

CrossRef DOI of original article:

Factors that Influenced Wherefore Sex Workers to Leave Out basic Education Program for Adults

María Inés Flecha

Received: 1 January 1970 Accepted: 1 January 1970 Published: 1 January 1970

Abstract

This article talk about the research among the circumstances why sex workers who are beneficiaries of a basic education program for young and adults people, leaves out their studies program. The method selected to answer the question was narrative design of qualitative research used data was collected through personal interviews with the different protagonists involved in the experience. The results shows that the reasons or factors because they leave off or abandonment is due to external to the course, related to the living conditions of the participants, poverty, the need to work, family situations of instability and precariousness, as well as personal, social, cultural circumstances, concerning to the field of health, and a real lack of accompaniment from the associations that bring them together. Therefore, there must be educational proposals for young people and adults that are sufficiently flexible, open, pluralistic, especially for those in a situation of exclusion.

Index terms— adult education, sex workers, school dropout, situation of exclusión.

1 Introducción

a política pública paraguaya de educación de personas jóvenes y adultas tiene como objetivos estratégicos "ampliar la cobertura en los servicios de alfabetización, educación básica y media, formación profesional, garantizando condiciones adecuadas para el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de las diversas poblaciones, poniendo énfasis en aquellas en situaciones de vulnerabilidad". Asimismo, "asegurar que los servicios educativos sean aceptables y adaptados a las realidades, las condiciones particulares de las comunidades, sectores, grupos e individuos, incluyendo el usos de diferentes tecnología de información y comunicación" (Ministerio de Educación y Cultura, 2012, p. 66) Sin embargo, los resultados actuales indican que todavía operan mecanismos de discriminación y exclusión al interior del sistema educativo debido a las características personales, culturales y socioeconómica de las personas ??Elías y Molinas, 2008, p. 414).

En ese sentido un grupo recientemente incorporado como beneficiario de los programas del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay-MEC-, ha sido el de las mujeres y personas con diversidad sexual, trabajadoras del sexo nucleadas en la Asociación trans Panambi 1 y Asociación Unidas por la Esperanza-UNES 2 -, a quienes se les brindó un programa educativo destinado a la culminación de la educación básica para aquellas personas que durante su infancia y adolescencia no pudieron realizarlo. Los resultados finales del programa arrojaron que de 20 trabajadoras sexuales inscriptas, 6 culminaron la propuesta educativa y 14 abandonaron el curso. Esto implica que de alguna forma nuevamente se generaron condiciones educativas inadecuadas que llevaron a que la mayoría de las participantes abandone el programa.

Teniendo en cuenta esta situación se ha considerado oportuno estudiar los aspectos, que incidieron en el abandono de las personas trabajadoras sexuales del proceso de implementación del programa educativo, desde las percepciones de los actores involucrados. 1 Panambi es una asociación de travestis, transexuales y transgénero que promueve y defiende los derechos de las personas trans en Paraguay. 2 La asociación Unidas en la Esperanza -UNES-es la primera organización de mujeres trabajadoras sexuales del Paraguay, iniciaron el activismo para luchar por la reivindicación de sus derechos.

Este estudio resulta relevante para todas las personas que se hallan abocadas al trabajo con personas jóvenes y adultas en distintos contextos, atendiendo que la educación de grupos minoritarios como el de las personas

46 trabajadoras sexuales no es un asunto marginal, sino que reviste una importancia crucial para lograr una equidad
47 social y acabar con la exclusión para el desarrollo de sociedades más integradoras con educación de calidad para
48 todos.

2 I.

3 Ejes Temáticos a) Exclusión social y discriminación

51 La exclusión social hoy abarca todos aquellos fenómenos que impiden la participación digna de las personas en
52 la vida política, económica y cultural de los países; tiene que ver con cuestiones tales como: seguridad, empleo
53 permanente, ingresos, propiedad, acceso al crédito, o a la tierra, educación, habilidades, capital cultural, estado
54 de bienestar, ciudadanía e igualdad legal, participación democrática, bienes públicos, familia y sociabilidad,
55 humanidad, respeto y entendimiento ??Fachelli et ál., 2012, p. 49-70).

56 De ahí que se puede decir que la exclusión social es un conjunto de factores sociales, económicos y culturales
57 vigentes, que limitan las oportunidades de participación social, cultural y económica para determinadas personas,
58 por tanto, la exclusión es diferencial en relación de las personas y los grupos sociales a los que pertenecen y su
59 origen se encuentra en procesos sociales, económicos, políticos y culturales de largo plazo ??López et ál., 2012, p.
60 35-40). La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la
61 sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada
62 vez mayor de personas a quedar fuera de la sociedad y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a
63 los que todos tenemos derecho ??Blanco, 2008, p. 5-14).

64 Para Castel (2001) citado por Hernández (2010) la exclusión es: "el proceso por el cual a ciertos individuos
65 y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma
66 dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado". La exclusión
67 social es un fenómeno creciente tanto en los países desarrollados como en desarrollo. Una de las tendencias más
68 fuertes de la nueva economía es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación
69 cultural de la población (Tedesco, 2004 citado por ??lanco, 2008, p. 5-14).

70 Hernández (2010) toma lo expresado por Castel (2001), donde manifiesta que la exclusión social entendida
71 como un proceso, puede cambiar dependiendo de la educación, las características demográficas, los prejuicios
72 sociales, las prácticas empresariales y las políticas públicas, de forma tal que los incluidos y excluidos varían
73 con el tiempo. El mismo autor citado señala que aunque el mecanismo clave en la exclusión social es la falta de
74 trabajo regular como fuente de ingresos, existe una multiplicidad de factores asociados con dicho proceso, además
75 sostiene que existen relaciones sistémicas entre la globalización, desigualdad y exclusión social.

4 b) Trabajo sexual en Paraguay

76 El trabajo sexual no es reconocido como un trabajo legal en los países de Latinoamérica y el Caribe incluyendo
77 el Paraguay, las mujeres que se dedican a esta actividad no pueden elegir dónde trabajar ni en qué condiciones.
78 La vulnerabilidad en la que viven como trabajadores sexuales se da por las malas condiciones en las que trabajan
79 todo el día, es así que se hallan expuestas a la violencia y los abusos, más la situación de clandestinidad en la
80 que realizan el trabajo.

82 El trabajo sexual en el Paraguay aún es un tema escasamente abordado. En el país, la denominación "trabajo
83 sexual" es el resultado de una larga batalla ideológica y política que, en el marco de la concepción de los derechos
84 humanos y el respeto por la libre determinación de las personas involucradas, reemplaza al término "prostitución"
85 (Otazú, Cabañas y Portillo, 2013, p. 137-144).

86 Si bien la Constitución Nacional vigente, en el artículo 86 expresa claramente que "todos los habitantes de
87 la República tienen derecho a un trabajo lícito y libremente escogido. La Ley protegerá el trabajo en todas sus
88 formas, y los derechos que otorga él al trabajador/a son irrenunciables", en Paraguay no existe ley que regule el
89 trabajo sexual, tampoco existe una ley que conceptualice el servicio sexual como trabajo, ni tampoco el Código
90 Penal lo tipifica como un hecho punible, por tanto las personas mayores de edad pueden ejercerlo libremente
91 (Unidas por la Esperanza, 2013).

92 Dados los prejuicios y la visión moralizante que predomina hacia la actividad, las escasas normas jurídicas
93 que existen menoscaban de alguna manera los derechos de las mujeres trabajadoras sexuales (Otazú, Cabañas
94 y Portillo, 2013, p. 137-144). La mayoría de las trabajadoras sexuales reportaron que nunca realizan denuncias
95 cuando no se respetan sus derechos. El principal motivo para no hacerlo es el miedo, seguido de la falta de
96 confianza en el proceso, discriminación de quienes registran la denuncia, amenazas y desconocimiento sobre el
97 proceso judicial, además del temor a que las familias conozcan su doble vida, por la estigmatización que representa
98 dentro de los distintos roles familiares y profesionales ??Juliano, 2005, p. 81).

99 Al decir de Juliano (2005, p. 83) la falta de legislación específica para el trabajo sexual ubica a estas mujeres
100 en situación de especial desventaja, ya que suelen padecer además de un déficit de medidas de protección legal e
101 institucional, un incremento enorme de estigmatización que incluye la violencia simbólica de negarle a su actividad
102 la condición y dignidad de trabajo. Por su parte Rodríguez (2012, p. 45-46) refuerza la idea que el trabajo sexual
103 se configuró fuera de la legalidad económica como una estrategia de sobrevivencia para muchas mujeres vulneradas
104 socioeconómicamente, pero que hoy día, cada vez más, se configura como una rentable alternativa para muchas
105 mujeres excluidas del mercado de trabajo formal. Además ??odríguez (2012, p. 45-46) indica que el trabajo

106 sexual está marcada por la doble cara de la exclusión: Por un lado, la estigmatización social de las trabajadoras
107 sexuales; y por otro, un trabajo caracterizado por la precariedad.

108 5 c) Educación como derecho

109 La Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por las Naciones Unidas en 1948 es enfática al
110 afirmar que: "Toda persona tiene derecho a la Educación. El derecho a la educación se base en tres principios
111 fundamentales: el de la igual dignidad de todos los seres humanos, el de la no discriminación, y el de la
112 participación democrática.

113 La finalidad del derecho a la educación se basa en el empoderamiento de las personas para ejercer a cabalidad
114 sus otros derechos humanos y construir una comunidad humana regida por el principio de la paz. Por ello se
115 puede decir que el derecho a la educación está relacionado con todos los otros derechos humanos y es indivisible
116 e interdependiente de los otros derechos. La razón de ser del Derecho a la educación, es aspirar a una sociedad
117 en que todas las personas tengan igualdad de oportunidades para vivir una vida digna (Instituto Nacional contra
118 la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo-INADI, 2012, p. 10-12).

119 Se entiende así que el derecho a la educación fundamental es para todos sin distinción, esto implica la no
120 discriminación, por tanto no está limitado por la edad, ni el sexo, la raza, las ideologías o creencia religiosas; se
121 aplica a niños, niñas y personas jóvenes y adultas, incluidas las personas adultas jóvenes y adultas mayores que
122 están fuera del sistema educativo. Dado que la educación es un derecho humano, todos los seres humanos son
123 igualmente sujetos de ese derecho (Hevia, 2010).

124 Garantizar el derecho a la educación implica para los Estados la responsabilidad de asegurar el acceso universal
125 a las instituciones educativas, así como la progresión y la conclusión de los distintos niveles educativos a lo largo de
126 todas las etapas. Asimismo un enfoque de derechos humanos implica colocar al estudiante en el centro del proceso
127 educativo, significa que no es solo el mero receptor de un servicio de transmisión de destrezas y conocimientos,
128 sino un sujeto pleno, con voz para opinar y deliberar, con mayor autonomía y respeto a su identidad personal en el
129 proceso educativo, sin discriminación por género, raza, etnia, condición social u otro rasgo distintivo ??UNESCO,
130 1985).

131 El derecho a la educación comprende además la alfabetización y educación para personas adultas en la
132 perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, siendo la educación de personas jóvenes y adultas-EPJA-un
133 derecho humano fundamental, es punto de partida para la discusión y puesta en marcha de políticas y programas
134 en este campo. El derecho a la EPJA supone, que se haga efectivo el derecho a una educación básica y a
135 un aprendizaje significativo y sostenido, sin discriminación, en ese sentido deben superarse todas formas de
136 exclusión en y a través de la educación incluidas aquellas basadas en la edad, creencias, nacimiento, clase social,
137 raza, conciencia, cultura, discapacidad, origen étnico, género y orientación sexual (Instituto de la UNESCO para
138 el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2013, p. 1-3)

139 6 d) El abandono del sistema educativo

140 Entre los problemas que tradicionalmente afectan a los sistemas educativos, se encuentran la deserción y
141 reprobación escolares, múltiples investigaciones han arrojado como resultado que estos se deben a diversos factores
142 que se hallan fuera del control de los planificadores del sistema escolar ??Muñoz et ál., 2005, p. 222). El abandono
143 escolar se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden en los países que han superado el
144 reto inicial de la escolarización obligatoria, debido al aumento de la demanda de cualificación y al incremento de
145 la relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social (Salvà, Oliver, y Sureda, 2011, p. 10).

146 Lazo y Villa (s.f.), señalan que por deserción escolar se entiende el abandono del sistema educativo por parte de
147 los alumnos, provocado por una combinación de factores que se generan, tanto en la escuela como en contextos de
148 tipo social, familiar e individual. Estos son los llamados "desertores" del sistema educativo, carga estigmatizante
149 muy fuerte, según lo planteado por Acuña (2013, p. 55).

150 Elías (2008, p. 409-462) define la deserción escolar como el "proceso de alejamiento paulatino de la escuela
151 que culmina con el abandono por parte del niño, niña o adolescente", la palabra rezago es sinónimo de atraso. El
152 rezago educativo se refiere a que los niños, jóvenes y adultos que no alcanzaron a completar su educación, impide
153 la buena aceptación en la sociedad en la que vivimos actualmente. Las personas de 15 años en adelante que no
154 han terminado con su educación básica son consideradas con rezago educativo.

155 Salvà, Oliver y Sureda, (2011, p. 10) hacen mención a Rumberger (2004), en una revisión de la investigación
156 sobre el tema, agrupa las diversas teorías explicativas del abandono escolar en dos, consideradas complementarias:
157 (a) Desde una perspectiva individual, centrada en las características de los estudiantes (valores, actitudes y
158 conductas) y en cómo éstas contribuyen a su decisión de dejar la escuela. Entre los factores individuales figuran
159 los malos resultados académicos y las bajas aspiraciones educativas y ocupacionales. (b) Desde una perspectiva
160 institucional, se estudia la influencia en la conducta de los estudiantes de los contextos en los cuales se desarrollan.

161 Al preguntarnos cuáles podrían ser las causas que lleva a un niño, adolescente o joven a abandonar la institución
162 educativa, las respuestas de esta pregunta, nos dicen que los determinantes de la deserción son multicausales, es
163 decir, no existe una única razón/causa de abandono de los estudios. El proceso que finalmente conduce a una
164 ruptura con el sistema educativo se inicia casi siempre mucho antes de la misma. El fenómeno de la deserción no
165 puede ser simplemente entendido como un acto individual de dejar de asistir a un establecimiento educacional

166 (JUNAEB, 2003 citado por Walder, 2009, p. 5). Tal como señala García-Huidobro (2000), la deserción es el
167 último eslabón en la cadena de fracaso escolar. La deserción escolar debe ser entendida como proceso, es decir,
168 un fenómeno con historia con un inicio poco claro o conocido, y con un final, reflejado en la acción de abandonar
169 el sistema escolar (JUNAEB, 2003 citado por Walder, 2009, p. 5).

170 El abandono escolar afecta de manera emocional y cognitiva, ya que el menor se ve obligado a iniciar una vida
171 laboral a temprana edad, poniendo en riesgo su condición física y social. La deserción escolar genera elevados
172 costos sociales y privados. La baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las
173 economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la
174 escuela durante los primeros años del ciclo escolar (Lazo y Villa, s.f.).

175 **7 e) Situación educativa de las personas jóvenes y adultas en** 176 **Paraguay**

177 En Paraguay, la plática educativa de jóvenes y adultos forma parte del Sistema Educativo Nacional dependiente
178 del MEC, pero existen otras instituciones fuera del sector público como iniciativas privadas, organizaciones no
179 gubernamentales que, colateralmente, realizan educación de jóvenes y adultos. La población meta de la educación
180 de personas jóvenes y adultas en Paraguay está conformada, en su mayoría, por mujeres de sectores populares,
181 jefas de hogar, trabajadoras independientes, campesinas y obreras, así como por jóvenes y adultos trabajadores
182 de los niveles inferiores de la economía formal e informal, campesinos de las áreas rurales más empobrecidas,
183 minorías étnicas, desempleados migrantes de las áreas urbano-marginales (Ministerio de Educación y Cultura,
184 1999, p. 103).

185 Los últimos datos disponibles revelan que 94 % de la población de 15 años y más está alfabetizada (Instituto
186 Nacional de Estadísticas, 2019). La definición metodológica de la tasa de alfabetismo se basa en la autodeclaración
187 de las personas que responden la pregunta "¿Sabe leer y escribir?" (Zarza et ál., 2014). En los datos estadísticos
188 cohorte 2005-2016, se puede notar que aún no se han logrado completar los 12 años obligatorios de educación.
189 Las tasas de egreso del 9º grado de la educación básica se mantienen en torno al promedio nacional del 58.4%,
190 mientras que las tasas del promedio nacional de 12 años de escolaridad, al 41.3% (Juntos por la Educación y
191 Banco de Desarrollo de América Latina, s. f., p. 59). Además, se puede verificar un alto porcentaje de niños
192 y niñas matriculados y que asisten a una institución educativa entre seis y 12 años de edad, lo que implica que
193 más de 90% de la población paraguaya tiene al menos seis años de escolaridad. Sin embargo, el porcentaje de
194 adolescentes que abandona la educación formal sigue siendo alto (Instituto de Desarrollo, 2013).

195 El Observatorio Educativo Ciudadano (2020) da cuenta del aumento constante y alarmante del analfabetismo
196 en Paraguay en los últimos cinco años, en los que la tasa de analfabetismo a nivel nacional se ha incrementado de
197 4.4% en 2015, a 6.8% en 2019 Arias (2019) destaca los datos de la Encuesta Permanente de Hogares 2017, donde
198 se resalta que, de la tasa de analfabetismo en Paraguay, el grupo de personas de 30 a 64 años en condiciones de
199 analfabetismo del área rural duplica a sus pares del área urbana. En tanto que las mujeres analfabetas representan
200 56% de la población, constituyéndose así en el grupo en condición de mayor vulnerabilidad. Además, que los
201 analfabetos del grupo denominado "adulto mayor" (65 años y más), representan 37%. Según el Observatorio
202 Educativo Ciudadano (2020), en 2019 la diferencia de analfabetismo entre el quintil de la población con menores
203 ingresos y el quintil de la población con mayores ingresos en Paraguay es de 12 puntos porcentuales. Es decir,
204 14 % de toda la población con menores ingresos es analfabeta, en contraste con el 1.93% de la población con
205 mayores ingresos.

206 Cuando se habla de educación en Paraguay, el idioma es una variable que no puede rehuirse. La situación
207 de analfabetismo en las zonas rurales no sólo debe ser observada desde una cuestión geográfica, sino también
208 desde la perspectiva del idioma que se utiliza para la enseñanza (castellano), que contrasta con el idioma utilizado
209 mayormente en el hogar (guaraní) y se constituye en un elemento clave. Estudios anteriores indican que los niveles
210 más bajos de alfabetismo se materna es el guaraní 3 . Los datos del Instituto Nacional de Estadística (2019)
211 indican que 12.9% de las personas que hablan guaraní la mayor parte del tiempo en sus casas son analfabetas;
212 2.8% para las personas que hablan castellano y guaraní la mayor parte del tiempo en sus casas; 9.7% para los
213 que hablan otro idioma, y 1.4% para los que hablan castellano. Las estadísticas muestran que los menores niveles
214 de alfabetismo se encuentran en la población femenina, rural, de lengua materna guaraní, con menor ingreso y
215 adulta mayor.

216 **8 II.**

217 **9 Metodología**

218 El estudio se enmarcó en el diseño narrativo de la investigación cualitativa, para poder disponer de prácticas
219 materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforma, lo convierte en una serie de representaciones
220 que incluye las notas de campo, las entrevistas, las fotografías. En términos de Denzin y Lincoln, (2011) la
221 investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo que permitió al investigador
222 estudiar el caso en el escenario natural donde ocurrió el fenómeno a interpretar.

223 El trabajo evaluó una sucesión de hechos y acontecimientos que incidieron en el abandono escolar de las personas
224 trabajadoras sexuales participantes de un programa educativo de jóvenes y adultos, desde la percepción de los

225 actores educativos involucrados, reivindicando así el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como
226 objetos de conocimiento científico como bien lo expresa Andoal (2002, p. 27-29), además teniendo en cuenta
227 que las perspectivas de los entrevistados son valiosas ya que no se buscó conocer "la verdad" o "la moralidad" sino
228 tener una comprensión de la mirada de las personas involucradas en la experiencia (Taylor y Bogdan (2000, p.
229 19) Esta investigación se nutrió de dos fuentes de información; una consistente en una revisión documental de los
230 materiales elaborados en el marco del programa educativo estudiado como: el programa de estudio, el material de
231 orientación al docente y el módulo del participante; y la otra una serie de entrevistas semiestructuradas dirigidas
232 a las personas que vivenciaron la experiencia educativa: participantes del programa, docentes, técnicos referentes
233 del Ministerio de Educación y Ciencias, así como referente de la organización cooperante del programa y de la
234 3 El Paraguay es un país bilingüe (castellano-guaraní). El guaraní en el país es un idioma indígena hablado
235 por una población no indígena, la población indígena representa alrededor de 2 % del total, cerca de 90 % de
236 los paraguayos habla el idioma guaraní (ya sea como idioma materno o como segunda lengua); así también es
237 utilizado por los descendientes de paraguayos que viven en otros países. organización de mujeres trabajadoras
238 sexuales; y la observación.

239 10 a) Participantes

240 La muestra del estudio estuvo conformada principalmente por los actores involucrados directamente en la
241 experiencia estudiada, compuesta por 2 personas trabajadoras sexuales entre 15 a 45 años que culminaron sus
242 estudios en el programa implementado; 3 personas trabajadoras sexuales entre 15 a 45 años que abandonaron el
243 programa; 3 docentes de las distintas áreas académicas del programa; 2 referentes del Ministerio de Educación
244 y Ciencias que participaron en el diseño e implementación de la propuesta educativa; 1 referente del organismo
245 cooperante y 1 representante de la organización de las personas trabajadoras sexuales que participaron en la
246 experiencia de implementación del programa.

247 La muestra para la recogida de datos fue aleatoria, un criterio que se tuvo en cuenta para la selección fue
248 haber aceptado participar en el estudio y encontrarse disponible al momento de las entrevistas. Además se optó
249 por tomar una muestra diversa, de manera a tener distintas perspectivas del fenómeno estudiado, ya que al decir
250 de Denzin y Lincoln (2011), la triangulación refleja un intento por asegurar una comprensión en profundidad
251 del fenómeno en cuestión, como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y
252 la profundidad de una investigación, atendiendo a que cada narración refleja una perspectiva distinta sobre el
253 incidente.

254 11 b) Entrevistas

255 Para esta investigación los datos fueron recabados mediante la técnica de entrevista semiestructurada cualitativa,
256 entendidas como aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas que el entrevistador tiene la libertad
257 de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos o mayor información sobre los temas deseados. La
258 entrevista siguió el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas
259 y respuestas (Taylor y Bogdan, 2000), en una atmósfera en la cual los entrevistados se expresaron libre y
260 auténticamente. Antes del encuentro, se les explicó el trabajo, los objetivos de la investigación y la entrevista;
261 para el registro se utilizó la grabadora, previa autorización de los consultados. Se acordó con los seleccionados
262 los días y horarios de las citas, que se llevaron a cabo en el contexto natural del desarrollo de la experiencia
263 educativa, lo que potenció comprender sus puntos de vista y la valoración del contexto.

264 Se elaboró un cuestionario guía con preguntas abiertas, las mismas fueron confeccionadas, atendiendo a los
265 objetivos de la investigación sobre la base de las principales dimensiones que se abarcó, se basó en temas
266 relacionados con las características de la población beneficiaria y de la experiencia educativa implementada,
267 el desempeño de los actores educativos involucrados y las condiciones económicas, culturales y valorativas que
268 influyen en el abandono de los participantes. Se dividió el guión en seis grandes dimensiones: 1) Diseño del
269 programa educativo; 2) Implementación del programa; 3) Desempeño de las personas participantes; 4) Desempeño
270 de los docentes; 5) Desempeño del Equipo Técnico; 6) Causas económica, cultural y valorativa que influyeron en
271 el abandono de las personas trabajadoras sexuales. Para ello se construyó una matriz cuya organización partió
272 de objetivos específicos y dimensiones. Los instrumentos de recolección de datos fueron sometidos a una prueba,
273 donde se evaluó la validez y confiabilidad de los resultados, se realizaron los ajustes necesarios al instrumento
274 antes de su aplicación a los sujetos de estudio.

275 12 c) Análisis de datos

276 La fase de procesamiento, organización y análisis se inició con la transcripción de las entrevistas, las mismas
277 fueron codificadas con miras a la organización de los datos y a la construcción de categorías significativas. La
278 primera etapa del análisis cualitativo arrancó con la lectura ingenua de las entrevistas -un primer contacto con
279 el material recogido- como señalan Wetherell y Potter (1996, citado por Antunes, Montalbán y Signorini, 2017,
280 p. 85), en el que se analizaron los resultados brutos, para volverlos significativos y válidos para la interpretación
281 futura. El material de texto obtenido fue segmentado y se extrajo el contenido temático asociado directamente con
282 las categorías genéricas que agrupaban las preguntas y respuestas de la entrevista aplicada, cuidando mantener
283 la perspectiva de los entrevistados, y controlando las lecturas realizadas para la investigación.

284 La codificación de los datos se realizó mediante la identificación de frases textuales de los entrevistados. En
285 el análisis se tuvieron en cuenta los pasos que propone Ricoeur (2006): cada historia se leyó ingenuamente, y los
286 apuntes de todas las historias ingenuas se compilaron en una comprensión sencilla de los textos como un todo.
287 Así se convirtieron en una declaración estructurada y coherente; más tarde, los códigos derivados del análisis
288 estructural y las notas de toda la comprensión sencilla se fusionaron en una comprensión única de los textos,
289 que recogió, en partes, las palabras de los entrevistados, además de las del investigador, pero sin traicionar su
290 auténtico significado.

291 En una segunda etapa, se procedió a agrupar las informaciones recogidas en cuatro dimensiones específicas
292 que representan bloques temáticos, como lo plantean Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p. 439).
293 Las descripciones narrativas se organizaron por temas, según las características comunes que presentaban, los
294 temas en destaque se mezclan tanto en los discursos como en las experiencias de vida, que de alguna manera
295 respondían a los cuestionarios de la investigación. Los contenidos de las áreas se entrecruzaron en los discursos
296 de los entrevistados, pasando así del análisis del relato individual, al análisis del relato social, lo que llevó a
297 desarrollar categorías de análisis. Todas las categorías, por lo tanto, están compuestas del cruzamiento de los
298 bloques temáticos y de sus temas centrales, para intentar responder a las cuestiones realizadas por el investigador
299 y profundizar en la comprensión del tema.

300 La tercera y última etapa consistió en el análisis propiamente dicho; para ello se elaboró una matriz de
301 análisis de las entrevistas, con el fin de exponer las categorías y los códigos en un mismo plano visual, lo cual
302 permitió su accesibilidad al facilitar la selección de los datos y poder hacer la transferencia de datos codificados,
303 a datos significativos. El estudio hizo uso de la técnica de la triangulación que buscó converger los relatos de
304 las experiencias y fuente de datos para poder desarrollar una interpretación global del fenómeno objeto de la
305 investigación y visualizar un problema desde diferentes ángulos III.

306 13 Resultados y Discusión

307 La investigación se concentra específicamente en conocer las percepciones de los actores principales de la
308 propuesta educativa de "Culminación de la educación básica" para persona jóvenes y adultas desarrollado en
309 Paraguay, destinado a las mujeres y personas con diversidad sexual, trabajadoras del sexo, constituido por
310 las participantes que culminaron como aquellas que abandonaron el curso, las docentes, el equipo técnico del
311 Ministerio de Educación y los referentes de las organizaciones que apoyaron la propuesta. Los temas analizados
312 a partir del relato de las propias voces de sus protagonistas, fueron: la propuesta educativa implementada, las
313 condiciones socio económicas y culturales de las participantes, el desempeño de las docentes y del equipo técnico
314 del Ministerio de Educación y Ciencias, así como los motivos que impulsaron al abandono del programa; varias
315 voces entrecruzadas con diferentes enfoques e interpretaciones sobre las vivencias compartidas construyeron el
316 discurso colectivo tal como lo señala Pujadas (2002, citado por Antunes, Montalbán y Signorini, 2017). En esa
317 línea se apunta el desarrollo de la investigación, saber qué dicen los actores principales sobre los temas abordados
318 y entender de qué manera las distintas narrativas individuales se relacionan y complementan entre sí. a) La
319 condición socioeconómica y cultural de las participantes Las participantes del programa de "Culminación de la
320 educación básica" destinado a las personas trabajadoras del sexo, son en su totalidad personas de escasos recursos
321 económicos, que viven en la precariedad, y la carencia económica, se dedican o se dedican al trabajo sexual,
322 además de tener otra actividad laboral que en algunos casos está relacionada con las Asociaciones que las nuclea.
323 Las que aún se dedican al trabajo sexual manifestaron no sentirse cómodas con dicha actividad pero, que el
324 dinero que perciben realizando otras labores no les alcanza para solventar sus gastos y los de su familia; ya que
325 las mujeres en su mayoría son madres de varios hijos, algunas señalaron que sus parientes están en conocimiento
326 del trabajo sexual que desempeñan. Si bien las entrevistadas declararon que viven en Asunción, la capital del país
327 y su área metropolitana, la mayoría proviene del interior, todas indicaron que hablan las dos lenguas oficiales del
328 país (castellano y guaraní), pero que se comunican más en guaraní por lo que se resalta que su lengua materna
329 es esta.

330 Participante 1: ¿ahí tengo como un viático (en UNES), también soy trabajadora sexual, ahí tengo como un
331 monto fijo de ingreso, estoy contenta con el trabajo que realizó en UNES y con el otro trabajo no?Vivo con mis
332 hijos, tengo 4 criaturas, ahora mismo estoy viviendo cerca de la casa de mi mamá.

333 **14 Participante 2:** Al trabajo sexual llegué por la necesidad,
334 porque tengo varios hijos, y los hijos no esperan ni un mes
335 para comer? tengo 8 hijos, fui madre desde los 15 años
336 y desde muy joven me dedique al trabajo sexual? Yo soy
337 de Gral. Artigas pero, ahora vivo en San Lorenzo?cuando
338 hablo con ellos (en referencia a sus hijos) lo hago en los
339 dos idiomas (castellano y guaraní) y con mis compañeras y
340 amigas también en los dos idiomas.

341 Participante 5: Usha es transformista de show, yo me visto de mujer para hacer show? los viernes y sábados de
342 noche? de día trabajo en una lavandería de 8:00 de la mañana a 6:00 ??e

343 **15 la tarde pero, no cobro un salario mínimo, cobro muchísimo**
344 **menos?** primero tenía que trabajar para poder sobre-
345 vivir?Soy oriundo de Caaguazú, pero, al poco tiempo que
346 nací?mi mamá vino acá en Asunción a trabajar, yo vine con
347 ella? Entre mi familia hablamos con una mezcla del guaraní
348 y castellano, pero más el guaraní?

349 Las participantes entrevistadas manifestaron haber pasado por la experiencia escolar en su infancia, la mayoría
350 con dificultades relacionadas al factor económico y/o la inestabilidad familiar, razón por la cual tuvieron que
351 abandonar sus estudios a temprana edad, algunas conservaban algún tipo de documento académico que avala
352 los estudios realizados. A pesar de la vida dura que llevan las entrevistadas revelaron estar conforme con lo que
353 son, pero también destacaron que una deuda que tienen con ellas era poder continuar sus estudios, todas querían
354 estudiar con la idea de poder superarse.

355 Participante 3: Lo que me motivó a estudiar fue que yo siempre quise terminar, siempre quise ser alguien más.

356 **16 Participante 4:** Yo estaba en la escuela República de Bolivia,
357 que estaba en el centro de Asunción, luego empecé a trabajar
358 y pase a estudiar?en la escuela nocturna?luego seguí un curso
359 acelerado privado y no figuraba mis notas que yo rendí todo
360 el básico?dejé de asistir porque no tenía certificado.

361 Participante 5: Yo hice mi primer grado porque mi mamá me mandó pase al 2° grado pero, ya no pude hacer,
362 ya dejé de lado, luego de haber tenido 10 años mi madrina me mandó otra vez a hacer mi 2° grado hasta el 3°
363 grado, luego dejé otra vez y luego empecé otras vez cuando tenía 16 años en alfabetización para adultos donde
364 hice lo posible y terminé mi 6° grado. ?me siento muy orgullosa de mi misma?me gusta mucho lo que soy porque
365 no tengo nada que ocultar llevo la frente en alto por ser gay, prefiero ser gay antes de ser un ladrón un asaltante
366 o cualquiera de esas cosas malas? Veía que yo necesito más saber?empecé a pensar yo necesito estudiar, necesito
367 relacionarme.

368 **17 b) La propuesta educativa**

369 El proyecto surge a partir del pedido que realizaron la Asociación Panambi y UNES para que sus asociadas
370 puedan culminar sus estudios básicos, el equipo del MEC toma la propuesta y atendiendo a un trabajo similar
371 que habían realizado con la Organización de Estados Iberoamericanos, planteó utilizar la experiencia efectuada
372 con el grupo de mujeres trabajadoras domésticas, que había ofrecido muy buenos resultados. La propuesta
373 educativa se caracterizó por ser un proyecto innovador dentro de la modalidad por su carácter semipresencial
374 y modular, utilizar la metodología de educación popular y apoyarse en el uso de materiales no solo impresos
375 sino también audiovisuales, que fueron facilitados tanto a las estudiantes como a las docentes. Así también una
376 novedad fue que el desarrollo de las clases no se dio en un centro educativo de la modalidad, sino que se realizó
377 en el local de una de las asociaciones, a fin de que las participantes se sienta más cómodas, para ello se dotó al
378 lugar del mobiliario adecuado para el abordaje de las clases, se les provechó de útiles escolares, insumos para el
379 desarrollo de la formación profesional inicial en la especialidad de cotillón e incluso una pequeña merienda para
380 las participantes, se trató de prever todos aquellos elementos que desde la perspectiva del que brinda el servicio
381 puede influir para que las participantes pudieran concluir su educación.

18 DOCENTE 3: SE PROPUSO TRABAJAR CON LOS MÓDULOS QUE TAMBIÉN SE TRABAJARON EN EL PROYECTO TRABAJADORAS DOMÉSTICAS PERO, BUSCANDO QUE ESO SE ADECUA A LA REALIDAD DE LAS TRABAJADORAS SEXUALES?YO COMPLEMENTÉ LOS

MATERIALES? EN LA CAPACITACIÓN ESTABAN INCLUIDAS LAS PERSONAS DEL GRUPO META QUE CONTABAN SUS EXPERIENCIAS Y SUS NECESIDADES?SE TRABAJÓ COMO LLEGAR A ESTA POBLACIÓN ESPECÍFICA?

382 Las actividades de capacitación se realizaron en un aula de la escuela. Se utilizó un equipo de determinar
383 un itinerario de funcionamiento de las capacitaciones con la investigación de formación profesional inicial que
384 deseaban realizar, estas facilidades permitieron que las personas beneficiarias puedan retomar su formación
385 académica, ya que para ellas la prioridad estaba dada en las actividades del ámbito laboral, familiar y las
386 propias de la asociación. En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes se utilizaron varios instrumentos y
387 específicos, situación que las participantes consideraron positiva, ya que la mayoría se presentaba
388 a la evaluación con miedos e inseguridades a raíz de los años de abandono de sus estudios. Si bien las entrevistadas
389 declararon estar muy motivadas para continuar con sus estudios, también dejaron entrever que al principio les
390 costó volver a retomar las actividades académicas de aprendizaje formal.

391 Por su parte las docentes al ser consultadas sobre los materiales proveídos por el proyecto señalaron que los
392 mismos eran interesantes, pertinentes y útiles, pero que también ellas complementaban con otros materiales
393 que consideraban oportuno de acuerdo al tema y las necesidades del grupo meta, asimismo manifestaron haber
394 recibido capacitación, no solo para la utilización de los materiales, sino también para entender y comprender a la
395 población con la cual iban a trabajar. Participante 1: Yo estuve en el proceso cuando se decidió la organización
396 del curso, la verdad que me gustó como estuvimos trabajando, venir algunos días y llevar tareas... lo que no me
397 llevaba muy bien es con los trans porque ellos no respetaban el horario de estudio, mientras que se nos explicaba
398 algo en la pizarra ellos empezaban a cuchichear, eso me incomodó? pude rendir aunque tuve un poquito de miedo
399 en el examen, pero la profesora me dio la oportunidad de estar tranquila, me dio tiempo bastante.

400 Participante 2: Se decidió que sería por la tarde? me pareció bien que sea en ese turno, fueron dos veces a
401 la semana nomas... Lo que no me gustó fue que las compañeras no eran cumplidas, no venían ellas? la falta de
402 responsabilidad? Con relación a los exámenes me sentía un poco incómoda porque no estaba muy segura de lo
403 que estaba completando?pero también hacíamos trabajos en clase que tenían puntos y cuando hacia los trabajos
404 también me ponía nerviosa.

405 Participante 5: ?Porque imagínate que yo agarré otra vez el lápiz después de 30 años, empecé otra vez a escribir
406 en un cuaderno? El libro que nos dieron explicaba muy bien, me gustó los materiales fue muy lindo. Docente 2:
407 Iniciamos con mucha expectativa, con unos materiales muy lindos? A parte de la guía usábamos páginas escolares,
408 bajamos información de internet, usábamos ficha, hice también un trabajo con ellas de trabalenguas, rimas? con
409 guaraní utilicé el audiovisual del material?La metodología de las capacitaciones era muy participativa?no solo
410 para la parte académica sino también tuvimos entrevistas, conocimos a algunas personas líderes de esa población.

411 **18 Docente 3: Se propuso trabajar con los módulos que también**
412 **se trabajaron en el proyecto trabajadoras domésticas pero,**
413 **buscando que eso se adecue a la realidad de las trabajadoras**
414 **sexuales?yo complementé los materiales? En la capacitación**
415 **estaban incluidas las personas del grupo meta que contaban**
416 **sus experiencias y sus necesidades?se trabajó como llegar a**
417 **esta población específica?**

418 Técnico 2: El proyecto se inicia con el pedido de una organización para que sus participantes culminen su
419 educación básica?para las mujeres, trans y personas con diversidad sexual?El enfoque metodológico utilizado en
420 la propuesta fue participativo de educación popular?donde el docente fue un facilitador, un par que acompañaba
421 el aprendizaje? se les repartió un equipamiento como pizarras, reproductor de DVD, radio grabadoras, aparte se
422 les dio un Kits escolar a cada participante, y? calculadoras? se les dio también los módulos que utilizan los otros
423 participantes que acuden a los centros de jóvenes y adultos,? desarrollaban un módulo a la vez luego rendían
424 y comenzaba otro módulo a excepción de formación profesional inicial que desarrollaban un día a la semana
425 durante un año? Referente 2: Surgió la propuesta a raíz de la insistencia de las chicas, de la mujeres trabajadoras
426 sexuales y las trans? para poder completar su proyecto académico ya que la mayoría no había terminado su
427 primaria, tenían interés de completar su ciclo académico para tener una trascendencia a nivel de profesión? me
428 sentí gratamente sorprendida por las profesoras ellas venían con una apertura tal que todos los temas aterrizaban
429 con temas transversales como derechos humanos, la libre expresión; hicieron un gran esfuerzo, tuvieron una mirada
430 antropológica?. traían otros materiales, materiales muy oportunos?se implementó en el turno tarde porque las
431 participantes tenían dificultad para asistir en el turno noche y también en el turno mañana? No se dio en un
432 centro educativo común y corriente? c) El desempeño del docente y del equipo técnico del MEC Tanto las
433 estudiantes, técnicos y referentes de las organizaciones entrevistados destacaron la calidad humana, el buen trato
434 y la cordial predisposición de las docentes, además de la preparación académica de estas, que se reflejaron en las
435 clases impartidas. Los técnicos del MEC y las referentes de las organizaciones, señalaron que todas las docentes
436 contaban con su planificación de clases, asimismo que las cátedras se caracterizaron por ser participativas, activas
437 y desarrollar estrategias que facilitaron el aprendizaje de las participantes, lo que a criterio de las consultadas,
438 fue la más oportuno atendiendo al tipo de personas que constituía la población, frágiles en el manejo de sus

439 emociones por lo que requirió un doble esfuerzo por parte de las docentes. Lo expresado por las educadoras
440 concordó plenamente con los actores antes citados en lo que respecta a la metodología utilizada.

441 Al decir del trabajo que realizaron los técnico del Ministerio de Educación las participantes y las docentes
442 aludieron que éstos observaban y evaluaban la implementación del proyecto, además consideraron una tarea muy
443 importante y pertinente para la marcha de la propuesta educativa, la situación no les generaba ningún tipo
444 de incomodidad, al contrario las participantes y las docentes destacaron sentirse conforme con el seguimiento y
445 monitoreo realizado. Participante 3: Las profesoras fueron muy buenas y enseñaban muy bien, si no entendíamos
446 le preguntábamos y nos explicaba?, ellas nos tenían paciencia, a todas? No me molestaba que vengan (en relación
447 a los técnicos del MEC) porque era eso su trabajo.

448 Participante 4: La forma como enseñaban era muy buena y también en el trato y a uno le hace sentir bien,
449 por eso uno está tranquilo y a gusto en su clase, porque te llega como persona primero.

450 Participante 5: ¿cuando llegué y le visto a la profesora Wil de castellano, ella me abrazó, me besó, me recibí,
451 ya me metió ahí me puso un cuaderno, un lápiz? me explicaron en el pizarrón, todos los profesores para mí
452 10 puntos? Se iban observaban?anotaban las cosas (en relación a los técnicos del MEC)? luego al terminar
453 las clase nos llamaban a solas y?nos preguntaban siempre que hacía falta para ir mejorando, esa palabra me
454 encantaba escuchar. Docente 1: ¿levanto primero el autoestima?una vez que ellas saben, ya se les levanta el
455 autoestima y ya les es fácil. Las actividades más frecuentes eran el desarrollo de los ejercicios en forma grupal e
456 individual?además de las pruebas tenía puntaje el cuaderno, la asistencia, el ejercitativo, nunca hago un examen
457 final único?porque a eso ellas le tienen miedo. Docente 3: Con relación al enfoque yo le fui agregando temas que
458 tenían que ver con otras producciones con temas más de orientación, con derechos humanos, género, ciudadanía,
459 básicamente dialógica, la metodología empezar con un caso, hablar de eso?La evaluación fue por trabajos?y eso
460 iban acumulando puntos, luego tome la prueba final básica? Me pareció importante el trabajo del equipo del
461 MEC.

462 Técnico 1: El monitoreo y seguimiento se realizó con dos instrumentos uno de observación y otro meramente
463 administrativo, durante la observación del desarrollo de las clases iba mirando, chequeando, apuntando y luego
464 pasaba a la parte administrativa?se realizaba cada 8 o 15 días. Referente 2:¿todas las docentes planificaban sus
465 clases? La metodología en general fue súper participativa, las chicas tenían su libros, leían, las profes les aclaraban,
466 ellas preguntaban, había muchísimo diálogo? me pareció muy útil el monitoreo (en relación al trabajo de los
467 técnicos del MEC)? para el trabajo con los docentes porque se organizaba más y el trabajo se hacía más eficiente
468 Las docentes relevaron la buena relación que se estableció con las participantes, incluso después de finalizar el curso
469 siguieron manteniendo contacto con las estudiantes no obstante, señalaron que al principio el relacionamiento
470 fue difícil, esto lo atribuyeron a aspectos relacionados con las condiciones de vida y las experiencias vividas por
471 las beneficiarias del proyecto. Igualmente las maestras dieron a conocer algunas estrategias de retención que
472 utilizaron con las que se ausentaban, para poder recuperar las clases, lo que demostró el compromiso que tenían
473 con el grupo. Docente 1: Mi relación con las participantes era buena, en especial con las trans que eran más
474 abiertas, las mujeres no eran tan abiertas eran más cerradas? eran muy recelosas, yo me sentía bien igual...
475 Cuando ellas no venían yo le comunicaba a la coordinadora y ella les llamaba, habíamos quedado que eran dos
476 clases obligatorias y la tercera era especial para las chicas que faltaban. Docente 2: Al comienzo la relación con
477 el grupo fue un poco difícil porque yo siempre las veía a ellas a la defensiva, ellas estaban siempre tan heridas
478 que en todo momento estaban a la defensiva, pero después tuvimos una buena relación hasta ahora estamos en
479 contacto, siempre me llaman y nos quedamos con una amistad muy grande? Cuando yo estuve dos chicas dejaron
480 de venir y yo les llamé por teléfono para que vuelvan. Docente 3: ¿hubo una chica que faltó mucho porque tuvo
481 un problema de salud, y una compañera le llevaba los trabajos de proceso para que ella me pueda entregar? yo
482 le hice los escritos de las preguntas generadoras, le envié las fotocopias que tenía que leer.

483 19 d) Motivos del abandono

484 En las entrevistas que se hicieron a las participantes que no pudieron concluir la propuesta educativa, estas
485 señalaron que no fue por falta de interés, ni porque las clases no les resultasen interesantes, sino más
486 bien atribuyeron el abandono escolar a factores externos al curso, especialmente aquellos relacionados a las
487 características de sus familias (madres jefas de hogar, familias disgregadas), también se mencionaron aspectos
488 relacionados al ámbito de la salud (cirugías, accidentes, embarazos de alto riesgo), no obstante expresaron
489 su deseo de poder continuar con sus estudios y concluirlos. Asimismo las docentes como los técnicos y los
490 referentes consultados manifestaron que el abandono del curso se dio por las mismas situaciones señaladas por las
491 estudiantes, concordaron en señalar que fueron factores relacionados a las condiciones de vida de las participantes
492 (pobreza, necesidad de trabajar), así como a situaciones familiares, expectativas personales y una falta real de
493 acompañamiento de la asociación de las trabajadoras del sexo. Participante 1: ¿lo que yo no pude cursar es el
494 módulo de matemáticas los otros pude terminar, en ese tiempo perdí mi bebé y estuve de reposo por eso no pude
495 venir más pero, quiero terminar mis estudios.

496 Participante 2: Dejé el curso por mi cirugía, no porque no quise continuar, ni porque el curso era malo, fue
497 solo por la cirugía y cuando comenzó el módulo de matemática yo ya tenía un reposo y no podía sentarme mucho
498 tiempo. Participante 3: En ese momento también mi hijo, el más chico, vino a rendir y yo estaba sola, su papá

20 REFLEXIONES FINALES

501 faltaban a las clases al volver decían que no pudieron asistir por problemas en sus casas, con sus parejas o porque
502 no tenía para su pasaje. Docente 2: Creo que hay varios factores dentro del grupo que les motivó a abandonar,
503 había conflictos grupales entre ellas, por un roce que tenían tanto entre una mujer trabajadora sexual con un
504 trans ya no venían? la chica que abandonó mi grupo salió por un problema que tuvo con una de las compañeras.

505 Referente 1: Son varias cosas, por un lado estas chicas tenían otros trabajos además de ser trabajadoras del
506 sexo, tenían otras responsabilidades como monitoras como facilitadoras? porque las chicas entre irse al curso de
507 culminación de la básica e irse a hacer la sensibilización sobre el tema Sida que le pagaban? se iban a donde le
508 pagaban.

509 Referente 2: Categórico fue el tema económico y la percepción que ellas tienen de la vida y del trabajo porque
510 las que dejaron de venir no tenían la perspectiva de cambiar de vida y del trabajo sexual? Se puede señalar que las
511 participantes, tanto las que concluyeron como las que abandonaron el curso, son personas que han vivido procesos
512 de exclusión social, no se puede ignorar en este análisis las grandes desigualdades al interior del país, el desarraigo
513 producido por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada o la
514 ruptura de las solidaridades tradicionales que forman parte de la serie de fenómenos que denotan una crisis aguda
515 del vínculo social (Blanco, 2008, p. 5-14), este grupo de participantes es un claro ejemplo de esta situación,
516 atendiendo que la gran mayoría de ellas son provenientes del interior del país que han emigrado en busca de
517 mejores oportunidades. A esto se suma la violencia de género que ha llevado a estas mujeres y a las personas con
518 diversidad sexual a ingresar al trabajo sexual desde muy temprana edad, ofrecimiento de sus servicios sexuales en la
519 calle, manteniendo en muchos casos oculta su actividad laboral, constituyéndose así en un factor de vulnerabilidad
520 que además perpetúa la impunidad de los hechos punibles cometidos en contra de ellas (Unidas por la Esperanza,
521 2013).

522 Con relación a la propuesta educativa queda claro que esta surge de las propias organizaciones de mujeres y
523 personas con diversidad sexual, trabajadoras del sexo ante la necesidad de que sus asociadas puedan concluir sus
524 estudios, para ello se recurrió a la propuesta utilizada con otra población de mujeres vulnerables, que constituyó
525 una innovación para el Ministerio de Educación por la metodología planteada y el grupo meta a la cual iba
526 dirigida, por lo que se consideró una opción válida también para esta población, debido a sus características
527 particulares. Igualmente se dispuso de la provisión de materiales didácticos, útiles escolares e insumos para la
528 formación profesional, así como se contó con el seguimiento y monitoreo cercano por parte del equipo técnico del
529 MEC, como un factor crucial en el desarrollo de la experiencia.

530 IV.

20 Reflexiones Finales

531 El propósito del estudio fue determinar los factores que incidieron en el abandono del programa educativo
532 "Culminación de la educación básica" para personas jóvenes y adultas, dirigido a las mujeres y personas con
533 diversidad sexual, trabajadoras del sexo; la comparación y contrastación de las percepciones de los sujetos
534 consultados arrojaron como un factor determinante del abandono escolar, la situación de exclusión social que
535 han vivido, y que actualmente continúan viviendo las participantes, ya sea por su condición de migrantes del
536 área rural, su procedencia social, su lengua materna, su género y hasta por no haber alcanzado una mínima
537 formación académica, situaciones que se hallan relacionadas directamente a las condiciones de vida de las mismas,
538 caracterizadas por la inestabilidad, la pobreza, la precariedad, la necesidad, la falta de viviendas dignas y otras
539 circunstancias plagadas de problemas complejos que configuran desigualdades y diversidades en un escenario
540 sumamente complicado. Lo que hace que estas personas no logren romper el círculo de pobreza y exclusión
541 social, a lo que se suma la actividad laboral que desarrollan, y en el caso de las personas trans por su orientación
542 sexual, esto les impide sistemáticamente el acceso a la participación en la sociedad, a bienes básicos y redes de
543 bienestar social, lo que conduce, como bien lo señala Blanco (2008, p. 5-14), a quedar fuera de la sociedad y a
544 vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad.

545 Un segundo factor, que se halla muy relacionado al anterior, es la heterogeneidad del campo de acción de
546 la educación de jóvenes y adultos que se encuentra constituido por contextos muy complejos y diversos, lo que
547 requiere a su vez, que las propuestas educativas para personas jóvenes y adultas, sean proyectos flexibles en cuanto
548 a sus horarios, modalidades, contenidos, etc., que se adecuen a las necesidades y posibilidades de sus beneficiarios,
549 teniendo en cuenta la vida real y las dificultades (económicas, sociales, familiares, laborales, etc.) que enfrentan
550 estas personas que desean continuar sus estudios. Esto implica propuestas educativas respetuosas y pluralistas,
551 que tenga una mirada autocrítica que permita reconocer y confrontar pautas y prácticas arraigadas en los actores
552 educativos. Si bien hay que reconocer que se han hecho esfuerzos por plantear ofertas que puedan responder a las
553 necesidades de la población demandante, estos aún no son suficientes. Esa realidad queda de manifiesto con esta
554 experiencia que si bien constituía una innovación dentro del Ministerio de Educación y Ciencias por su carácter
555 semipresencial, modular, la metodología diferencial utilizada y por el grupo meta para el cual fue inicialmente
556 pensada (mujeres trabajadoras domésticas), no dio los mismos resultados al extrapolar © 2022 Global Journals
557 Volume XXII Issue X Version I 88 () la experiencia a la población de mujeres y personas con diversidad sexual,
558 trabajadoras del sexo.
559 Si bien las condiciones de vida de las participantes pudieran constituirse en factores determinantes del abandono

563 estrategias, contenidos o abordajes pueden ser utilizados con dos grupos vulnerables, lo que implica que el sistema
564 educativo debe ser lo bastante crítico, reflexivo y amplio para dar cabida a los distintos tipos de población. De
565 ahí que se debe plantear la construcción de ofertas educativas con la participación y validación con las diversas
566 poblaciones a las cuales va dirigida la propuesta, de manera, a ir incorporando la mirada del otro desde el interior
567 del proyecto, a fin de contar con la decisión directa y participativa de los beneficiarios. Sin este cambio de lógica se
568 caería nuevamente en conceptos y prácticas educativas tradicionales y finalmente se terminaría responsabilizando
569 al estudiante del abandono o fracaso escolar, en tanto que el sistema educativo continuaría siendo una instancia
570 que legitima la desigualdad y la exclusión social.

571 **21 Bibliografía**

21 BIBLIOGRAFÍA

572 [Exclusión Social Y Analfabetismo En] , Paraguay Exclusión Social Y Analfabetismo En .
573 [Ciudadano] , Asunción. Observatorio Educativo Ciudadano . <https://observatorio.org.py>
574 [De Chile] , De Chile .
575 [Institucional and Chile] , Repositorio Institucional , U Chile . [https://repositorio.uchile.cl/
576 bitstream/handle/2250/116379/TESIS.pdf?sequence=1](https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116379/TESIS.pdf?sequence=1)
577 [Ministerio De Educación Y Cultura ()] , Ministerio De Educación Y Cultura . 1999.
578 [Blanco ()] *25 al 28 de noviembre). Marco conceptual sobre educación inclusiva*, R Blanco . 2008.
579 [Acuña ()] 'Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en
580 Chile'. V Acuña . [http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=829&Itemid=291)
581 [article&id=829&Itemid=291](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=829&Itemid=291) *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 2013. 35 (1) p. .
582 [Salvà et al. ()] *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de*
583 *la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*, F Salvà
584 y Comas, R , M F Oliver
585 y Comas, R , J Sureda
586 y Comas, R , A Casero
587 y Comas, R , T Adame
588 y Comas, R . [http://gte.uib.es/pape/eic/sites/gte.uib.es.pape.eicfiles/file/
589 documentosbiblio/Repor_1_RA.pdf](http://gte.uib.es/pape/eic/sites/gte.uib.es/pape/eicfiles/file/documentosbiblio/Repor_1_RA.pdf) 2011. Universidad de Balears (Informe de investigación-1)
590 [Conferencia internacional de educación, cuadragésima octava reunión la educación inclusiva: El camino hacia el futuro]
591 *Conferencia internacional de educación, cuadragésima octava reunión la educación inclusiva: El camino*
592 *hacia el futuro*, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00001627> Ginebra, Suiza.
593 [CONFINTEA IV. Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos. Informe Final y Recomendaciones. París UNESCO ()]
594 'CONFINTEA IV. Cuarta Conferencia sobre Educación de Adultos. Informe Final y Recomendaciones.
595 París'. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114_spa UNESCO 1985. p. . (de
596 marzo))
597 [Fachelli et al. ()] *Desigualdad y diversidad en América Latina: Hacia un análisis tipológico comparado*, S Fachelli
598 , N López , P López-Roldán , F Sourrouille . <http://www.siteal.iipe-oei.org> 2012.
599 [Ricoeur ()] *Discurso y excedente de sentido*, P Ricoeur . 2006. México: Siglo XXI. (Teoría de la Interpretación)
600 [Arias ()] 'El analfabetismo en Paraguay'. C Arias . [https://www.researchgate.net/publication/
601 337229088_El_analfabetismo_en_Paraguay](https://www.researchgate.net/publication/337229088_El_analfabetismo_en_Paraguay) *Revista Científica Estudios e Investigaciones* 2019. 8 (1)
602 p. .
603 [Denzin and Lincoln (ed.) ()] *El campo de la investigación cualitativa*, N Denzin , Y Lincoln . 1.º ed., Gedisa
604 S.A. (ed.) 2011.
605 [Muñoz et al. ()] 'El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo'. C Muñoz , P Rodríguez
606 , P Restrepo De Cepeda , C Borrani . <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270> *Revista*
607 *Latinoamericana de Estudios Educativos* 2005. 25 (3-4) p. 35407.
608 [Juliano ()] *El trabajo sexual en la mira*, D Juliano . [http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.
609 php/cadpaga/article/view/8644](http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpaga/article/view/8644) 2005.
610 [Educación Para ()] *Evaluación en el Año*, Todos Educación Para . 2000. Informe Nacional. Paraguay. Asunción:
611 Ministerio de Educación y Cultura
612 [Zarza et al. ()] 'Evaluación y Monitoreo del Alfabetismo en Paraguay, algunos resultados del LAMP'. D Zarza
613 , N Briet , O Gaona , F Barrios . *Revista Paraguaya de Educación* 2014. 4 p. .
614 [Walder ()] *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América*
615 *Latina*, G Walder . 2009. p. . (Calidad con calidez: respuestas educativas inclusivas a favor de la retención
616 escolar)
617 [Lazo and Villa ()] *Informe final. Situación actual de la infancia y la adolescencia por fuera del sistema educativo*
618 *santarrosano y factores que inciden en la deserción escolar. Consultado el 2 de junio*, G A Lazo , A I Villa .
619 [https://es.slideshare.net/edwin78996/documento-
620 final-estudiodesercin1](https://es.slideshare.net/edwin78996/documento-final-estudiodesercin1) 2019. ((s/f))
621 [Taylor and Bogdan ()] *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, S Tay-
622 lor , R Bogdan . [http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/
623 Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-
624 -344-pags-pdf](http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf) 2000.
624 [Sandoval ()] 'Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teorías, métodos y técnicas de investi-
625 gación social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior'. C Sandoval . ICFES 2002.

21 BIBLIOGRAFÍA

- 628 [Elías and Molinas ()] *La deserción escolar de adolescentes en Paraguay. Reformas pendientes en la educación*
629 *secundaria*, PREAL, R Elías , J Molinas . 2008. Santiago de Chile; Santiago Cueto. p. . (1º ed.)
- 630 [García-Huidobro ()] *La deserción y el fracaso escolar*, J García-Huidobro . [https://repositorio.](https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9264/997.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
631 [uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9264/997.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9264/997.pdf?sequence=1&isAllowed=y) 2000.
- 632 [Lista de abreviaturas utilizadas DVD Disco Versátil Digital EPJA Educación para Personas Jóvenes y Adultas INADI Instituto
633 *Lista de abreviaturas utilizadas DVD Disco Versátil Digital EPJA Educación para Personas Jóvenes y*
634 *Adultas INADI Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo JUNAEB Junta*
635 *Nacional de Auxilio Escolar y Becas MEC Ministerio de Educación y Cultura UNES Unidas por la Esperanza*
636 *UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.*
- 637 [López et al. ()] *Paradigmas estatales de inclusión y exclusión ante la alteridad en América Latina y Europa:*
638 *La encrucijada de la diversidad cultural. Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina. 29-*
639 *70*, F López , F Arango , S Corbetta , D Galarza , M Stgaard . [https://unesdoc.unesco.org/ark:](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849)
640 [/48223/pf0000218849](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849) 2012. Buenos Aires, Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la
641 Educación IIPPE-Unesco
- 642 [Unidas Por and Esperanza ()] *Realidad de las trabajadoras sexuales del Paraguay [ponencia] Foro Nacional de*
643 *la Comprensión de la realidad de las trabajadoras sexuales del Paraguay*, La Unidas Por , Esperanza . 2013.
644 Asunción, Paraguay. (15 de setiembre de 2013))
- 645 [Otazú et al. ()] ‘Reconocimiento jurídico del trabajo sexual a partir de normas discriminatorias ¿avance o
646 retroceso? Derechos Humanos en Paraguay’. M L Otazú , B Cabañas , R Portillo . *Coordinadora de Derechos*
647 *Humanos del Paraguay*, 2013. 2013. 2020. 24 p. .
- 648 [Rodríguez ()] *Trabajadoras sexuales: relaciones de trabajo invisibilizadas [Tesis para optar al título profesional,*
649 *G Rodríguez . 2012. de Socióloga. Universidad*
- 650 [Ministerio De Educación Y Cultura ()] *Ñamyendy tata. Encendemos fuego. Política Pública de Educación de*
651 *Personas Jóvenes y Adultas*, Ministerio De Educación Y Cultura . 2012. 2011-2024. Asunción. Ministerio de
652 Educación y Cultura