los participantes cuentan con elementos y herramientas básicas para el desarrollo de las habilidades y competencias de su profesión, lo cual es indispensable en el proceso de aprendizaje.

Se ha dotado a 456 centros con **equipamientos** para el desarrollo de las especialidades. Se cuenta con 1400 centros e inicialmente se tenía previsto equipar 400 con el financiamiento de PRODEPA,

superándose dicha meta. Los centros que fueron adjudicados para el equipamiento cumplen con los siguientes requisitos:

- Contar con rubro estatal de instructor laboral.
- Tener una sala adecuada y apropiada.
- Poseer una infraestructura mínima.

Los Centros han recibido una **dotación de Biblioteca**, textos y materiales del MEC, además de una donación importante de la cooperación española, con textos de varias especialidades.

Sobre la impartición de los cursos de FPI los participantes opinan, en general, que: el contenido es bueno, la metodología es esencialmente práctica, la frecuencia y la duración son adecuadas, los instructores tiene buena formación y trato adecuado. Los propios participantes mencionan que visibilizan cambios en ellos mismos a partir de la impartición de cursos de FP.

b- La formación continua de los instructores laborales

En cuanto a la **formación continua** de los instructores laborales, PRODEPA propició la capacitación de docentes e instructores de los centros de personas jóvenes y adultas tanto en el área profesional de su formación como en las metodologías de enseñanza y el sistema de evaluación.

Unos 425 instructores laborales fueron capacitados en las especialidades de: Artesanía, belleza Integral, Corte y Confección, Electricidad e Informática, entre otras. Desde el 2008 los instructores laborales han recibido además capacitación en emprendedurismo, asociatividad y elaboración de plan de negocios.

Además se han realizado jornadas de capacitación a los instructores de FPI del sector Hospitalidad y turismo, dentro del marco del Proyecto Camino Franciscano y Proyecto Ruta Jesuítica.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Fotos 34 al 36)

En cooperación con la Junta de Extremadura se ha realizado la construcción del Centro de Referencia de Piedra y el equipamiento. Esto se articula con PRODEPA para desarrollar los módulos de educación profesional orientados a formar a los instructores laborales de esta especialidad. La inversión fue millonaria en infraestructura, equipamiento y maquinaria. Para formar a los futuros instructores se contrató un experto peruano, Rodolfo Pequeño Flores, quien vino a formar a instructores en esta especialidad ya que aquí no se contaba con este perfil de “trabajo mecanizado en piedra”. Se hicieron enlaces con las escuelas talleres de Asunción, Concepción y San Pedro ya que sus programas son reconocidos a fin de articular acciones. El objetivo era formar los instructores laborales que serán los responsables del programa de formación en Cantería, primera experiencia en Paraguay. Este grupo de 31 personas becadas lleva 1500 horas de capacitación. En el 2010 se acoplaron a la formación representantes de Vallemi, ya que allí se implementó a finales del 2012 el proyecto para hacer la réplica con un Centro de Referencia en Mármol.

La **investigación** es también un aspecto que fortalece la calidad; en este sentido se realizó un estudio de sectores que ofrecen formación profesional, elemento que no se contaba a nivel

nacional. La Metodología de Análisis Ocupacional fue empleada en un proyecto de evaluación de saberes que se realizó en alianza con una Fundación. Con esto que logró reconocer los saberes de la familia profesional de hospitalidad.

3.5 Atención a la diversidad: un eje esencial en la educación de personas jóvenes y adultas

La calidad de la educación, debe reunir las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia (Rosa Blanco, 2008). Un enfoque de derechos en educación está basado en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación. Asegurar el derecho a la no discriminación implica la eliminación de las diferentes prácticas que limitan el acceso a la educación y la continuidad de estudios y pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona.

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.

PRODEPA genera e implementa un modelo de educación de personas jóvenes y adultas acorde a las tendencias internacionales e incorporando elementos de la cultura y de la experiencia educativa paraguaya (como la alfabetización en guaraní, la lengua de señas para personas con discapacidad auditiva, la incorporación de experiencias en comunidades indígenas diversas), y logra formar un equipo técnico central calificado para la conducción de los distintos proyectos y componentes del Programa.

Esto se refleja claramente en la formulación e implementación de los resultados y actividades de la Fase 2- la cuestión de la complejidad de la atención educativa a personas jóvenes y adultas parte del aprendizaje de que PRODEPA no puede ser una sola propuesta sino que las propuestas educativas se deben ir abriendo o ajustando a las demandas por capacidades, enfoques de género, cultura o contexto.

En este apartado se hace referencia a tres colectivos identificados claramente dentro de la formulación: atención a demandas de las mujeres, educación de jóvenes y adultos con discapacidad, atención a comunidades indígenas.

Incorporación de enfoque de género a la propuesta de educación de jóvenes y adultos

La vinculación de la Dirección de Educación Permanente con la temática de atención a la diversidad se da por aprendizajes graduales de los técnicos y autoridades y a partir de las demandas identificadas, sobretudo, a lo largo de la primera Fase de PRODEPA. En este sentido, la construcción de propuestas con enfoque de género ha sido un punto que si bien no está claramente expresado en la formulación del programa, se refleja en los documentos analizados y posteriormente en el análisis de textos y materiales didácticos.

Es interesante recalcar que dentro del análisis y propuesta de atención al colectivo de mujeres participantes de PRODEPA, se ha encarado la perspectiva de igualdad de género como “toda actividad dirigida hacia la transformación de las relaciones asimétricas sociales y sistemas de pensamiento que generan una desproporción en los sistemas de representación, como la educación, del poder y la autoridad” (Jaggar, 2008, vii, en Glavinich, 2011) de lo que es categorizado como género masculino y aquello que es culturalmente definido como género femenino.

Se reconoce al lenguaje como un instrumento de cambio, por lo cual el primer propósito de la revisión de los programas y módulos de la Educación Básica y Media Bilingüe ha sido utilizar un lenguaje incluyente con el objeto de: (a) eliminar el silencio sobre la existencia, importancia o sea la exclusión de las mujeres, (b) eliminar la consideración de las mujeres como categoría subalterna de los hombres en el “androcentrismo”, y, por último, (c) eliminar en el lenguaje el sistema sexo-género que consiste en que “por haber nacido con un determinado sexo, se nos adjudica un género lo cual conlleva a una valoración social de las habilidades, comportamientos, trabajos, tiempos y espacios masculinos y una desvalorización de los femeninos” (Pérez, 2011, p.17, en Glavinich, 2011).

Se ha podido constatar la realización durante el año 2011 de la revisión de los programas y módulos de la Educación Básica Bilingüe y la Educación Media tiene un doble propósito: (a) la revisión del lenguaje y contenido sexista en los materiales, (b) el control de la presencia de la violencia de género en el ámbito de la educación, y más específicamente de los materiales en cuestión. Ambos propósitos aparecen interrelacionados el uno con el otro. En este punto, es importante resaltar que se buscó violencia expresada de manera física, psicológica, sexual, económico-patrimonial, simbólica y mediática (especialmente), violencia del estado, violencia institucional. (Glavinich, 2011). Estos ajustes y sugerencias han sido incorporados según informan, a los materiales actuales en distribución (febrero 2013).

Si bien no se ha realizado en el marco de esta evaluación un análisis de textos y materiales didácticos, por los testimonios y evidencias encontradas en informes y documentos oficiales, sin dudas, la revisión del lenguaje sexista y la violencia de género indica que los programas y módulos de la Educación Escolar Básica y Media Bilingüe poseen características y enfoques muy claros que guardan estrecha relación con las convenciones internacionales, criterios manejados por el Ministerio de Educación (MEC) . (Glavinich, 2011).

Un aspecto atendido en el Programa ha sido la temática de la deserción, cuyos motivos tienen mayor vinculación con las mujeres que con los varones. Entre estos se encuentran las dificultades de compatibilidad con el trabajo (horarios, permiso de familia y marido), distancia, embarazo y cuidado de los hijos.

La generación de estrategias que promuevan la permanencia de mujeres en los programas de PRODEPA se hacen necesarias y generan esfuerzos conjuntos y coordinados entre diferentes direcciones del MEC con miras a implementar (con la apertura y construcción) y mejorar gradualmente la calidad de los Centros de Atención Integral a la Niñez (que funcionan en varios

de los Centros de Recursos). En estos Centros, actualmente se desarrolla el programa propuesto por la Dirección de Educación Inicial (para centros de atención no formal) dirigido a la primera infancia (niños y niñas de 0 a 8 años de edad), lo que permite no sólo una atención integral y de calidad a niños y niñas sino además propicia que las madres puedan dedicar parte de su tiempo a su formación básica y profesional.

El Programa de Atención Integral a la Niñez se inició en 2005. Ante la pertinencia de la oferta, se extendió la cobertura de los Centros de atención integral a la niñez durante la segunda Fase del PRODEPA. Se desarrolla en la actualidad en 9 Centros de Recursos de la DGEP, en los departamentos de Alto Paraná, Ñeembucú, Caazapá, Cordillera, San Pedro, Canindeyú, Villarrica, Central y Capital, en articulación con la Dirección de Educación Inicial.

Desde la Unidad de estadística de la DGEP no se dispone del número de padres y madres, participantes de los cursos de PRODEPA, que benefician indirectamente de los Centros de Atención a la niñez. Se estima sin embargo que cada uno de los centros da apoyo a aproximadamente a 60 familias. También, resulta difícil mantener un registro confiable del número de niños y niñas atendido por año, considerando las dificultades de asistencia que pueden encontrar las madres y padres, y el ritmo de formación según la modalidad.

En relación con las capacitaciones planteadas en el año 2012, informes indican que:

- a) Durante la Campaña de Apoyo Pedagógico a Docentes en servicio, se han implementado 4 módulos sobre:
 - Educación Permanente como Derecho Humano y bien público.
 - La multiculturalidad y el respeto a la diversidad.
 - Hacia una participación ciudadana en la educación de personas jóvenes y adultas.
 - La experiencia laboral y la educación de personas jóvenes y adultas.
- b) De la misma han participado 1249 docentes aproximadamente provenientes de 1200 instituciones, con alcance nacional. Los módulos incluyeron contenidos relacionados a la no discriminación y los derechos humanos de los seres humanos sin distinción de condición. También se incluyó la reflexión sobre la educación con enfoque de género, que es un principio de la Política Pública de Personas Jóvenes y Adultas.
- c) Se realizaron Capacitaciones a docentes que implementan el Proyecto de Culminación de la Educación Básica para Mujeres Trabajadoras sobre temas como metodología para la implementación de los módulos de estudio, se incluyó en una capacitación temas como: Los Derechos Humanos y la violencia intrafamiliar, especialmente aquella dirigida a las mujeres. Esta experiencia se realizó con 6 centros de Asunción y Central.
- d) Se ha culminado con las Capacitaciones a docentes en el marco del Proyecto de Alfabetización y Culminación de la Educación Básica para Mujeres trabajadoras del Sexo, sobre temas como:
 - Características de los y las participantes.
 - Metodología de alfabetización.
 - Enfoque de derecho y perspectiva de género.

7 docentes han sido formadas en durante esta actividad y la formación de los recursos incluyó en forma transversal el enfoque de género, con talleres sobre Derechos Humanos

y violencia intrafamiliar hacia la mujer, considerando la población a la cual estaba dirigido el proyecto.

- e) Curso de Derechos Humanos y Perspectiva de Género, financiado por la AECID, del cual han participado 8 técnicos pedagógicos, de los departamentos de Guairá, Paraguari, Cordillera, Misiones, Ñeembucú, Caaguazú y Caazapá -El curso brindó herramientas a los técnicos y técnicas, como también docentes, sobre temas relacionados a los de derechos humanos y perspectiva de género, como violencia intrafamiliar, la no discriminación, derechos sexuales y reproductivos.
- f) En el marco de la Socialización del Diseño Curricular de la Educación Básica Bilingüe y Educación Media para Personas Jóvenes y Adultas, se ha consultado con personas que ocupan cargo de Directores/as o Encargados/as de despacho de Centros de Educación para Personas Jóvenes y Adultas de todos los departamentos y distritos del país, Supervisores/as Pedagógicos/as, provenientes de Instituciones que implementan el Programa de Educación Básica Bilingüe para personas jóvenes y adultas, haciendo énfasis en que los materiales utilizados para la capacitación contemplen contenidos que aseguran enfoque de género.

Finalmente, en el marco del lanzamiento de la Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, se ha hecho énfasis en que uno de los principios de la política pública es la educación con enfoque de género.

3.6 Aportes del PRODEPA a la Educación de Jóvenes y Adultos con discapacidad

Como se evidencia en el relato de los participantes consultados en el marco de esta evaluación, si bien la Dirección de Educación Especial era parte de la educación permanente, el inicio de la atención específica a la problemática de jóvenes y adultos con discapacidad se da a partir del año 2006, cuando -luego de reflexiones y diversas mesas de trabajo- y ante la demanda del colectivo de personas con discapacidad, se ve la necesidad de elaborar una nueva propuesta de trabajo.

La construcción de un espacio digno de trabajo es un logro importante para el grupo, no solo por la necesidad de tener un entorno laboral de calidad, sino porque permitió a la antigua Dirección de Educación Especial posicionarse e incidir en forma más directa en las instancias decisorias.

“Lo que primero hizo fue darnos un lugar de trabajo digno, lo cual hace al rendimiento del funcionario; yo creo que el hecho de que alguien te trate como gente ya hace que tengas más ganas de trabajar, independientemente de que es el salario, que siempre continuo igual, el hecho de que haya más condiciones y que haya elementos informáticos. Se compraron libros, se hicieron traer libros de España porque nosotros no teníamos de donde ni qué leer. Para actualizarnos entonces la cooperación española como primer punto ayudó al fortalecimiento interno con respecto al tema de la inclusión”. (DT 12)

En este sentido, la incorporación a la sede Central y a algunos centros visitados durante la evaluación evidencian el interés de asegurar accesibilidad, no solo desde el punto de vista de la matriculación sino de las posibilidades de uso y participación en los espacios creados para dichos Centros (asegurando accesibilidad física y urbanística a personas adultas mayores y/o con discapacidad y dificultades motoras). También es valorada la señalética incorporada en las

oficinas de la Sede Central en Asunción, creando así un centro modelo de espacios accesibles y amigables a personas con discapacidad visual.

Una de las fortalezas señaladas tiene relación con la existencia de un plan estructurado y flexible pero que debía ser fundamentado a cabalidad para su modificación.

“Yo creo que la fortaleza, de que aún con los cambios que han habido este proyecto se pudo dar, es porque existía una planificación bien estructurada de lo que se debía de hacer en actividades y en tiempos, eso fue un buen sostén para que esto continúe amén de la coyuntura que se vivió con cada administración; esa es una de las fortalezas”. (DT 13)

En el campo de la investigación se realizó la sistematización del diagnóstico de la “situación educativa de la población entre 6 y 35 años”. Así como el relevamiento de la situación de los centros de servicios a los estudiantes con discapacidad, concentrados en escuelas especiales y aulas de apoyo.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Fotos 37 y 38)

Se propició el avance en la revisión y análisis de las propuestas curriculares en la modalidad del nivel de educación media y de educación de adultos.

PRODEPA permitió la elaboración, impresión y distribución de un documento con las líneas de acción y operativas de la Educación Inclusiva, comprendiéndose en él: marco conceptual, organigrama y manual de funciones de la Dirección de Educación Inclusiva y sus direcciones específicas.

Se realizó el aprovechamiento de los centros de recursos para **atención a la población con necesidades especiales**, en particular para baja visión y ceguera, por parte de los usuarios (estudiantes con baja visión y ceguera, docentes de dichos estudiantes). Se tuvo también la incorporación de algunos elementos vinculados a la accesibilidad de espacios para personas con limitada movilidad (embarazadas, personas adultas mayores, personas con discapacidad física) en algunos Centros. Provisión de recursos para mantenimiento de oficinas, transporte y equipamiento de la Dirección de Educación Inclusiva.

La formación de recursos humanos para asegurar una educación pertinente y de calidad para jóvenes y adultos con discapacidad dentro del PRODEPA fue siempre un desafío: si bien se encuentran evidencias de la realización de encuentros de formación, estos eran reducidos en cantidad o eran incorporados a jornadas generales donde el tiempo y la duración del tema de la discapacidad pareciera no ser lo más importante y con seguridad, no suficiente.

“La formación de recursos MEC es lo más importante: ...trabajamos con formación profesional en el 2007 e inicio del 2008 cuando se produce el cambio, en todos los cursos de formación profesional que hacía educación permanente se incorporaron a nuestros profesores de artes especiales por ejemplo, iba a haber cursos de cotillón, iba a ver de talabartería, iba a haber de esos oficios entonces siempre se incorporaban en ese sentido la gente del centro de formación laboral en ese periodo tuvo bastante capacitación incluso

venían la gente del interior...sin duda, esto fue muy difícil, en acciones aisladas se dieron". (DT13)

"Participamos de uno o dos encuentros con los supervisores de permanente pero más que nada información de qué es la inclusión, o sea, se daba una pincelada de eso y una que otra orientación administrativa por que más de 45 minutos una hora nunca no nos dieron en esos espacios de dos días que les traía". (DT13)

Elaboración de materiales modulares para cursos semi presenciales son los incorporados a las actividades de la Campaña Nacional de **Capacitación Docente**, donde la Dirección de atención a personas con necesidades especiales (DEPNEE), ha participado activamente y a las escuelas o centros que están actualmente vinculados al proyecto de buenas prácticas de educación inclusiva.

Se favoreció la **formación continua** de profesores en áreas específicas de la discapacidad, con la realización de una serie de encuentros técnicos para directores, técnicos centrales y supervisores de nivel 3. Estos en algunos casos, han replicado las capacitaciones en localidades como Pilar y Encarnación.

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 39)

En cuanto a la **producción de materiales** para la población con necesidades educativas se concretaron varias acciones que se mencionan a continuación. Se establecieron las especificaciones técnicas y de la contratación de un recurso especializado, para la adquisición de materiales para docentes (maletín didáctico) y kit especializado (baja visión y ceguera).

Anexo N°4: Registro fotográfico (Foto 40)

Se viabilizó la producción de materiales para estudiantes con baja visión y ceguera. Así como la edición y distribución de libros de texto escrito y hablado, la formación de técnicos y la contratación de especialistas lo que facilitó la ejecución de esta actividad.

Se elaboraron guías para docentes de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, incluidos en escuelas regulares. Se posibilitó la realización de spots de radio y video de difusión de la educación inclusiva.

Sin duda un logro adicional de PRODEPA para la atención a personas con discapacidad ha sido la posibilidad de **articulación con otras cooperaciones**. Se creó una **mesa interministerial** de educación inclusiva: reglamentación y actualización de las normativas vigentes sobre educación inclusiva.

"Los proyectos futuros y actuales surgen a partir de la articulación PRODEPA con el MEC de España: - Surge a partir de lo que ya se empezó a trabajar a partir del 2007, de las acciones de PRODEPA. España ve viable y con buenos ojos el hacer un programa aparte con todos las miles de acciones que nosotros proponíamos para el área de educación especial". (DT 13)

"A nosotros con la experiencia de poder gestionar un proyecto es como que se van abriendo también el espectro de necesidades cuando uno va trabajando en ciertos

aspectos. También hizo posible por ejemplo una cooperación con Chile que es de JICA. También una cooperación con Colombia para la atención de personas con discapacidad auditiva que se logró también la ampliación de la cooperación con FOAL: Nosotros teníamos una cooperación, diríamos, mínima en relación a ciertos aspectos y después de estar trabajando y que era un gran soporte para nosotros la cooperación española también pudimos lograr el aumento de cobertura con relación a la cooperación de la FOAL". (DT 14)

3.7 Aportes del PRODEPA a la Educación en contexto de encierro

a- La propuesta de Educación en contexto de encierro

El abordaje educativo actual en las instituciones penitenciarias en Paraguay ha significado un cambio sustantivo respecto a las prácticas educativas habituales en estos contextos. Se han desarrollado diversas acciones tales como: el desarrollo de programas educativos (para jóvenes adultos), la dotación de textos y materiales, la construcción y mejoramiento de espacios físicos para el desarrollo de las clases, el equipamiento de salas, incluyendo la instalación de equipos informáticos e Internet.

Respecto a los programas educativos, se han utilizado los módulos y las ofertas educativas correspondientes a la educación de personas del segmento mencionado.

Otro hecho importante ha sido la capacitación de docentes para la enseñanza en contexto de encierro. También se ha conformado una red de docentes de educación en contexto de encierro, que ha servido como instancia de capacitación e intercambio de experiencias, se establecieron nexos con redes y organizaciones internacionales que trabajan en educación y participaron en encuentros internacionales sobre educación en prisiones. (OEI, 2010)

Con referencia a las acciones para la consolidación de un subsistema de educación dirigido a personas privadas de libertad, se evidencian logros tales como el mantenimiento de la red y nuevos convenios para la ampliación de servicios y seguimiento pos penitenciario; ampliación de la dotación de recursos materiales, equipamiento de talleres y bibliotecas. Se cuenta con un manual de educadores de contexto de encierro, con orientaciones y reglamentaciones pertinentes.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Fotos 41 al 45)

b- La capacitación y apoyo a docente de Educación en contexto de encierro

Se ejecutó un plan de **Capacitación a educadores y a miembros de la Red del Programa Educativo en Contexto de Encierro**. Para el desarrollo de esta actividad se trabajó en conjunto con el equipo del Proyecto Educación en Contexto de Encierro. Esto se desarrolló en los años 2009 a 2011.

Articulación de acciones con organizaciones de la sociedad civil y establecimiento de estrategias conjuntas a través de encuentros realizados en este periodo.

En el campo de la **investigación** se elaboró la Sistematización de la experiencia en forma coordinada con el MEC y agencias de cooperación al igual que la valorización de la atención a jóvenes y adultos en contextos de encierro en el marco del programa.

3.8 Aportes del PRODEPA a los Centros de Atención Integral a la niñez y a la familia

Se han creado centros integrales con programas para niños y niñas pequeños y la difusión del mismo en las comunidades. Se contó con un proyecto articulado con otros cooperantes para el componente nutricional el cual permite tener la existencia de una profesional nutricionista para el diseño del plan dietario de niños y niñas.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Foto 47)

Se logró contar con el **trabajo articulado** con la Dirección de Educación Inicial del MEC.

Con relación a la **formación continua**, se capacito a 90 técnicos y docentes de los Centros de Atención Integral a la Niñez y a la Familia en taller de gestión de apoyo a la primera infancia, estimulación oportuna y juegos. Del mismo modo 50 madres y tutores pudieron participar en talleres de capacitación sobre derechos de los niños y niñas. Esto se ha realizado durante los años 2010 al 2012.

Anexo Nº4: Registro fotográfico (Fotos 48 al 53)

En el resultado referido a la **consolidación de la red de centros de atención a madres con responsabilidades familiares o de otra índole**, cuyo logro primordial es la permanencia en los cursos por parte de las participantes mujeres con niños y niñas pequeños.

Se han elaborado guía y cartillas de atención integral a la niñez y a la familia, teniendo en cuenta los ejes temáticos de: salud materna del niño y la niña, desarrollo y protección de los niños y niñas, deberes de las personas adultas.

3.9 Aportes del PRODEPA a la Educación Indígena desde una perspectiva intercultural

Si bien se realizó un esfuerzo particular desde la DGEP y el PRODEPA a fin de promover la igualdad para el acceso a la educación a comunidades indígenas -donde la tasa de analfabetismo es superior al promedio nacional (EPH, 2010)-; la disponibilidad de datos acerca de la cantidad exacta de personas indígenas de 15 años y más atendidas por el programa PRODEPA en esta segunda Fase, es limitada.

Cuando se analiza el resultado referido a facilitar el acceso a la educación básica a poblaciones Indígenas, a través de la reciente sistematización realizada por un equipo de consultores y de técnicos del MEC se ha logrado el reconocimiento y valorización de las demandas y reivindicaciones de este colectivo.

Además, en el marco del diseño de la propuesta se retomaron algunas discusiones sobre la finalidad de la Educación Indígena, se debate y acuerda que la pedagogía utilizada para la enseñanza y aprendizaje de la lengua debe mantener y fortalecer la lengua materna como mecanismo de

integración o socialización comunitaria y estar acorde a la realidad cultural de cada pueblo indígena, para que no se pierdan las tradiciones culturales, los conocimientos y la lengua.

También se rescata como logro importante la formación continua de los educadores de personas jóvenes y adultas, con la realización de un curso de formación en la cual fueron becados docentes y técnicos indígenas sobre temas de: educación popular, currículo de la educación básica, el dialogo cultural y las propuestas para traducirlo a la práctica en el contexto del aprendizaje formal.

La realización de un diagnóstico que fue el punto de partida para un acercamiento a los intereses convocantes, y posterior elaboración de los contenidos propios referidos a la lectoescritura y matemáticas. Este generó una experiencia, que si bien fue única y puntual a una comunidad, propicio la elaboración de una metodología con énfasis en enseñar los elementos de la cultura (contenidos étnicos) como danza, caza, pesca, artesanía, astrología, hierbas medicinales; juegos y comida tradicionales; valores, conocimientos, habilidades y destrezas de las niñas, los niños, familia y comunidad. Esta experiencia fue también valorada como una oportunidad de reflexionar sobre cuestiones comunitarias importantes, sobre las necesidades básicas no satisfechas aún o las expectativas con el curso de alfabetización, permitiendo la profundización en aspectos no debatidos habitualmente.

Es un logro además la promoción de nuevos espacios de reflexión y diálogo en torno a la alfabetización, los derechos humanos y de las comunidades indígenas, la producción local artesanal, la realidad socioeconómica y la cultura como base para el fortalecimiento de la identidad, pensando en una posterior etapa de relación intercultural con las demás culturas existentes en el país.

- Ya en las acciones vinculadas al inicio del proceso de post alfabetización, se tienen como logros importantes tales como la elaboración de un Manual de Castellano para ser utilizado en los cursos de pos alfabetización y la elección de los temas principales realizada a partir de los contenidos más significativos que ya habían sido rescatados con las palabras generadoras en Qom.
- Sistematización de la experiencia publicada, que permite no solo recoger y visibilizar los resultados obtenidos al término de un año sino además, reconocer y entender que el relacionamiento de trabajo intercultural exige constante investigación, reflexión, atención y acción.

En cuanto a dificultades en la atención a la diversidad, se pueden mencionar las siguientes:

En lo que hace a la formulación de la propuesta y el marco lógico de la misma, si se pretende analizar la calidad y pertinencia de los indicadores estipulados en el programa con el fin de medir resultados y objetivos en particular aquellos que son sensibles y apropiados al enfoque de inclusión, si bien se ha visto una intención importante en incorporar acciones estratégicas-visibilizadas en la formulación de la Fase 2- que aseguren la atención a estos colectivos, a partir de la revisión del documento del marco lógico, no se explicitan indicadores claros, suficientes que incorporen en detalle la perspectiva de género, diversidad en capacidades e interculturalidad.

Por otro lado, si bien se ha visto como un logro la implementación de un sistema estadístico para el Programa, se puede mencionar que los datos del SIGEDAT aún no han logrado utilizarse para lo que fue concebido: para hacer el seguimiento a los participantes, logrando con esto no solo medir el impacto de las acciones sino también asegurar modalidades de respuesta educativa más personalizadas y considerando el componente de capacidades y diferencias culturales. Como ya se mencionara, los datos permiten contar con estadísticas sobre la cantidad de personas que se matriculan en los diferentes programas, lo que no difiere mucho de las estadísticas educativas nacionales (aunque se cuenta con más detalles). Lo que no se ha podido aún instalar es que el registro por cada participante permita realizar un seguimiento de su trayectoria educativa: si culmina un ciclo, si luego continúa en otro ciclo o programa educativo.

Finalmente, a partir de los esfuerzos realizados y los logros antes mencionados, la formación de recursos humanos para asegurar una educación pertinente y de calidad para jóvenes y adultos con discapacidad dentro del PRODEPA fue siempre un desafío: si bien se encuentran evidencias de la realización de encuentros de formación, estos eran reducidos en cantidad o eran incorporados a jornadas generales donde el tiempo y la duración del tema de la discapacidad pareciera no ser lo más importante y con seguridad, no suficiente.

En la atención a comunidades indígenas y grupos étnicos, se considera que -si bien la experiencia fue muy positiva-, la misma no ha sido sostenible en los años siguientes y no se pudieron avanzar con las experiencias sistematizadas.

El aspecto de la apropiación del enfoque inclusivo, entendido como atención a la diversidad al interior del MEC y más específicamente en la dirección de jóvenes y adultos es aún incipiente y no se ha instalado en el sistema. sigue siendo visto-tanto en lo que hace a la educación de personas con discapacidad como a colectivos con diversidad étnica- una tarea de los especialistas, lo que va a dificultar en gran manera la instalación de estos enfoques (interculturalidad, inclusión) en el sistema si no se toman decisiones políticas y técnicas de verdadera inversión en los temas anteriores.

CAPÍTULO VI. DESAFIOS PARA LA SOSTENIBILIDAD DE POLÍTICAS PÚBLICAS POST-PROGRAMA

América Latina es una región donde se ha experimentado mucho en materia educativa a través de proyectos piloto u otros de más largo aliento. La mayoría de estos experimentos contó con la ayuda internacional que no siempre fue suficiente para posibilitar que los proyectos por ella financiados devengan en políticas públicas asumidas por los Estados.

En el caso del PRODEPA, luego de poco más de diez años de cooperación entre gobiernos del Paraguay y la Cooperación de España una pregunta central será ¿cómo encarar los desafíos para la sostenibilidad de las políticas y programas generados una vez concluido el financiamiento y la asistencia de la cooperación española?

Como se ha visto en capítulos anteriores, el Programa PRODEPA ha significado un hito institucional para la Educación con Personas Jóvenes y Adultas en el Paraguay al extremo que se puede decir que esta modalidad educativa es sustantivamente mejor y diferente que la que existía antes de PRODEPA, gracias en gran medida a su creación y desarrollo.

De ser una modalidad marginal dedicada a políticas remediales ha pasado la EPJA a ser considerada como ejemplo de posibles cambios en modalidades educativas en el país, a tener identidad con programas precursores y a contar con una infraestructura, con materiales y personal especializado que la visibilizan como necesaria y útil para el país.

1. PRINCIPAL LOGRO EN MATERIA DE POLÍTICA PÚBLICA EPJA

Una política pública es aquella adoptada después de años de experiencia y buscando consensos en su adopción. En el caso de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Paraguay la principal expresión de ello es el documento “Encendemos el fuego – Ñamyendy tata” que recoge la experiencia de un largo periplo con inicio en 1957 y que tiene en los últimos diez años con la presencia del PRODEPA los principales fundamentos y líneas de acción de la política pública comprendida en dicho documento.

El último tramo que desencadena la opción por construir tal política pública se inicia desde el 2008. La Dirección General de Educación Permanente del MEC desarrolla pasos para su construcción en forma participativa entre entidades del Estado y de la sociedad civil.

Los principios rectores que rigen tal política pública adoptada parten de asumir que la educación es un derecho humano básico, forma parte del engranaje social y ha contribuido al desarrollo de las personas y de los pueblos.

La opción de educación como derecho asegura: la universalidad expresada en el principio de la igualdad, la integralidad de los derechos, la responsabilidad compartida y diferenciada, la participación de los sujetos principales destinatarios y renovadores de la política pública.

Otro principio importante para el Paraguay es valorar las diversidades y eliminar la discriminación, asumiendo que su realidad es multicultural. Se reconoce un país más que bilingüe, multilingüe con culturas diferentes que conviven en espacios compartidos.

La educación orientada a la formación de ciudadanía, con un enfoque de género, promoviendo la igualdad de oportunidades, vinculándose al trabajo, construyendo el conocimiento en forma colectiva y promoviendo la participación ciudadana son otros principios de esta política.

Para la EPJA paraguaya es fundamental el principio que la inscribe en la propuesta de “Aprendizaje a lo largo de la vida”, paradigma de educación permanente que tiene en esta modalidad educativa una de sus principales soportes. Sus múltiples oportunidades de expresión se destacan por su impacto personal, familiar, comunitario, social, económico y político.

La apuesta de este documento de política aprobado por el Estado “incluye organizar un sistema de educación permanente para personas jóvenes y adultas que no renuncia a la necesaria flexibilidad que debe tener esta oferta educativa, pero, que al mismo tiempo, asegure las condiciones necesarias, para la continuación y validación de estudios”

La concreción de esta política pública consensuada es el principal aporte a la sostenibilidad de lo avanzado.

Será fundamental que futuros gobiernos sigan haciendo suya esta política adoptada.

Un aspecto de la mayor importancia en circunstancias de que concluye la cooperación española via PRODEPA es la tendencia observada de progresivo aumento del presupuesto a la educación con personas jóvenes y adultas por parte del Estado paraguayo.

Entre 2010 y 2011 el presupuesto de la DGEP incluyendo sumas adicionales para la Campaña Nacional de Alfabetización subió en 13 mil millones de guaraníes.

2. DESAFÍOS DE LA POLÍTICA PÚBLICA ADOPTADA

En “Encendemos el fuego” se reconoce como principales aportes del PRODEPA en materia de líneas de acción particularmente las desarrolladas con experiencias y propuestas de alfabetización, educación básica, educación media y formación profesional. En el documento hay un reconocimiento explícito a sus aportes significativos con nuevos enfoques para la educación de personas jóvenes y adultas.

La sostenibilidad de lo avanzado tiene directa relación con los esfuerzos nacionales por el cumplimiento de indicadores y metas definidos en tal documento de política.

Los siguientes son los indicadores adoptados y las metas propuestas:

Cuadro Nº26: Indicadores y metas de la política Pública de Educación de Personas Jóvenes y adultas

INDICADORES	LINEA DE BASE	METAS		
		2013	2018	2024
% de alfabetizados	60%	70%	75%	80%
% que culmina postalfabetización	60%	70%	75%	75%
Tasa de egreso en Educación Básica	88%	Aumento 5%	Aumento 10%	Aumento 15%
Tasa de egreso en Educación Media Alternativa	78%	Aumento 5%	Aumento 10%	Aumento 15%
Tasa de egreso en Educación Media a Distancia	89%	Aumento 5%	Aumento 10%	Aumento 15%
% de personas que han aprobado formación profesional	85%	Aumento 5%	Aumento 10%	Aumento 15%

Fuente: Ñamendy Tata. Encendemos Fuego. Política Pública de Persona Jóvenes y adultas p.74-75

Los supuestos de los que se parte para concretar metas con miras al año 2024 son los siguientes:

- Se logra un contrato social que consolida la política del sector educativo, como política de Estado, de largo plazo
- La educación es concebida como un bien público por todos los actores sociales
- El Estado garantiza a la población, sin discriminación de ninguna índole, el derecho a la educación
- Se consolida la participación activa en la integralidad de la acción educativa de la ciudadanía en general y de los agentes educativos en particular, de las organizaciones de la sociedad civil, de los medios de comunicación social y de los cooperantes locales e internacionales
- La Comisión de monitoreo y seguimiento se compromete a controlar la implementación de la Política Pública; para ello se dispone de un sistema de información adecuado a las necesidades
- Los factores exógenos son favorables; por ejemplo, gobernabilidad, crecimiento económico y participación ciudadana activa
- Los recursos humanos, técnicos y financieros asignados son suficientes y oportunos
- La modernización del estado permite la agilización de la ejecución presupuestaria

La sostenibilidad de la política adoptada implica entonces hacer esfuerzos desde el Estado y la sociedad civil para que las metas trazadas se vayan cumpliendo en los períodos señalados y que los supuestos de los que se parte sean asumidos.

Obsérvese que respecto a la alfabetización y procesos de postalfabetización hay diferenciaciones respecto a porcentajes de quienes adquieren las competencias básicas de lectura y escritura en L1 en alfabetización y en L1 y L2 en postalfabetización así como porcentajes de personas que adquieren competencias de razonamiento matemático tanto en el proceso de alfabetización como en los de postalfabetización. Todo ello demandará niveles de ejecución especializada y de seguimiento efectivo de sus efectos via evaluaciones rigurosas.

Es sintomático también que la concreción de indicadores y metas propuestos no dependerá solo de argumentos y hechos educativos sino de un espectro más amplio donde el propio Estado en su conjunto logre un contrato social que consolide la política del sector educativo siendo la educación concebida como bien público por todos los actores sociales.

Se requiere que factores exógenos como el crecimiento económico, la modernización del Estado y la gobernabilidad se mantengan favorables al cambio educativo y que este obtenga los recursos suficientes de modo oportuno.

3. DESAFÍOS ESPECÍFICOS PARA LA SOSTENIBILIDAD DE POLÍTICAS EPJA EN PARAGUAY

3.1 Criterios técnico pedagógicos antes que partidarios

La continuidad de políticas implementadas a partir del PRODEPA se logró a pesar de continuos cambios de gobierno y de gabinetes en los más de diez años transcurridos.

Si bien cada gobierno puso su sello en materia de cambios de personal directivo hubo respeto básico por las líneas de acción emprendidas y, con raras excepciones, en general la calificación de los equipos directivos y técnicos fue buena.

En la marcha de la DGEP ha primado en líneas generales la necesidad de construir institucionalidad sobreponiéndose a los cambios políticos.

Será fundamental que la autoridad nacional elegida en próximos comicios designe a quien conduzca el sector con criterios técnicos más que político partidarios. Un ministro o una ministra con conocimiento de la problemática educativa valorará particularmente lo logrado en materia de EPJA en estos últimos diez años y pugnará por colocar a personal directivo en la DGEP con calificación especializada.

Asimismo, la designación de especialistas en los cargos que conduzcan los programas eje de la modalidad facilitará en buena medida retomar y afianzar los esfuerzos anteriores promovidos en buena medida con el PRODEPA.

3.2 Mantener y fortalecer los equipos técnicos

Una de las características más valiosas de la experiencia PRODEPA ha sido la gradual calificación de equipos técnicos a cargo de la ejecución de programas.

Los equipos técnicos no se improvisan. Será fundamental que nuevos gobiernos reconozcan las capacitaciones y los talleres de especialización que han sido desarrollados y que han generado experiencia e identificación con las tareas a cargo en los diferentes niveles de las líneas de acción.

Estas premisas tienen particular valor tanto en el nivel central como en ciudades del interior del país. Será básico para el éxito de las líneas de acción mantener la dinámica capacitadora y de especialización en la práctica que se ha dado en la última década.

Un caso de mención especial es el de los supervisores en terreno cuya inestabilidad ha sido factor limitante en el logro de metas y el acompañamiento de acciones. El supervisor no solo amerita ser capacitado sino estrategias de mayor estabilidad en sus puestos.

3.3 Constitución de un Consejo Nacional de Educación con Personas Jóvenes y Adultas

El desarrollo de la actual EPJA en Paraguay ha tenido en la DGEP y en el MEC su motor principal.

Las líneas de acción convergen, sin embargo, con otros actores y otros sectores públicos. La idea de asociarles a una educación permanente determina estrategias más amplias que superan fundamentalmente al sector educativo.

La sostenibilidad de lo desarrollado requiere un organismo plural e interinstitucional en el que estén representados los principales actores de la EPJA.

La creación y consolidación de un Consejo Nacional de Educación con Personas Jóvenes y Adultas sería un signo excelente para concretar lo anterior. El MEC lo coordinaría colocando a la cabeza del Consejo a un viceministro o a la propia máxima autoridad de la DGEP. Sectores con los de Salud, Trabajo y Justicia u otros que se estime conveniente pudiesen ser convocados para integrar con representantes tal Consejo. La sociedad civil a través de entidades representativas de la práctica de EPJA o de Educación Popular; entidades representativas de empresarios y de movimientos pro derechos humanos pudieran formar parte de dicha entidad. Asimismo, deberían estar representadas otras DG del MEC vinculadas a la educación permanente

Las labores del Consejo estarían referidas a la planificación de actividades, a la coordinación de acciones y a ejercer alguna vigilancia ciudadana sobre los avances y el cumplimiento de metas programadas o presión a los organismos públicos respecto a demandas presupuestales no cubiertas

3.4 Buen uso y administración de la infraestructura obtenida

Tal vez el Centro Ko' e Pyahu, edificio central de la DGEP sea el símbolo físico más representativo de los consistentes cambios desarrollados en beneficio de la EPJA por el PRODEPA.

Especialistas latinoamericanos que lo han visitado coinciden en que es la mejor o una de las mejores edificaciones construidas en función de agrupar allí los principales servicios a cargo de la EPJA.

Las dimensiones del Centro, sus multiservicios, su mantenimiento y limpieza han demandado contratos con entidades como la Organización de Estados Iberoamericanos para asumir apoyos administrativos claves.

Aspecto central por considerar es el de la administración de los ingresos del Centro que posibilitan su mantención y generan ingresos para otras actividades. El éxito de la administración encomendada a la OEI fue a causa del buen seguimiento operativo y la persistencia en mantener un riguroso cuadro de ingresos y salidas de dinero producto del alquiler de locales para actividades y la implementación o el perfeccionamiento del sistema obtenido de control e inventario de su equipamiento

La autosostenibilidad del Centro ha sido una opción que debiera mantenerse. La adecuada y estratégica venta o alquiler de servicios posibilitará refuerzos a la autonomía institucional.

Los informes que se presenten a entidades como el propuesto Consejo Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas y las visitas periódicas al Centro pueden ayudar a una mejor administración

3.5 Buen uso nacional y ampliación de los Centros de Recursos

La importancia estratégica de los Centros de Recursos se expresa en su condición de espacio que aglutina todos los servicios educativos para jóvenes y adultos en que los usuarios de Asunción y de provincias los consideran lugares de referencia para una educación permanente.

Uno de los resultados evidentes de su concreción y buen uso es el de que los docentes y servidores asociados a la EPJA asuman con mayor dignidad su propio trabajo.

Hay tres tareas básicas que se demandan respecto a ellos:

- a- Dado el importante aporte de los Centros de Recursos para aumentar la cobertura y la calidad de los programas dirigidos a personas jóvenes y adultas, consideramos necesario ampliar el número de centros. La ampliación del número de centros recursos requiere un proceso de planificación que incluya:
 - **Un diagnóstico del funcionamiento actual** de cada centro de recursos que incluya un análisis de la participación de los grupos destinatarios considerando los factores que facilitan y que obstaculizan el acceso y la permanencia de los participantes y un estudio de la rentabilidad de sus servicios considerando la sostenibilidad
 - **Una identificación de las áreas de mayor necesidad** que deben priorizarse para la creación de Centros de Recursos tomando en cuenta las características demográficas y productivas de las zonas donde se podrían instalar los CR.
 - **Una identificación de posibles instituciones aliadas locales y nacionales** que puedan apoyar a los Centros de Recursos y aportar para su funcionamiento y sostenibilidad.
- b- Preocupación efectiva por su mantenimiento expresada en presupuestos y personal para ello. Aulas pedagógicas, aulas de informática, talleres de formación profesional,

biblioteca, ambientes para personal demandan en cada caso una política que asegure su buen funcionamiento y que su prestigio como unidad de servicios efectivos aumente y no decrezca

- c- Hacer seguimiento específico a los 456 centros con equipamientos para el desarrollo de actividades de formación profesional y formular y ejecutar una estrategia que considere el equipamiento complementario de los 1400 centros vinculados a la formación profesional

3.6 Fortalecimiento de sistema estadístico y de seguimiento

La información acerca de las líneas de acción y actividades que comprenden en la EPJA del país tuvieron un problema aún no resuelto por las dificultades encontradas en la implementación del Sistema de Información que se creó en la DGEP (SIGEDAT). Asimismo, en la actualidad, sólo se dispone de los datos censales del Sistema de Información de Educación Continua (SIEC).

El sistema de recolección, análisis y gestión de la información por él que se optó aún no permite el monitoreo rápido y preciso sobre los servicios de la EPJA y su impacto en los participantes.

La creación del SIGEDAT como sistema alternativo al central manejado por estadísticas en el MEC, no dio los resultados esperados. Utilizó los mismos procedimientos que la estadística continua, haciéndose lento el proceso recolector. Los porcentajes de retorno de documentos apenas alcanzaron en muchos casos un escaso 50%

Concretar y perfeccionar esta tarea pendiente será estratégicamente importante para la consolidación de un subsistema de educación con personas jóvenes y adultas.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. CONCLUSIONES

A partir de PRODEPA la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay, pasó de ser un componente marginal de la política educativa a ocupar un lugar de relevancia y visibilidad. La implementación del Programa ha permitido fortalecer la DGEP dentro de la estructura del MEC y por ende la EPJA en Paraguay. El Programa ha contado desde su inicio con el compromiso e involucramiento de las autoridades educativas, tanto en el diseño como en su puesta en marcha, a través de un constante proceso de diálogo y de reflexión entre la cooperación española y el Ministerio de Educación de Paraguay. Contó, además, con el apoyo administrativo y técnico de la OEI.

A continuación se presentan las principales conclusiones a las que se ha arribado en el proceso de evaluación.

Sobre el diseño de PRODEPA

El diseño de PRODEPA fue adecuado a las características educativas de la población paraguaya mayor de 15 años. En sus dos fases se identificaron y ejecutaron líneas de acción en los distintos niveles educativos asociadas a la diversidad de participantes y sus contextos específicos.

La propuesta estuvo basada en una demanda real de la población de jóvenes y adultos (personas con 15 años y más), considerándose sobre todo la coyuntura socioeconómica y educativa del momento de inicio de la intervención (año 2000). Si bien en esta última década, las estadísticas nacionales muestran un alto porcentaje de niños y niñas matriculados y asistiendo a una institución educativa entre los 6 y 12 años; el porcentaje de adolescentes que abandona la educación formal, en especial a partir de los 12 años, sigue siendo alto.

Se tuvo en cuenta que el sector que tiene el menor promedio de años de estudio corresponde a mujeres jefas de hogar, de sectores rurales, guaraní hablantes y del quintil más pobre. Este sector tiene solo 3 años promedio de escolaridad. Por otra parte, el grupo social que tiene menor acceso a la educación en Paraguay constituye la población indígena. Según datos de 2008, el 40% de la población indígena es analfabeta, comparado con 5 % de la población no indígena. Las personas indígenas tienen un promedio de 3 años de estudio, cinco años menos que la población no indígena.

Estas características educativas de la población paraguaya fueron adecuadamente atendidas por los diversos componentes de PRODEPA que desarrollaron programas para los distintos niveles educativos, incluyendo la educación media y se tuvo una atención especial a ciertas poblaciones en situaciones de mayor exclusión educativa, como las mujeres rurales, las personas guaraní-hablantes y las personas indígenas.

Uno de los aspectos relevantes planteados en la formulación de la estrategia tiene relación con el diseño e implementación de un currículo de la modalidad que sea lo suficientemente flexible para

asegurar el aprendizaje pertinente y de calidad en todos los contextos y de todos los colectivos beneficiarios.

Otro aspecto positivo en la formulación es el reconocimiento de la necesidad de un rediseño y reorganización de la Dirección General de Educación Permanente como componentes esenciales en la propuesta. La construcción de espacios adecuados, suficientes que generaran bienestar en funcionarios y técnicos fue objetivo propuesto. Esto está claramente planteado en la formulación de las dos fases (en Fase 1, la construcción del Centro para la DGEP, en el caso de Educación inclusiva, la construcción y equipamiento esta formulado en Fase 2). Lo mismo ocurre con las sedes y luego los Centros de Recursos que se mejoran y/o construyen para la modalidad.

Más adelante, en la Fase 2, se pueden identificar líneas de acción vinculadas al resultado de un análisis profundo en respuesta a la diversidad de participantes, a los contextos en los cuales dichas personas se encuentran y a las necesidades específicas de esos colectivos. Se diseñan líneas de adecuación de las modalidades existentes (EBB y EM) a dichos grupos de hombres y mujeres. A partir de aprendizajes de la Fase 1, se incorporan proyectos específicos, con resultados más evidentes en los sectores en situación de mayor vulnerabilidad a la exclusión -comunidades indígenas, mujeres trabajadoras, etc.-

Esta última fase, pareciera indicar, desde su documento de formulación, una visión más innovadora, vinculada a la educación permanente como una educación a lo largo de todo el ciclo de vida.

En las propuestas de formulación de las dos fases, se hace hincapié en las líneas vinculadas a la formación de los recursos a nivel central y de un grupo importante de instructores, docentes y directores de centros y sedes en el interior del país.

Finalmente, se consideró la necesidad de la recolección de datos y la elaboración de un sistema efectivo y eficiente que permita monitorear en forma rápida y precisa los servicios y el impacto de los mismos en las localidades y los/as participantes. Ello constituyó preocupación permanente del Programa, prevista con claridad en la formulación de las actividades desde la Fase inicial.

Sobre la implementación del Programa

La acción conjunta del PRODEPA puede inscribirse como uno de los mayores y mejores esfuerzos colectivos e institucionales en pro de una mayor equidad educativa en el Paraguay. Posibilitó no sólo el surgimiento de una nueva EPJA sino que asumió el derecho a educarse de los analfabetos, de las mujeres campesinas, de los indígenas, de quienes no tenían acceso a una educación secundaria, ampliándolo y concretándolo para muchos de ellos. El carácter innovador de la mayoría de programas no fue impedimento para que se buscara en su implementación conjugar equidad con calidad educativa.

PRODEPA ha desplegado durante su implementación una gran variedad de propuestas educativas, las cuales han sido consideradas por los actores involucrados y beneficiarios como un

evidente progreso en la concepción de la educación de personas jóvenes y adultas encaminándose a asumir el concepto de una educación a lo largo de la vida.

A partir de la implementación del PRODEPA la modalidad EPJA contó con curriculum, materiales y textos propios así como mejoramiento de las condiciones de infraestructura y equipamiento.

El proceso de elaboración de las propuestas educativas duró aproximadamente 2 años de formación e intercambio con experiencias extranjeras para captar las innovaciones, los logros y las lecciones aprendidas por otros países.

Para la realización de los diseños curriculares y los programas de estudio han sido capacitados los propios técnicos de la DGEP, tratando de asegurar que los documentos resultantes tengan una contextualización adecuada y sean pertinentes en las localidades. La capacitación de los recursos humanos de EPJA se hizo a través de variadas metodologías, formación a distancia incluida. Participaron en ella tanto técnicos de la DGEP como expertos internacionales y actores de ONGs locales.

Otro aspecto a resaltar ha sido elevar conciencia en el país sobre la necesidad de crear una carrera de Educación para Jóvenes y Adultos que comprenda desde la formación inicial del docente hasta su formación continua en servicio. En este momento Paraguay no cuenta con un Profesorado de Educación de Jóvenes y Adultos y los docentes que se incorporan a la modalidad EPJA no están capacitados en metodología y aspectos propios de la misma.

La creación de los Centros de Recursos para EPJA en cada departamento ha constituido una innovación y revolución a nivel local. El contar con un edificio e instalaciones pensadas en y para la población joven y adulta forma parte de un derecho por bastante tiempo relegado. Constituyen un espacio donde los educadores de jóvenes y adultos del departamento se pudiesen reunir, capacitar, formarse y encontrar todos los elementos necesarios para el desarrollo de su tarea profesional, un espacio propio donde tuviesen opciones y ofertas educativas pertinentes, variadas y adecuadas para seguir aprendiendo, donde se sientan reconocidos, cómodos y valorados en sus saberes. Sin embargo, gran mayoría de la oferta EPJA se desarrolla en las instituciones de gestión oficial de educación escolar básica o secundaria que les “concede” un espacio. En muchas oportunidades, las condiciones materiales de estas sedes o centros no están acordes a las necesidades específicas de personas jóvenes y adultas.

La implementación de la **Educación Básica Bilingüe** constituyó un salto cualitativo comparado a lo que se venía realizando anteriormente. La EBB fue una propuesta equiparada a la EEB pero pensada con contenidos propios y tiempos oportunos para los jóvenes y adultos, con lo que la propuesta se volvía más pertinente y eficaz.

La implementación de las nuevas ofertas educativas como **educación media y formación profesional** han motivado a la comunidad a acercarse a los centros de EPJA y revalorizaron la modalidad. Los participantes aprecian la formación recibida y logran mejores condiciones de vida a partir de la adquisición de mayores destrezas laborales y conocimiento de emprendedurismo y asociativismo. Esto les ha permitido a muchos participantes la generación de ingresos propios por las actividades laborales.

La posibilidad que brinda la propuesta de educación media incluyendo el manejo y la adquisición de destrezas tecnológicas es muy apreciada por la población. Esta **inclusión de TICs** permite poner a la vanguardia a la propuesta educativa equiparando las ofertas educativas públicas y privadas, pues se brinda una oportunidad que muchos no tendrían de otra manera.

La formación de supervisores en **educación inclusiva** es un elemento que favorece la sensibilización y preparación de los mismos para ampliar el concepto educativo que se manejaba. Se logró analizar varios aspectos de la realidad del país, se hizo un relevamiento de datos sobre este aspecto. Se trabajó con franjas etáreas infantil y juvenil pues en el análisis se veía que atender a adultos con discapacidad significaba haber llegado tarde, por este motivo el proyecto 4 tuvo muchas particularidades. En las ofertas para jóvenes y adultos se adecuaron materiales y se hicieron propuestas de capacitación laboral específicas.

La implementación en **educación indígena** fue tomando diversos rumbos, al inicio y actualmente en algunos sitios se trabaja con las propuestas de educación no formal de “círculos de aprendizaje” y “balfabetización”, considerando que el guaraní es la lengua materna de varias etnias. Pero avanzando con el enfoque de derechos y el respeto a las culturas se vio la necesidad de crear propuestas propias de alfabetización en lenguas originarias que no son las oficiales. Se trabajó con una experiencia piloto con la etnia Toba Qom quien designó a representantes comunitarios para ir elaborando e implementando la propuesta, esto se realizó en coordinación de la dirección de educación indígena.

La creación de los **centros integrales de atención a la niñez** favoreció la permanencia de las mujeres en las ofertas educativas, a la vez que brindó una atención y estimulación oportuna a los niños y niñas.

PRODEPA PREPARA fue la primera propuesta de alfabetización que contó materiales creados por el equipo técnico local, favoreciendo la labor de los facilitadores y otorgando a los participantes cuadernillos para su ejercitación y aprendizaje. Estos materiales constituyeron una herramienta fundamental para los facilitadores, docentes de personas analfabetas absolutas.

El programa de balfabetización brindó una propuesta metodológica diferente, más comunitaria y con un enfoque de género para llegar a los lugares más alejados. Los balfabetizadores son personas de la propia comunidad seleccionados por el compromiso y el liderazgo, que se involucran en la tarea de alfabetización.

El trabajo iniciado por PRODEPA en coordinación con el MJT para **educación contexto de encierro** no fue una tarea sencilla. Por ello se desarrollaron oportunamente estrategias que apoyaron esta implementación como la conformación de una “red de docentes de contexto de encierro” la cual se reunía una vez al mes durante sus años iniciales.

Una lección a tener en cuenta de la Fase 1 ha sido el establecimiento de mesas de trabajo con agentes locales de manera a hacer un relevamiento de las prioridades y la situación para poder implementar posteriormente los programas como formación profesional y otros. Esta estrategia permitió también comprometer a los agentes locales con los objetivos de EPJA.

Sobre la participación de los actores

El eje participativo impulsado desde la fase de formulación del Programa PRODEPA hasta su puesta en marcha ha posibilitado la apropiación del proceso por parte de distintos actores nacionales, y ha constituido un factor clave para la viabilidad del Programa. La construcción de una nueva EPJA en el Paraguay implicó también la presencia fundamental de actores locales.

Se destaca la importante interacción que se da entre las distintas direcciones dentro de la DGEP así como el alto grado de participación de los técnicos en la institución, que se ha incrementado a lo largo de los años en sintonía con su nivel de compromiso y el desarrollo de nuevas destrezas y capacidades en el campo de la gestión, la planificación, y de la EPJA en general. Estos aspectos favorecieron el mejoramiento del clima de trabajo a nivel institucional. Sin embargo, el sistema no ha podido garantizar la estabilidad de los recursos humanos con capacidades instaladas en sus lugares de trabajo, lo que constituye una pérdida de capital humano formado y un freno a la continuidad de las acciones emprendidas.

Participaron de las acciones del PRODEPA actores de otros sectores públicos, lo que permitió fortalecer el trabajo interinstitucional -dentro del MEC- e intersectorial -con otros ministerios- a fin de adecuar las ofertas a las necesidades de los educandos. A ello se sumaron, la participación de empresas, actores de la sociedad civil, y organismos de la cooperación Española e internacional, que contribuyeron a ampliar la cobertura y la calidad de la intervención del Programa.

El PRODEPA ha implicado fuertemente a los actores locales en la construcción de una nueva EPJA en Paraguay, reconociendo y afianzando su rol dentro del sistema educativo. Son notables las mejoras en cuanto a la recategorización de los docentes, la asignación de rubro, o el seguimiento administrativo de los mismos en los centros, no obstante existen aún muchas expectativas al respecto, en particular para grupos de educadores que actualmente se desempeñan de forma ad honorem.

El rol docente EPJA ha cambiado mediante las capacitaciones impartidas en el marco del Programa en las distintas modalidades aunque por dificultades de comunicación, de acceso, de recursos o bien, debido a la movilidad de los recursos humanos, no pudieron ser beneficiarios en su totalidad de formaciones específicas, careciendo en muchos casos de herramientas didácticas o de gestión pedagógica y administrativa.

Cabe destacar de manera positiva la participación activa de los responsables locales en la difusión de las ofertas y de la búsqueda de fuentes de financiamiento para asegurar la sostenibilidad de los centros y sedes en las distintas localidades. No obstante persisten dificultades materiales y administrativas relacionadas con la gestión de las sedes que comparten el espacio con otras modalidades del sistema educativo, lo que en algunas oportunidades obstaculiza el correcto desarrollo de las actividades.

En esta opción participativa el PRODEPA se preocupó en realizar un seguimiento y monitoreo a las instituciones que brindan educación permanente. Para esto creó la figura del TEDEJA, que son técnicos referentes de educación de jóvenes y adultos en cada departamento, los capacitó de manera que los mismo pudiesen orientar y asesorar la labor de los directores y docentes de EPJA en sus localidades.

Posteriormente se incorporó la figura del Supervisor de Nivel 3, que son cargos concursables. Un problema que se encontró es que muchos de las personas que ganaron el concurso no tenían experiencia ni formación en la modalidad. Por este motivo el segundo año en que se planteó el concurso público se especificó más el perfil requerido.

En este contexto se logró un mayor compromiso de las autoridades locales con la EPJA, también responsables ante la sociedad, del derecho y acceso a la educación, compromisos que quedan plasmados a través de la firma de acuerdos y convenios entre la DGEP y las Gobernaciones, intendencias u otras entidades para periodos que exceden la propia ejecución del PRODEPA.

La EPJA, con el Programa PRODEPA, responde a gran parte de las expectativas de los participantes que experimentan cambios más allá de la acción alfabetizadora y formativa, como son el mejoramiento de la autoestima, el conocimiento de sus derechos fundamentales, la mejora del diálogo dentro del hogar, el apoyo a los hijos, así como logros en términos laborales (mejoramiento de destrezas profesionales, posibilidad de acceder a mejores oportunidades en el mercado laboral, capacidad de emprender). Si bien los indicadores disponibles no son suficientes para medir el aporte real de los beneficiarios y específicamente de las mujeres a la economía familiar, se considera que las ofertas del Programa han favorecido el empoderamiento de las mujeres en la esfera familiar, en la comunidad, y en el plan económico.

Sobre la cobertura del Programa

Las 850 mil personas matriculadas a los distintos programas formales promovidos en el PRODEPA representan un sustantivo avance en materia de expansión de la EPJA, llegándose a los 17 departamentos del país. Si bien los Programas de alfabetización no formal permitieron atender a comunidades vulnerables y retiradas aún falta llegar con ofertas educativas formales a las áreas rurales más alejadas.

El Programa PRODEPA ha logrado ampliar la cobertura de las distintas modalidades de jóvenes y adultos - a excepción de FP- a los 17 departamentos del país para responder a las demandas de zona prioritaria. Sin embargo, los centros educativos se concentran esencialmente en las zonas urbanas, lo que limita el acceso a determinadas ofertas educativas por parte de las comunidades rurales más alejadas.

La evaluación de la cobertura de las ofertas del Programa está supeditada a una baja tasa de respuesta al censo escolar de educación permanente, el cual limita la estimación de la cantidad real de matriculados y docentes.

Sin embargo, la cantidad de participantes ha aumentado en casi todas las ofertas del Programa, destacándose la mayor participación de las mujeres, variando del 53% en EBB al 75% en FP en el periodo de ejecución del Programa. Se contabilizan más de 850 000 personas matriculadas en las distintas ofertas formales del PRODEPA a lo largo de su implementación.

Durante el Programa, no se realizaron estudios de análisis de cohortes para medir los niveles de logros así como los impactos socioeconómicos de la formación sobre el participante.

A nivel nacional, las tasas de deserción -del 18% a 5% según las modalidades formales- alcanzaron y sobrepasaron la meta fijada por el PRODEPA, que ha conseguido asegurar con eficiencia la permanencia de los participantes en los programas. No obstante, algunos departamentos contabilizan tasas de deserción más elevadas, y en donde un seguimiento más sistemático podría ser necesario.

El registro de jóvenes y adultos con discapacidad, que participan de los programas, no se logró realizar de forma eficiente, por lo cual se considera que la información disponible al respecto está subestimada.

Por otra parte, si bien la cobertura de los programas de alfabetización no formal y educación básica bilingüe dirigidos a colectivos de especial vulnerabilidad se extendió, la información desagregada acerca de estos programas no está disponible en la Unidad de Estadística de la DGEP, lo que dificulta los procedimientos de seguimiento. Igualmente no se dispone desde esta unidad del número de padres y madres, participantes de los cursos de PRODEPA, que benefician indirectamente de los Centros de Atención a la niñez.

Sobre los logros de los componentes implementados en el marco de PRODEPA

El carácter innovador e inédito del PRODEPA se expresa en una mejor calidad educativa de la EPJA, poniéndose especial énfasis en: currículos propios, materiales didácticos apropiados, una plataforma educativa para cursos a distancia. La educación básica y media, la formación profesional y la educación para personas privadas de libertad, fueron particularmente significativas.

Desde PRODEPA se propició el desarrollo y la aplicación de un modelo pedagógico propio para la educación básica de personas jóvenes y adultas. Para ello se elaboraron los delineamientos curriculares propios de la modalidad y materiales didácticos adecuados (Diseño curricular y programas de estudio por ciclos, módulos para los participantes, guías metodológicas para los docentes, manual de evaluación). A partir de septiembre 2010 se inició el proceso de revisión y ajuste del Diseño Curricular de la Educación Básica Bilingüe para jóvenes y adultos, los programas de estudios (materiales para uso de los docentes) y los módulos para los participantes.

PRODEPA PREPARA es una propuesta adaptada a la realidad lingüística nacional, propiciando la alfabetización a partir de palabras generadoras y una iniciación matemática. Consta de dos materiales didácticos, fichas metodológicas para el facilitador y el material para el participante. Las mismas han sido revisadas, reeditadas, impresas y distribuidas. El MEC debe asegurar cada año la impresión de estos materiales para los participantes.

Se ha implementado un plan de formación para los educadores. Los cursos de formación se implementaron con una modalidad semi presencial, consistente en el desarrollo de talleres presenciales con metodologías de reflexión-acción y la realización de trabajos a distancia por parte de los beneficiarios, que posteriormente fueron monitoreados por los técnicos de la DGEP.

El Departamento de Educación Media se dedicó, en los años 2010 y 2011, a la revisión y elaboración de un diseño curricular unificado, revisión de programas de educación media y a la capacitación para la implementación del nuevo diseño. La revisión y ajuste del diseño curricular, de los programas de estudio y los materiales didácticos (módulos), ha sido el logro más significativo de los últimos años. Basados en la experiencia recogida con el programa de Educación Media a Distancia se han elaborado materiales acordes a las necesidades y posibilidades tanto de los participantes como del MEC.

Se cuenta con un 30% de los CJA equipados con nuevas tecnologías. La DGEP cuenta con una plataforma educativa para los cursos a distancia.

PRODEPA ha establecido los ejes principales para favorecer la calidad y el funcionamiento adecuado de la Formación Profesional (en adelante FP). Ha equipado 456 centros de FP, capacitó a los instructores laborales y desarrolló lineamientos curriculares para las distintas especialidades con la elaboración de los materiales didácticos como: programas, módulos, cuadernillos, entre otros. Se ha logrado desarrollar e implementar una variedad de ofertas de especialidades, incluyéndose demandas actuales como reparación de motos.

Se logró consolidar la educación dirigida a personas privadas de libertad, donde se evidencian logros tales como el mantenimiento de la red y nuevos convenios para la ampliación de servicios y seguimiento pos penitenciario; ampliación de la dotación de recursos materiales, equipamiento de talleres y bibliotecas.

Sobre la atención a la diversidad desde el enfoque de “educar en y para la diversidad”

PRODEPA ha asumido un enfoque inclusivo desde una perspectiva de ejercicio de la educación como derecho humano básico, privilegiando a personas con necesidades especiales. Ha sido ejemplar su enfoque para enfrentar con acciones educativas tratando de superar la no discriminación de mujeres, de indígenas y de personas jóvenes y adultas con algún grado de discapacidad. Asumir la diversidad desde una perspectiva intercultural significó la implementación de un modelo pedagógico que consideró criterios de calidad y pertinencia.

PRODEPA, ha logrado importantes avances en lo que respecta a una mayor accesibilidad y equidad de grupos en situación de vulnerabilidad, específicamente para la atención a demandas de las mujeres, la educación de jóvenes y adultos con discapacidad y la atención a comunidades indígenas, con el fin de promover y difundir el derecho a la no discriminación. Para ello, revisó las tendencias internacionales y buscó contextualizar sus ofertas. También logró fortalecer las capacidades de educadores, supervisores, técnicos y otros responsables de la EPJA en Paraguay que intervienen en estas modalidades.

Derechos humanos y perspectiva de género

PRODEPA a partir del 2010 ha realizado un esfuerzo especial en el análisis de textos y materiales didácticos desde un enfoque de derechos humanos y de género, mediante la revisión del lenguaje y contenido utilizado en los materiales. Sin embargo, estos ajustes han sido incorporados a los materiales que aún no fueron distribuidos en los centros, por lo cual no se pudieron evaluar su alcance en la práctica.

Por otra parte, durante la segunda fase, se desatacan los avances en cuanto a la capacitación de técnicos y docentes (cursos a distancia y ciclos de capacitación en el marco de la Campaña de Apoyo Pedagógico a Docentes en servicio) acerca de las temáticas de derechos humanos, género, violencia intrafamiliar etc.

Otra estrategia acertada para la atención a las demandas de las mujeres son los Centros de Atención Integral a la Niñez que favorecieron su permanencia en los programas de PRODEPA.

Finalmente, cabe resaltar que la Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas elaborada por la DGEP plantea el enfoque de género como un principio rector de su política.

Atención a personas jóvenes y adultas con discapacidad en el programa PRODEPA

El PRODEPA ha logrado aportes específicos a la Educación de Jóvenes y Adultos con discapacidad, de los cuales cabe destacar:

- La construcción de un espacio digno de trabajo constituye también un logro ya que la Dirección de Educación Especial pudo posicionarse e incidir en forma más directa en las instancias decisorias.
- El aprovechamiento de los centros de recursos para atención a la población con necesidades especiales, en particular para baja visión y ceguera, por parte de los usuarios (estudiantes con baja visión y ceguera, docentes de dichos estudiantes).
- La incorporación de elementos vinculados a la accesibilidad de espacios para personas con limitada movilidad (embarazadas, personas adultas mayores, personas con discapacidad física) en la Sede Central y algunos Centros, así como elementos de señalética.
- Provisión de recursos para mantenimiento de oficinas, transporte y equipamiento de la Dirección de Educación Inclusiva, posibilitando la atención a centros especializados de todo el país, desde una visión de ciclo de vida (apoyo a aulas especiales, aulas de apoyo a la inclusión, centros de atención temprana).
- En el campo de la investigación se realizó la Sistematización del diagnóstico de la situación educativa de la población entre 6 y 35 años.
- El relevamiento de la situación de los centros de servicios a los estudiantes con discapacidad, concentrados en escuelas especiales y aulas de apoyo en los años 2010 y 2011 propician el ajuste de las líneas técnicas de intervención y formación de recursos, realizadas hasta el pasado año 2012.

- El avance en la revisión y análisis de las propuestas curriculares en la modalidad del nivel de educación media y de educación de adultos.
- La elaboración, impresión y distribución de un documento con las líneas de acción y operativas de la Educación Inclusiva.
- Elaboración de materiales modulares para cursos semi presenciales son los incorporados a las actividades de la Campaña Nacional de Capacitación Docente, donde la Dirección de atención a personas con necesidades especiales (DEPNEE), ha participado activamente y a las escuelas o centros que están actualmente vinculados al proyecto de buenas prácticas de educación inclusiva.
- La formación continua de profesores en áreas específicas de la discapacidad, con la realización de una serie de encuentros técnicos para directores, técnicos centrales y supervisores de nivel 3.
- Las especificaciones técnicas y de la contratación de un recurso especializado, para la adquisición de materiales para docentes (maletín didáctico) y kit especializado (baja visión y ceguera).
- La producción de materiales para estudiantes con baja visión y ceguera, así como la edición y distribución de libros de texto escrito y hablado, la formación de técnicos y la contratación de especialistas lo que facilitó la ejecución de esta actividad.
- Guías para docentes de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, incluidos en escuelas regulares.
- Creación de una mesa interministerial de educación inclusiva que ha tenido a su cargo la reglamentación y actualización de las normativas vigentes sobre educación inclusiva al interior del MEC y las diversas dependencias del mismo.

No obstante, una de las limitaciones reside en la falta de capacitación de los responsables locales para identificar y atender a las necesidades específicas de personas jóvenes y adultas con discapacidad que acuden a sus centros.

Incorporación de la atención educativa a comunidades indígenas desde una perspectiva intercultural

PRODEPA ha buscado implementar un modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la lengua acorde a las demandas y reivindicaciones de cada pueblo indígena, valorando la realidad cultural y los idiomas nativos de estas comunidades. Los logros de este proyecto se deben también a los ciclos de formación dirigidos a becados docentes y técnicos indígenas sobre temas de: educación popular, currículo de la educación básica, el dialogo cultural.

La experiencia de los Toba Quom, que ha sido sistematizada, propició espacios de reflexión y diálogo en torno a la alfabetización, la interculturalidad, los derechos humanos, cuestiones comunitarias importantes, sobre las necesidades básicas no satisfechas, etc. Sin embargo si bien la experiencia fue muy positiva, la misma no ha sido sostenible en los años siguientes.

La evaluación de los resultados acerca de la atención a la diversidad en general, bajo los criterios de calidad y pertinencia, se dificulta por la falta de indicadores claros que incorporen en detalle la perspectiva de género, diversidad en capacidades e interculturalidad. Por otra parte, el aspecto

de la apropiación del enfoque inclusivo, entendido como atención a la diversidad al interior del MEC y más específicamente en la dirección de jóvenes y adultos es aún incipiente y requiere la intervención de especialistas así como una consideración mayor por parte de los tomadores de decisión.

Sobre los aportes del PRODEPA a la institucionalización de la EPJA en Paraguay

Luego de poco más de una década de acción sostenida el PRODEPA ha contribuido en gran medida a una nueva y fortalecida institucionalidad de la Educación con Personas Jóvenes y Adultas del Paraguay. El país puede ahora presentarse ante los demás países de la región como uno de los que más avances ha realizado con referencia a lo que esta modalidad educativa era y significaba antes del Programa. Además de los logros específicos ya señalados importa remarcar la construcción del Centro Ko' e Pyahu y de 17 Centros de Recursos extendidos en el país, la creación de Centros de Referencia en Formación Profesional, la articulación con gobiernos departamentales y municipales y convenios paritarios con otros sectores públicos y privados. El aumento del presupuesto de la EPJA duplicado en este período es signo de esta nueva institucionalidad.

PRODEPA consiguió instalar un modelo de educación de personas jóvenes y adultas acorde a las tendencias internacionales e incorporando elementos de la cultura y de la experiencia educativa paraguaya (como la alfabetización en guaraní); logró formar un equipo técnico central calificado para la conducción de los distintos proyectos y componentes del Programa; formó a los educadores y desarrolló, publicó y distribuyó textos y materiales educativos de calidad para acompañar los cursos. Con la construcción del Centro Ko'e Pyahu y de los 17 Centros de Referencia, dotó al PROGRAMA de una infraestructura adecuada y superior en gran medida a lo disponible en el sistema educativo para otros niveles y programas.

Los Centros de Recursos, distribuidos en cada departamento del país, constituyen un importante aporte al mejoramiento de la cobertura, la calidad y la desconcentración de la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay. Son espacios valorados por sus condiciones físicas (una de las mejores infraestructuras dentro del sistema educativo nacional), los equipamientos y recursos que se disponen para el desarrollo adecuado de las ofertas educativas que incluyen la educación básica, la media y la formación profesional. Además incluyen otras opciones educativas como la atención a la primera infancia.

Los Centros de Referencia en Formación Profesional, ubicados en algunos Centros de Recursos son un aporte de gran valor para la formación de personas jóvenes y adultas. Así, el Centro de Referencia en Piedras de Emboscada, representa un avance importante para la formación profesional del país estableciendo estándares técnicos superiores.

Se ha logrado una articulación con algunos gobiernos locales (Gobernaciones y Municipalidades) para la construcción y funcionamiento de los Centros de Referencia. La DGEP, en la marco de PRODEPA, firmó convenios con gobiernos departamentales y municipales, organizaciones sociales e instituciones privadas, otros ministerios y secretarías de estado. Además, ha generado acciones conjuntas con otras direcciones del MEC y ha generado acuerdos con otros organismos de cooperación internacional. PRODEPA constituyó un factor clave para generar nuevas

cooperaciones con otros organismos internacionales y gobiernos que vieron a la DGEP con los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar proyectos, ampliando su campo de acción.

Se observa una tendencia al aumento del presupuesto de la educación de personas jóvenes y adultas por parte del Estado paraguayo, lo que se refleja en el presupuesto vigente del Ministerio de Hacienda que se ha duplicado en este periodo. Esto constituye un factor clave para la sostenibilidad de las líneas de acción impulsadas por PRODEPA.

Un aspecto que ha trabajado PRODEPA es en el desarrollo de un sistema de información para el seguimiento a los participantes en los diversos programas y cursos y que proporcione al sistema educativo de las estadísticas respecto a la EPJA en el país. Los datos del SIGEDAT aún no han logrado utilizarse para lo que fue concebido: para hacer el seguimiento a los participantes. Los datos permiten contar con estadísticas sobre la cantidad de personas que se matriculan en los diferentes programas, lo que no difiere mucho de las estadísticas educativas nacionales (aunque se cuenta con más detalles). Lo que no se ha podido aún instalar es que el registro por cada participante permita realizar un seguimiento de su trayectoria educativa: si culmina un ciclo, si luego continúa en otro ciclo o programa educativo.

2. RECOMENDACIONES

Para políticas públicas, participación y articulación de acciones en función de la EPJA

Se demanda dar continuidad a las líneas estratégicas establecidas en el marco de la política pública de jóvenes y adultos y seguir impulsando la participación, el diálogo y la acción educativa para jóvenes y adultos con las entidades gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en este ámbito, estableciendo mecanismos de coordinación formales y de seguimiento para asegurar la calidad de los programas. Desde esta misma perspectiva, se recomienda mejorar la articulación con organismos nacionales competentes en formación profesional para complementar y armonizar las ofertas existentes en función de las necesidades.

Asimismo, se sugiere la creación de una instancia de coordinación y concertación educativa dirigida a desarrollar nuevos acuerdos y convenios de la DGEP, reforzar las acciones complementarias, fomentar el intercambio de experiencias y optimizar los recursos, tanto a nivel local, nacional e internacional.

Como ya lo señala el informe intermedio del 2007 y otros informes anuales más recientes (2012), el cumplimiento de los resultados y líneas de acción va a depender no sólo de las intenciones políticas, técnicas y presupuestarias del MEC sino del logro de “impactos más substantivos”. Las acciones educativas deben ser acompañadas por una intervención integral de desarrollo socio-económico, que implique la modernización de la Administración del Estado y de políticas fiscales y sociales más consistentes, eficientes y coordinadas que permitan realizar inversiones públicas en los sistemas de salud, transporte, acceso a la propiedad de la tierra y lógicamente en la educación

La estabilidad de los recursos humanos, técnicos con capacidades instaladas es garante de la sostenibilidad y calidad de las acciones emprendidas en el campo de la EPJA. Es necesario seguir

invirtiendo en el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y técnicas de los recursos humanos locales, con enfoques prioritarios (derechos humanos, género, diversidad cultural, etc.) a través de ciclos de capacitación continua. Ello es algo que debe ser atendido y sostenido por el MEC, procurando impedir la alta movilidad de los responsables locales y docentes, así como el ingreso de nuevos educadores o supervisores sin formación en la modalidad.

Finalmente, una tarea pendiente medular para la consolidación de la EPJA en el país será la incorporación de una especialidad en Educación de Jóvenes y Adultos dentro del Curriculum de Formación Docente.

Para cobertura, sistema de información y medición de logros

En cuanto a la cobertura, se recomienda que la DGEP siga estableciendo estrategias con otros entes del Estado y los gobiernos locales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida, creando condiciones para facilitar el acceso a los beneficiarios de las comunidades rurales más retiradas a las distintas ofertas que ha promovido el PRODEPA.

Con el fin de medir los impactos del Programa sobre los participantes, es necesario incrementar el monitoreo en los departamentos con mayor tasa de deserción así como implementar dentro del MEC un sistema de información estadística individualizada para complementar la información del SIEC, y poder asegurar un mejor seguimiento de los beneficiarios a través de la realización de análisis de cohortes e impactos socio económico tras la formación. Para ello, es indispensable contar con la suficiente cantidad de técnicos dentro de esta unidad encargada del seguimiento, procesamiento y análisis de los datos.

Se recomienda centralizar en la Unidad de Estadística los datos desagregados disponibles sobre población indígena, centros integrales de atención a la niñez y centros educativos en instituciones penitenciarias.

Otro aspecto recomendado es la revisión detallada de los indicadores por resultados, a fin de asegurar que los mismos tengan un enfoque social, con perspectiva de derecho e inclusión.

Teniendo en cuenta que la DGEP será uno de los principales beneficiarios de los datos generados por el estudio LAMP, será esencial crear las condiciones materiales y humanas para dar un uso programático a esta información, en términos de implementación y ajustes de políticas públicas educativas para la alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos.

La superación de los rezagos educativos que se observan en la población paraguaya, en especial las de escasos recursos y de zonas rurales, también requieren fortalecer los programas de apoyo a la educación escolar básica y media de niños, niñas y adolescentes, de tal forma que disminuya significativamente la deserción de participantes y aumenten los años promedio de educación formal.

La política de EPJA en ese sentido, pudiera considerar programas específicos para adolescentes que han abandonado la escuela y que puedan retomar sus estudios con otros programas y para las personas adultas, cuyas necesidades y expectativas educativas son diferentes.

Para colectivos vulnerables y la atención a la diversidad

En lo que hace a la temática de género, todavía queda como labor la de internalizar la violencia de género y el lenguaje sexista en la educación en una perspectiva de socializar y extender la mayor comprensión de una igualdad entre géneros.

La revisión de los programas y módulos revela la necesidad de trabajar de manera cercana con las personas encargadas de la producción de estos materiales para que se puedan unificar los criterios de elaboración (elementos conceptuales) redacción y corrección de los materiales.

Es necesario seguir ampliando acciones específicas tales como :

- Acompañamiento, participación y monitoreo del Diplomado en Derechos Humanos y Género a docentes y técnicos de supervisiones y Centros de Recursos de la Educación Permanente en San Estanislao, Dpto. de San Pedro;
- Planificación de Programa de Educación Básica Bilingüe en Centros de Educación de Jóvenes y Adultos en la modalidad semipresencial con Mujeres trabajadoras;
- Proyecto piloto en la modalidad semipresencial para los pueblos indígenas.

Estas son acciones que indican la presencia de un diseño de ofertas educativas acorde con las necesidades de grupos sociales bien identificados.

Se debería extender la experiencia de alfabetización y pos alfabetización realizada con los Toba Qom a otros pueblos indígenas. De tal manera que se llegue a consensuar la pedagogía por utilizarse para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna como mecanismo de integración o socialización comunitaria y estar acorde a la realidad cultural de cada pueblo indígena, impidiendo así se pierdan las tradiciones culturales, los conocimientos y la lengua.

Respecto a la educación para personas privadas de libertad, el MEC y el MJT deben dar continuidad y asesoramiento a los docentes que conforman la red, posibilitando el encuentro mensual de la red de docentes, de manera a brindar soluciones oportunas a las problemáticas específicas encontradas en terreno.

Para centros, equipamientos y materiales

El MEC y la DGEP deben extender la atención y el seguimiento para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje a las sedes que comparten los locales con otras modalidades educativas y que no pudieron ser beneficiadas de mobiliario y equipamiento.

EL MEC y las autoridades locales deben aunar esfuerzos para completar la dotación de TICs en las otras sedes, así como asegurar el mantenimiento y la sostenibilidad de los equipos con los que se cuenta actualmente. En esta misma línea, deben buscar estrategias para la renovación y el mantenimiento del equipamiento y de los materiales necesarios para el desarrollo de las diferentes especialidades de FP. Además el MEC debe elaborar periódicamente diagnósticos con otras instancias para incorporar nuevas propuestas de capacitación laboral atendiendo las demandas cambiantes de la sociedad.

Desde la DGEP y a través de los actores locales, es necesario seguir impulsando estrategias y alianzas para comprometer a autoridades locales de manera a mantener las infraestructuras existentes.

ANEXO N°1: LISTADO DE DOCUMENTOS Y BIBLIOGRAFIA CONSULTADOS

Documentos de formulación del Programa PRODEPA

- Documento de formulación del Programa PRODEPA Ko'e Pyahu Fase 1 (2001-2006)
- Documento de formulación del Proyecto de Transición (Diciembre 2006-Marzo 2007)
- Documento de formulación del Programa Ko'e Pyahu Fase 2 (2007-2011)

Documentos de formulación de los proyectos complementarios

- Proyecto Aulas Mentor
- Programa de Educación Básica Bilingüe para Jóvenes y Adultos con Necesidades Educativas Especiales
- Proyecto Educación en contexto de encierro

Memorias/Planes/Reuniones

- III Reunión de la comisión de Coordinación y seguimiento Noviembre-Diciembre 2005
- V Reunión de la comisión de Coordinación y seguimiento Diciembre 2008
- Memoria de Actividades Diciembre 2005-Febrero 2007
- Memoria de Actividades Diciembre 2006-Marzo 2009
- Plan Operativo Anual Enero 2007-Marzo 2011
- Plan Operativo anual Enero 2009-Marzo 2011
- Informe de Seguimiento de Centros Penitenciarios
- Memoria de Gestión de la DGEP, 2009-2011

Evaluaciones

- Evaluación PRODEPA Fase I Ko'e Pyahu Fase 1, CPES, 2007
- Evaluación PRODEPA Fase II Ko'e Pyahu Fase 2, CPES, 2008
- Evaluación PRODEPA Periodo Agosto 2010-Diciembre 2011, Instituto Desarrollo

Materiales didácticos/textos:

- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2005). Nde ha che: tú y yo. Asunción: MEC, DEJA.
- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2005). Jóvenes y adultos con una realidad diferente: Imata ha okakuaapámava oheka ára pyahu. Asunción: Santillana.
- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección General e Educación Permanente, Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2006). Prodepa Prepara. MEC, DGEP, DEJA.
- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección General de Educación Permanente. (2006). Ñañemomarandu 1: Nós nos comunicamos 1. Asunción: MEC, DGEP.

- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección General de Educación Permanente. (2006). *Ñañemomandu 1: Comunicate us 1*. Asunción: MEC, DGEP.
- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección General de Educación Permanente. (2006). *Nos Comunicamos 1*. Asunción: MEC, DGEP.
- Ministerio de Educación y Cultura, Viceministerio de Educación, Dirección General de Educación Permanente. (2006). *Interrelación social 1*. Asunción: MEC, DGEP.

Bibliografía consultada

- Centeno, I. y Kries, S. (2010), *Programas bilingües de alfabetización PRODEPA Prepara y Bi-Alfa*. Colección IDIE Mercosur, N°7. Asunción.
- Elías, R. (Coor.) (2010), *Educación en contexto de encierro en Paraguay*. Colección IDIE Mercosur, N°3. Asunción.
- MEC, OEI, DGEEC. (2010), *Informe Nacional de Planeación. Programa de Evaluación y Monitoreo de la alfabetización (LAMP)*. Colección IDIE Mercosur, N°6. Asunción.
- Instituto Desarrollo, Participación y Ciudadanía (2011) *Dando la palabra a nuevas oportunidades*. Sistematización Bi-Alfabetización Castellano Guaraní. Asunción: MEC.
- Demellenne, D. y Gaona, I (2011). *Alfabetización de personas jóvenes y adultas del Pueblo Qom*. Sistematización. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). *Ñamendy Tata. Encendemos fuego*. Política Pública de Educación de Personas Jóvenes y Adultas 2001-2024. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura, DGEP (2011). *Memoria de Gestión 2009-2010-2011*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011), *Plan Nacional de Educación 2024*. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011), *La Educación de personas jóvenes y adultas desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Reflexiones para la acción*. Colección CIIE N°25. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011), *La Educación Inclusiva desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya*. Colección CIIE N°15. Asunción: MEC.
- Jabonero, M y Rivero, J. (Coor.) (2009), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid. Fundación Santillana.

ANEXO Nº 2: INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Evaluación Final del Programa PRODEPA KO'É PYAHU –Paraguay 2012-2013 RESPONSABLES LOCALES

Fecha de la entrevista: ____/____/____

A. DATOS DE LA PERSONA ENTREVISTADA

Nombre: _____

Teléfono (para futuros contactos en caso que sea necesario): _____

Lugar (localidad/departamento): _____

Sede/Centro: _____

Función que cumple:

- (1) Director/a de centro/sede
- (2) Encargado/a de despacho
- (3) Coordinador/a de sede tutorial
- (4) Supervisor/a
- (5) Docente, Facilitador/a, Educador/a de Adulto, Tutor/a de Ámbitos, especificar:

- (6) Facilitador/a de círculo de básica o de alfabetización: _____
- (7) Instructor/a laboral (FPI o FP), especificar su campo: _____

En qué año empezó a trabajar con el Programa "PRODEPA": _____

B. OFERTA EPJA⁴³

1. ¿Cómo se da la apertura de los cursos de EPJA⁴⁴ del Programa "PRODEPA" en la comunidad? (Marque todas las opciones que corresponde)

- (1) por pedido de la comunidad
- (2) por pedido de los propios participantes
- (3) a partir de un diagnóstico de necesidades
- (4) por disposición del Ministerio de Educación
- (5) por iniciativa de docentes o referentes locales
- (6) ya existían los servicios de EJA desde el año: _____ (precisar el año)
- (7) Otros, especifique: _____
- (8) No sé

2. ¿Qué tipo de articulaciones (acuerdos/convenios) permitieron la implementación o sostenibilidad de los cursos de EPJA del Programa? (Marque todas las opciones que corresponde)

- (1) Acuerdos /convenios con Gobierno municipal
- (2) Acuerdos /convenios con Gobierno departamental
- (3) Acuerdos /convenios con otras organizaciones de la sociedad civil
- (4) Acuerdos /convenios con empresas privadas, especifique: _____
- (5) Otros, especifique: _____
- (8) No sé

⁴³ Educación para Personas Jóvenes y Adultas

⁴⁴ Educación para Personas Jóvenes y Adultas

3. ¿Qué otras oportunidades de aprendizaje y educación tenían los participantes en la zona antes de la implementación de los cursos de EPJA del Programa "PRODEPA"? (Marque todas las opciones que corresponde)

- (1) Ninguna para jóvenes y adultos
- (2) Cursos acelerados de Educación Básica y/o Media del MEC
- (3) Cursos privados
- (4) Cursos sin certificación
- (5) Otros, especifique: _____
- (8) No sé

4. Actualmente, ¿qué ofertas educativas tiene en el centro/sede? (Marque todas las opciones que corresponde)

- (1) Programas de Alfabetización: 1
- (2) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos 1.º al 3.er ciclo
- (3) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos (4.º ciclo)
- (4) Formación Profesional Inicial o Formación Profesional, especifique especialidades:

- (5) Educ. Media a Distancia para Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4
- (6) Educ. Media Alternativa de Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4

5. ¿Las ofertas de formación responden a las expectativas de los participantes?

- (1) Sí
- (2) No, justifique:

6. ¿Las distintas ofertas de Educación de Personas Jóvenes y Adultas de su centro sufrieron algunas modificaciones en los últimos 5 años?

- (1) Sí
- (2) No
- No sé

En caso de "Sí", describa estas modificaciones:

7. ¿En estas ofertas educativas participan personas con discapacidad?

- (1) Sí, especifique: _____
- (2) No
- (3) No está identificado/a

8. ¿Cómo se difunden los servicios de ofertas de EPJA⁴⁵ del Programa "PRODEPA" a nivel local? (Marque todas las opciones que corresponde)

- (1) Por radio local o comunitaria
- (2) Por canales de televisión
- (3) Por prensa escrita
- (4) Por un amigo, un familiar, un vecino que no sea participante
- (5) Por los/las participantes
- (5) A través de los centros educativos
- (6) A través de folletos del MEC- PRODEPA
- (7) Por difusión que realizan con los encargados y educadores/as del centro en pre clases

⁴⁵ Educación para Personas Jóvenes y Adultas

- (8) Otros, especifique: _____

9. ¿La oferta de horarios se adecua a las posibilidades de los/las participantes?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

10. ¿Considera que los programas y los contenidos son adecuados a las necesidades de los/las participantes?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

Justifique su respuesta:

11. ¿Considera adecuados los textos utilizados (módulos, cuadernillos)?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

Justifique su respuesta:

12. ¿Considera adecuados los materiales educativos utilizados (lápices, cuadernos, CD, módulos, etc.)?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

Justifique su respuesta:

13. ¿Cuáles son los materiales más útiles dentro de los programas? ¿Por qué?

14. ¿Se consideran componentes de la cultura local⁴⁶ en los diversos programas?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

Justifique su respuesta:

⁴⁶ Se entiende por "Componentes de Cultura local": lenguaje, artesanía, costumbres, o cualquier característica del contexto local.

15. ¿El enfoque de género⁴⁷ está considerado dentro de las actividades del Programa “PRODEPA”?, ¿De qué forma (actividades, materiales didácticos, etc.)?, ¿Fue cambiando a lo largo del Programa?

16. ¿Qué acciones se llevaron a cabo para asegurar una mayor participación de mujeres en las distintas ofertas educativas?

17. ¿De qué manera usted ha participado en las modificaciones que se dieron en los distintos planes de formación EPJA?

C. INFRAESTRUCTURA

1. a. Infraestructura que disponen para las distintas actividades del Centro

	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Regular	Insuficiente
Cantidad de aulas (1)				
Espacio físico de las aulas (2)				
Predio (3)				
Sanitarios (4)				
Mobiliario (sillas, pizarra, etc.)(5)				
Acceso para personas con dificultades de movilidad (adultos mayores, embarazadas) (6)				
Ventilación (7)				
Iluminación (8)				
Equipamiento e instrumentos para FP (9)				

1. b. Si desea expresar comentarios, sugerencias o brindar aclaraciones adicionales sobre las condiciones de infraestructura y el equipamiento, por favor hágalo en el siguiente espacio:

D. CAPACITACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EPJA

1. ¿Qué opinión tiene sobre las capacitaciones para instructores/docentes?

	Muy Satisfactorio	Satisfactorio	Regular	Insuficiente
Contenido (1)				
Metodología (2)				

⁴⁷ Se entiende por “Enfoque de género” la reflexión sobre la consideración de las relaciones de poder entre mujeres y varones.

Frecuencia (3)				
Duración (4)				

2. Si desea expresar comentarios, sugerencias o brindar aclaraciones adicionales sobre las capacitaciones, por favor hágalo en el siguiente espacio:

3. ¿Se ha mantenido el interés de los beneficiarios para seguir participando en los programas?

- (1) Sí
 (2) La mayoría de las veces
 (3) Pocas veces
 (4) No

Justifique su respuesta:

4. ¿Cuáles son los principales motivos que impiden al participante culminar su formación (deserción o abandono temporal)?

- _____

- _____

- _____

5. Se observó una variación en la demanda de las ofertas educativas a lo largo del "PRODEPA" (desde el 2002)

- (1) Sí
 (2) No

Justifique su respuesta:

6. ¿Cuál(es) sería(n) los cursos que mayor demanda tuvieron a lo largo del "PRODEPA"?

Justifique su respuesta:

7. ¿Qué cambios ha visto en los participantes? (Marque todas las opciones que corresponda)

Mujeres	Hombres
<p>a. En lo personal:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Mejoraron su autoestima</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Manifestaron ganas de superarse</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Adquirieron un mayor conocimiento de sus derechos</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Mayor participación en organizaciones comunitarias</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Se hacen respetar</p> <p><input type="checkbox"/> (6) Aprendieron sobre salud y planificación reproductiva</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Ninguno</p> <p><input type="checkbox"/> (6) Otro(s), especifique: _____</p>	<p>a. En lo personal:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Mejoraron su autoestima</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Manifestaron ganas de superarse</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Adquirieron un mayor conocimiento de sus derechos</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Mayor participación en organizaciones comunitarias</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Ninguno</p> <p><input type="checkbox"/> (6) Otro(s), especifique: _____</p>
<p>b. En lo familiar:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Pueden ayudar a sus hijos/as en sus tareas</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Pueden ayudar a su familia con sus ingresos</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Colaboró a un mejor diálogo y respeto dentro del hogar</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Ninguno</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Otro(s), especifique: _____</p>	<p>b. En lo familiar:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Pueden ayudar a sus hijos/as en sus tareas</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Pueden ayudar a su familia con sus ingresos</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Colaboró a un mejor diálogo y respeto dentro del hogar</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Ninguno</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Otro(s), especifique: _____</p>
<p>c. En lo laboral/económico:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Mejoraron sus destrezas laborales</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Encontraron un trabajo</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Tienen mayores ingresos</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Desarrollan una actividad propia</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Otro(s), especifique: _____</p>	<p>d. En lo laboral/económico:</p> <p><input type="checkbox"/> (1) Mejoraron sus destrezas laborales</p> <p><input type="checkbox"/> (2) Encontraron un trabajo</p> <p><input type="checkbox"/> (3) Tienen mayores ingresos</p> <p><input type="checkbox"/> (4) Desarrollan una actividad propia</p> <p><input type="checkbox"/> (5) Otro(s), especifique: _____</p>

¿Se vieron cambios en las expectativas educativas y laborales de los participantes tras culminar su formación educación de personas jóvenes y adultas?

8. ¿Qué logros o incidencia tuvieron las ofertas educativas del "PRODEPA" en la comunidad/localidad?

Justifique su respuesta:

E. PERCEPCION SOBRE LOS PROGRAMAS DE PRODEPA

1. ¿Cuáles son las principales fortalezas que quisiera destacar del/de los programas de Educación de Jóvenes y Adultos?

- _____

- _____
- _____
- _____

2. ¿Cuáles son las principales debilidades del/de los programas de Educación de Jóvenes y Adultos que quisiera señalar?

- _____
- _____
- _____
- _____

3. ¿Cuáles son las principales recomendaciones que daría para mejorar el desarrollo del/de los programas de Educación de Jóvenes y Adultos?

- _____
- _____
- _____
- _____

F. SOSTENIBILIDAD DE LOS CURSOS DEL PRODEPA

1. Del conjunto de ofertas educativas para jóvenes y adultos que cuentan ¿Cuál considera que debería continuar? ¿Por qué?

- _____
- _____

2. ¿Se dan las condiciones para la continuidad de los programas de Educación para Jóvenes y Adultos una vez finalizada la subvención del Programa "PRODEPA"? ¿Cómo se daría esta continuidad?

- _____
- _____

3. ¿Cuál es la apropiación de los programas de Educación para Jóvenes y Adultos y del centro/sede por parte de la comunidad?

- _____
- _____

4. ¿De qué recursos económicos disponen para dar continuidad a los cursos EPJA?, ¿de dónde provienen?

- _____
- _____

G. EVALUABILIDAD

1. ¿Cómo cree usted que deberían o podrían evaluarse los logros del Programa PRODEPA?

2. A partir de su experiencia, según usted, ¿de qué modo debería realizarse el seguimiento y monitoreo de las actividades desarrolladas en su centro/sede?

3. ¿Qué opina sobre la coordinación del programa a nivel Central?

- (1) Muy Satisfactoria
- (2) Satisfactoria
- (3) Regular
- (4) Insuficiente

4. ¿Qué se podría mejorar al respecto?

H. OBSERVACIONES

Evaluación Final del Programa PRODEPA KO´E PYAHU –Paraguay 2012-2013

PARTICIPANTES

Espacio Reservado al Encuestador/a

PROYECTO:

- Proyecto 2 (FP)
- Proyecto 3 (Media y TICS)
- Proyecto 4 (Inclusiva)
- Proyecto 5 (GSV)

Fecha de la entrevista: ____/____/____

A. DATOS DE LA PERSONA ENTREVISTADA

IMPORTANTE: Recordamos que toda información es de naturaleza confidencial y que sólo será utilizada para fines de investigación.

Nombre: _____

Teléfono (para futuros contactos en caso que sea necesario): _____

1. Lugar (localidad/departamento): _____
2. Edad: _____ Sede/ Centro: _____

3. ¿Usted trabaja?

- (1) Sí, especifique su actividad: _____
- (2) No

4. Curso/Programa al que asiste actualmente: (Marque el Programa y encierre en un círculo el curso/nivel)

- (1) Programas de Alfabetización: 1
- (2) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos 1.º al 3.er ciclo: 1/ 2/3
- (3) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos (4.º ciclo)
- (4) Formación Profesional Inicial
- (5) Formación Profesional, especifique especialidad: _____
- (6) Educ. Media a Distancia para Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4
- (7) Educ. Media Alternativa de Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4

▪ ¿En que año entró en los cursos para Jóvenes y Adultos?

5. Anteriormente, ¿De qué cursos/programa para Jóvenes y Adultos ha participado? (especificar el año): *(Marque todos los cursos de Prodepa al cuál asistió)*

- (1) Programas de Alfabetización: 1 .Año: _____, especificar: _____
- (2) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos 1.º al 3.er ciclo: 1/ 2/3 Año: _____
- (3) Educ. Básica Bilingüe de Jóvenes y Adultos (4.º ciclo) .Año: _____
- (4) Educ. Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4 .Año: _____
- (5) Formación Profesional: 1/2/3 .Año: _____
- (6) Educ. Media a Distancia para Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4 .Año: _____
- (7) Educ. Media Alternativa de Jóvenes y Adultos: 1/2/3/4 .Año: _____

B. PERFIL EDUCATIVO

1. ¿Cuál es el último curso o grado que usted aprobó antes de entrar en los cursos de Prodepa? *(Marque una opción)*

- (1) Ninguno (no había ido a la escuela, o no aprobó el primer grado)
- (2) Primaria/Básica (especificar Modalidad/programa o grado): _____
- (3) Secundaria/Media (especificar Modalidad/programa o curso): _____

2. ¿Qué idioma(s) habla la mayor parte del tiempo en casa? *(Marque todas las opciones que corresponden)*

- (1) Castellano
- (2) Guaraní
- (3) Otro, especifique: _____

3. ¿En qué idioma(s) prefiere que se le enseñen? *(Marque todas las opciones que corresponden)*

- (1) Castellano
- (2) Guaraní
- (3) Otro, especifique: _____

C. ACTIVIDAD Y SERVICIOS

1. Puede describir brevemente en qué consiste la actividad(es) en la que usted participa (como estudiante)

2. ¿Cómo se enteró de los cursos para jóvenes y adultos? *(Marque sólo una respuesta)*

- (1) Por publicidad (radio, diarios, folletos)
- (2) Por medio de un amigo, de una vecino o de algún familiar que no está estudiando en el Centro/Sede
- (3) Por medio de un participante
- (4) Por iniciativa propia (internet, pidiendo información en el centro, etc.)

- (5) Otro, especifique: _____

3. ¿Qué lo motivó a inscribirse? (Marque todas las opciones que corresponden)

- (1) Por interés personal
 (2) Para tener mejores oportunidades laborales
 (3) Para tener un mejor desempeño en mi trabajo
 (4) Para ayudar a mi hijo/hija en el colegio
 (5) Otro, especifique: _____

4. ¿En qué horarios se desarrollan las actividades a las cuales asiste? (Marque todas las opciones que corresponden)

- (1) Turno mañana
 (2) Turno siesta
 (3) Turno tarde
 (4) Turno noche

5. ¿Los horarios del programa son convenientes para usted?

- (1) Sí
 (2) No

6. ¿Qué opinión tiene sobre el programa al que asiste? (Marque con una X una respuesta por cada categoría)

(1) Contenido (temas, lecciones, etc.)	<input type="checkbox"/>	Muy Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Insuficiente
(2) Metodología (tipo de trabajo que realizan: grupales, individuales, en casa, diferentes actividades, etc)	<input type="checkbox"/>	Muy Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Insuficiente
(3) Frecuencia (cantidad de días de clase a la semana)	<input type="checkbox"/>	Muy Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Insuficiente
(4) Duración (cantidad de meses que dura la formación)	<input type="checkbox"/>	Muy Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Insuficiente
(5) Docentes/Instructor	<input type="checkbox"/>	Muy Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Satisfactorio	<input type="checkbox"/>	Regular	<input type="checkbox"/>	Insuficiente

7. Mencione los materiales que utilizan para el desarrollo de su programa (Marque todas las opciones que corresponden)

- (1) Módulos
- (2) Computadoras, plataforma virtual
- (3) Equipamientos (Formación profesional)
- (4) Cuadernillos o materiales impresos
- (5) Otros insumos, especifique: _____

8. ¿Cuáles son los materiales más útiles dentro del curso? ¿Por qué?

9. Los materiales pedagógicos (módulos, cuadernillos, plataforma virtual), le parecen:

- (1) Muy adecuados al curso
- (2) Adecuados al curso
- (3) Poco adecuados al curso
- (4) Inadecuados

10. El curso y el centro, ¿le facilitaron el acceso a nuevas tecnologías (computadora, internet, etc.)?

- (1) Sí
- (2) No

11. ¿Con qué frecuencia utiliza una computadora? (Marque sólo una opción)

- (1) A diario
- (2) Al menos una vez por semana
- (3) Rara vez
- (4) Ninguna vez

12. ¿Cuenta con un correo electrónico?

- (1) Sí, ¿desde qué año?: _____
- (2) No

Si contesta que "NO", saltar a la pregunta 14

13. ¿Con quién habilitó su correo? (Marque sólo una opción)

- (1) Con un amigo/pariente
- (2) Con el profesor o los/as compañeros/as
- (3) Yo solo/a
- (4) No recuerdo

14. ¿Dónde accede habitualmente a internet? (Marque sólo una opción)

- (1) En un ciber del barrio/comunidad
- (2) En mi casa, en casa de un familiar o de un amigo/a
- (3) En el centro/sede
- (4) En otro, especifique: _____

15. ¿El centro/sede cuenta con una biblioteca?

- (1) Sí
- (2) No

Si contesta que "NO", saltar a la pregunta 18

16. ¿Con qué frecuencia, utilizan la biblioteca del Centro?

- (1) Siempre
- (2) A menudo
- (3) Pocas veces
- (4) Nunca

17. Los servicios de la biblioteca son:

- (1) Muy buenos
- (2) Buenos
- (3) Regulares
- (4) Insuficientes

Justifique: _____

18. ¿El centro/sede cuenta con un centro de atención integral a la niñez?

- (1) Sí
- (2) No

Si contesta que "NO", pasar a la sección D

19. ¿Con qué frecuencia, utiliza el centro de atención integral a la niñez?

- (1) Siempre
- (2) A menudo
- (3) Pocas veces
- (4) Nunca

20. Los servicios del centro de atención integral a la niñez son:

- (1) Muy buenos
- (2) Buenos
- (3) Regulares
- (4) Insuficientes

D. RESULTADOS Y PRINCIPALES LOGROS

1. ¿Qué cambios tuvo desde que asiste a los programas para jóvenes y adultos?

(Marque todas las opciones que corresponden)

e. En lo personal:

- (1) Mejoró mi autoestima
- (2) Tengo ganas de superarme
- (3) Conozco mis derechos
- (4) Participo en organizaciones comunitarias
- (5) Me hago respetar
- (6) Aprendí sobre salud y planificación reproductiva
- (7) Ninguno
- (8) Otro(s), especifique: _____

f. En lo familiar:

- (1) Puedo ayudar a mis hijos/as en sus tareas
- (2) Puedo ayudar a mi familia con ingresos
- (3) Hay un mejor diálogo y respeto dentro de mi hogar
- (4) Ninguno
- (5) Otro(s), especifique: _____

g. En lo laboral/económico:

- (1) Mejoraron mis destrezas laborales
- (2) Encontré un trabajo
- (3) Tengo mayores ingresos
- (4) Tengo mi actividad propia
- (5) Otro(s), especifique: _____

2. ¿Los cursos para jóvenes y adultos de PRODEPA permitieron unos logros en esta localidad?

3. ¿Qué piensa hacer cuando termine su formación?

E. DIFICULTADES Y DESAFIOS

1. ¿Cuáles fueron las dificultades con las que te encontraste para seguir el curso? (Marque todas las opciones que corresponden)

- (1) El horario del programa no era conveniente
- (2) No había transporte para ir o regresar del programa
- (3) No había cupo en el programa
- (4) El programa no se ofrecía en mi idioma
- (5) No sabía manejar la computadora
- (6) Un problema de salud me impidió participar o terminar el programa
- (7) No le gustó a su cónyuge o a su familia
- (8) No podía conseguir permiso de mi trabajo para asistir a las clases
- (9) Otros, especifique: _____

2. De acuerdo a lo que esperaba cuando ingresó al programa, ¿podría decir que se cumplieron sus expectativas?

- (1) Sí
- (2) No

Justifique su respuesta: _____

**Evaluación Externa del Programa PRODEPA KO´E PYAHU - Paraguay 2012-2013
AUTORIDADES**

1. ¿Qué tipo de vínculo tuvo con el Programa PRODEPA? ¿En qué tiempo se dio?

DESARROLLO DEL PRODEPA

2. ¿Cómo PRODEPA ayudó a replantear la idea de la alfabetización y de sus procesos?
3. ¿Qué análisis tiene sobre la inclusión del guaraní y del bilingüismo en los procesos de alfabetización y de EPJA que implementó PRODEPA?
4. Desde su punto de vista y considerando el periodo de 1989 hasta hoy ¿cuáles fueron los cambios más significativos en la EPJA con la implementación del Programa PRODEPA?
5. ¿Cómo se origina la perspectiva inclusiva en PRODEPA?
6. ¿Cómo percibe la inclusión de la cuestión de género en los programas de PRODEPA? ¿Puede mencionar resultados al respecto?
7. ¿Según usted, cuál ha sido el aporte de PRODEPA en la elaboración y producción de materiales educativos?
8. ¿Qué opinión tiene sobre el uso de las TICS incorporadas en los programas de PRODEPA?

EFFECTOS DEL PRODEPA SOBRE LA EPJA

9. ¿Cómo cree que el PRODEPA acompañó el nacimiento y consolidación de la DGEP y de la Dirección General de Educación Inclusiva (a quién corresponda)?
10. ¿Qué aprendizajes deja PRODEPA para la EPJA en Paraguay?
11. ¿Cómo el MEC ha incorporado las líneas de acción del PRODEPA a las líneas estratégicas propias de la DGEP?
12. ¿Cómo se logró generar una visión intersectorial a nivel nacional respecto a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas? ¿Se ha logrado la articulación con otras entidades nacionales e internacionales a favor de las propuestas de EPJA? Mencione algunos ejemplos.
13. ¿Cómo aportó PRODEPA a las estrategias para atender a la diversidad?

14. ¿Qué reflexión tiene acerca de los programas de PRODEPA dirigidos a los colectivos vulnerables (contexto de encierro, comunidades indígenas, asentamientos urbanos pobres, personas con discapacidad)?
15. ¿Según usted, cuál ha sido la incidencia del PRODEPA en el rol docente en la EPJA?
16. ¿Cómo el PRODEPA ha influenciado en la concepción y en la práctica de la educación a lo largo de la vida en Paraguay?

CONTEXTO POLÍTICO - GESTIÓN

17. ¿Considera que el cambiante contexto socio político en el país a lo largo de los 10 años del Programa ha podido influir sobre la puesta en marcha del programa y la ejecución de las actividades? ¿De qué modo?
18. ¿Cuál es su opinión acerca de la propuesta de gerenciamiento de PRODEPA que se ha dado a través de la figura de codirección entre el DG de Educación Permanente y el representante de la Cooperación Española, principal sostén financiero del Programa?
19. ¿Se ha dado una articulación entre las líneas de acción de PRODEPA y los Planes Estratégicos del Ministerio de Educación (Plan Estratégico 2020 original y reformulado/Plan Estratégico 2024)? ¿De qué forma?
20. ¿Qué opinión tiene acerca de los medios y recursos utilizados teniendo en cuenta los resultados finales obtenidos?
21. Según usted, cuál fue el aporte de PRODEPA para lograr compromisos internacionales en el campo del (PIA, ODM, CONFINTEA, Meta 2021)?

FUTURO INMEDIATO –TAREAS DE PRÓXIMO GOBIERNO

22. ¿Cuáles son las fortalezas más resaltantes del PRODEPA? ¿Qué debiera hacer el próximo gobierno para continuarlas?
23. ¿Cuáles son las debilidades que Ud. Considera poder mencionar sobre el accionar del PRODEPA? ¿Qué sugiere al próximo gobierno para enfrentarlas?
24. ¿Cuáles serían los programas indispensables de mantener con la nueva administración?
25. ¿De qué manera se pueden garantizar los recursos necesarios para el mantenimiento de las actividades?
26. ¿Qué sugerencias haría al nuevo gobierno para que se mantenga la institucionalidad de la DGEP y fortalecerla?

Evaluación Final del Programa PRODEPA KO'E PYAHU –Paraguay 2012-2013
EQUIPO TÉCNICO CENTRAL

1. Describa cuál ha sido su rol y las funciones que desempeñó a lo largo del Programa PRODEPA y de forma más amplia su experiencia en la EPJA?
2. ¿Ha contribuido la intervención a alcanzar el objetivo global propuesto? (Impacto)
3. Hoy en día, ¿El proyecto se mantiene relevante considerando los cambios de contexto político, económico y social? (Pertinencia)
4. ¿Cuáles han sido los mayores impactos del Programa? (Impacto)
5. ¿Las contrapartes y los profesionales de la DGEP o empleados del MEC (profesores, facilitadores,...) han adquirido una formación más completa para trabajar en la mejora de sus funciones y en la consolidación de la estructura de la DGEP? (Impacto)
6. ¿Cuáles han sido los logros en las formaciones impartidas a lo largo de los diez años de programa y en la consolidación de la estructura de la DGEP? Tanto en la fase 1 que en la Fase 2. (Impacto)
7. ¿Los objetivos prefijados son alcanzables con los recursos considerados en el programa? (Eficiencia)
8. ¿Se están consiguiendo los efectos esperados a través de las actividades implementadas en todos los ámbitos que cubre el PROGRAMA? (Eficacia) ¿Estos efectos se mantienen a lo largo del tiempo?
9. ¿Se han logrado otros efectos no previstos? (Eficacia)
10. ¿Se capitaliza sistemáticamente sobre las lecciones aprendidas de cada actividad y se modifica el sistema de toma de decisiones para mejorarlo? (Eficacia)
11. ¿Los indicadores de resultados son adecuados, suficientes, sensibles al género y la interculturalidad? (Pertinencia)
12. ¿El sistema de recolección, análisis y gestión de la información es adecuado? (Pertinencia)
13. ¿Se han alcanzado la mayoría de los resultados previstos? (Eficacia)
14. ¿Los resultados obtenidos justifican los medios y recursos utilizados? (Eficiencia)
15. ¿En qué medida la colaboración institucional y los mecanismos de gestión articulados han contribuido a alcanzar los resultados de la intervención? (Eficiencia)
16. ¿Se han respetado los cronogramas y tiempos previstos? (Eficiencia) y si no ¿cuáles fueron las dificultades para poder cumplir con los cronogramas?
17. ¿Qué actores han participado en cada fase de la intervención?, ¿en qué medida? (Participación)
18. ¿Existen canales de comunicación claros y efectivos? (Participación)
19. ¿Encajan las soluciones técnicas propuestas con los contextos en los que se trabaja y con la cultura de cada uno de los grupos? (Viabilidad)
20. ¿Se ha beneficiado a los colectivos más vulnerables? ¿Cuáles?(Viabilidad)
21. Existe coordinación con otros actores o nacionales e internacionales en las áreas de la intervención para seguir fortaleciendo la misma? (Viabilidad)
22. ¿Se perderá el fortalecimiento institucional dado a la DGEP al finalizar el Programa?
23. ¿Qué garantiza que se mantengan los beneficios y la sostenibilidad de la intervención una vez retirada la ayuda externa? (Viabilidad y Sostenibilidad)
24. ¿Cuáles componentes puedan presentar problemas de sostenibilidad? ¿Existe un estudio al respecto?(Sostenibilidad)
25. ¿Se siguen generando los recursos necesarios para el mantenimiento de las actividades? (Viabilidad)
26. ¿Cómo se plantean las estrategias de continuidad de los resultados e Impactos logrados? (Sostenibilidad)

Evaluación Final del Programa PRODEPA KO'E PYAHU –Paraguay 2012-2013
ACTORES LOCALES
(Supervisores, directores de centros, docentes)

1. ¿Cuándo usted empezó a trabajar en EPJA?, ¿Cuándo usted empezó a trabajar con el Programa PRODEPA?
2. ¿Cómo recuerda el inicio del Programa PRODEPA en el 2002?
3. ¿Cuáles fueron los cambios más significativos para usted dentro de la EPJA con la implementación de este Programa en 2002? (es decir ver cómo era antes y después)
4. ¿Pudo observar cambios específicos y significativos en los Programas a partir del año 2007, es decir cuando inició la segunda fase? ¿Cuáles fueron?
 - ¿A nivel curricular?
 - ¿Sobre los métodos?
 - ¿Sobre los distintos programas/cursos?
 - ¿Sobre la introducción a las Nuevas tecnologías, en su centro, en los cursos?
 - ¿Sobre la coordinación a nivel central?
5. Para usted, ¿cuando y cómo se dan estos cambios en la EPJA?
6. ¿En qué le ayudó las capacitaciones a las cuales participó a lo largo del Programa PRODEPA? ¿Les ayudó a adquirir una formación más completa para desempeñar sus funciones?, ¿Cuáles fueron sus aportes y límites?
7. ¿Según su punto de vista la implementación del Programa PRODEPA ha permitido lograr cambios importantes y significativos (tanto positivos como negativos) para:
 - Los/las responsables locales como usted (director/a, coordinador/a, supervisor/a), tanto sobre el plan profesional como personal. ¿CUÁLES SON?
 - Los/las participantes, ¿CUÁLES SON?
8. ¿Podría hablarnos de los cambios que observó en cuanto a la calidad de vida de los/las participantes después de las formaciones que recibieron?
9. Se observan cambios específicos en las mujeres participantes, ¿Cuáles?
10. Se observaron algunos cambios en la comunidad (*indagar mirada de la gente hacia la EPJA, pero también cambios o aportes socio económicos en la comunidad*)
11. ¿Podría hablarnos de los cambios que observó en cuanto al involucramiento del personal local, de los docentes, de los participantes y de la propia comunidad (involucramiento en la vida del centro, en la difusión y promoción de los cursos)?

**Evaluación Externa del Programa PRODEPA KO'E PYAHU - Paraguay 2012-2013
PARTICIPANTES**

Propuesta de introducción:

1. ¿En qué curso está matriculado actualmente?
2. ¿Hace tiempo que está inscrito en el centro, ha seguido varios cursos?
3. ¿Cuál fue su motivación(es) para retomar los estudios?
4. ¿Qué hacía antes de iniciar su formación en el centro? (indagar categoría socio profesional)
5. ¿Cuales eran sus expectativas al retomar los estudios con este curso, es decir que pensaba que le podría aportar este curso en su vida?
6. ¿Cómo recuerda los primeros tiempos como estudiante en este curso?
7. ¿Qué más le gusta/le gustó en el curso?
8. *Si el/la participante ha cursado varios años: ¿Vio cambios en las formas de enseñar, en los materiales que utilizan?*
9. ¿Qué cambios más significativos le aporta/ó este curso en su vida personal, profesional, familiar? ¿Por qué?, ¿Cómo diría que ocurrió el cambio?, ¿Cuál sería el más importante?
10. *Según género ¿Qué cambios más significativos le aportó este curso como mujer?*
11. ¿Todos los cambios que le aportaron este programa son positivos?
12. ¿Cuál es fueron las dificultades que tiene/ha tenido para seguir este curso?
13. ¿Por qué es/fue importante para usted seguir este curso?, ¿Llena/ó sus expectativas?
14. ¿Le gustaría seguir estudiando?, ¿por qué?
15. Para usted, ¿las actividades y cursos de EPJA que se llevan a cabo dentro del centro son importantes para la comunidad? ¿La comunidad sabe de la existencia del centro? (indagar sobre cambio de mirada de la comunidad hacia el centro en estos años).
16. Para usted, ¿qué representa el centro donde estudia?

ANEXO N°3: LISTADO DE ENTREVISTAS REALIZADAS A AUTORIDADES Y CODIGOS DE PERSONAS ENTREVISTADAS Y DE LOCALIDAD

	Cargo	Periodo	Código
Luis María Scasso	Director General de Cooperación y Educación permanente de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)	2006- Actualmente	AUT 1
Diana Carolina Serafini Fernández	Viceministra de educación para la Gestión Educativa (MEC) Directora general de educación permanente/ Codirectora nacional PRODEPA KO'É PYAHU	2009-2012 2008-2009	AUT 2
Cristina Aldama Calles	Coordinadora de la Agencia Española de cooperación para el desarrollo (AECID) en Paraguay	2011- Actualmente	AUT 3
Marta Lafuente	Viceministra de educación y cultura (MEC)	2003-2008	AUT 4
María de la Paz Bareiro	Directora General de Educación permanente/Codirectora nacional PRODEPA KO'É PYAHU Directora de nivel de alfabetización, EBB y media	2009-2012 2008-2009	AUT 5
Eulalio Sanabria	Director General de Educación permanente/Codirector nacional PRODEPA KO'É PYAHU	2012- Actualmente	AUT 6
Antonio María Gómez Iruela	Co Director español de PRODEPA KO'É PYAHU (MECD España)	2009-2013	AUT 7
Domingo Rivarola	Director de FLACSO Paraguay		AUT 8
Bernardo Enciso	Director General de Educación permanente/Codirector nacional PRODEPA KO'É PYAHU	2003-2008	AUT 9
Blanca Ovelar	Ministra de educación y cultura (MEC)	2003-2008	AUT 10
Fernando Gómez Recio	Co Director español de PRODEPA KO'É PYAHU (MECD España)	2004-2009	AUT 11
Juan Lancho	Consultor para el diseño y puesta en marcha de la Educación Media a distancia	2005-2008	AUT 12
Ana María Moreira	Directora de Educación Especial	2006-2007	AUT 13
Rocío Florentin	Directora de Educación Inclusiva	2010-2012	AUT 14

AUT	Director/a general	Autoridades educativas nacionales, Autoridades nacionales, Directores generales
DT	Directores/ técnicos	Responsable de unidades, departamentos o direcciones específicas, técnicos nivel central (DGEP, DGEI)
S	Supervisor/a	Supervisor/a de jóvenes y adultos, nivel local
DL	Directora local	Director/a o encargado/a de despacho de centro o de programas en escuelas, nivel local
I	Instructor/a, docente	Instructor/a, docente de cursos o talleres, nivel local
P	Participante	Participante
CAA	Caazapá	
AP	Alto Paraná	
CEN	Central	
CAP	Capital	
CON	Concepción	
PH	Pte. Hayes	
GUA	Guaira	
PA	Paraguarí	

Ejemplo: "Cita entrevista" (CAA, DL 2)

ANEXO Nº 4

Registro fotográfico

FOTO 1 Y 2- Inauguración Centro 2006



FOTO 3 - San Juan Bautista, Misiones- antes de las obras



FOTO 4 - San Juan Bautista, Misiones- 2011



FOTO 5 - San Juan Bautista, Misiones- 2011

FOTO 6 - Obras Saltos del Guaira- Canindeyú, 2011



FOTO 7 - Centro de recursos- Concepción 2012



FOTO 8 - Concepción. Ampliación de infraestructura. 2102



FOTO 9 - Centro de recursos Carapegua, 2011

FOTO 10 - Villarrica obras iniciales





FOTO 11 y 12 - Villarrica, Centro de Recursos, 2012



FOTO 13 - Centro de recursos Coronel Martínez-Guairá- 2011

FOTO 14 - Centro de Recursos - San Juan Nepomuceno- 2011



FOTO 15 - Centro de recursos Encarnación 2011



FOTO 16 - Centro de recursos Encarnación 2011

FOTO 17 - Centro de recursos Santani, Albergue- 2011



FOTO 18 – Mural Educación es derecho de todos, 2012



FOTO 19 - Capacitación en PRODEPA



FOTO 20- Proceso lecto escritura bialfabetización



FOTO 21 - Clausura de los cursos de Bialfabetización en el Departamento de San Pedro, 2005





FOTO 22- Capacitación Caazapá 2005



FOTO 23 - Los participantes con sus módulos



FOTO 24 - EBB- Capiatá, 2012



Foto 25 – Educación Media a distancia- - Capiatá, 2012



FOTO 26 - san Juan Bautista, Misiones- Sala informática 2011



FOTO 27- Capacitación a docentes en Tic's



FOTO 28- Ciudad del Este- Aula informática 2011



FOTO 29- Peluquería- San Juan Bautista, Misiones- 2011

FOTO 30- Itaugua curso reparación motos - 2009



FOTO 31- Formación Profesional Electricidad 2010



FOTO 32 - Cursos Cocina Santani 2011



FOTO 33- San Juan Bautista- Misiones, 2011



FOTO 34 - Inauguración Centro de Recursos – Emboscada, 2009



FOTO 35 - Máquinas para trabajo mecanizado en piedra, Emboscada, 2009



FOTO 36 - Taller de Formación de Instructores en trabajo Mecanizado en Piedra, Emboscada – 2011



FOTOS 37 Y 38 - Relevamiento de datos 2007/2010





FOTO 39 - Ciudad del Este- Centro de Recursos para la Inclusión de personas con discapacidad- 2011



FOTO 40- Materiales para discapacidad

PRODEPA EN CONTEXTO DE ENCIERRO

FOTO 41 Y 42- Cursos del 2008



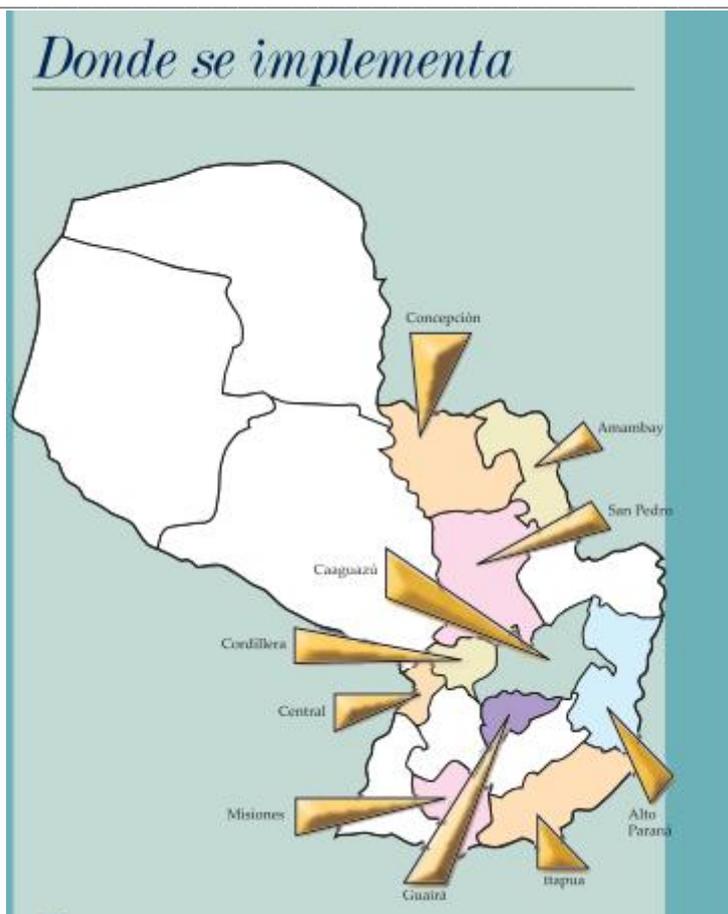


FOTO 43 – Ubicación geográfico de la educación en contexto de encierro



FOTO 44 – Cursos



FOTO 45 - Centro Educativo Penitenciario–Concepción, 2012

PRODEPA – CENTROS DE ATENCIÓN INTEGRAL A LA NIÑEZ Y A LA FAMILIA



FOTO 46 - Capacitación 2004. Presencia de niños y niñas con sus madres, lo que más adelante genera la demanda de los centros de atención integral a niños y niñas

ATENCIÓN INTEGRAL A NIÑOS Y NIÑAS

FOTO 47 - Programa de atención integral a niños y niñas 2007





FOTO 48 - Centro de atención a niños y niñas, Coronel Martínez, guaira, 2011



FOTO 49 - Centro de atención a niños y niñas, Emboscada, 2011



FOTO 50 - Programa de atención integral a niños y niñas Cnel. Martínez, 2011



FOTO 51 - Programa de atención integral a niños y niñas Villarrica, 2012



FOTO 52 y 53 - Villarrica- Centro de atención a niños y niñas, 2012





FOTO 54 - Ciudad del Este- Centro de atención a niños y niñas, 2012

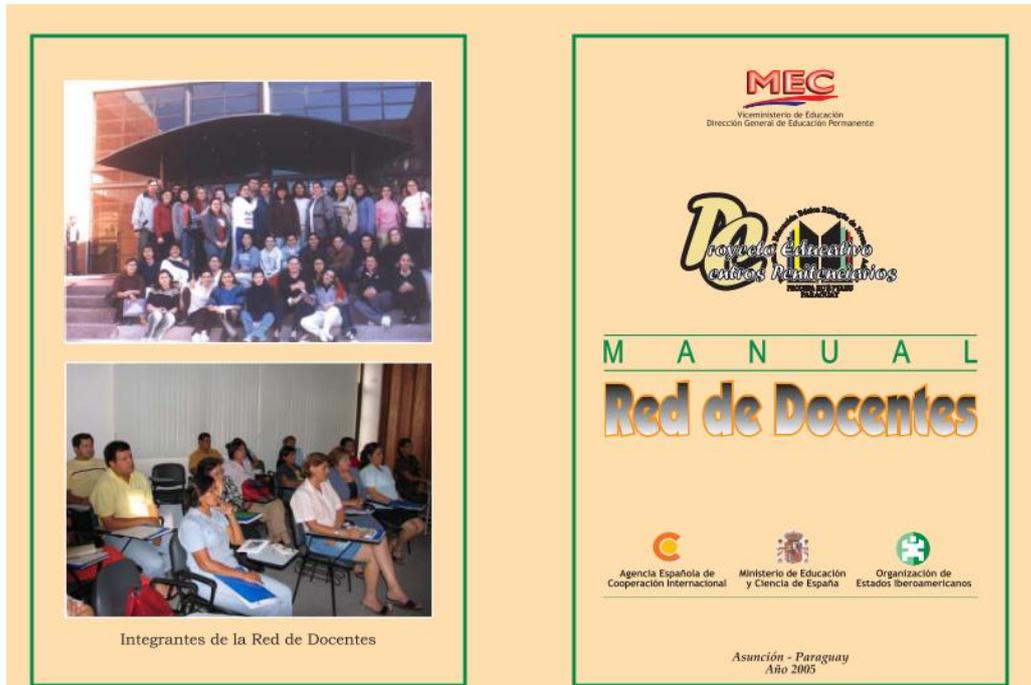


FOTO 55

Encuentro Iberoamericano de alfabetizadores y educadores de personas jóvenes y adultas realizado en julio 2009 en el local PRODEPA KO'E PYAHU (Asunción) con participantes de 21 países iberoamericanos. Organizado por el MEC, OEI, SEGIB con el apoyo de AECID y MECD de España

MATERIALES PRODUCIDOS POR PRODEPA

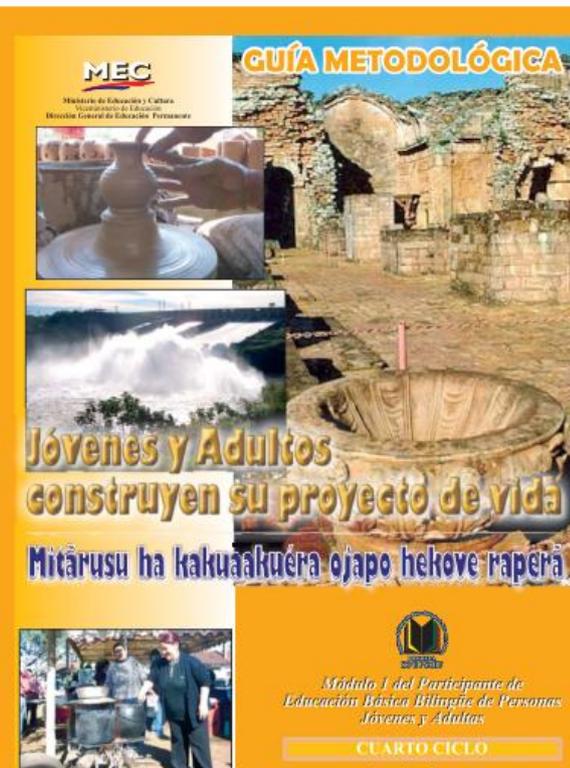
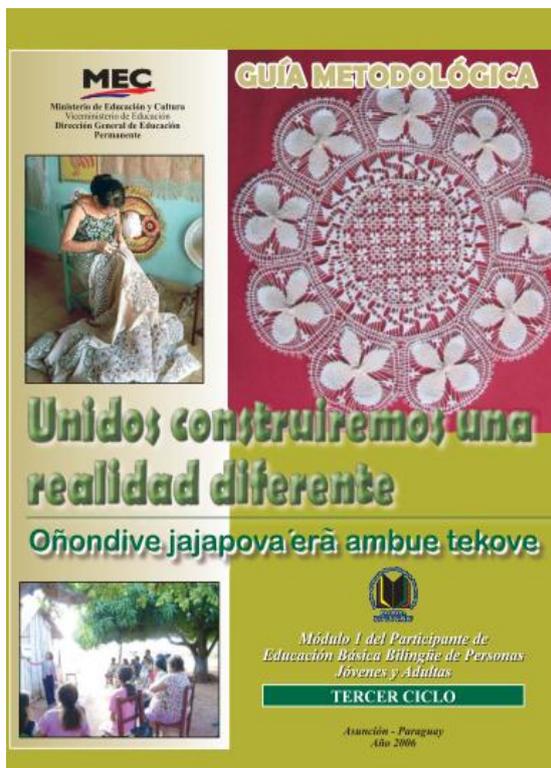
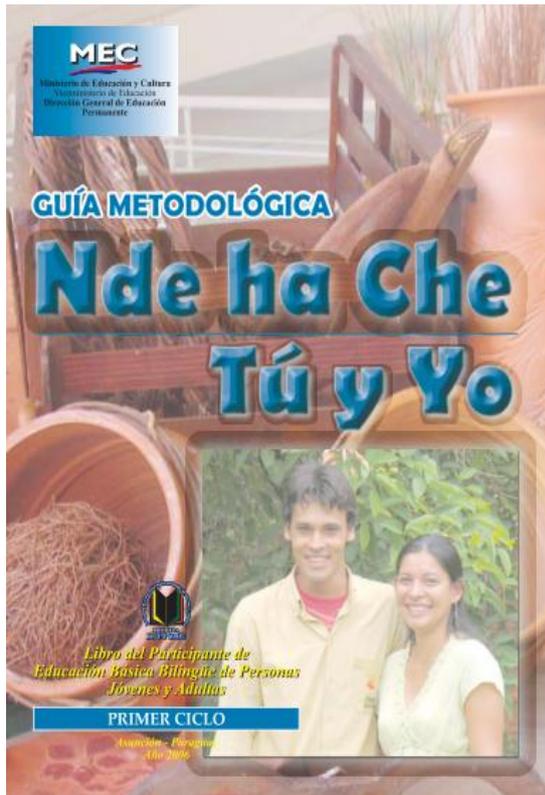
2005- Manual de la red de docentes



2005 - Reglamento interno



2006 – primer ciclo- Módulos 1 a 4



2006 –Ejemplo de módulos de Segundo, tercer y cuarto ciclos



2006 - Educación Media y TICs- Comunicación –guaraní y portugués
/guaraní e inglés



2006 - Educación Media y TICs- Matemáticas, Medio Ambiente e Interrelación Social



2006 - Educación Media y TICs-manual de evaluación del aprendizaje

