

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

Fecha de recepción: 20 de abril de 2017

Fecha de aprobación: 30 de mayo de 2017

Resumen. El presente trabajo es parte de una investigación que busca dar a conocer la situación de niñas y adolescentes mujeres del distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández, del Departamento Presidente Hayes de Paraguay. El estudio describe situaciones de abandono escolar de niñas y adolescentes, tomando algunos casos en las que el embarazo y la maternidad temprana incidieron en sus decisiones para interrumpir sus trayectorias escolares.

El estudio tuvo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, por lo cual los resultados describen la situación de esas niñas, y no puede ser generalizable. Se realizaron entrevistas con niñas y adolescentes que están fuera de la escuela y entrevistas grupales con niñas y adolescentes, que abandonaron y que volvieron a la escuela luego de que sus trayectorias escolares fueran interrumpidas.

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

Sara Raquel López C.

Licenciada en Trabajo Social (UNA). Especialista en Educación con orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés, Argentina). Magistra en Trabajo Social (Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina). Magistra en Educación, con orientación en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés, Argentina). Actualmente Maestranda en Evaluación de la Calidad de la Educación (FLACSO Costa Rica, OEI, ID) y Doctoranda en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Posadas (Argentina). Docente de grado y posgrado en universidades públicas y privadas. Ha ocupado cargos en la gestión universitaria y en la gestión del Ministerio de Educación y Cultura.

* El trabajo retoma las principales ideas de la investigación “Trayectorias educativas de mujeres adolescentes rurales del Distrito Teniente 1° Manuel Irala Fernández. Departamento Presidente Hayes. Paraguay”, en el marco del Concurso “El derecho a la Educación” beca otorgada por CLACSO – PLAN, 2015.

Abstract. The present work is part of an investigation that seeks to raise awareness of the situation of girls and adolescent women in the Lieutenant 1 ° Manuel Irala Fernández district of the Presidente Hayes Department of Paraguay. The study describes situations of school drop-out among girls and adolescents, taking some cases in which pregnancy and early motherhood influenced their decisions to interrupt their school trajectories. The study had a qualitative approach of descriptive character, so the results describe the situation of these girls, and can not be generalizable. Interviews were conducted with out-of-school girls and adolescents and group interviews with girls and adolescents, who dropped out and returned to school after their school trajectories were interrupted.

Key words: right to education - school trajectories - gender - school drop - out - exclusion..



1. El derecho a la educación, reflexiones iniciales

La educación es un derecho humano fundamental. En este marco, los consensos internacionales han definido que la misma debe reunir las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia. El enfoque de derechos, así, 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).

En el último encuentro sobre Educación (Incheón, 2015) se han ratificado los compromisos asumidos en Jomtiem (1990), en Dakar (2000) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2015) en torno a lograr el acceso a la educación universal, financiada con fondos públicos, de los cuales nueve años serán obligatorios, velando de esta forma que la misma sea equitativa, gratuita que permita conseguir resultados de aprendizaje pertinentes” (UNESCO, 2015).

Los gobiernos de todos los países han realizado esfuerzos por alcanzar las metas planteadas; sin embargo, diferentes informes nacionales dan cuenta de que a pesar de los avances obtenidos aún no se ha logrado la meta principal, cual es la educación para todas y todos (MEC, 2010; Elías, Briet, Spinzi & Aquino, 2015; MEC, 2015).

Los avances en materia educativa siguen mostrando los obstáculos para lograr la calidad de la educación y, es el contexto socioeconómico la variable que mayor influencia tiene en los resultados educativos; el Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: *Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (UNESCO, 2013) señala, en este marco, que el contexto afecta tanto en la participación de la educación así como en el aprovechamiento de las oportunidades educativas de las y los estudiantes.

En la actualidad, los retos para la educación son cada vez mayores, no se puede plantear políticas independientes; se requieren plantear políticas de

inversión productiva, políticas de empleo y sobre todo políticas inversión en capital humano que requiere mirar la escuela y la formación de las y los jóvenes en la búsqueda 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, principalmente que las y los estudiantes aprendan y es en ese punto de inflexión donde las condiciones y las disposiciones para el aprendizaje se ponen en tensión.

América Latina, en la década del noventa ha atravesado reformas educativas que han dado lugar a cambios en la concepción de aprendizaje. Desde esta década, el LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) realiza evaluaciones estandarizadas para medir los logros educativos en algunos países de América Latina y el Caribe en las áreas de lectura, matemática 3° y 6° grados y ciencias, 6° grado. Paraguay ha formado parte de ellas desde el primer estudio¹.

Las evaluaciones estandarizadas, por sí solas no explican los aprendizajes, por ello, estudiar los factores asociados podría ayudar a comprender la complejidad con que aparecen. Treviño y otros (2010) señalan, entre otros aspectos, la necesidad de prácticas eficaces y políticas que se dirijan al fortalecimiento de directivos y docentes de los centros educativos con mayor vulnerabilidad. Señalaban también 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.

Los factores asociados consideran que el contexto social, económico y cultural tiene un mayor peso cuando se consideran los aprendizajes; sin embargo esta podría ser una visión un tanto determinista si no se considera que la escuela es el espacio en el cual niñas y niños desarrollen su potencial de aprendizaje. Treviño y otros (2010) señalan que el mejoramiento de los aprendizajes requiere tomar medidas que fortalezcan las capacidades de las escuelas, así como también medidas que mejoren las condiciones de vida de las y los estudiantes.

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

1 PERCE (Primer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo), año 1997.
SERCE (Segundo Estudio Regional y Comparativo y Explicativo), año 2006.
TERCE (Tercer Estudio Regional y Comparativo y Explicativo), año 2013.

el origen social o las clases a las cuales pertenecen. Estos autores, 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).

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 (Bourdieu y Passeron, 1996). La familia posee, inicialmente, un capital cultural que será moldeada mediante la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1996) de diferentes grupos sociales (educación difusa), sean estos un grupo familiar o instituciones cuya legitimidad está conferida por una sociedad (educación institucionalizada, como la escuela); todas tienen a su cargo la reproducción de las relaciones sociales, esto es, 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, y, al decir de Bourdieu y Passeron (1996: 255), cumplen una función clave en términos ideológicos: “la función de integración intelectual y moral y de conservación de la estructura de las relaciones de clase”.

2. El derecho a la educación. Algunos datos de Paraguay

Paraguay es un país que, al igual que los países de América latina y el Caribe, ha atravesado por procesos de Reforma Educativa. Con la Constitución Nacional del año 1992, la educación escolar básica se planteó como obligatoria y gratuita (Art. 76), dieciocho años después, la educación media logra la gratuidad y la obligatoriedad del nivel (Ley N° 4088, 2010)².

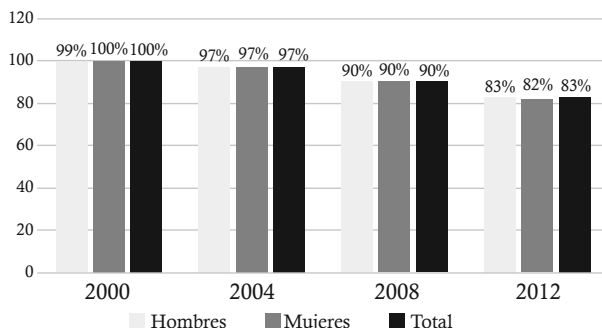
La ampliación de la educación escolar básica, a partir del proceso de reforma permitió aumentar a 9 años de estudio obligatorio, lo que representó para Paraguay un avance significativo.

Los informes sobre Paraguay, en la última década (2000 – 2012) muestran un aumento en sus indicadores de cobertura y de eficiencia, pero la deuda pendiente sigue siendo la calidad. El Informe Nacional Paraguay. Educación para todos 2000-2015 (Elías y Briet, 2015) muestran el comportamiento de la matrícula en el periodo 2000 – 2012.

² Cabe resaltar que con esta ley, también la educación inicial se declara obligatoria y gratuita.

El gráfico 1, muestra que en el año 2000 la cobertura total en la matrícula neta en 1° y 2° ciclo era el 100%, en los años subsiguientes se observa una disminución sostenida en ambos sexos, llegando en el año 2012 al 83%.

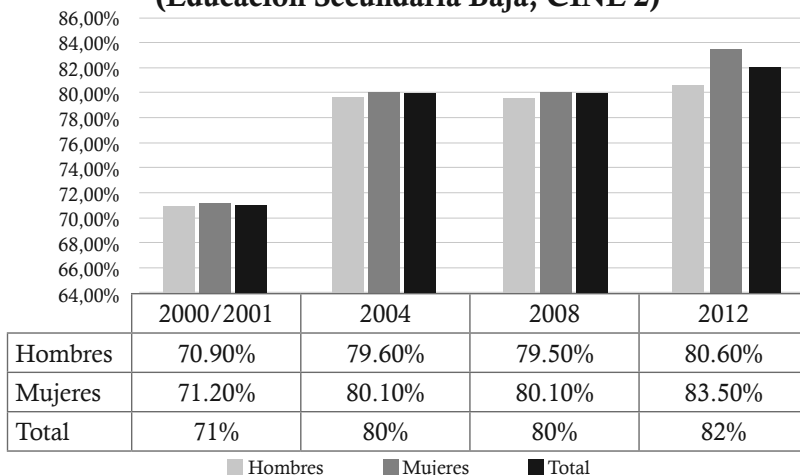
Gráfico 1.
Tasa Neta Ajustada de matrícula en 1° y 2° ciclo de la EEB por año y sexo (CINE 1)



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

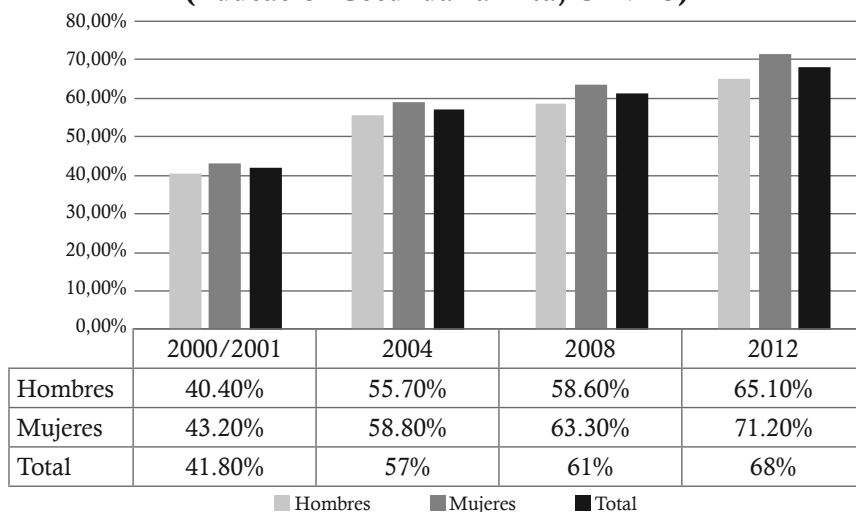
Fuente: MEC-DGPE. SIEC 2000-2004-2008-2012. STP. DGEEC. “Proyección de la población por departamento, según sexo y edades simples. Periodo 2000-2011”. Base Censo 2002. (Elías y Briet, 2015: 47, adaptado).

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).

Los gráficos 2 y 3 muestran los porcentajes del 3er. ciclo y en la educación media. 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 y 2012 (de 41,8% a 68%).

Según el Informe del Progreso Educativo en Paraguay (Elías et al. 2013) en el periodo 2000 – 2010 hubo un incremento en la tasa de matrícula neta 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 hubo una disminución.

El incremento podría deberse, según este informe, a la expansión de la educación media en toda la región; a pesar de ello, Paraguay en comparación con estos países ha tenido en el año 2010 las tasas más bajas de cobertura (64%), con relación a Uruguay (74,2%), Bolivia (75%), Brasil (78%) y Argentina, (83%) (Elías et al. 2013). Por su parte, la Encuesta Permanente de Hogares (EPH 2010) muestra altos porcentajes de niñas, niños y adolescentes que no asisten a ninguna institución de educación formal; en dicho año, 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 matriculado en ninguna institución educativa (Elías et al., 2013); entendido así, la educación inicial y la educación media son los niveles en los cuales existe un mayor porcentaje de sujetos sin escolarización.

En el análisis de la situación, los autores reportan varios motivos por los cuales niños, niñas y adolescentes no asisten a la escuela, entre ellos se agrupan: 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).

La investigación desarrollada puso el interés en niñas y adolescentes con riesgo de abandonar la escuela, y aquellos/as que la han abandonado. En este marco, fue posible observar que algunos de los casos de abandono pudieron deberse a las expectativas socioculturales que indican *motivos familiares y embarazo* como algunas de sus causas principales.

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, 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).

Otros autores desde este mismo análisis, retomando otros estudios y documentos agrupan algunas determinantes principales de la deserción y señalan entre otros, “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).

El Informe del Progreso Educativo (Elías et al., 2013) señala además de los determinantes mencionados, la permanencia; esto es, niñas, niños y adolescentes ingresan al sistema educativo, pero tienen dificultades para permanecer en él.

Por su parte, otro de los avances en el sistema educativo fue el aumento de los años de estudio. 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 8,6 años. No se observan diferencias entre sexos.

El abandono escolar se produce principalmente en el 3er. ciclo y en la educación media, cuando niñas y niños tienen alrededor de 12 años; entre los años 2000 y 2010 se observó que adolescentes entre 13 y 17 años abandonaron la escuela (Elías et al., 2013).

La promoción automática para el primer ciclo se implementó en el año 2006 (Resolución N° 186, MEC, 2006), buscando de esta forma, a corto plazo, evitar la repitencia, y a mediano plazo, la deserción. Desde su año de implementación esta medida fue mostrando cierto éxito, y los reportes señalan que en el año 2000 la repitencia alcanzó 8% en los dos primeros ciclos de la escolar básica y para el año 2010 bajó al 5% (Elías et al., 2013).

Por su parte, la repitencia en el 3er. ciclo y la educación media es del 1%. 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).

Dakar en el año 2000 planteó como objetivo “Paridad de género e igualdad en la Educación”, este objetivo clave para alcanzar la educación para todos, su meta se orientó 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 (UNESCO, 2000).

Cabría preguntarse, más de 15 años después, cómo se concretó dicha meta, y para ello resulta interesante conocer que el índice de paridad de género³ es la “situación relativa de las mujeres respecto de los hombres en lo que se refiere al acceso a la educación” (Elías et al., 2013: 91). Como puede observarse en el cuadro N° 4, dicho índice de paridad de género en el periodo estudiado se comporta de la siguiente manera:

3 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 muestran la existencia de una disparidad extrema (Elías et al., 2013)

Cuadro N° 1. Índices de paridad de género por año

	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	S/D	1,02	1,03	0,98
7	Tasa Efectiva de Transición de educación 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).

El cuadro refleja la paridad de género. Es posible afirmar al respecto que, en general, en Paraguay hay paridad de género, pues los valores se encuentran muy cercanos a 1 en la mayoría de los niveles (pre escolar y educación escolar básica). Llama la atención el dato de la Tasa Neta de Ingreso (TNI), donde puede notarse que los valores superan el 1,02 en los años 2000 y 2004, mostrando cierta inequidad; en los años 2008 y 2012 los valores mejoran, pero se mantienen al límite de lo esperado. Tal 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 docente, de libros de textos, etc.” (2015: 92).

Los indicadores de eficiencia interna en Paraguay (cobertura en todos los ciclos, permanencia y egreso) se muestran satisfactorios; sin embargo, los indicadores de calidad siguen siendo la preocupación de la política educativa.

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 puede ser evaluado 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).

Para dar respuesta a uno de los principios, 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 Docentes⁴. Los resultados actuales se presentan organizados según niveles de desempeño. SNEPE realizó las últimas pruebas a nivel nacional en el año 2015; los últimos resultados datan del 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), en las áreas de matemática y lengua; tendencia similar en niñas y niños de áreas rurales, urbanas y de instituciones del sector oficial, privado y privados subvencionado (MEC, 2010).

En concordancia con los resultados del SNEPE, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2015) evidencia algunas similitudes. 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° 2.
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.

⁴ En este momento se encuentra realizando el procesamiento de la información de la evaluación censal desarrollada en el año 2015. Aun no se tienen resultados preliminares oficiales.

En el 3er. grado, los resultados en lectura muestran que el 57% se ubica en el nivel I (57,4) de desempeño y en el 6° grado el 50% se ubica en el nivel II (50,3%). En matemática, los resultados muestran bajos niveles de desempeño, en el 3er. grado el 66,5% y en el 6° grado, el 69,3% se encuentran en el nivel I. 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).

Los resultados no pueden ser analizados sólo con abordajes cuantitativos, por ello, el análisis desde la perspectiva de género en la escuela posibilita encontrar algunas respuestas que lo superen. Es una perspectiva 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, las prácticas educativas –y no educativas– se encuentran en todos los procesos asociados a la escuela (dentro y fuera del aula) e incluyen, además del diseño curricular con sus respectivos programas, la formación de las y los docentes, los materiales utilizados, y fundamentalmente el currículum oculto que opera desde prácticas discriminatorias y sexistas en las relaciones entre todos los sujetos que conforman la llamada comunidad educativa.

3. Los límites para el derecho a la educación

En el Informe Regional de la Iniciativa por los Niños Fuera de la Escuela (Iniciativa NFE) se identificaron algunos factores para comprender la exclusión educativa; los factores fueron organizados en perfiles educativos, y con esa base se analizaron las barreras de exclusión de niñas y niños en el marco del derecho a la educación⁵. El estudio focalizó su análisis en niñas, niños y adolescentes que se encuentran fuera de la escuela, así como también en aquellos que tienen condiciones de abandonarla. Los riesgos principales están asociados a la situación de vulnerabilidad en la cual se encuentran estos sujetos en sus procesos de escolarización (UNICEF, 2012).

El estudio clasificó dos grandes grupos de estudiantes: quienes están “hoj fuera de la escuela”, que hace referencia 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).

5 El estudio se realizó en 31 países de América Latina y el Caribe.

El siguiente cuadro lo resume de la siguiente manera:

Cuadro N° 3 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 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).

Las dimensiones de la exclusión, aludidas en el cuadro N° 6, permiten revisar algunos factores que intervienen 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”. El Informe se basó en un diseño metodológico en el cual se clasificaron 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– (UNICEF, 2012: 20-21).

Las barreras alusivas a la demanda se refieren a obstáculos económicos y socioculturales; los primeros incluyen 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* se refieren a 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).

El abandono de la escuela, o la deserción escolar, es un proceso paulatino, 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 los que están 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 asociadas al género se constituyen en factores que colaboran en el abandono escolar, principalmente en sectores muy tradicionales. El mandato social coloca a las niñas en situación de hacerse cargo de las actividades de reproducción; condicionantes como el embarazo y la maternidad temprana, en ocasiones producto de abuso sexual, inciden en que muchas niñas abandonen la escuela en forma temprana. Es importante en este punto, recordar que 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 (Sottoli y Elías, 2001). Estos aspectos sólo pueden ser observados con estudios cualitativos.

El embarazo y la maternidad temprana limitan 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. Se han dictado algunas normativas en el sistema educativo que prevén procedimientos para el cumplimiento, sin embargo, existen dispositivos institucionales expulsivos instalados en las escuelas.

Sottoli y Elías (2001: 54). con relación al embarazo y la maternidad temprana, señalan que 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”.

Razones económicas también inciden en 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: las zonas rurales, urbano marginales, grupos minoritarios, mujeres, que tendrían como consecuen-

cia situaciones de fracaso escolar visualizados en el bajo rendimiento, inasistencia, repitencia, y otros que podrían ser causa de abandono (Elías y Molinas, 2005).

Estereotipos y comportamientos sexistas naturalizan situaciones de ausentismo e inasistencia que desemboca en abandono escolar. Resultados de la investigación. Prácticas sexistas en el aula señalan que estas 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 tradicionales masculinos y femeninos, asignando a las niñas las tareas relacionadas a barrer, lavar y a 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 se observaron algunas imágenes que refuerzan los estereotipos en relación a lo masculino y femenino (UNICEF, 2004: 39).

Concordantes con esto, la escuela, como agente socializador y formador de subjetividad, opera a través de las prácticas escolares y de los discursos desarrollados por los y las docentes. Estas prácticas y estos discursos son asumidos por los y las adolescentes, quienes se expresan a su vez reproduciendo ideas y comportamientos aprendidos.

Otros factores que intervienen para que adolescentes y jóvenes paraguayos abandonen la escuela tienen que ver con 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 (López, 2011). 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, 2011: 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?

Elías y Molinas (2005) señalan que la escuela carece de herramientas para brindar respuestas positivas a la problemática adolescente; respondiendo directa o indirectamente con la exclusión, la escuela (docentes y directivos) se mantiene distanciada de la realidad de los adolescentes.

Peralta et al., (s.f.), en una investigación sobre la deserción en la educación media, señala la existencia de determinantes que podrían explicar la deserción y los agrupan en dos: determinantes económicos y determinantes familiares; según el estudio, 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.

El embarazo temprano se señala como uno de los principales motivos de abandono definitivo de las mujeres; las responsabilidades que una adolescente madre debe asumir en ese periodo y, en muchos casos, al no contar con apoyo familiar ni de su pareja, la obliga a tomar esta decisión. Posterior al nacimiento del niño, 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; la literatura ofrece algunas categorías teóricas para explicar: ¿cómo lo viven?, ¿qué antecedentes tienen? Explorar las trayectorias educativas de estas mujeres nos posibilita pensar en sus situaciones.

4. Trayectorias escolares, aproximaciones para el análisis

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 inicio y finalización establecida.

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” (Kaplan, en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2006: 40).

La 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).

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, 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).

Las reflexiones que permiten pensar en nuestras realidades tienen que ver con 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”. Sus 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).

5. Trayectorias teóricas y trayectorias reales

Terigi (2010) señala que 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. Las trayectorias, según la autora escolar, deben ser desdobladas en dos: la trayectoria teórica y la trayectoria real.

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 cu-

currículo 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).

Siguiendo el planteo de la autora, la organización del sistema educativo paraguayo se divide en 3 niveles: educación inicial, educación escolar básica, educación media. La gradualidad del currículo se organiza teniendo como 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.

Con la anualización “el tiempo se convierte en una condición para el currículo; al cabo de cierto tiempo, el currículo 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 es total y a veces definitiva” (Ministerio de Educación, 2015, pág. 2).

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 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 teóricas. Las transiciones educativas, las relaciones de baja intensidad con la escuela, el ausentismo, la sobreedad y los bajos logros de aprendizaje son problemáticas que sigan 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 cobran gran relevancia estas problemáticas que se refieren principalmente con el ausentismo y la sobreedad, características frecuentes en las escuelas de Paraguay.

6. Marco metodológico

Las trayectorias escolares, en este trabajo, son abordadas desde un enfoque 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, sus emociones, experiencias y significados.

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.

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).

El interés del estudio fue indagar la situación de las niñas del 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.

La situación que se vivencia en el distrito Irala Fernández puede ser común en otros distritos. Los resultados del estudio realizado señalan que la interrupción de las trayectorias escolares reales se agudiza en la población indígena. Pero, para este estudio, sólo se incluyó a adolescentes no indígenas, atendiendo el hecho que abordar a estas comunidades requiere abordajes especializados interculturales.

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

Las condiciones de desigualdad y diferencia se profundizan en las zonas rurales e indígenas, en este sentido, la situación particular de las mujeres adolescentes del distrito, el elemento clave 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 que inciden en el ingreso y en la continuidad de la escolarización. En las comunidades donde la oferta educativa es lejana al hogar, las adolescentes se encuentran expuestas a la violencia sexual en los trayectos a la escuela y también en las propias instituciones educativas.

El estudio se realizó en dos escuelas de zonas geográficas diferentes. La escuela A, a 80 km. de la ruta Transchaco, y la Escuela B, sobre la ruta Transchaco. Se realizaron 09 entrevistas individuales, de las cuales 2 fueron a profundidad, y dos entrevistas grupales.

7. Principales hallazgos

Las trayectorias escolares 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 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.).

Para el análisis se tomaron 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. Para este trabajo, sólo serán considerados tres aspectos: los obstáculos familiares, los obstáculos socioculturales para iniciar o sostener la escolaridad oportuna, y las prácticas al interior de la escuela.

a. 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. Dichas 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).

La comunidad de Irala Fernández tiene suficiente oferta educativa que se encuentra disponible para el acceso a la escolarización. Desde la sanción de la Constitución Nacional (1992), y principalmente desde la implementación de la Reforma Educativa (1994), se han alcanzado logros muy importantes en cuanto a cobertura en la educación escolar básica y en la educación media desde el año 2011, luego de la promulgación de la ley 4088/2010 y tal como fuera señalado por PREAL 2013 (Elías et al.), en los últimos ha aumentado la matrícula en este último nivel.

En las entrevistas realizadas 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.

En las zonas rurales la situación de vulnerabilidad afecta a todas las familias; se pudo observar los niveles de precariedad de las viviendas, y 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

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 aclara “madre” cuando fue ella quien respondió las preguntas.

trabajos informales del jefe de hogar o de las parejas de 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).

b. 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 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 fueron 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)”*.
- *“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 quién 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)”*.

En estas expresiones se puede notar cómo las condiciones familiares distan de actuar como factores protectores o garantistas del derecho que

tienen a estudiar, en las mismas, las familias de las niñas acompañan el abandono. Entre las principales causas se pudo encontrar que varias de las niñas abandonaron la escuela por embarazo (a edades de 14 años), situación que representa una alta desventaja para las mismas, porque desde el inicio deben afrontar el embarazo y posteriormente su maternidad muy temprana.

El embarazo es naturalizado 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, su hijo o hija.

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 sociocultural; desde muy pequeñas, las niñas son encaminadas a través del juego a las tareas de cuidado y de reproducción del hogar.

Cuando el embarazo se produce en la adolescencia no está 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 como consecuencia directa 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).*

Un nuevo rol de las niñas, el de futuras madres, las coloca en una situación de alta vulnerabilidad, sumado a esto, los procesos de cambios físicos y psicológicos propios de la adolescencia se combinan con decisiones para las cuales probablemente no se encuentren preparadas.

También en las entrevistas grupales de las adolescentes que retomaron sus estudios en el programa de educación de personas jóvenes y adultas se pudo observar que una parte de las niñas abandonó 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 dejé 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 las 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 garantice cierta continuidad en los estudios, sin embargo en la mayoría de los casos esto no se produjo.

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; las entrevistas mostraron 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).

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

c. Prácticas al interior de la escuela

Esta dimensión orienta su interés en las prácticas pedagógicas al interior de la escuela que permiten la permanencia de las niñas en la escuela, atendiendo, a las condiciones en las cuales se generan; estas prácticas relacionadas con ellas son, sin ninguna duda, posibilidades reales que tienen las niñas de permanecer en la escuela.

La interrupción de las trayectorias escolares se relaciona a 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 explicaciones sobre el abandono escolar coinciden en que 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 el dejar la escuela. En este sentido, este estudio intentó 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 las adolescentes, 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 muestra que entre la edad de sus compañeros o compañeras la distancia era muy acentuada.

- *“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 2º. grado.*
- *E: Y estabas en el 3er. grado, ¿ese año repetiste?”*
- *C: Sí, 2º, 3 años repetí y después mi mamá me cambió (E4)”*.
- *“E: ¿vos repetiste algún grado?”*
- *Ed. Sí.*
- *E: ¿Qué grado?”*
- *Ed: ... no me acuerdo, 6º grado era (E5)”*.

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 es-

trategias 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 sobreedad y como consecuencia el abandono, las prácticas educativas de repitencia siguen siendo una realidad en todos los ciclos.

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)”*

Ambos factores (sobreedad y repitencia) inciden en 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 percibido 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) respecto a la repitencia. Para la autora:

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. (UNICEF, 2007: 26).

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” (UNICEF, 2007: 20), reforzando las expectativas familiares respecto al futuro de la niña.

Sentimientos vivenciados en la escuela

Tres relatos fueron muy significativos respecto a los sentimientos que generan estar en un aula donde sus pares no tienen su misma edad. Las entrevistadas 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, éramos 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 zafados⁷
- E: Qué te decían.

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

- 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)*”.

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.

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”, ¿qué 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? ¿Quieres 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. El embarazo complejiza la situación 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.

8. Reflexiones finales

El abordaje sobre trayectorias escolares permitió realizar un recorrido en la vida de las niñas y adolescentes mujeres del distrito Tte. Irala Fernández, situado en el Chaco paraguayo. Al ser un estudio cualitativo, caracteriza la situación de las niñas de las comunidades con las cuales se realizó el abordaje; por tanto no es posible pensar en generalizaciones, sino en aproximaciones que permiten conocer las voces de las niñas y adolescentes.

Las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes en zonas rurales están signadas por interrupciones que delatan al sistema educativo. Ausentismo, sobreedad, repitencia imposibilitan que estos sujetos disfruten 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 y en complicidad esta problemática.

Los obstáculos que fueron analizados a lo largo del estudio fueron: los obstáculos familiares y los socioculturales para iniciar y sostener la escolaridad oportuna; y las prácticas al interior de la escuela. Se ha comprobado que el mayor peso lo tienen los obstáculos socioculturales que actúan como barreras para que las niñas y adolescentes concluyan su escuela.

Las prácticas al interior del sistema son generadas por el propio sistema y operan como factores expulsivos. Se analizaron también 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

8 Nderachóre: modismo en guaraní que expresa sorpresa.

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 apoyos curriculares flexibles podrían colaborar en esta materia.

Fue posible comprobar en el distrito estudiado que las niñas y adolescentes que interrumpen sus trayectorias escolares lo hicieron por causa de un embarazo que las resituó en un nuevo rol en la sociedad: la maternidad forzada. Estas niñas y adolescentes pasan 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 encuentren al alcance de la niña o de la adolescente, porque ahí opera una decisión más bien personal de ellas.

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.

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 2016.
- 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 (2015) ¿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.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández - Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. México, 4ta. edición: Mc Graw Hill.
- Ley N° 1264 (1998). *Ley General de Educación* (26 de mayo de 1998).
- Ley N° 4048 (2010). *De protección a las estudiantes en estado de gravidez y maternidad* (13 de setiembre de 2010).
- Ley N° 4088 (2010). *Que establece la gratuidad de la educación inicial y la educación media* (13 de setiembre de 2010).
- López, Néstor (2011). (Coord.) *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 y Cultura (2015). *Evaluación Censal de logros académicos a estudiantes de finales de ciclo/nivel y de factores asociables al aprendizaje*. Asunción.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (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, Jazmín (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 (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 (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago - Chile: UNESCO.
- 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.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. En <[http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001211/121147s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf)> acceso 15 de octubre de 2015.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. En: <http://www.UNESCO.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF> acceso 01 de noviembre de 2015.
- 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.