

* Sara Raquel López C.

Trayectorias educativas de mujeres adolescentes rurales del Distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández. Departamento Presidente Hayes. Paraguay

Resumen

La presente investigación busca dar a conocer la situación de niñas y adolescentes mujeres del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández, del Departamento Presidente Hayes de Paraguay en relación a sus trayectorias escolares. El estudio centra su interés en describir situaciones de abandono de estas niñas y adolescentes, tomando algunos casos en las que la situación de embarazo y maternidad temprana incidieron en sus decisiones para el abandono de sus estudios; en este contexto es necesario reconocer que situaciones de pobreza y desigualdad tienden a impactar significativamente en la educación, sobre todo en zonas rurales, territorio en el cual se produjo el estudio.

En el distrito mencionado se observa que la deserción afecta a hombres y mujeres y en el primer caso, los motivos son principalmente laborales, mientras que en el segundo caso, la deserción combina situaciones de sobreedad y principalmente situaciones de embarazo y maternidad. Por este motivo es importante realizar un abordaje desde la perspectiva de género que permitirá reconocer algunos elementos para comprender la situación particular de estas mujeres, poniendo en debate la educación de calidad como bien público y derecho humano fundamental.

Las barreras familiares y culturales en este distrito son factores que pesan en el momento de abandonar la escuela, ya que en torno a las niñas se establecen creencias que naturalizan la situación de dejar la escuela. El estudio también muestra cómo las situaciones de ausentismo, repitencia y sobreedad siguen operando como barreras institucionales de la escuela que intervienen en el abandono escolar.

El estudio tuvo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y se realizaron entrevistas con niñas y adolescentes que están fuera de la escuela y dos entrevistas grupales con niñas y adolescentes, una de ellas con aquellas con sobreedad y otra con adolescentes y jóvenes que volvieron a la escuela luego de que sus trayectorias escolares fueran interrumpidas.

Palabras claves: derecho a la educación – trayectorias educativas – género – abandono escolar - exclusión

* Licenciada en Trabajo Social (Universidad Nacional de Asunción – Paraguay). Magistra en Trabajo Social (Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina). Magistra en Educación (Universidad de San Andrés – Argentina), Maestranda en Evaluación de la Calidad de la Educación (FLACSO – Costa Rica/OEI/Instituto de Desarrollo). Doctoranda en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad Nacional de Misiones – Argentina). Docente universitaria (Universidad Nacional de Asunción).

Abstract

This research seeks to explore the situation of girls and young women in the district 1st Lieutenant Manuel Irala Fernández, Presidente Hayes Department of Paraguay in relation to their educational trajectories. The study focuses its interest in describing situations of abandonment of these children and adolescents, taking some cases in which the situation of pregnancy and early motherhood influenced their decisions to neglect their studies. In this context, we must recognize that situations of poverty and inequality tend to impact significantly in the outcomes of education, especially in rural areas. Moreover, this spatial location is the one in which the study took place.

It is within the confines of this district, that we can observe how desertion affects men and women. For the former, the reasons are mainly labor, while for the later, the combined school dropouts and overage situations is primarily due to situations of pregnancy and maternity. For this reason, it is important an approach from a gender perspective. This viewpoint will allow some insights to recognize the special situation of these women, putting in discussion the nature of quality education as a public good and fundamental human right in this context.

Family and cultural barriers in this district are still factors that weigh upon leaving school because they are established belief systems placed around girls that naturalize the situation of leaving school. The study also shows how situations of absenteeism, repetition and overage continue to operate as institutional barriers involved in school dropout.

This study has a qualitative focus with a descriptive approach. Within this framework, interviews were conducted with out of school children and adolescents. At the same time, two group interviews were directed at children and adolescents, the first one to overage children the later to those returning to school after their school careers were interrupted.

Key words: right to education, educational trajectories – gender – school dropouts – exclusion.

1. La educación como derecho. Entre el discurso y la realidad

La educación para todos y todas ha sido en el último siglo uno de los principales idearios de los países. La educación, en tanto derecho fundamental de todas las personas debe reunir las siguientes dimensiones: respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia. El enfoque de derechos, en este marco se funda en los principios de gratuidad y obligatoriedad, y en los derechos a la no discriminación y a la plena participación (UNESCO/OREALC, 2007).

Los encuentros sobre educación, Jomtiem (UNESCO, 1990), Dakar (UNESCO, 2000) y recientemente Incheon (UNESCO, 2015) marcan el camino a seguir en las últimas décadas; las declaraciones se han reafirmado en que la educación es “un bien público y derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos” (UNESCO, 2015: 33).

En Incheon se han ratificado los compromisos asumidos en la Educación para Todos (ETP) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015) en torno a lograr el acceso a la educación universal velando por “una educación primaria y secundaria de calidad, equitativa, gratuita y financiada con fondos públicos, de los cuales al menos nueve años serán obligatorios, consiguiendo así resultados de aprendizaje pertinentes” (UNESCO, 2015: 32).

Estos documentos son muy importantes en términos declarativos y, los gobiernos han realizado muchos esfuerzos por alcanzar las metas en sus países; sin embargo, informes nacionales anuales dan cuenta de que a pesar de los avances obtenidos aún no se logrado la meta de la educación para todas y todos.

El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: *Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (UNESCO, 2013) resume algunos resultados del avance de la situación de la educación en la región. El documento señala que a pesar de algunos avances en materia educativa, el contexto socioeconómico es la variable de contexto que tiene mayor influencia en los resultados educativos ya que dicha condición afecta tanto en la participación de la educación como así también en el aprovechamiento de las oportunidades educativas de las y los estudiantes.

Por su parte, el mismo informe señala que en los últimos años ha habido cambios a nivel demográfico pues ha disminuido el crecimiento poblacional y el envejecimiento de la población, por lo que existe un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes en edad de estudiar, lo que ha dado lugar a discusiones respecto al *bono demográfico*, entendido como “una fase en que el equilibrio entre edades resulta una oportunidad para el desarrollo”. De acuerdo con esto, ocurre cuando la población en edad productiva (jóvenes y adultos) tienen un mayor peso relativo que a población en edad dependiente (niños, niñas y personas mayores) y con ello es posible impulsar un crecimiento económico (Saad et al. 2008: 27).

Desde esta perspectiva, los retos para la educación cada vez son mayores, puesto que se precisan plantear políticas de inversión productiva, políticas de empleo y sobre todo políticas inversión en capital humano que requerirá mirar la escuela y la formación de las y los jóvenes en el marco de un desarrollo social y económico sostenido (Bloom, Canning

y Sevilla, 2003; Adioetomo et al., 2005; Wong y Carvalho, 2006, en Saad et al, 2008: 28).

Las declaraciones de los países, los marcos normativos y las intencionalidades se enfrentan con sus propias realidades. La educación de calidad requiere además de las dimensiones planteadas inicialmente que las y los estudiantes aprendan y es ahí donde las condiciones y las disposiciones para el aprendizaje se ponen en tensión.

El LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) desde la década del noventa realiza evaluaciones estandarizadas donde participan algunos países de América Latina y el Caribe; estos países caracterizados por la desigualdad social, económica y cultural han dado cuenta de los logros de aprendizaje mediante Primer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo (PERCE), el Segundo Estudio Regional y Comparativo y Explicativo (SERCE) y recientemente el Tercer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo (TERCE) en las áreas de lectura, matemática 3° y 6° grados y ciencias, 6° grado.

Los resultados de aprendizaje no pueden ser explicados sólo con evaluaciones estandarizadas por lo cual, estudiar los factores asociados al aprendizaje podría explicar algunos resultados. En este sentido, los reportes dan cuenta de la necesidad de prácticas eficaces que apunten a los aprendizajes de las y los estudiantes, así como también que las políticas se dirijan al fortalecimiento de directivos y docentes de los centros educativos con mayor vulnerabilidad. El reporte además de lo anterior, señala que las políticas educativas serían más eficientes si son acompañadas con políticas sociales dirigidas a atenuar las desigualdades existentes y acortar las brechas de aprendizaje en estos países que tienen un peso importante en los aprendizajes de niñas y niños (Treviño, y otros, 2010).

El análisis de los factores asociados utiliza el modelo CIPP (Contexto-Insumo-Proceso-Producto), y al decir de los autores, este modelo

propone que el aprendizaje de los estudiantes es uno de los productos más importantes de la escuela. A su vez, el aprendizaje depende de los insumos escolares y de los procesos al interior de los centros educativos. Finalmente, el aprendizaje está mediado por el contexto socioeconómico y cultural en el que viven los estudiantes y donde se ubican los establecimientos escolares (Treviño, y otros, 2010:).

Los resultados de los factores asociados consideran que el contexto social, económico y cultural tiene el mayor peso cuando se consideran los aprendizajes; sin embargo esta puede ser una visión algo determinista si no se considera que la escuela podría ser el espacio en el cual niñas y niños desarrollen su potencial de aprendizaje; concordantes con esto, Treviño y otros señalan que el mejoramiento de los aprendizajes requiere “medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas y, también, de medidas que mejoren las condiciones de vida de los estudiantes” (2010: 13).

Varias discusiones se han realizado a este respecto. Algunos autores como Bourdieu y Passeron (1996), en sus investigaciones han demostrado el funcionamiento escolar y la relación de la cultura de los estudiantes según el origen social o las clases a las cuales pertenecen. En este contexto, han planteado que las desigualdades que se producen en

las instituciones educativas no se deben únicamente a las desigualdades económicas, sino fundamentalmente a desigualdades del capital cultural (Ortiz, 2012).

Las ideas centrales desarrolladas por ambos autores parten de la existencia de que toda cultura es arbitraria, ya que está construida por una sociedad y en esta sociedad existen determinadas formas de transmisión cultural y capital cultural que perpetúan las relaciones sociales.

El capital cultural, son los bienes culturales que portan los individuos según su pertenencia a una u otra clase social; es transmitido por diferentes agencias a través de la comunicación pedagógica. La familia posee, inicialmente un capital cultural que será moldeada mediante la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996). Cabe recordar que para estos autores las relaciones sociales se desarrollan mediante la AP (Acción Pedagógica), que se encuentra ejercida por diferentes grupos sociales (educación difusa), miembros de un grupo familiar (educación familiar) e instituciones cuya legitimidad están conferidas por una sociedad (educación institucionalizada); todas tienen a su cargo la reproducción de las relaciones sociales y en ese cometido, la reproducción de la arbitrariedad cultural de las clases existentes en la sociedad.

El sistema escolar al estar legitimado en una sociedad como agencia de transmisión cultural neutral contribuye a la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases, cumpliendo una función clave en términos ideológicos “la función de integración intelectual y moral y de conservación de la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu y Passeron, 1996: 255).

2. Paraguay, balance respecto al derecho a la educación

En Paraguay, al igual que los países de América latina y el Caribe, desde la década de los noventa ha llevado adelante procesos de Reforma Educativa. Con la Constitución Nacional promulgada en el año 1992 se estableció claramente que la educación escolar básica es obligatoria y gratuita (en su Art. 76) y recientemente – dieciocho años después - mediante una ley (Ley N° 4088, 2010), la educación media logra la gratuidad y la obligatoriedad en este nivel¹.

No cabe duda que la ampliación de la educación escolar básica, a partir del proceso de reforma permitió aumentar los años de estudio obligatorio de 6 a 9 años. Esto representó para Paraguay un avance significativo, fundamentalmente por ser un periodo en el cual el país iniciaba su proceso de transición a la democracia.

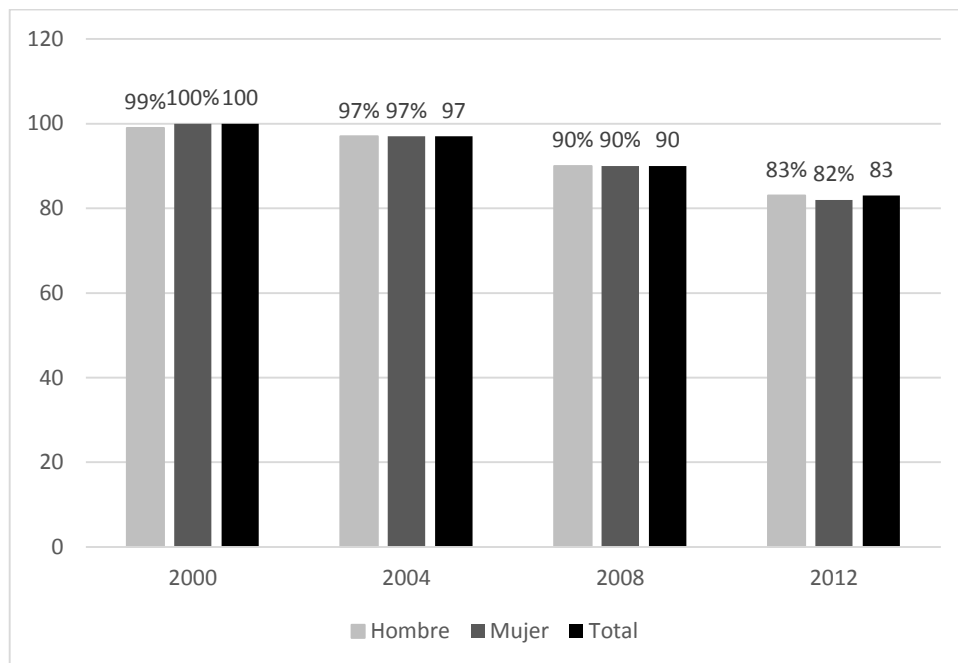
En la última década (2000 – 2012) informes sobre Paraguay han mostrado un aumento en sus indicadores de cobertura y de eficiencia, no así en lo que respecta a la calidad, que sigue siendo una deuda pendiente con niñas, niños y adolescentes.

El Informe Nacional Paraguay. Educación para todos 2000 - 2015 (Elías y Briet, 2015) muestra algunos datos muestran el comportamiento de la matrícula en el periodo 2000 – 2012.

Gráfico 1.

¹ Cabe resaltar que con esta ley, también la educación inicial se declara obligatoria y gratuita.

Tasa Neta Ajustada de matrícula de la EEB por año y sexo (CINE 1)

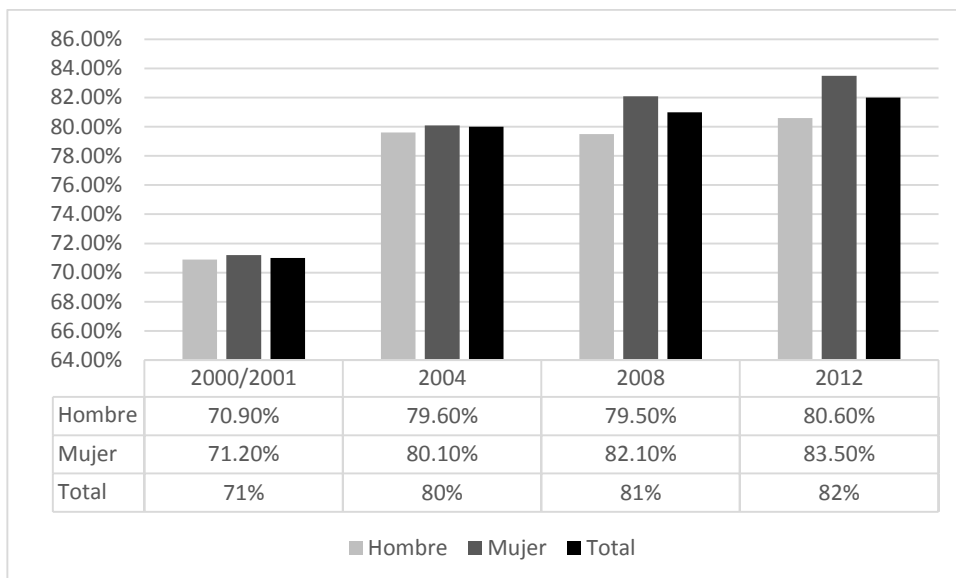


Nota: Los datos incluyen a todos los alumnos de 6 a 11 años de edad matriculados en los distintos niveles educativos

Fuente: MEC-DGPE. SIEC 2000-2004-2008-2012. STP. DGEEC. "Proyección de la población por departamento, según sexo y edades simples. Periodo 2000-2011". Base Censo 2002. (Elías y Briet, 2015: 47, adaptado)

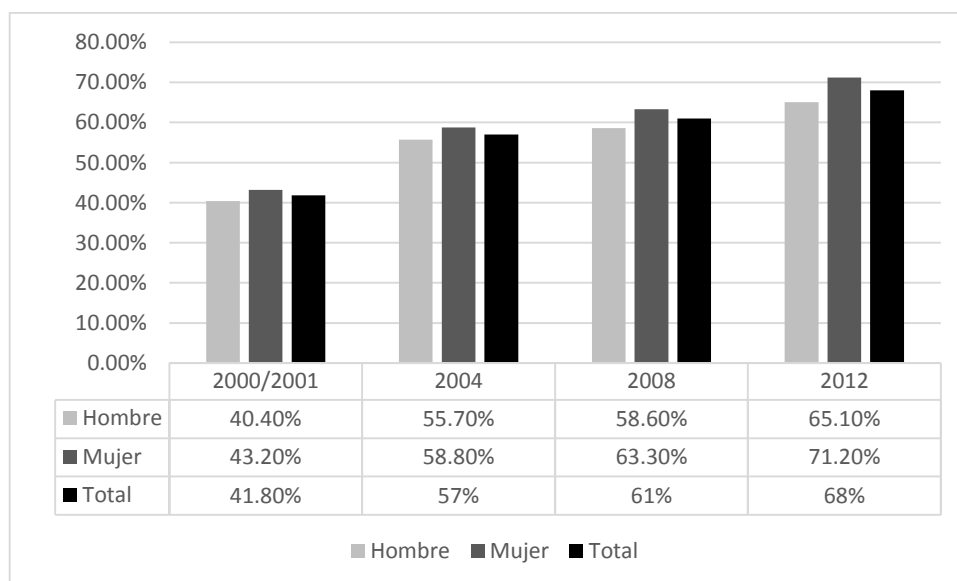
Como puede observarse en el gráfico 1, en el año 2000 se ha alcanzado la cobertura total en la matrícula neta en 1° y 2° ciclo y los años subsiguientes se observa una disminución sostenida en ambos sexos, llegando en el año 2012 al 83%.

Gráfico 2. Tasa bruta de matrícula en 3er. ciclo de la EEB por año y sexo. (Educación Secundaria Baja, CINE 2)



Fuente: MEC-DGPE. SIEC 2000-2004-2008-2012. STP. DGEEC. “Proyección de la población por departamento, según sexo y edades simples. Periodo 2000-2011”. Base Censo 2002. (Elías y Briet, 2015: 61, adaptado)

Gráfico 3.
Tasa bruta de matrícula de la Educación media por año y sexo.
(Educación Secundaria Alta, CINE 3)



Fuente: MEC-DGPE. SIEC 2000-2004-2008-2012. STP. DGEEC. “Proyección de la población por departamento, según sexo y edades simples. Periodo 2000-2011”. Base Censo. (Elías y Briet, 2015: 61, adaptado)

En el 3er. ciclo y en la educación media, los datos son diferentes como puede notarse en los gráficos 2 y 3. La tasa bruta de matrícula en estos niveles muestra un aumento sostenido; iniciando para el 3er ciclo con un 71% en el año 2000 y un 82% en el año 2012. En la educación media, por su parte se observa un aumento significativo entre los años 2000 cuya tasa alcanzaba 41,8% y en el 2012 aumentó a 68%.

En contraste con el 1° y 2° ciclo y del 3er. ciclo, la educación media muestra diferencias importantes en relación al sexo ya que son las mujeres quienes tienen mayor tasa de matrícula en este nivel.

El Informe del Progreso Educativo en Paraguay (Elías et al. 2013) coincide con que en el periodo 2000 – 2010 hubo un incremento en la tasa de matrícula neta principalmente en el 3er. ciclo y en la educación media aproximadamente en un 10% y más, a diferencia del 1° y 2° ciclo de la educación escolar básica que presenta una disminución en dicha tasa.

Dicho incremento en los niveles mencionados podría deberse, al decir del informe, que la expansión de la educación media ha sido una característica en la región; a pesar ello, Paraguay comparativamente hablando en el año 2010 tenía las tasas más bajas de cobertura (64%), comparando con Uruguay (74,2%), Bolivia (75%), Brasil (78%) y Argentina, (83%) países que se encuentran ubicados por encima (Elías et al. 2013).

Datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2010 dan cuenta de altos porcentajes de niñas, niños y adolescentes que no asisten a ninguna institución de educación formal. Así, en el año 2010 el 32% de niñas y niños de pre escolar, el 2% del 1° y 2° ciclo de la EEB, el 8% del 3er. ciclo de la EEB y el 29% de adolescentes no se encontraba matriculada en la escuela (Elías et al., 2013). Como puede notarse, es la educación inicial y la educación media quienes presentan los datos más altos y es preciso considerar, en este sentido, que la Ley por la cual se establece la obligatoriedad tanto del preescolar como de la educación media es del año del reporte mencionado.

Estos datos son preocupantes y en el análisis de la situación los autores reportan que los motivos por los cuales niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela se pueden agrupar en i. sin recursos (sin recursos, necesita trabajo, hace labores del hogar, y muy costosos los materiales y la matrícula); ii. Expectativas socioculturales (no tiene edad, terminó estudios, motivos familiares, no quiere estudiar, embarazo); iii. falta oferta educativa (no hay escuela cercana, escuela cercana cerró o es mala, no tiene escolaridad completa, maestro no asiste, requiere educación especial); iv. otras razones (por enfermedad y otras razones) (Elías et al., 2013: 12).

En esta investigación el interés principal radica en niñas y adolescentes con riesgo de abandonar la escuela y aquellas que han abandonado y en este marco, es posible observar que algunos de los casos de abandono pueden deberse a las razones denominadas expectativas socioculturales que indican *motivos familiares y embarazo* como algunas de sus causas principales.

A este respecto, el abandono escolar es comprendido desde el concepto deserción y la literatura especializada señala que la deserción escolar es un proceso multicausal donde intervienen factores de riesgo, socioculturales, familiares, percepciones de adolescentes sobre sí mismos, las expectativas educativas y profesionales y otros factores; de esta forma, se la puede definir como “un proceso de alejamiento paulatino de la escuela que culmina con el abandono por parte del niño/a o adolescente” (Elías y Molinas, 2005: 5).

En esta misma línea, los autores retomando otros estudios y documentos agrupan algunas determinantes principales de la deserción y señalan entre otros, que existen “problemas

familiares, principalmente mencionados por las niñas y las adolescentes tales como la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad” (PREAL, 2003; JUNUAEB, 2003, Mejía, 2002, en Elías y Molinas, 2005: 6).

Otro de los aspectos que señala el Informe del Progreso Educativo es la permanencia; niñas, niños y adolescentes ingresan al sistema educativo, pero existen dificultades para que permanezcan en él. Desde el inicio de la Reforma, el promedio de años de estudio fue aumentando progresivamente; así en el año 2000 el promedio fue 7,1 años y, para el año 2010 se incrementó en 8,2 años, notándose que las diferencias se encuentran según zona de residencia, con el 3,2 años más para el área urbana. Para el año 2011, dicho promedio alcanzó el 8,6 años. No se observan diferencias entre sexos. La edad en la que niñas y niños comienzan a abandonar sus estudios es a los 12 años (culminación del segundo ciclo) y tanto en los años 2000 y 2010 se observa la misma tendencia de abandono escolar entre 13 y 17 años, correspondientes al 3er. ciclo y la educación media (Elías et al. 2013).

Desde el año 2006, la normativa paraguaya incorporó el sistema de promoción automática para el 1er. ciclo (Resolución N° 186, MEC, 2006), buscando de esta forma encontrar mecanismos que eviten la repitencia, y a mediano plazo, la deserción. Esta medida fue importante, ya que los reportes señalan que en el año 2000 la repitencia alcanzaba 8% en los dos primeros ciclos de la escolar básica y para el año 2010 bajó al 5% (Elías et al., 2013) la repitencia en el 3er. ciclo y la educación media es del 1% y aquí hay que considerar que llegar a estos niveles, sobre todo a la educación media representa un desafío importante para chicos y chicas, por lo que en general los casos de deserción son poco frecuentes. Datos actualizados sobre la repitencia en Paraguay señalan que en el 2011 en el 1° y 2° ciclo el porcentaje fue 4,6%, mostrando así una ligera disminución con respecto al año anterior; en el tercer ciclo hubo un ligero aumento al 1,1% y en la educación media se redujo al 0,6% (MEC, 2012).

El objetivo “Paridad de género e igualdad en la Educación” es clave de alcanzar la educación para todos. Fue definido en Dakar (UNESCO, 2000) y la meta se orienta a suprimir las disparidades en todos los niveles antes del año 2015 garantizando que niñas, adolescentes y jóvenes mujeres accedan plenamente a la educación básica de calidad y tengan un buen rendimiento.

En este punto, resulta muy interesante el índice de paridad de género² que es la “situación relativa de las mujeres respecto de los hombres en lo que se refiere al acceso a la educación”, dichos índices no reflejan la calidad de los contenidos ni los procesos de aprendizaje en términos de géneros (Elías et al., 2013: 91).

Tal como puede observarse en el cuadro N°4, el índice de paridad de género en el periodo estudiado se comporta de la siguiente manera:

Cuadro N° 4 **Índices de paridad de género por año**

² Un país logró la paridad de género si los valores oscilan entre 0,97 y 1,03. Valores inferiores a 0,90 y superiores a 1,11 la existencia de una disparidad extrema (Elías et al., 2013)

Índices de Paridad	2000/2001	2004	2008	2012
1 Tasas de alfabetización 15 años y más	0,96	0,97	0,98	0,99
2 Tasas de alfabetización (15-24 años)	1,00	1,00	1,01	1,00
3 TBE en preescolar	1,02	1,00	0,99	0,99
4 TNI en educación primaria	1,04	1,04	1,02	1,02
5 TNAE en educación primaria	1,01	1,00	1,00	0,99
6 Tasa de supervivencia hasta el último grado Tasa Efectiva de Transición de educación	S/D	1,02	1,03	0,98
7 primaria a la educación secundaria (general)	S/D	1,00	1,01	1,01
8 TNAE en educación secundaria	S/D	1,00	1,01	1,01

Fuentes:

Indicador 1- STP-DGEEC. EPH 2001-2004-2008-2012

Indicadores 2 a 7 - MEC-DGPE: SIEC 2000-2004-2008-2012 (Elías y Briet, 2015: 91).

Se puede afirmar, tal como puede observarse en el cuadro N° 4 que en el preescolar hay equidad de género, ya que los valores se encuentran muy cercanos a 1. Incluso, en el año 2004 hay una igualdad perfecta. De igual forma, los datos expresan altos niveles de paridad en la educación primaria, y en los años 2004 y 2008 una igualdad perfecta. El dato llamativo se refiere a la Tasa Neta de Ingreso (TNI) donde puede notarse que los valores superan el 1,02 en los años 2000 y 2004 significando que el índice de paridad de género es inequitativo; los años 2008 y 2012 los valores mejoran, pero se mantienen al límite de lo esperado. En la educación media, los valores muestran también paridad estadística; y en el 2004 una igualdad perfecta, seguida por los siguientes periodos que muestran valores aceptables.

Como lo advierten Elías y Briet, la paridad de género visualizada sólo en términos estadísticos “no permite evaluar cualitativamente los avances y dificultades que se han podido dar en esta década, en términos de currículum, de capacitación docentes, de libros de textos, etc.” (2015: 92)

Es posible con los datos presentados ver los avances que Paraguay ha tenido con sus indicadores de eficiencia interna. Desde el inicio de los procesos de Reforma Educativa se han realizado esfuerzos importantes en todo el sistema educativo para garantizar cobertura en todos los ciclos, así como también la permanencia en la escuela y el egreso; sin embargo, los indicadores de calidad siguen siendo la preocupación de la política educativa.

La calidad, al ser un concepto polisémico precisa ser delimitado para comprender y dirigir las acciones en torno a ello; así una educación de calidad implica considerar dos principios claves: “el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo”, que pueden ser evaluadas a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, y “el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando”, cuya medición resulta de mayor dificultad (Informe EPT 2005, en Elías y Briet, 2015: 98).

El Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) se encarga de realizar periódicamente evaluaciones estandarizadas en Comunicación y Matemática al terminar

los ciclos (3°, 6° y 9° grado), la educación media y a estudiantes de Instituciones Formadoras de Docentes³. Los resultados actuales se presentan organizados según niveles de desempeño. SNEPE realizó las últimas pruebas a nivel nacional en la educación escolar básica en el año 2010, y según el informe de Elías y Briet, (2015: 104) “los resultados de aprendizaje en lengua-comunicación y matemáticas siguen siendo insuficientes respecto a los requerimientos nacionales”.

En este sentido, los resultados muestran en general que en los tres grados evaluados, las y los estudiantes se ubican por debajo del nivel III (niveles I, II y Debajo del Nivel I), tendencia similar en niñas y niños de áreas rurales, urbanas y de instituciones del sector oficial, privado y privados subvencionado. Así, en Comunicación⁴, en 3er. grado, el 43,49% se ubica en los niveles más bajos de desempeño (nivel I y debajo del nivel I); el 6° grado, el 35,27% en comunicación en castellano y el 34,66 en comunicación en guaraní; el 9° grado el 40,9% (MEC, 2010).

En matemáticas, en el 3er grado, el 54% se ubica en los niveles más bajos de competencias (niveles menos I y I), en el 6° y 9° grado, los porcentajes se encuentran alrededor del 40% en estos niveles. El informe señala también que no existen diferencias significativas por sexo, pero sí se encuentran mejores desempeños en estudiantes que asisten a instituciones privadas y a quienes asisten en zonas urbanas (Elías y Briet, 2015)

Por su parte, la reciente publicación de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2015) evidencian algunas similitudes respecto a los logros de aprendizaje presentados por SNEPE. El informe Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) señala que Paraguay se encuentra ubicado por debajo de la media nacional en las pruebas de lectura, matemática y ciencias, tal como puede observarse a continuación.

**Cuadro N° 5.
Niveles de desempeño por materia y grado para Paraguay**

Área curricular y grado	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Lectura 3ro.	57.4	19.7	16.2	6.7
Lectura 6to.	33.8	50.3	9.9	5.9
Matemática 3ro.	66.5	17.1	12.6	3.8
Matemática 6to.	69.3	24.8	5.1	0.8
Ciencias Naturales 6to.	59.3	31.2	7.1	2.3

Fuente: TERCE, Informe de Resultados. En: UNESCO, s/f.

Los resultados en lectura señalan que en 3er. grado el 57% se ubica en el nivel I de desempeño mientras que en el 6° grado, un alto porcentaje de estudiantes se ubica en el

³ En el momento del informe el SNEPE se encuentra realizando una evaluación censal al término de los ciclos.

⁴ En el 3° y 9° grado las evaluaciones en Lengua se aplicaron únicamente en castellano, y en el 6° grado en guaraní y castellano.

nivel II (50,3%). En matemática, los resultados muestran bajos niveles de desempeño, ya que en el 3er. grado el 66,5% y en el 6° grado, el 69,3% se encuentran en el nivel I de desempeño. De igual forma, puede observarse que en Ciencias naturales de 6° en Paraguay, el 59,3% se encuentra en el nivel I (UNESCO, s/f).

A diferencia de los resultados de SNEPE, los de TERCE (y también SERCE⁵) muestran diferencias en los resultados de niñas y niños ya que las niñas tienen mejores desempeños en lectura y los niños en matemáticas y ciencias; esto tiene significancia debido a que no es posible afirmar que la educación es igual para niñas y niños. Es necesario retomar, en este sentido, líneas de estudio que expliquen el abordaje desde una perspectiva de género que podría posibilitar que las metas de Educación para todos, sobre todo la referida a la equidad e igualdad entre los géneros pueda concretarse.

La perspectiva de género es una categoría clave para analizar cómo las desigualdades de género, superan los abordajes estrictamente cuantitativos. Es una pista para dilucidar cómo en las sociedades las construcciones culturales posibilitan o no el acceso o no a la educación y otros derechos, y cómo en ese marco, la escuela opera a través de sus prácticas. En este sentido, prácticas educativas – y no educativas - están presentes dentro y fuera del aula porque incluye además del diseño curricular con sus respectivos programas, la formación de las y los docentes, los materiales utilizados, y fundamentalmente el curriculum oculto que opera desde prácticas discriminatorias y sexistas en las relaciones entre todos los sujetos que forman parte de la institución.

Los resultados de SNEPE y también de SERCE son resultan muy interesantes porque asocian los logros de aprendizaje a algunos factores asociados. Esta comprensión se basa en que la medición de los aprendizajes no está desconectada de algunos factores que podrían explicar las diferencias entre los y las estudiantes al interior de las escuelas, así como las diferencias entre las mismas escuelas.

De acuerdo con esto, los factores asociados a los logros de aprendizaje indican que los mismos están asociados con los antecedentes escolares, las prácticas educativas en el hogar y las características socioeconómicas, demográficas y culturales de las familias de las y los estudiantes, la asistencia a la educación preescolar entre los 4 y 6 años de edad, entre otros (UNESCO, 2015).

Los resultados señalados explican en gran medida la situación del derecho a la educación. Como puede notarse, los avances han tenido lugar en algunos aspectos cuantitativos, fundamentalmente en lo que se refiere a indicadores de eficiencia; no así en la calidad de la educación que a pesar de lo realizado existen muchas limitaciones para concretarla, y es en esa dirección que las políticas educativas deben seguir realizando sus esfuerzos.

3. Las trayectorias escolares, una perspectiva de análisis

UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO presentaron el Informe Regional de la Iniciativa por los Niños Fuera de la Escuela (Iniciativa NFE), iniciativa que incluía a 31 países de América Latina y el Caribe en el cual identificó algunos factores para comprender exclusión educativa. Dichos factores fueron organizados a partir de perfiles

⁵ SERCE: El Segundo Estudio Regional y Comparativo y Explicativo se aplicó en el año 2006.

educativos regionales, y en base a ello analizaron las barreras de exclusión de niñas y niños en el marco del derecho a la educación. Si bien el estudio focaliza su análisis en niñas, niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela, también consideran a quienes tienen condiciones de abandonarla, más que nada por la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran en sus procesos de escolarización y si no se toman las medidas al respecto, es muy probable que la abandonen en un corto plazo (UNICEF, 2012).

De acuerdo con esto, el estudio clasificó en dos grandes grupos de estudiantes: quienes están “hoy fuera de la escuela”, que remite a inequidades de acceso o permanencia y quienes están “en riesgo de estar fuera de la escuela” que remite a inequidades de progreso y aprendizaje. En estas dos clasificaciones se incluyen 5 dimensiones de la exclusión de las cuales las tres primeras corresponden al primer grupo, y las dos últimas corresponden al segundo (UNICEF, 2012: 18).

El siguiente cuadro lo resume de la siguiente manera

Cuadro N° 6
Dimensiones de la exclusión

Hoy fuera de la escuela	Inequidades de acceso o permanencia	
	Dimensión 1	Exclusión de hecho de la educación inicial
	Dimensión 2	Exclusión de hecho, total o parcial de la educación primaria
	Dimensión 3	Exclusión de hecho, total o parcial, de la educación secundaria
En riesgo de estar fuera de la escuela	Inequidades de progreso y aprendizaje	
	Dimensión 4	Exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria
	Dimensión 5	Exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación secundaria básica

Fuente: procesamiento en base a datos de UIS – UNESCO. En: UNICEF, 2012: 18.

Esta forma de clasificar la exclusión posibilita revisar algunos factores que podrían estar interviniendo de manera significativa en los procesos de abandono escolar, y según este el mismo estudio, “estos factores – o barreras - se combinan entre sí configurando ‘cuellos de botella’ que reducen las oportunidades de acceso, permanencia, progreso y aprendizajes de niñas, niños y adolescentes” (UNICEF, 2012: 20).

Para la implementación de estudio, los acuerdos metodológicos plantearon clasificar las barreras en dos grandes ámbitos; aquellas que se producen en vinculación desde la población hacia el sistema educativo (demanda) y aquellas que se producen dentro del propio sistema educativo (oferta). Pareciera que esta forma de clasificar permite

considerar tanto los factores económicos o materiales como los culturales, simbólicos, pedagógicos y organizacionales (UNICEF, 2012: 20 - 21).

Las barreras alusivas a la demanda tienen que ver con obstáculos económicos y socioculturales. Los primeros serían las dificultades que tienen las familias para iniciar o sostener la escolaridad oportuna de niñas, niños y adolescentes; y las segundas son aquellas barreras que se relacionan con diversos modos de desacople entre la cultura escolar y la cultura popular. Por su parte, las barreras de la oferta son aquellas que limitan la potencia que tienen las escuelas para producir aprendizajes en sus estudiantes; estas barreras deben ser consideradas en dos direcciones: las que operan en el plano material, pedagógico o simbólico, y las que se expresan en la gestión del sistema educativo (UNICEF, 2012)

Como fuera señalado con anterioridad, el abandono de la escuela, o la deserción escolar es un proceso paulatino; dicho de otra forma, niñas, niños o adolescentes no abandonan la escuela por una decisión espontánea; más bien se da en un proceso en el cual los condicionantes a lo que está expuestos colaboran para que dicha decisión se torne hasta obligatoria, es “un fenómeno con historia con un inicio poco claro o conocido, y con un final, reflejado en la acción de abandonar el sistema escolar” (JUNAEB, 2003 en Elías y Molinas, 2005: 6).

Características familiares asociados al género representan un factor muy importante al hablar de abandono escolar, fundamentalmente en sectores muy tradicionales ya que el mandato social coloca a las niñas en situación de hacerse cargo de las actividades de reproducción. Sumado a ello, condicionantes como embarazo y maternidad temprana, en ocasiones producto de abuso sexual, inciden en que muchas niñas abandonen la escolaridad en forma temprana. Es importante en este punto, recordar que como lo plantean Sottoli y Elías (2001), la influencia de factores extra escolares (como los factores económicos, actitudes y prácticas asociadas a las diferencias de género en la situación educativa de las niñas), principalmente en las zonas rurales, como así también en otros elementos escolares que transmiten estereotipos sexuales como ser: el currículum oculto, la lengua utilizada, el contenido de los textos educativos, las actitudes y comportamientos del profesorado inciden de manera importante en garantizar o no la continuidad educativa de las niñas. Estos aspectos sólo pueden ser observados con estudios cualitativos.

La situación de embarazo y maternidad temprana es un aspecto que limita la continuidad de los estudios de las niñas, sobre todo en las zonas rurales. La Ley N° 4048, 2010 “De protección a las estudiantes en estado de gravidez y maternidad” ha sido muy significativa para garantizar el ingreso y la permanencia de niñas y adolescentes en estado de gravidez y maternidad en todas las instituciones del país. De acuerdo con esto, se han dictado algunas normativas en el sistema educativo que prevén los procedimientos para dichas garantías, pero aún existen dispositivos institucionales expulsivos instalados en las escuelas. Este es un tema que debería ser abordado en profundidad, considerando que en general, los procesos de abandono de estas niñas y adolescentes están muy velados y no es posible conocer con exactitud cómo operan los mecanismos de discriminación.

El Ministerio de Educación es el responsable de garantizar la aplicación de esta ley y se han redactado algunas resoluciones para su cumplimiento, sin embargo, como lo señalaban en el estudio Sottoli y Elías (2001: 54) la mayoría de las niñas y adolescentes abandonan la escuela “por decisión familiar, por presión social, por necesidades

económicas o por trabas por parte de la institución escolar. En algunos casos excepcionales se llega a un arreglo y las alumnas están como estudiantes libres”.

Las razones económicas es otro de los factores que inciden el el abandono escolar. Algunos autores señalan que el sistema educativo podría ser reforzador del círculo de la pobreza y de la exclusión porque los modelos educativos y los estándares de calidad propuestos resultan inadecuados para aquellos sectores sociales en situación de vulnerabilidad como ser: los zonas rurales, urbano marginales, grupos minoritarios, mujeres, que tendrían como consecuencia situaciones de fracaso escolar visualizados en el bajo rendimiento, inasistencia, repitencia, y otros que podrían ser causa de abandono (Elías y Molinas, 2005).

Prácticas invisibles – y visibles en algunos casos – contribuyen a reforzar algunos estereotipos y comportamientos sexistas y a naturalizar situaciones de ausentismo, inasistencia u otras que desembocan en el abandono escolar. Resultados de la investigación Prácticas sexistas en el aula señalan que dichas prácticas tienen como efecto “silenciar la diferenciación sexual e ignorar la presencia de personas del otro sexo, contribuyendo a diluir la identidad femenina” (UNICEF, 2004: 27). Este mismo estudio muestra que las actividades realizadas en la escuela tienden a reforzar los roles tradiciones masculinos y femeninos, asignando a las niñas las tareas relacionadas a barrer, lavar y los niños, tareas relacionadas al uso de mayor fuerza física. La investigación también constata “la ausencia de imágenes o textos referidos a la equidad de género (...)”, y señalan que en los espacios fuera del aula fueron observados algunas imágenes que refuerzan los estereotipos en relación a lo masculino y femenino (UNICEF, 2004: 39).

Los resultados de esta investigación son muestras claras del modo en que la escuela, como agente socializador y formador de subjetividad opera a través de las prácticas escolares y los discursos desarrollados por los y las docentes y que son asumidos por los y las adolescentes quienes se expresan a su vez reproduciendo las ideas y las prácticas aprendidas.

Elías (2007) señala la existencia de mecanismos históricos – vigentes hasta la actualidad – que conducen al abandono y la exclusión escolar que están relacionados, entre otros, con el nivel socioeconómico, la lengua, el género, la pertenencia a ciertos grupos culturales, la dinámica económica y social del país que produce situaciones de pobreza, condiciones y características de las familias, procesos migratorios. Estas situaciones producen formas de discriminación que se reflejan en la repitencia, sobre edad, bajos resultados de aprendizaje y deserción.

Un estudio reciente (López, 2011) señala que, en la indagación sobre los factores que confluyen para que adolescentes y jóvenes paraguayos dejen la escuela, se encuentran algunos factores principales relacionados a la escasez de los recursos económicos, situaciones de exclusión social aislamiento geográfico, la condición de género o a las determinantes étnicas, la persistencia social de situaciones de discriminación fundadas en una cultura tradicional que atenta contra la igualdad de oportunidades entre los hombres y las mujeres. Sumado a estos factores, puntualizan en que para las mujeres que estudian otros factores importantes son “el embarazo y la maternidad, así como la asunción de obligaciones familiares vinculadas al cuidado de la casa, de miembros menores de la familia, y en menor medida el sustento del hogar, obliga al abandono de los estudios”. Además de ello, situaciones de violencia física y/o psicológica y la economía familiar que

exige a los adolescentes hombres a trabajar para contribuir al sustento familiar (Declaración del Parlamento Juvenil del Mercosur 2010, en Corbeta, 2011C: 124).

Las discusiones sobre la cual ha girado el análisis hasta ahora es cómo niñas, niños y adolescentes abandonan la escuela; sin embargo, Corvetta (2011: 129) nos enfrenta con una pregunta diferente “¿Cómo es la escuela que abandona la misión de educar a adolescentes y jóvenes? O ¿cómo es la escuela o cuándo la escuela abandona a sus estudiantes?”, y coloca el acento en la institución garante de derechos: la escuela. ¿Es posible, en este sentido resituar las responsabilidades? Es posible plantear que no son niñas, niños o adolescentes quienes abandonan la escuela, sino en otras palabras es la escuela quien los abandona?.

Algunas aproximaciones a este respecto pueden leerse en el planteo de Elías y Molinas (2005) cuando señalan que la escuela carece de herramientas para brindar respuestas positivas a las problemáticas adolescentes, respondiendo directa o indirectamente con la exclusión, la escuela (docentes y directivos) se mantiene distanciada de la realidad de los adolescentes. Estas constataciones coinciden con otras respuestas relacionadas a las situaciones reales existentes, como ser el tipo de familia, “la escuela sigue esperando un modelo de familia nuclear, con padres y madres que accedieron al nivel de educación formal y que acompañan la educación escolar de sus hijos” (Corvetta, 2011: 130).

Otro estudio (Peralta et al.) focaliza su objeto de investigación en la deserción en la educación media; al respecto señala la existencia de determinantes que podrían explicar la deserción en este nivel educativo y lo agrupan en dos: determinantes económicos y determinantes familiares. El estudio señala que la principal causa de deserción es el trabajo juvenil remunerado en la mayoría de los hombres y en algunos casos en las mujeres, causa que coincide con el estudio de Elías y Molinas (2005). Otras causas se refieren a motivos familiares como la separación de los padres, fallecimiento de uno de ellos, viajes al exterior de sus progenitores, entre otros.

La situación de embarazo en este estudio se señala como uno de los principales motivos de abandono definitivo de las mujeres. Dicho abandono se produce por las responsabilidades que una adolescente madre debe asumir en ese periodo y, en muchos casos no cuenta con el apoyo familiar ni de su pareja. Posterior al nacimiento de su hijo es probable que necesite trabajar para el mantenimiento y el cuidado de su bebé; la institución educativa tampoco tiene alternativas para este tipo de situaciones (Peralta, et al. s.f.).

Situaciones como esta nos invitan a pensar cómo estas niñas y adolescentes cierran su ciclo escolar, ¿concluyen su ciclo básico o su nivel medio?. Para ello, la literatura nos ofrece algunas categorías para pensar en cuáles son las trayectorias educativas de estas mujeres; ¿cómo lo viven?, ¿qué antecedentes tienen?. En la decisión de abandono, ¿cuál es el detonante principal que motiva la decisión final?. Preguntas como esta fueron recorriendo esta propuesta de investigación y algunas de ellas han encontrado respuestas; otras requieren de estudios más profundos.

Las trayectorias educativas, o trayectorias escolares se definen “como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar” (Ministerio de Educación, 2015: 1). Una trayectoria es regular cuando el o la estudiante recorre los grados o cursos según los tiempos y las formas que están definidas en un

sistema educativo; esto es un grado o curso por año, con inicios y finalizaciones establecidas.

Para Carina Kaplan (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) la trayectoria social o escolar

“nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida. Lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada, si bien hemos mostrado que son bastante interdependientes, se evidencian también espacios de quiebre y ruptura” (2006: 40).

Para la autora, trayectoria social pone en relación tres dimensiones centrales que tienen que ver con condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales que van armando las personas en sus recorridos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006).

Si se consideran las trayectorias escolares, la autora menciona que en los trayectos de escolarización en cada escuela, en cada aula se encuentran formas singulares de poner en cuestión los límites impuestos y también se encuentran opciones de libertad; de acuerdo con esto, cada cuanto más se consideran los puntos de partida desiguales con los que las y los estudiantes transitan su escolarización, se tendrá mejores condiciones de operar sobre ellos para superarlos o al menos reducir sus efectos negativos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006).

La autora mencionada esgrime como argumento la necesidad de desmontar la idea de homogeneidad, linealidad y predicibilidad de los trayectos educativos de las y los estudiantes ya que muchos de ellos transitan la escolarización de “modos heterogéneos, variables y contingentes”; estos itinerarios son singulares, diversos, contradictorios y por ello se requiere realizar análisis que permitan incorporar a los procesos de socialización, los de subjetivación como procesos complementarios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006: 41).

Trayectorias teóricas y trayectorias reales

Terigi (2010) aborda las trayectorias escolares en clave de cumplimiento o no de los derechos educativos. Al decir de la autora, hay estudiantes que tienen trayectorias continuas pero que no completan su escolaridad y hay estudiantes que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. De acuerdo con esto, *continuas* y *completas* son dos rasgos centrales de las trayectorias escolares.

La autora señala en primer término la importancia de que si bien pondrá en discusión la trayectoria escolar no es bueno reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares de los sujetos, asumiendo que los aprendizajes se dan más allá del espacio escolar; de acuerdo con esto, la trayectoria escolar debe ser desdoblado en dos: la trayectoria teórica y la trayectoria real (Terigi, 2010).

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios de progresión lineal marcados por el sistema educativo en base a tiempos definidos. Se estructuran desde tres rasgos: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Las trayectorias teóricas se estructuran mediante normas y supuestos pedagógicos y didácticos que subyacen las prácticas en la escuela, principalmente de las y los docentes (Terigi, 2007).

Con los rasgos descritos es posible analizar brevemente cómo se estructura en Paraguay; la organización del sistema educativo paraguayo se divide en 3 niveles: educación inicial, educación escolar básica, educación media. La gradualidad del currículum paraguayo, se encuentra organizado en base al ordenamiento de los aprendizajes en grados y cursos, determinando la secuenciación temporal del aprendizaje por competencias y con la mediación de evaluaciones que acreditan el cumplimiento de los criterios establecidos.

La anualización de los grados de instrucción establece el tiempo previsto para el cumplimiento por grados; con la anualización “el tiempo se convierte en una condición para el currículum; al cabo de cierto tiempo, el currículum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados” (Terigi, 2007: 3). Los indicadores como repitencia, abandono, sobreedad forman parte de las “interrupciones en la regularidad de la trayectoria. En el caso del abandono, la interrupción total y a veces definitiva” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 2); estas interrupciones se establecen justamente con la anualización de los grados de instrucción.

Las trayectorias teóricas al establecer la organización por niveles, la gradualidad y la anualización definen la edad del ingreso a la escolarización, y los itinerarios que se recorren en los diferentes ciclos. Según la autora, “el avance se produce a razón de un grado por año, estando pre-establecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar”, pero como también lo señala la autora, en el trayecto escolar podrían existir “trayectorias no encauzadas” porque niñas, niños y adolescentes no transitan su escolarización de manera homogénea, sino como se expresaba más arriba, de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007: 4).

Las trayectorias reales es lo que efectivamente pasa en las escuelas y pueden demostrar las trayectorias encauzadas y no encauzadas. Las trayectorias reales distan considerablemente de las trayectorias reales y Terigi en su estudio propone algunas pistas para pensar en el tránsito de la educación escolar básica hacia la educación media para explicar las problemáticas presentes en las trayectorias reales. De acuerdo con esto señala que las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje son problemáticas que signan las trayectorias escolares del nivel medio (Terigi, 2007).

Todos los aspectos mencionados por Terigi (2007) son claves para entender la trayectoria real del o de la estudiante; al momento de circunscribir el análisis en esta investigación cobra gran relevancia estas problemáticas que se refieren principalmente con el ausentismo y la sobre edad, características frecuentes en las escuelas de Paraguay.

4. Marco metodológico

La investigación sobre trayectorias escolares remite a un tipo de abordaje cualitativo donde los sujetos son llamados a dialogar sobre sus vidas, sobre sus trayectorias, sobre

sus intereses; es un tipo de abordaje inductivo porque explora y describe situaciones utilizando técnicas donde es posible captar y obtener los puntos de vista de las y los participantes, esto es sus emociones, experiencias y significados.

Al decir de Hernandez et al., este tipo de enfoque puede definirse como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones, en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (2006: 51) cuyo propósito permite construir y reconstruir una realidad, un fenómeno, un problema.

Una característica fundamental de este tipo de investigaciones es que se funda en una perspectiva interpretativa del cual el investigador o la investigadora y los sujetos investigados definen sobre sus propias realidades se hace cargo en el proceso de recolección y análisis de los datos; esta perspectiva está “centrada en el entendimiento del significado de las acciones” (Hernandez et al., 2006: 50).

El territorio donde se desarrolló la investigación es el Distrito Teniente 1 “Manuel Irala Fernández”, distrito del décimo quinto departamento, Presidente Hayes, en la región occidental (o Chaco) de Paraguay, fundada como municipio en el año 2006; ubicado a 415 km de la ciudad de Asunción.

Es un departamento con diversidad cultural y lingüística y en su territorio habitan seis pueblos indígenas Toba Maskoy, Enlhet Norte, Enxet Sur, Sanapaná, Angaité y Nivaclé, inmigrantes europeos en su mayoría menonitas y una población paraguayo-latina. Tiene una dispersión poblacional y movimientos migratorios por causa de actividades agrícolas y ganaderas desarrolladas en el departamento (Desarrollo, 2015).

A nivel educativo, el distrito cuenta con 61 instituciones educativas, de las cuales una pertenece a la educación superior y el resto a la educación escolar básica y a la educación Media. Si se realiza un mapeo general, existen 51 instituciones de educación escolar básica, 9 instituciones que ofrecen educación media y 1 centro tutorial que ofrece educación para personas jóvenes y adultas.

Los datos disponibles del Ministerio de Educación y Cultura (2012), existen 3.642 niñas, niños y adolescentes inscriptos en el preescolar, educación escolar básica (EEB) y educación media (EM). Tanto en la EEB como en la EM existe una mayor oferta en la gestión oficial (76% y 71% respectivamente). El 70% de la población se encuentra inscripto en la EEB (Desarrollo, 2015)

En relación a la población de pueblos originarios, la mayor cantidad de estudiantes se encuentran matriculados en el 1° y 2° ciclo de escuelas indígenas; a partir del 3er. ciclo esta población asiste a instituciones no indígenas; el 50% de la población con 5 años de edad no se encuentra escolarizada. (Desarrollo, 2015)

En la investigación llevada adelante por Desarrollo (2015) asumió la metodología planteada por UNICEF, en el marco de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela (NFE) y concordante con esto, tomó las dimensiones de la exclusión educativa indicando la cantidad de niñas, niños y adolescentes que se encuentran en cada dimensión.

Cuadro N° 7

Situación educativa por dimensiones de exclusión de niños, niñas y adolescentes del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández

	Inequidades de acceso o permanencia		Cantidad
	Hoy fuera de la escuela	Dimensión 1 Exclusión de hecho de la educación inicial	Niños en edad de asistir al preescolar o en 1er o 2do. Ciclo de la EEB
Dimensión 2 Exclusión de hecho, total o parcial de la educación primaria		Niños en edad de asistir en 1er. o 2do. Ciclo de la EEB que no están en la escuela primaria ni en el 3er. ciclo	228
Exclusión de hecho, total o parcial, de la educación secundaria		Jóvenes en edad de primeros años del 3er. ciclo de la EEB que no están en la escuela primaria ni en el 3er. ciclo de la EEB	62
En riesgo de estar fuera de la escuela	Inequidades de progreso y aprendizaje		
	Dimensión 4 Exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria Niños que están en 1er. o 2do. Ciclo de la EEB pero que están en riesgo de abandonar.	En riesgo moderado (un año de atraso relativo grado – edad)	725
		En riesgo grave (dos o más años de atraso relativo grado – edad)	1167
	Dimensión 5 Exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación secundaria básica Jóvenes que están en 3er ciclo de la EEB pero que están en riesgo de abandonar	En riesgo moderado (un año de atraso relativo)	219
		En riesgo grave (dos o más años de atraso relativo)	253
Total			2812

Fuentes: Elaboración en base a datos de SIEC, DGEP, MEC, 2012 y datos de la metodología AEPT. En: Desarrollo, 2015: 21.

En la identificación del problema, el interés fue indagar la situación de las niñas que se ubican en la dimensión 3 y la dimensión 5, asumiendo que es el 3er. ciclo de la EEB donde se producen las principales interrupciones a las trayectorias escolares reales y por ello niñas, niños y adolescentes abandonan la escuela; el informe expresa:

Una característica del proceso de escolarización en el distrito es la problemática de abandono que se da tanto a lo largo de la trayectoria educativa. En los primeros grados se da de forma temporal, pues muchos retornan, mientras que desde el 6to grado en adelante ya tiene un carácter permanente y se agudiza en el tercer ciclo de EEB (Desarrollo, 2015: 25).

Por otro lado, en el análisis de las trayectorias reales, los datos señalan la existencia de una brecha “entre la edad teórica de ingreso y la edad en la que los niños, niñas y

adolescentes ingresan a la escuela”, el “20% de los estudiantes de 7mo grado se encuentran en edad teórica en este grado y 38% de ellos tienen dos años y más de rezago”. La situación de rezago incide negativamente en las posibilidades de terminar la escuela, y para el distrito Irala Fernández se señala que en el tercer ciclo los datos muestran que un “alto número de estudiantes tienen uno o dos años y más de rezago escolar” (Desarrollo, 2015: 32). Niñas y niños arrastran su escolaridad hasta que lo pueden sostener personal y familiarmente; como fuera señalado con anterioridad, indicadores como repitencia, abandono, sobreedad forman parte de las interrupciones en la regularidad de las trayectorias en este distrito.

La situación que se vivencia en el distrito Irala Fernández puede ser común en otros distritos, y los resultados del estudio realizado señalan que la situación de interrupción de las trayectorias escolares reales se agudiza en la población indígena, sin embargo, para este estudio se decidió no tomarla como participante de la investigación por la complejidad intercultural presente en la zona que requiere abordajes especializados.

El abandono escolar, como lo menciona la literatura es una problemática que se produce tanto en niñas como en niños y adolescentes mujeres y hombres. El abandono de niños y adolescentes hombres se produce principalmente por motivos laborales. En el distrito del estudio, grandes extensiones de tierra son propiedad de estancieros cuyo tipo de trabajo requiere de adolescentes y jóvenes, lo cual a muy temprana edad abandonan la escuela abandonan la escuela solos o con sus familias.

La situación de las niñas y adolescentes mujeres es diferente; las situaciones de abandono se encuentran combinadas entre la repitencia, la sobreedad y situaciones de embarazo. Todas ellas convergen en un solo sentido: están fuera de la escuela.

Los datos de la investigación de Desarrollo (2015) no muestran la situación particular de las mujeres adolescentes del distrito; la literatura explica las condiciones de desigualdad y de diferencia en relación a los procesos de exclusión de las zonas urbanas, rurales e indígenas, un elemento que cuenta en las zonas rurales tiene que ver con la condición de género.

La construcción cultural del género femenino coloca a las mujeres en una situación en la cual las tareas reproductivas se constituyen en factores para el ingreso o no a la escuela. En las comunidades donde la oferta educativa es lejana se encuentran expuestas a la violencia sexual en los trayectos a la escuela y también en las propias instituciones educativas.

Las preguntas que guiaron el trabajo de campo en el distrito Irala ¿Cómo operan las barreras de la exclusión en las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes mujeres del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández de Presidente Hayes? ¿Cuáles son las trayectorias educativas de las niñas y adolescentes mujeres del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández de Presidente Hayes? ¿Qué obstáculos familiares y socioculturales operan en niñas y mujeres adolescentes del distrito Tte. Irala Fernández? ¿Qué prácticas al interior de la escuela y a la gestión del sistema educativo se producen en niñas y mujeres adolescentes del distrito Tte. Irala Fernández?

Para realizar este recorrido se han seleccionado dos escuelas. La escuela A y la escuela B; ambas con niveles educativos completos pero ubicados en zonas geográficas

diferentes. La escuela A, a 80 km. de la ruta Transchaco y la Escuela B sobre la misma ruta.

Se realizaron en total 09 entrevistas individuales, de las cuales 2 fueron a profundidad, así como también se realizaron dos entrevistas grupales. Las entrevistas individuales fueron realizadas a niñas y adolescentes del distrito que están fuera de la escuela y que tienen entre 13 y 22 años y las entrevistas grupales a niñas que se encuentran con sobreedad pero siguen dentro de la escuela. Uno de las entrevistas grupales abordó la situación con adolescentes que abandonaron la escuela por algún motivo y se encuentran cursando en el nivel de educación permanente en la misma institución; las edades de estas adolescentes estaban entre 16 y 24 años.

A continuación se describe, a grandes rasgos las características de las entrevistadas a fin de poder cotejar con las respuestas del próximo apartado.

Cuadro N° 8
Entrevistas individuales

Institución	Nombre	Edad actual	Edad que se produjo el abandono	Grado que abandonó
Escuela A	E1	14 años	13 años	4° grado
	E2	19 años	17 años	3er. curso
	E3	14 años	12 años	7° grado
	E4	17 años	16 años	7° grado
Escuela B	E5	15 años	14 años	8° grado
	E6	21 años	13 años	7° grado
	E7	20 años	19 años	3er. curso
	E8	19 años	15 años	4° grado
	E9	22 años	14 años	6° grado

Entrevistas grupales

	Características
EG1	L., 19 años... 9° grado A., 16 años... 9° grado Lo., 14 años.... 9° grado P., 16 años, 9° grado Li., 17 años, 1er. año M. 14 años, 1er. año B., 17 años, 1er. D. 13 años, 6° grado
EG2	A., 18 años, sin hijos, 4° ciclo M. L., 19 años, un hijo de 2 años, 4° ciclo P., 20 años, sin hijos, 4° ciclo M., 24 años, 1 hijo y embarazada, 4° ciclo J., 16 años, sin hijos, 3er. ciclo

5. Principales hallazgos

La revisión de la literatura ha permitido comprender que las trayectorias educativas de niñas y adolescentes se encuentran atravesadas por complejidades que muchas veces terminan en el abandono. Como se señalaba anteriormente, la deserción se define como el proceso de alejamiento paulatino (Elías y Molinas, 2005) en el cual las decisiones de los sujetos se configuran como parte de una realidad, muchas veces naturalizada, y otras estigmatizadas. Es posible encontrar al respecto del abandono dos tipos de situaciones: quienes que ingresan y abandonan el colegio sin terminar el curso; y quienes terminan el curso pero no se inscriben a los cursos superiores (Peralta et al. s.f.).

Es en esta dirección que esta investigación pretende dar su aporte analizando las barreras, que se presentan en las niñas y adolescentes del distrito. Cabe recordar que se tomarán algunas dimensiones desarrolladas por la Iniciativa Niños Fuera de la Escuela por considerar que los aspectos relevados por la metodología de investigación para dicha iniciativa son pertinentes para analizar la situación.

a. Obstáculos familiares y socioculturales para iniciar o sostener la escolaridad oportuna.

a.1. Obstáculos familiares

Los obstáculos familiares se refieren a las dificultades reales que tienen las familias para sostener la inclusión de niñas, niños y adolescentes en la escuela. Dichos dificultades o barreras se relacionan con barreras económicas por restricción de ingresos familiares, e incluyen la insuficiencia de ingresos para la subsistencia y la dificultad para afrontar costos de escolarización (UNICEF, 2012).

Las instituciones educativas en las cuales se recurrió para contactar con niñas y adolescentes, sujetos de estudio forman parte de la comunidad territorial; esto representa una ventaja importante si se asume que la oferta educativa se encuentra disponible para el acceso a la escolarización.

La obligatoriedad y la gratuidad de la educación escolar básica desde la Constitución Nacional colaboraron significativamente al acceso en este nivel. Los indicadores educativos señalan desde la implementación de la Reforma Educativa se han alcanzado logros muy importantes en cuanto a cobertura. En la educación media, esta situación sólo fue garantizada desde el año 2011, luego de la promulgación de la ley 4088/2010 y como fuera señalado por PREAL 2013 (Elías et al.), en los últimos ha aumentado la matrícula en este nivel.

La implementación de la ley ha sido acompañada por un presupuesto que ha permitido la transferencia de recursos financieros a instituciones educativas, reduciendo de esta forma los costos que las familias debían afrontar en un modelo en el cual el presupuesto “se agotaba en salario docente, dejando un porcentaje inferior al 10% del total destinado para inversión y políticas compensatorias (becas y útiles escolares)” (Sosa, 2011).

En las entrevistas no hubo ninguna alusión directa a los ingresos familiares ni cómo se solventan los recursos del hogar; a pesar de ello, varias respuestas apuntaron a demostrar la situación de pobreza y la falta de trabajo en la comunidad en la cual las familias se desenvolvían:

- *“E: No sé si querés contarme algo más de la comunidad, de lo que querés hacer, algo que querés agregar...”*
- *Ma: y nada, solo que los que trabajan, trabajan lejos de acá, no vuelven más, a Loma plata lo que se van; acá no hay luego nada para trabajar” (E2)*

- *“Ma: Mi marido es sólo un pordiosero, y somos muchos, además él sólo trabaja y le va como puede*
- *E: Claro*
- *Ma: Apenas por día tenemos, y hay un poco de ayuda en la escuela, por eso nomás funcionamos”(E3, madre)⁶*

- *“E: A lo largo de tu estudio, vos repetiste algún grado?*
- *Ma: Sí, muchas veces, porque nosotros somos pobres y mudando, mudando así, ellos dejaron algunas veces un año, porque tenemos que trabajar, yo tenía 7 hijos, y tengo que trabajar lo mismo en casa, y así...” (E4, madre).*

No se puede desconocer que en las zonas rurales la situación de vulnerabilidad afecta a todas las familias; se pudo observar los niveles de precariedad de las viviendas, así como la ausencia de servicios básicos en condiciones adecuadas (agua potable, letrinas); la mayor parte de la población se provee de agua mediante la compra a terceras personas. Las viviendas están construidas con adobe y el piso es de tierra. Los ingresos de la mayor parte de las familias proceden de trabajos informales del jefe de hogar o de las parejas de las adolescentes, cuyos trabajos se desarrollan en estancias (cría de ganado, desmonte, posteo), o en otros casos en la ciudad de Loma Plata (ubicada a 440 km de Asunción, unos 20 km más del distrito Irala Fernández).

a.2. Obstáculos socioculturales

Los obstáculos socioculturales tienen que ver con los desajustes en las representaciones sobre el derecho a la educación que tienen las niñas y adolescentes y sus familias con respecto a las posibilidades de terminar la escuela.

En las entrevistas realizadas se pudo notar cómo operan las representaciones sociales familiares en niñas y adolescentes que están fuera de la escuela. En algunas entrevistas realizadas, la presencia de la madre al lado de la niña posibilitó conocer la percepción que la primera tenía respecto a las posibilidades de su hija de terminar la escuela; esto impacta de manera significativa en cómo se piensan las niñas y adolescentes y cómo se naturalizan e introyectan las creencias heredadas.

Motivos por los cuales abandonaron la escuela

La pregunta alude a las decisiones – forzadas o no – de niñas y adolescentes a abandonar su escuela. Los motivos han sido diversos, algunos de ellos tienen que ver con sentimientos que le generan estar en la escuela, repitencia, embarazo y otros por haber formado pareja. Así, en la indagación las respuestas fueron

- *“T: No quería irme más a la escuela porque repetí tres veces ya (E1)*

⁶ Las entrevistas fueron realizadas en guaraní, por lo cual el texto original se encuentra en dicho idioma. Para la presentación del informe fueron traducidas al español para su comprensión. En todos los casos se aclaró “madre” cuando fue ella quien respondió las preguntas.

- *M: No quiso irse más a la escuela. Yo veía que la escuela era muy aburrida; y un tiempo comenzó a tener mucho dolor de cabeza y no podía mirar su cuaderno (...) yo no le obligué porque quien sabe qué tenía en su mente, nunca me atreví a preguntarle qué le pasaba, qué vio, qué escuchó (E3, madre)”*
- *“Ed: porque me acompañé y ahí se me hizo muy difícil irme de vuelta a la escuela... ya no me interesaba (E5)”.*
- *“A: Yo al menos dejé por problemas con mi familia. Mi mamá tuvo que viajar a Brasil y me llevó con ella, siendo yo menor de edad (...) dejé por eso un año y vine a cursar en jóvenes y adultos”*
- *“P: Yo dejé porque caí en una depresión muy grande después de la muerte de mi papá. Toda la vida fui papitis así que me costó mucho... (EG2)*

Las expresiones de las entrevistadas señalan situaciones en las cuales abandonar o no la escuela escapa a sus decisiones; las condiciones familiares distan de actuar como factores protectores o garantistas del derecho que tienen a estudiar.

En el distrito Irala Fernández una gran cantidad de entrevistadas manifestó que abandonó la escuela por embarazo, incluso en edades de 14 años, situación que coloca en una alta desventaja a la niña porque desde el inicio debe afrontar el embarazo y posteriormente su maternidad muy temprana.

Esta situación es naturalizada en las niñas y en la comunidad, ya que no se cuestiona el hecho de abandonar o no la escuela “se le permite abandonar”. La niña o adolescente queda desprotegida y tiene que hacerse cargo de una nueva persona.

La maternidad en la cultura occidental es considerada como parte del atributo femenino, es difícil concebir a una mujer sin hijos, y todos los dispositivos se han encargado de reforzar este ideario; desde muy pequeñas, las niñas son encaminadas a través del juego a las tareas de cuidado y de reproducción del hogar.

El embarazo en la adolescencia no es planificado, y en general, una situación como esta obliga a tomar decisiones cuyas consecuencias serán diferentes según sea el contexto social, económico y cultural. Casi en todos los casos, un embarazo tiene una directa consecuencia en el abandono de la escuela, tal como lo expresaron las niñas y adolescentes en el momento de conocer los motivos por los cuales abandonaron la escuela.

- *“E: cuáles fueron los motivos por los cuales dejaste la escuela?”*
- *M: Porque me embaracé de él” (E2)*
- *“N: y por mi embarazo, yo estaba embarazada, seguí mi colegio, pero después tuve un accidente, un perro me mordió y después me enfermé, y después casi un mes ya no me fui más a la escuela” (E7)*
- *“L: Me gustaba mucho ir a la fiesta, y después me quedé embarazada” (E8)*

Asumir su nuevo rol de futuras madres coloca a las chicas en una situación de alta vulnerabilidad ya que en sus procesos de cambios físicos y psicológicos que depara la adolescencia acelera procesos de decisión para los cuales probablemente no se encuentren preparadas.

En las entrevistas grupales de las adolescentes que retomaron sus estudios en el programa de educación de personas jóvenes y adultas puede observarse que una parte de las niñas abandona la escuela por embarazo

- *“M: Yo dejé porque estuve embarazada, a los 17 años. Estaba por terminar mi octavo grado y por el tema que estuve embarazada deje mi colegio; por ese tema nomás.*
- *Mi: Yo también dejé por mi embarazo” (EG2)*

¿Qué factores estarían operando en las niñas y adolescentes embarazadas para abandonar sus estudios, si existe una ley que garantiza la continuidad de las mismas en el sistema? Ser una adolescente escolarizada embarazada requiere la aceptación de su nueva condición, una condición en la cual sumada a los cambios psicobiológicos de su edad las vulnera aún más y la ubica en un pasaje de sus vidas en donde el salto de la niñez a la adultez se produce en forma forzada.

El papel que la familia y la escuela juegan en estos trayectos permiten – o no - que afloren determinados sentimientos y malestares respecto a la imagen que tienen sobre sí mismas y sus posibilidades de seguir estudiando. Se esperaría que el apoyo familiar permita y escolar garantice cierta continuidad en los estudios, sin embargo en la mayoría de los casos esto no se visualizó.

Las situaciones de embarazo de las adolescentes han constituido factores de auto exclusión del sistema y el papel de las familias poco ha colaborado en posibilitar su reincorporación; se notó cierta soledad en las chicas y la naturalización por parte de las familias de las adolescentes en enfrentar este nuevo rol.

Algunos estudios señalan que la mayoría de las adolescentes que abandonan sus estudios no continúan con ninguna actividad educativa, ni laboral. Este abandono escolar representa para muchas de ellas el abandono de sus proyectos de vida, “y el vacío que se genera se cubre con una nueva identidad cuasi adulta aportada por la maternidad” (Näslund-Hadley y Binstock, 2011, en UNICEF, 2012: 78).

El estudio sobre Maternidad adolescente y su impacto sobre las trayectorias educativas y laborales de mujeres de sectores populares urbanos de Paraguay llevado a cabo en dos barrios asuncenos de Paraguay con 42 mujeres entre 23 y 32 años (Binstock y Näslund-Hadley, 2013) señala que el embarazo en adolescentes es más frecuente cuando se encuentran estudiando y es menos frecuente que las adolescentes abandonen los estudios antes de que eso suceda. De igual forma, se señala que las adolescentes entrevistadas dejaron inmediatamente sus estudios al saber que estaban embarazadas.

En este sentido las entrevistas pudieron dar a conocer que gran parte de las niñas y adolescentes que están fuera de la escuela han vivido situaciones de inasistencia, repitencia como marcas que han incidido en el abandono.

b. Prácticas al interior de la escuela y a la gestión del sistema educativo

Esta dimensión, tomando como referencia el estudio de UNICEF (2012) remite a las prácticas pedagógicas al interior de la escuela, la disponibilidad de recursos materiales básicos (textos, útiles), condición de infraestructura escolar, clima escolar, percepciones hacia las estudiantes. Gestión del sistema educativo (presupuesto, formación de docentes, pertinencia del curriculum).

Este estudio centra su interés en los aspectos relacionados a las prácticas pedagógicas que permiten la permanencia de las niñas en la escuela, atendiendo, en primer lugar las condiciones en las cuales se generan y que están relacionados con la gestión del sistema educativo. Las prácticas al interior de la escuela y todo aquello relacionado con ellas son, sin ninguna duda, posibilidades reales que tienen las niñas de permanecer en la escuela.

En este sentido, la interrupción de las trayectorias escolares se relaciona en cómo la escuela, cómo la maestra tiene condiciones de revertir la repitencia, mitigando los efectos que podría tener la sobreedad y garantizando que las niñas culminen sus estudios. Desde este razonamiento, es posible afirmar que la repitencia tiene como consecuencia el abandono escolar. Y así lo demuestran las entrevistas desarrolladas

Todas las experiencias de abandono escolar han tenido alguna interrupción en su trayecto escolar

Las investigaciones socioeducativas sobre abandono escolar coinciden que forma parte de un fenómeno complejo en el cual intervienen diversos factores en los cuales no se pueden establecer causalidades muy directas; al contrario es necesario pensarlo como parte de fenómenos complejos que están presentes en sus vidas y que detonan al final en dejar la escuela. En este sentido, este estudio intenta mostrar el abandono escolar como una “ruptura, es un momento, un hito, dentro de una trayectoria escolar que por diversos motivos se debilitó a lo largo del tiempo, hasta romperse” (D'Alessandre y Mattioli, 2015)

En las entrevistas a adolescentes se puede comprobar que de las 09 entrevistadas, 08 de las que abandonaron la escuela en su trayectoria escolar tienen historias de repitencia o de ausentismo. En todos los casos esta situación se tradujo en sobreedad, o sea, las niñas y adolescentes estaban cursando por lo menos un grado menos de lo correspondiente a su trayectoria teórica. Algunos de los casos fueron graves porque los niveles de repitencia fueron más de dos veces; lo que obligó a algunas de ellas a abandonar la escuela porque la distancia entre la edad de sus compañeros o compañeras era muy acentuada.

Las situaciones de sobreedad además de indicar ineficiencia en el sistema educativo tienen una gran resonancia en la vida de las personas. La falta de adecuación de los contenidos curriculares a este tipo de situaciones, las tensiones que se generan entre ser parte del grupo y no, tener que asumir situaciones de discriminación por ese motivo son muy fuertes en el momento de pensar la continuidad de los estudios.

- “E: Tuvo dificultades....en qué grado principalmente?”

- *M: El primer grado repitió dos veces ... no iba a pasar de grado, su cabeza no le da (...) el tercero repitió tres veces también (E1, madre)”*
- *“Vos entraste directamente aquí en el 3er. grado*
- *C: sí, vine porque salvé el 2°. grado.*
- *E: Y estabas en el 3er. grado, ese año repetiste?*
- *C: sí, 2°, 3 años repetí y después mi mamá me cambió (E4)”*
- *“E: ¿vos repetiste algún grado?*
- *Ed. Sí*
- *E: ¿Qué grado?*
- *Ed: ... no me acuerdo, 6° grado era (E5)”*

De acuerdo con lo planteado más arriba, las situaciones de repitencia son muy graves en el momento de pensar la trayectoria final de las estudiantes. La repitencia sigue siendo una de las estrategias educativas utilizadas cuando no se logran los aprendizajes esperados (UNICEF, 2007). Si bien en el sistema educativo paraguayo se han planteado la promoción automática (Elías et al., 2013) como mecanismo para evitar la sobre edad y como consecuencia el abandono, las prácticas educativas de repitencia siguen siendo una realidad en todos los ciclos. Esta situación se agudiza cuando los criterios por los cuales se toma la decisión de “hacer repetir a un niño o niña” no están explicitados ni mucho menos fundamentados.

Las expresiones de las chicas en las entrevistas individuales y grupales dan cuenta de la repitencia y de la sobreedad.

- *“Li: yo entré a los 5 años en la escuela y solamente me gustaba jugar nomás y me sacaron otra vez, pero en Asunción, y después de 5 años entré otra vez. Cuando tenía 10 años entré en 1er. grado”.*
-
- *“Lo: Yo antes cuando estaba en 7° me incomodaba mucho, porque yo tenía otra edad. Acá yo entré en 7° grado y todas ellas tenían otra edad. Me pregunté, por qué todas tienen la misma edad y yo no? Y había una chica que tenía 18 (EG1)”*
- *“Mi: Yo dejé porque repetí 2° y 3er. grado. En el 2° grado tenía 13 años y en el 3° 14 años... en vez de terminar ya.*
- *J: Yo dejé el 7° grado (...)*
- *E: cuántos años tenías*
- *J: 15 años (EG2)”*

Situaciones de sobreedad y repitencia tienen como dificultad principal la dificultad que acarrea para que las estudiantes permanezcan en el sistema, visto desde la perspectiva de las trayectorias escolares la dificultad mayor radica en la permanencia, “en el sostenimiento del vínculo de escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción cuando este ha sido por diversas circunstancias, disuelto” (D'Alessandre y Mattioli, 2015: 13).

Una de las entrevistadas, aclaró que su condición civil de casada no fue el elemento que colaboró para el abandono, sino más bien su edad.

- *“E: ¿Para vos el problema fue que te casaste o tu edad?”*
- *C: Mi edad era el problema, que esté casada no.*
- *E: ¿siempre fue así?”*
- *C: Sí, siempre fue así, porque ahora estuve en el 5° grado y tenía 14 años (E4)”*

La situación de sobreedad para todas las niñas y adolescentes genera sentimientos de tristeza, de frustración, sobre todo cuando ello representa situaciones de discriminación y de rechazo. La mayoría de las veces el desencaje de la trayectoria teórica y la trayectoria real es percibida en la adolescencia, cuando los cambios psicobiológicos ya no pasan inadvertidos.

En este punto, se hace necesario colocar el debate en lo que plantea Rosa María Torres (UNICEF, 2007: 26) respecto a la repitencia. Para la autora, al igual que otros autores

la repetición no es falla del alumno (...) La falla es del sistema y los alumnos son las víctimas de ese sistema que no está pensado para el aprendizaje, ni para adecuarse a las necesidades de la diferencia del alumno pobre, rico, niño, niña, rural, urbano. Es un sistema que no ha logrado todavía pensarse a sí mismo como un sistema que tiene que responder a necesidades diferenciadas y, por lo tanto, que tiene que adoptar estrategias y modalidades diferenciadas.

Concordantes con esta afirmación es necesario reflexionar sobre la situación concreta de esas niñas, cuyas trayectorias han sido interrumpidas, en la mayoría de los casos por situaciones de sobreedad (previa repitencia) y de embarazo. Al respecto, la misma autora analiza las consecuencias de repitencia desde el punto de vista social, explicando que refuerza el “círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima, y el fracaso escolar”. Esta situación repercute directamente en las familias porque se interpreta “bajas calificaciones de sus hijos como una señal de incapacidad para aprender” (pág. 20), reforzando las expectativas familiares respecto al futuro de la niña.

No cabe duda que la repitencia impacta en la vida de niñas y niños, y tal como lo plantea el estudio de (UNICEF, 2007: 33)

- Incide gravemente sobre la vida personal y social, y trae consecuencias severas sobre su futura trayectoria educativa.
- Lesiona su autoestima, la creencia en su posibilidad y capacidad de aprender.
- Percibe el hecho de repetir como una situación que produce el mismo daño que una pérdida afectiva grave.
- Se pierde el grupo de pares.
- Altera y deteriora la situación de desarrollo al retrotraer el proceso en marcha hacia prácticas elementales que ya no interesan ni motivan.
- Hace sentir los efectos de la estigmatización social.

Estos aspectos sí pudieron ser percibidos en los relatos de madre e hijas entrevistadas del distrito Irala Fernández.

Sentimientos vivenciados en la escuela

Los relatos de tres chicas fueron muy significativos en relación a los sentimientos que genera estar en un aula donde sus pares no tienen su misma edad. Las chicas expresaron su desazón y su sufrimiento al estar en la escuela. Dos de ellas comentaron haber pasado por humillaciones como parte del relacionamiento con sus compañeros. En ambos casos, fueron víctimas de expresiones de rechazo por parte de ellos.

- *“Me querés contar ¿cómo te sentías, qué te decían tus compañeros?”*
- *C: Me sentía muy mal. Me decían: ¡tití grande!, ¡vieja!, ¡sos muy vieja para estar en este grado! (...)*
- *E: ¿había otras compañeras que sentían lo mismo, o sólo eras vos?*
- *C: No, erámos 2 chicas que teníamos 15 años. Eso siempre nos dijeron y nos hacían sentir mal porque éramos gordas, qué éramos tanques, muchas cosas nos decían (E4)”*

- *“E: ¿Cómo eran tus compañeros?”*
- *Ed. Eran muy safados⁷*
- *E: Qué te decían*
- *Ed. Me decían que era muy negra.... Porque el marrón se me cayó (E5)”*

- *“E: ¿cómo vos te sentías en la escuela?”*
- *Ed: Yo no me hallaba ahí*
- *E. ¿Qué significa eso? Silencio....*
- *E: La relación con tus compañeros, ¿cómo era?*
- *Ed. Nos molestaban*
- *E: ¿Y qué te decían?*
- *Ed. Cualquier cosa, macanada*
- *E: A veces me molestaban porque era muy burra (E5)”*

Estos relatos son muy fuertes cuando se está en presencia de la niña. Es posible percibir en su corporeidad los sentimientos que le genera la escuela, en primer lugar porque es el espacio en el cual debería sentirse feliz, sentirse segura, sentirse protegida. Sin embargo es el espacio adverso, hostil, violento cuya recordación hace vivir momentos en que probablemente quiera olvidar.

Profundizar en sus relatos requeriría mejores condiciones de abordaje en el cual el vínculo con ellas permita obtener la suficiente confianza para abordar temas que la dejan muy expuestas en su sensibilidad. Por esto, recordar el impacto que produce la repitencia en el niño, y en este caso la niña, posibilitaría plantear otros estudios que profundicen en este ámbito.

La expresión “*nda vy'ai*” en guaraní significa: no me hallo, no me siento bien, no me siento a gusto. Esta expresión estuvo presente en varios de los relatos de las chicas. El “*nda vy'ai*” es un sentimiento interno, pero que se produce como consecuencia de estímulos externos, como ser, desaprobación, rechazo, murmullos y otras expresiones que son realizadas por personas cercanas a las niñas.

⁷ Safado: En Paraguay, la expresión “safado” hace relación a las personas que molestan en un sentido descarado; tiene una connotación sexual

En las entrevistas esta expresión tuvo varios motivos manifiestos, algunos de los cuales están asociados a sentir vergüenza:

- *E: ¿y por qué dejaste?*
- *Mi. Porque tengo vergüenza*
- *E: ¿Hay personas que te dijeron alguna cosa? tus profesores, tus compañeros?*
- *Mi. Antes había una profesora que no quería que vuelva a la escuela porque daría mal ejemplo a las alumnas, mala imagen (EG2)."*

- *C: Yo me casé y mis compañeros comenzaron a burlarse de mí. Tenía mucha vergüenza para irme*
- *Ma: Ella no quiere que se le humille pues...*
- *E: ¿Y se suele dar eso?*
- *C: sí*
- *Ma: Se burla la gente..*
- *E: Ah... y en tu grado mismo?*
- *C: sí...me decían que era muy vieja (E4)*

- *"E: esa expresión "tenía vergüenza", ¿que es lo que significa?*
- *M: o sea, en cierta forma te avergüenza, vos tratás de llevar una vida saludable por tu hijo o por tu hija que tenés en tu panza, pero después es como que te hiere cuando te dicen: nderachore⁸, esa está embarazada y está estudiando, y nosotros que somos jóvenes... qué vergüenza! (EG2)."*

- *"E: y el motivo por el cual dejaste es por el embarazo? ¿tenías alguna prescripción de quedarte o porque ya no querías irte? ¿Querés contarme eso?*
- *M: Noooo, y yo tenía vergüenza para irme, tenía miedo que me dijeran algo. No es justamente vergüenza, pero era muy nerviosa y por cualquier cosa ya lloraba (E2)."*

Los sentimientos generados por la repitencia, las bajas calificaciones y el posterior abandono son muy profundos y marcantes en la vida de las chicas. Si tomamos en consideración que el motivo fue el embarazo la situación se complejiza porque la niña o adolescente debe asumir ante su familia, ante sus pares, ante sus profesores y ante toda la comunidad una situación que no es natural, pero se naturaliza. El peso de cargar con eso, más aún sola, sin pareja y sin apoyo familiar representa para ellas una situación que requiere ser compensada con algún tipo de estrategia escolar, familiar o comunitaria que le permita afrontar esta nueva etapa en su vida.

Estrategias de la escuela para recuperar a las niñas

Cuando las niñas abandonan la escuela – o la escuela las abandona a ellas – se podrían pensar en medidas o acciones que posibiliten que regresen a la escuela. En este sentido, muy pocas escuelas tienen condiciones de proponer y llevar adelante estrategias intencionadas para que vuelvan.

⁸ Nderachóre: modismo en guaraní que expresa sorpresa.

Las autoridades del distrito Irala Fernández tienen muy presente la cantidad de niñas y niños que dejan de asistir a la escuela, así como también sus motivos. En las entrevistas las chicas señalaron que los acercamientos que se dieron a ellas para regresar a la escuela fueron casuales, no intencionados. La mayoría manifestó que sí sienten que las y los docentes, incluso las directoras se preocuparon por ellas; pero ninguna ha tenido un planteamiento concreto para su regreso.

- *“E: ¿y los profes tuvieron alguna actitud de que retomes, cómo les sentiste a los profes, a los directores?”*
- *E: muy bien realmente, porque cuando ellos se enteraron que yo estaba embarazada, me pidieron que no dejara la escuela. La directora incluso habló conmigo (...) y me dijo que no deje mis estudios, que ellos iban a apoyarme en mi estudio y para que me vaya bien en mi embarazo también (E7)”*.

- *“E: ¿Alguien te dijo algo o vos creías que alguien te iba a decir algo?”*
- *M: Sí, yo creía que alguien me iba a decir algo y por eso...*
- *E: Y tus compañeras... ¿te dijeron algo?*
- *M: No.*
- *E: ¿Vinieron a buscarte, o algo parecido?*
- *M: No, me decían: entrana otra vez.*
- *E: ¿Y alguna profesora?*
- *M.: sí, las profesoras, toditas, me decían: tenés que terminar, no tenés que dejar tu colegio*
- *E: Pero vos, ¿no te animaste?*
- *M: No, no me animé (E2)”*

En casi todos los casos, las entrevistas mostraron la predisposición de profesores y directivos para que las chicas vuelvan a la escuela; sin embargo, no fue posible encontrar propuestas concretas que hayan efectivizado la situación.

La gestión del sistema educativo requiere claridad en las intencionalidades de la educación. En este sentido, si la educación es un derecho humano que posibilita el acceso a otros derechos debe eliminar todas las barreras que impiden que niñas y niños ingresen y permanezcan en la escuela.

La Ley General de Educación (Ley N° 1264, 1998), en su Art. 32 establece que el complemento nutricional y el suministro de útiles escolares se otorgarán a alumnos de escasos recursos. Desde el año 2010 se ha universalizado la canasta básica para estudiantes de educación escolar básica y para la educación media de instituciones de carácter oficial. El complemento nutricional se ha garantizado desde años antes para la educación escolar básica en el 1° y 2° ciclo.

Las entrevistas han indagado sobre este aspecto, preguntando si el Ministerio de Educación y Cultura ha garantizado la provisión de útiles y merienda escolar⁹.

- *“E: Esta escuela recibe útiles, cuadernos?”*

⁹ Cabe destacar que la merienda escolar lo gestionan las gobernaciones departamentales con la supervisión del nivel central del MEC

- *M: sí tienen todo, cada año llegan (E1, madre)”*
- *“E: y acá en la escuela, ¿ustedes tenían útiles escolares, merienda?”*
- *M: Sí, útiles escolares, merienda para los más chicos; hasta ahora creo que hay merienda (E2)”*
- *“E: y ¿la escuela o el colegio recibía canasta de útiles, almuerzo, o sea, ustedes eran beneficiados?”*
- *N: si, en primer grado, ahí recibíamos todo hasta el 6° grado, yo me fui a Cerrito y la misma cosa, luego me mudé acá y también recibimos (E7)”*

Estas respuestas fueron constantes, situación que puede mostrar que el sistema educativo paraguayo provee los recursos necesarios garantizados en la ley en las escuelas del distrito estudiado.

Posibilidades para seguir los estudios en la comunidad

El derecho a la educación a lo largo de toda la vida es el ideario que sigue vigente hoy más que nunca. Los Estados han ratificado los acuerdos y se han comprometido a garantizar dicho derecho.

¿Qué oportunidades tienen las niñas y adolescentes embarazadas de seguir sus estudios? Es una pregunta clave cuando se plantea la inclusión como el derecho de las personas independientemente de su edad y de su condición de ser madre a seguir estudiando.

En el distrito Irala Fernández son escasas las instituciones educativas que pueden cumplir con el derecho a la educación a niñas y adolescentes cuyas trayectorias escolares fueron interrumpidas. En ocasiones, las posibilidades de concluir la educación básica y la educación media están condicionadas a la oferta educativa del lugar. Si no se da esa condición, las chicas pueden quedar sin concluir sus estudios.

En este sentido, todas las chicas entrevistadas desean volver a estudiar, sólo que no tienen condiciones de hacerlo, principalmente aquellas que se encuentran en la escuela A ya que la oferta es privada. En la escuela B, existe la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas, pero aquellas a quien se entrevistó no se encuentran participando. Además de ello, las madres de las chicas manifestaron su preocupación a ese respecto ya que la mayoría de ellas tampoco ha concluido sus estudios básicos.

- *“E: En esta comunidad existe alguna escuela para personas adultas?”*
- *M: Hubo un tiempito, pero después ya dejaron. Acá la mayoría de las señoras no estudiaron. Nos hace mucha falta, hay muchas señoras que no firman, ni leen. Yo luego 5° grado nomás hice y ahora todo diferente es la educación. Yo no entiendo más cómo a mi hijo le voy a enseñar. Multiplicación y eso, todito nuevo es (E4, madre)”*
- *E: Estás pensando retomar tus estudios?*
- *C: sí, pienso retomar el próximo año*
- *E: Sí, ¿en el 8° grado? ¿Y hay en la comunidad?*

- *C: Sí, en A.... hay escuela para adulto, es privado, el costo es 50 mil mensual y 300 mil¹⁰ la inscripción.*
- *E: Entonces es muy posible que lo retomes (E4)”*

A la falta de oferta educativa se suman las posibilidades reales de que las chicas vuelvan a cursar sus estudios. En algunas de ellas, el deseo de estudiar está presente, pero no tienen condiciones objetivas porque sus hijos son pequeños y no tienen con quien dejarles.

- *“E: ¿Y por qué no retomás tus estudios?”*
- *L: Me entusiasmaba por ir a divertirme. Quería volver a estudiar en la escuela de adultos, pero ahora ya no.*
- *E: ¿Por qué?*
- *L: no puedo, mis hijos son muy pequeños, él tiene 4 y el 2 (E8)*

Como lo plantean Binstock y Näslund-Hadley (2013), la maternidad adolescente tiene consecuencias en las trayectorias educativas ya que la mayoría no logra completar la educación media; también concluyen que una vez ocurrido el embarazo, el abandono de la escuela pareciera ser una manifestación del desinterés en el estudio ya que es posible compatibilizar la situación de embarazo o de maternidad con la asistencia escolar, ya que las escuelas donde asistían las adolescentes han mostrado actitudes inclusivas y de apoyo en su condición.

Las posibilidades de encontrar un espacio escolar en el cual se puedan sentir en igualdad de condiciones respecto a su trayectoria escolar interrumpida les permite conectarse de vuelta con el estudio, construir vínculos y establecer referentes con sus pares próximos. La entrevista grupal con participantes del programa de educación permanente posibilitó conocer a mujeres en diversas situaciones que han valorado la posibilidad de seguir estudiando.

- *E: En el espacio educativo donde se encuentran estudiando, ¿cómo se sienten?*
- *A: Yo muy bien,*
- *Ma. Excelente, yo muy bien*
- *P: Me siento más tranquila y al menos en el momento en que estoy ahí me siento más relajada (...).*
- *Mi. Me siento muy feliz con ellas, el mes pasado me tuve que operar de hernia umbilical y hable con la profesora y ellos me copiaron todas mis tareas*
- *J: Si, nos apoyamos todas (EG2)*

Todas han expresado sentirse muy bien en este espacio educativo por las características que tiene este tipo de programa que permite que personas jóvenes y adultas retomen sus estudios para concluir la educación básica y la secundaria. Se preguntó qué diferencias encontraban en su escolaridad anterior.

- *A: qué ven de diferente en este estudio y que no era así en la otra escuela*
- *J: Que ahí cada uno tiene su opinión*
- *P: Se respeta la opinión y siempre hay un punto de acuerdo. Además cuando van a haber actividades todas nos ponemos de acuerdo para ayudarnos, una*

¹⁰ 50 mil gs. (9 US\$)

300 mil gs. (52 US\$) Corresponde a diciembre 2015 a

trae una cosa, otra trae otra cosa, y si no va a poder traer nada dice, yo voy a arreglar, yo voy a traer el equipo

- *Mi. Hay más libertad de expresión*
- *P: Si vos querés hablar te escuchan y te responden (EG2)*

La modalidad educativa para personas jóvenes y adultas pareciera un espacio adecuado para quienes han tenido trayectorias interrumpidas, trayectorias impuestas por un sistema educativo excluyente y segregador. En el distrito Irala Fernández estas son las características de las niñas y adolescentes que en estas circunstancias interrumpieron sus estudios y en este momento lo retomaron.

Los sueños, siempre presente

Haber abandonado la escuela no limita en ninguna de las niñas y adolescentes entrevistadas soñar. La gran mayoría han expresado tener muchas ganas de salir adelante, sea estudiando o trabajando. Sueñan con un futuro no tan lejano, donde puedan mejorar sus condiciones de vida.

- *E: ¿y que pensás ahora? a futuro ¿qué vas a hacer?*
- *M: y quiero terminar mi colegio, legalmente, y después seguir algo, trabajar también.*
- *E: ¿Qué te gustaría seguir?*
- *M: Enfermería quiero seguir (E2)*

- *E: ¿Qué pensás hacer en el futuro?*
- *Ed: Ahora en breve va a nacer Selene, después de eso voy a trabajar por esta zona (E5)*

- *E: ¿y te planteas hacer alguna cosa a futuro?, ¿qué pensás hacer a futuro?*
- *M: ahora mismo estoy buscando trabajo nomás, nosotras las mujeres ganamos sueldo mínimo nomás, ha algunas veces ni eso. No hay mucho trabajo (E6)*

- *E: y a futuro, ¿como te ves?*
- *N: yo estaba pensando con mi mamá, a mi mamá siempre le gustó la comida de restaurante y yo digo que si alguna vez llego a terminar mi colegio, una carrera, quiero darle a ella y también a mí un restó, no sé, tener una linda casa, un negocio, para no tener un patrón, para que yo sea la patrona y que sea todo (E7)*

Todas estas expresiones muestran el deseo de trabajar. La pregunta obligada se sitúa en cómo concretar estas posibilidades cuando el mercado de trabajo exige cada vez más algún estudio básico. Indudablemente esta desventaja no es percibida por las chicas abiertamente, y aunque lo fuera, no hay condiciones de modificar esta realidad a corto plazo. Es por ello que otras formas educativas para quienes abandonan la escuela deben ser estructuradas. La educación a lo largo de toda la vida es un derecho humano que en estos casos está conculcado.

Otros sueños tienen que ver con el estudio, las realidades que expresan aquellas que están aún escolarizadas y que tienen algún grado de rezago apuntan a seguir estudiando carreras profesionalizantes, así, las expresiones de las chicas en la entrevista grupal fueron:

- *E: cuenten un poco qué piensan hacer a futuro.*
- *L: Yo quiero ser policía; eso es lo que me gusta*
- *A: Yo también quiero ser policía*
- *L: Yo quiero ser licenciada en enfermería*
- *P: Yo quiero ser arquitecta*
- *Li. Yo quiero seguir arte.*
- *A mí me gustaba veterinaria porque me gustaban los animales, pero después mi primo me dijo, macanada eso es y desde ahí ya no quiero más seguir. Antes me gustaba la medicina, y ahora me gusta peluquería*
- *L.: A mí me gusta peluquería*
- *M: A mí me gustaría ser profesora. De peluquería ya me recibí*
- *B: Yo abogada*
- *D: Yo quiero ser veterinaria*
- *A: Contabilidad (EG1)*

En el distrito Irala Fernández no existen instituciones oficiales de educación superior, la gran mayoría son privadas. Varias de ellas desean seguir la universidad lo que implicará probablemente que tengan que migrar de sus comunidades. La educación superior en Paraguay es altamente selectiva por lo cual las posibilidades de concretar los sueños de estudios superiores podrían ser escasas. No obstante, se percibe en las chicas mucho entusiasmo. Una parte de ellas ha tenido repitencia, por lo cual está con sobre edad. Sería muy interesante plantearse posibilidades reales desde la escuela que permitan que estas chicas egresen de la educación secundaria y puedan, a mediano plazo continuar con estudios superiores en su comunidad o fuera de ella.

Las chicas que cursan en educación permanente también lograron esbozar sus sueños

- *E: chicas, ¿qué van a hacer a futuro?*
- *A: Yo pienso estudiar contabilidad en Filadelfia. Tengo la hija de mi vecina y me dijo que me iba a apoyar en todo, hay un colegio de contadores.*
- *M: no sé todavía qué quiero estudiar. Quiero trabajar. Cajera quiero ser. Después voy a ver qué estudio.*
- *P: yo tengo dos metas, quiero seguir informática y quiero operar en ese sentido porque me gusta la computadora y aparte quiero estudiar también derecho, todos dicen que hay demasiados abogados, todos los abogados que he visto son corruptos la mayoría*
- *, pero con toda la vida que yo pasé, con toda esa diferencia que hizo mi entorno girar en otro voltio, quiero estudiar derecho, quiero yo hacer la diferencia, con mi familia, quiero mostrarles que sí valgo la pena, que puedo superarme, en síntesis quiero estudiar derecho para demostrarme a mí misma que yo puedo.*
- *Mi. Yo quiero ser modista, quiero hacer vestidos y muchas otras cosas.*
- *J: quiero estudiar enfermería, en Loma plata (EG2)*

Es posible que sus sueños puedan ser más cercanos. Retomar la escuela en cualquiera de las condiciones en las que ellas lo hicieron muestra cierta capacidad de lucha, de resiliencia. En este sentido, sigue siendo clave la apuesta del sistema educativo. Es muy probable que donde existan ofertas diversas, más cercanas a las personas sea posible garantizar el derecho a la educación, compromiso que como Estado lo tiene.

6. Reflexiones finales

El estudio sobre trayectorias educativas permitió realizar un recorrido en la vida de las niñas y adolescentes de un determinado territorio. El distrito Tte. Irala Fernández, situado en el Chaco paraguayo presenta algunas características de población diversa; población indígena y población paraguaya.

La presencia del Estado en materia educativa se puede reflejar en las instituciones de educación escolar básica y educación media (en menor cantidad) existentes en dicho territorio. El distrito, al estar ubicado en la región occidental o chaco presenta algunas limitaciones que tienen que ver con la precariedad que caracteriza a las zonas rurales (carencia de servicios básicos, falta de agua, distancias importantes para acceder a los servicios existentes, entre otras).

Las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes en zonas rurales están signadas por interrupciones que delatan al sistema educativo. Situaciones de ausentismo, sobreedad, repitencia imposibilitan que estos sujetos puedan disfrutar del derecho a la educación. Es claro que la interrupción de las trayectorias escolares de las niñas y adolescentes no es sólo responsabilidad del Ministerio de Educación; al contrario, es toda la sociedad que observa en silencio esta problemática. Políticas integrales deben ser pensadas para las niñas y adolescentes en esta situación y deben ser asumidas por los organismos responsables del Estado.

Dos grandes obstáculos fueron analizados a lo largo del estudio, los primeros tienen que ver con obstáculos familiares y socioculturales para iniciar y sostener la escolaridad oportuna. Se ha comprobado en este punto que el mayor peso lo tienen los obstáculos socioculturales que actúan como barreras para que las niñas y adolescentes concluyan su escuela.

El otro gran obstáculo se refiere a las prácticas al interior de la escuela. Las mismas son generadas en el propio sistema y operan como factores expulsivos. En este punto se analizaron las consecuencias de la repitencia, la sobreedad y el ausentismo como causas principales para el abandono escolar. Repetir el grado culpabiliza a la estudiante y la condena a vivir en una situación de sobreedad que la aleja de sus pares y la responsabiliza de su fracaso.

La interrupción de las trayectorias escolares requiere que la escuela intencionalice estrategias para recuperar a los sujetos. No se puede seguir pensando que las decisiones de volver a la escuela pasarán por quienes la abandonan. Si se observa que es la escuela quien los expulsa, debe ser capaz de volver a traerlos; ya no en las mismas condiciones, sino con propuestas que permitan superar los obstáculos que hasta ese momento se presentaron en dicha trayectoria; las estrategias pedagógicas y de apoyo curricular flexibles podrían colaborar en esta materia.

Fue posible comprobar que en el distrito estudiado que las niñas y adolescentes que interrumpen sus trayectorias escolares lo hicieron por causa de un embarazo que las resitúa en un nuevo rol en la sociedad: la maternidad forzada. Estas niñas y adolescentes pasan del estado de la niñez a la adultez sin que sus procesos evolutivos psicobiológicos se correspondan con su nueva condición. El mandato social de la maternidad como un destino para las mujeres es muy fuerte y la naturalización de la situación conspira en brindar posibilidades o alternativas para que estas niñas sigan en la escuela.

Las familias de las niñas y adolescentes en las zonas rurales no tienen posibilidades de revertir esta situación y en su mayoría acogen a las niñas y adolescentes “haciéndose cargo” de ella y de su bebé. En la generalidad de los casos la salida de la escuela es una salida sin retorno, a no ser que las posibilidades de continuidad de estudios se encuentre al alcance de la niña o de la adolescente porque ahí opera una decisión más bien personal de ellas.

Es preciso reconocer en este marco, los límites de la investigación por no indagar aspectos relacionados con la educación integral de la sexualidad. Esta temática es clave para pensar cómo las niñas y adolescentes viven sus vínculos, sus relaciones, su sexualidad; más aún cuando la constatación de esta investigación señala que niñas y adolescentes abandonaron la escuela por causa de un embarazo no planificado. De acuerdo con esto, políticas de educación integral de la sexualidad son fundamentales en el sistema educativo formal y no formal desde los primeros años de vida de forma tal en que cada etapa les sea posible realizar afrontamientos y tomar decisiones oportunas.

Por otra parte, si se considera la materialidad de las niñas y adolescentes cuyas responsabilidades más importantes serán las del cuidado del hijo o de la hija es preciso pensar en las nuevas condiciones de su maternidad, sobre todo en las zonas donde la pobreza tiene un carácter estructural y los estudios no constituyen ninguna prioridad. En la generalidad de los casos, la situación de vulnerabilidad (económica y socio afectiva) con la que se encuentran estas niñas les impide volver a estudiar; pensar en políticas compensatorias que posibiliten alivianar los costos que representa una nueva criatura podría colaborar en el trazado de nuevos horizontes que abrirían las puertas para proseguir sus estudios.

Por último, la educación a lo largo de toda la vida no puede seguir siendo una retórica. Si se tiene el compromiso de garantizarla, es fundamental que el sistema educativo se plantee modalidades de atención a personas que se encuentran en la franja de vulnerabilidad del sistema, esto es el tercer ciclo y la educación media. Para acceder a la educación de personas jóvenes y adultas, nivel básico el requisito es tener cumplido 15 años y para cursar la educación media, 18 años. Hay una franja de edad producida por la sobreedad que mantiene invisible a muchos niños, niñas y adolescentes que interrumpen sus trayectorias antes de esas edades.

Bibliografía

Binstock, Georgina y Näslund-Hadley, Ema 2013 “Maternidad adolescente y su impacto en las trayectorias educativas y laborales de las mujeres en los barrios urbanos en Paraguay” en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-> acceso 12 de noviembre de 2006.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude 1996 La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Barcelona: España: Fontamara).

Corvetta, Silvina 2011 “¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes paraguayos? Algunas imágenes desde la perspectiva de la literatura” en López, Néstor (Coord.) Los adolescentes del Paraguay. Una mirada desde la nueva escuela pública paraguaya (Síntesis del estudio) (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

D'Alessandre, Vanessa y Mattioli, Marina “¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el Nivel medio” en Cuadernos SITEAL N° 21. (Buenos Aires, Argentina: SITEAL/UNESCO).

Desarrollo, Participación y Ciudadanía 2015 Perfiles de la exclusión educativa. Situación educativa de la niñez del Distrito Tte. 1° Irala Fernández (Asunción: Desarrollo, Participación y Ciudadanía/UNICEF).

Elías, Rodolfo 2007 “La educación inclusiva en Paraguay. Paraguay” Ponencia presentada en el Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, Buenos Aires, UNESCO, 16 de setiembre,

Elías, Rodolfo, Briet, Nelly, Spinzi, Claudia y Aquino, Blanca 2015 Informe Nacional Paraguay. Educación para todos 2000 - 2015 (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Elías, Rodolfo y Molinas, José 2005 La deserción escolar de adolescentes en Paraguay. Informe final. (Asunción: Instituto Desarrollo).

Elías, Rodolfo, Molinas, Margarita y Misiego, Patricia 2013 Informe del progreso educativo Paraguay. El desafío de la equidad (Asunción: PREAL, Instituto Desarrollo).

Hernán, Andrea Elizabeth 2013 “Trayectorias escolares en la educación media” en Políticas Educativas, Porto Alegre Vol. 7 N° 1. En: <seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/50941/31731> acceso 2 de noviembre de 2015.

Hernandez Sampieri, Roberto, Fernández - Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar 2006 Metodología de la Investigación (México, 4ta. edición: Mc Graw Hill).

Ley N° 1264 Ley General de Educación (26 de Mayo de 1998).

Ley N° 4048 De protección a las estudiantes en estado de gravidez y maternidad (13 de setiembre de 2010).

Ley N° 4088 Que establece la gratuidad de la educación inicial y la educación media (13 de setiembre de 2010).

López, Néstor 2011 Los adolescentes en Paraguay. Una mirada desde la nueva escuela pública paraguaya (Síntesis del estudio) (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Ministerio de Educación y Cultura 2010 Resultados de las evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes. Área de Comunicación. Educación Escolar Básica. Tercer, Sexto y Noveno grado (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Ministerio de Educación y Cultura 2012 Estadística Educativa 2011. Datos e indicadores de la educación (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Ministerio de Educación (s.f.) “Documento de trabajo. Trayectorias escolares. Debates y perspectivas” en https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/programas_proyectos/EATE/trayectorias_escolares/eate_trayectorias_escolares.pdf acceso 15 de octubre de 2015.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2006 La inclusión como posibilidad (Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación).

ONU 2015 Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015 http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf acceso 17 de octubre de 2015

Ortiz, Luis 2012 Educación y desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo (Asunción: CEADUC).

Peralta, Néstor, Misiego, Patricia y Prieto, Jazmin. s.f. La deserción escolar en Paraguay. Características que asume en la educación media (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Saad, Paulo, Miller, Tim, Martínez, Ciro y Holz, Mauricio 2008 Juventud y bono demográfico en Iberoamérica (Santiago - Chile: CEPAL/CELADE/OIJ).

Sosa, Alcira 2011 “Innovaciones al formato escolar tradicional a través del Programa de Mejoramiento de los Ambientes de Aprendizaje” en MEC, Resignificación de la Educación Media. Hacia una garantía real de derechos en la Escuela Pública Paraguaya del Nivel Medio (Asunción: Ministerio de Educación y Cultura).

Sottoli, Susana y Elías, Rodolfo 2001 Mejorando la educación de las niñas en Paraguay (Asunción: UNICEF).

Terigi, Flavia 2007 “Los desafíos que presentan las trayectorias escolares”. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Santillana, Buenos Aires 28, 29 y 30 de mayo.

Terigi, Flavia 2010 “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares,” en www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf acceso 17 de noviembre de 2015.

Treviño, Ernesto, Valdés, Héctor, Castro, Mauricio, Costilla, Roig, Parco, Carlos y Donoso, Francisco 2010 Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe (Santiago: UNESCO/Llece).

UNESCO 1990 Declaración Mundial sobre Educación para todos en: http://www.UNESCO.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF acceso 01 de noviembre de 2015.

UNESCO 2000 Marco de Acción de Dakar en <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001211/121147s.pdf> acceso 15 de octubre de 2015.

UNESCO 2013 Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 (Santiago - Chile: UNESCO).

UNESCO 2015 “Declaración de Incheon 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” en

<<http://es.UNESCO.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon> acceso> 15 de octubre de 2015

UNESCO 2015 Informe de Resultados. TERCE. Cuadernillo N° 2. Logros de aprendizaje (Santiago: OREAL/UNESCO).

UNESCO 2015 Informe de Resultados. TERCE. Cuadernillo 3: Factores asociados al aprendizaje (Santiago: OREAL/LLECE).

UNESCO s/f Logros de Aprendizaje. Paraguay (Asunción, UNESCO).

UNESCO/OREALC 2007 Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos (Santiago - Chile: UNESCO).

UNICEF 2004 Prácticas sexistas en el aula (Asunción: UNICEF).

UNICEF 2007 Todos pueden aprender - Propuestas para superar el fracaso escolar (Buenos Aires: UNICEF/Asociación civil Educación para todos).

UNICEF 2012 Completar la escuela. Un derecho para Crecer, un Deber para Compartir (Panamá: UNESCO).