



PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA **EDUCACIÓN BÁSICA**

**Programa Multifase
para la Equidad de
la Educación Básica**

REPÚBLICA DOMINICANA





PROMOCIÓN DE LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Programa Multifase
para la Equidad de
la Educación Básica

REPÚBLICA DOMINICANA

Secretaría de Estado de Educación

ALEJANDRINA GERMÁN

Subsecretaria de Estado de Educación Encargada de Servicios Técnico Pedagógicos

SUSANA M. MICHEL HERNÁNDEZ

Directora del Departamento de Educación en Género y Desarrollo

LUISA MATEO DICLÓ

Directora General de Educación Básica

ROSA MENA

Coordinadora del Programa Multifase de Educación Básica

MERCEDES HERNÁNDEZ

Coordinadora General Proyecto Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica

MAGALY PINEDA / CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA ACCION FEMENINA (CIPAF)

Especialista Sectorial Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

ARMANDO GODINEZ



Equipo involucrado en el Diagnóstico Inicial

Especialista en Investigación Encargada del Diagnóstico Inicial del Proyecto Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica	Alicia Ziffer
Técnicas Nacionales del Departamento de Educación en Género y Desarrollo	Elba Burgos Miguelina Mendoza Zulaicka Guzmán Margarita Almonte Jacinta Terrero Ana Isidra Sánchez Rosa María Henríquez
Técnicos/as Regionales y Distritales del Departamento de Educación en Género y Desarrollo	Ruth Delania Cuevas Ramírez Gladis Casilda M. R. Aarón A. Pimentel M. A Doriza Ortega P.
Asistentes de Investigación para la recolección de información	Sonia Castillo Joselin Taveras María Dominga Comas Marcelina Piña May Ling Joa
Encuestadores/as	Wendy Merán Carlos Reyes

Se agradece especialmente la colaboración de directivos/as, docentes, orientadoras, madres y estudiantes de los centros educativos que participaron activamente en la realización de este diagnóstico y cuyos nombres no se incluyen en el presente documento por razones de confidencialidad.



Índice

Presentación

1. Contexto y Justificación del Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica
 2. El Género en la educación dominicana: el Departamento de Educación en Género y Desarrollo
 3. El Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica
 4. Objetivos del Diagnóstico
 5. Algunas definiciones conceptuales
 6. ¿Cómo son y cómo se reproducen los roles y las relaciones de Género en la Escuela? Principales Resultados del Diagnóstico
 - 6.1 Los actores escolares y sus percepciones de género
 - 6.2 La Reproducción de los Roles y Relaciones de Género a Través de la Escuela
 7. Conclusiones del Diagnóstico
 8. Bibliografía
- Anexo: Aspectos Metodológicos del Diagnóstico




Presentación

El presente documento presenta una síntesis de los resultados principales del Diagnóstico Inicial del **Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica** que se desarrolló en el Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica.

El mismo contiene, en primer lugar, la contextualización y justificación del estudio, al que le sigue una presentación del trabajo del Departamento de Educación en Género y Desarrollo de la Secretaría de Estado de Educación que tuvo a su cargo dicho proyecto. A continuación se describe el Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica. El cuarto capítulo presenta los objetivos del diagnóstico y en quinto lugar, se realizan algunas definiciones conceptuales que sirvieron de marco teórico para el análisis de los resultados del estudio. Seguidamente se presentan los resultados principales del diagnóstico, las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se presenta la bibliografía.

Los aspectos metodológicos del diagnóstico, entre los cuales se incluyen el enfoque de investigación; la selección de casos a estudiar; las técnicas de recolección de Información; la sistematización y análisis de la información, así como la validación de los resultados se incluyen en el Anexo I.

Se espera que los resultados de este diagnóstico puedan colaborar a la comprensión de los procesos educativos y la reproducción de los roles de género que se dan dentro del sistema educativo y aportar así al mejoramiento de la educación y al establecimiento de relaciones más equitativas entre los géneros que promuevan el desarrollo pleno de niños y niñas.



1. Contexto y Justificación del Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica

En nuestra región, son muchos e importantes los avances logrados en términos de eliminar las disparidades de acceso a la educación primaria y secundaria entre hombres y mujeres.

En la República Dominicana, según datos del Plan Decenal de Educación 2007-2017 (SEE, 2007) no existen diferencias de sexo en la matrícula más allá de las diferencias poblacionales.

No obstante, alcanzar la paridad en el acceso a la educación es solamente un primer paso hacia la igualdad entre los sexos en todo el sistema educativo, según se plantea en el objetivo quinto de Educación Para Todos/as (UNESCO, 2003). Este objetivo plantea no sólo el eliminar las disparidades de acceso a la enseñanza básica y media para el año 2005 sino, además, lograr la igualdad entre los sexos en toda la educación para el 2015. Dicha igualdad hace énfasis en garantizar a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.

Es decir que mientras la paridad se refiere a una igualdad numérica en términos del acceso, la igualdad, se vincula a un proceso de aprendizaje adecuado, no discriminatorio, que permita que niñas y niños puedan desarrollar sus capacidades plenamente para estar en condiciones de aprovechar y desarrollar oportunidades que puedan redundar a futuro en ventajas sociales y económica para todos, sin discriminación.

En efecto, según numerosos estudios realizados a lo largo de las décadas de los 80 y 90s, principalmente en Estados Unidos pero también en otros países occidentales industrializados, como también en Latinoamérica¹, a pesar de la paridad lograda en el acceso a la educación, de una menor deserción e, incluso, de un mayor rendimiento escolar en muchos casos de las niñas sobre los niños, estos logros no han

eliminado desigualdades en la vida adulta, en el mercado de trabajo, en la participación política o en la persistencia de la violencia contra las mujeres.

En el ámbito económico, por ejemplo, a pesar de haber participado en un mismo sistema educativo, las mujeres adultas necesitan más credenciales académicas para ocupar puestos similares a los de los varones y, por lo general, cuando tienen puestos de igual responsabilidad, obtienen salarios menores. Según el Informe de Seguimiento de la EPT, un estudio realizado por el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), muestra que a finales de los noventa las mujeres ganaban 22% menos que los hombres en los empleos del sector industrial y de los servicios. (UNESCO, 2005). Es de notar además que, en general, las mujeres continúan eligiendo estudios relacionados con la enseñanza y la salud (roles tradicionalmente femeninos) frente a los hombres que escogen, mayoritariamente, estudios que les permiten acceder a empleos en los sectores público, financiero e industrial.

En la República Dominicana, las dificultades encontradas por las mujeres para lograr una efectiva participación en los ámbitos políticos son evidentes a simple vista al analizar las candidaturas para elecciones de congresionales y municipales. A pesar de la existencia de la ley 12-2000 del año 2000 que establece que la participación de las mujeres en un 33% de las candidaturas congresionales, muy a menudo, la dirigencia de los partidos políticos plantea que no hay suficientes mujeres para cubrir las candidaturas correspondientes. Esto se demuestra que la legislación no es suficiente para asegurar la igualdad, siendo necesarias también acciones que promuevan los cambios sociales y culturales necesarios. La educación formal representa un ámbito privilegiado en este sentido.

1. Por ejemplo:

Bonder, G. 1992. *Altering Sexual Stereotypes Through Teacher Training*. In *Women and education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. N. Stromquist, ed. Boulder: Lynne Reiner.

Espinosa, G. *Currículo y equidad de género en la primaria: una Mirada desde el aula*. En *Educación, procesos pedagógicos y equidad*. Benavides, M. ed., GRADE, Lima, 2004.

Messina, G. 2001. *Estado del Arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. UNESCO.

Olivares, R. and Rosenthal, N. 1992. *Gender Equity and Classroom Experiences: A Review of Research*. Reproduced by EDRS.

Parker, C. 2000. *Calidad de la educación en un enfoque de género: Hacia una pedagogía global*. En *Perspectivas sobre la reforma educativa*. Navarro, J.C. ed. Et al. AID, BID, IHDI.

Es importante destacar que la creciente feminización de la matrícula en la educación media y universitaria, no ha cambiado significativamente el hecho de que las estudiantes dominicanas continúan estando sobre-representadas en carreras con baja demanda en el mercado de trabajo nacional y mundial y que las mujeres en edad de trabajar, ahora más educadas, continúan siendo el grupo de mayor desempleo y el de mayor presencia en los sectores de empleo precario, mal remunerado y con escasa seguridad y regulación laboral donde, además, los salarios de las mujeres dominicanas –aun con los mismos niveles de escolaridad –son apenas un 60 % del que perciben los hombres.

Este fenómeno se debe, en gran parte, a que las mujeres continúan eligiendo carreras relacionadas con roles tradicionalmente femeninos (enseñanza, servicios domésticos, puestos secretariales) mientras que los hombres escogen, mayormente, áreas de estudio que les permiten acceder a empleos en los sectores público, financiero e industrial.

Son muchos los factores sociales, económicos y culturales que contribuyen a este fenómeno y mucho lo que se ha avanzado en la última década en términos de esfuerzos en la región para integrar el enfoque de género en la educación. Entre estos cabe mencionar nuevas políticas, Secretarías de Estado de la Mujer o departamentos y unidades de atención a al género dentro de otras secretarías y capacitación extensiva en algunos países. Sin embargo, queda mucho camino aún por recorrer, sobre todo para asegurar que el sistema educativo faculte a ambos géneros con la misma efectividad para desenvolverse a futuro en la sociedad.

Parte de ese camino consiste en aumentar y ahondar los esfuerzos para eliminar valores, prácticas y actitudes que continúan reproduciendo algunos estereotipos negativos sobre ambos géneros. Principalmente, es importante enfocarse en el sistema educativo mismo y, en particular, en la educación básica, en la medida en que los valores y actitudes que se promuevan en este nivel serán clave para entender los valores y actitudes presentes en los siguientes niveles y demás modalidades educativas. Determinar de qué modo el ámbito escolar está contribuyendo en la República Dominicana a promover estereotipos que

inhiben el desarrollo pleno de las capacidades individuales en función de las construcciones sociales de lo que significa ser “hombre” o ser “mujer” en la cultura escolar presente, permitirá identificar estrategias para reducir o eliminar dichos estereotipos.

Para ello, será necesario examinar más de cerca lo que sucede en la escuela y en aula de clases, no sólo en términos del currículo explícito definido, o los métodos de enseñanza utilizados, sino, además, tomando en cuenta lo que se conoce como el currículum oculto.

Asimismo, debe prestarse atención a cómo los/as docentes y los/as estudiantes reproducen en el ámbito escolar lo que han aprendido en sus hogares y en el contexto social más amplio.

Por tanto, determinar de qué modo el ámbito escolar está contribuyendo en República Dominicana a promover estereotipos que inhiben el desarrollo pleno de las capacidades individuales en función de las construcciones sociales de lo que significa ser “hombre” o ser “mujer” en la cultura escolar presente, permitirá identificar estrategias para reducir o eliminar los estereotipos que continúan limitando los resultados que una educación de calidad tendría que estar promoviendo para ambos géneros.

Para lograr una verdadera igualdad entre los géneros a través de la educación, es necesario indagar hasta dónde los currículos, explícitos y ocultos de nuestras escuelas están verdaderamente contribuyendo a fortalecer valores, relaciones y actitudes que se convierte en obstáculos para el desarrollo pleno de ambos géneros. Por otro lado, también es necesario trabajar con esa información para diseñar políticas e implementar estrategias pedagógicas que contribuyan efectivamente a un mejoramiento de la educación como herramienta para superar la discriminación que afecta al desarrollo pleno de ambos géneros.

El **Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica (DR-0125)** representó una oportunidad idónea para desarrollar herramientas y recomendaciones de política que promuevan prácticas pedagógicas que ayuden a combatir o que, mínimamente, no contribuyan a fomentar los estereotipos y prejuicios ya

presentes en la sociedad, que promueven la discriminación e inequidades por género. La oportunidad consistió en fortalecer con una perspectiva de género la oferta de capacitación que el Programa ya incluye para mejorar la capacidad pedagógica de los/as docentes del nivel básico que atienden a las poblaciones más desfavorecidas a través del **Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica** desarrollado a través del Departamento de Educación en Género y Desarrollo de la Secretaría de Estado de Educación.

En este documento se presentan los resultados principales del diagnóstico inicial de dicho proyecto.

2. El Género en la educación dominicana: el Departamento de Educación en Género y Desarrollo

En la República Dominicana, los años 90 representaron, al igual que en casi toda América Latina, años de reforma educativa que formaron parte de las agendas de los organismos internacionales. En estas agendas se incluían premisas de igualdad educativa entre hombres y mujeres enmarcadas en la propuesta general de Educación para Todos (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005). En la República Dominicana, la reforma fue precedida por un movimiento altamente participativo que surge de la sociedad civil, especialmente de los ámbitos intelectuales y empresariales, por la preocupación causada por la profunda crisis que atravesaba el sistema educativo hacia fines de la década de los 80, también llamada “la década perdida” (Ziffer, 2005).

Este movimiento participativo que incluyó a organizaciones feministas, junto con el movimiento internacional a favor de la reforma facilitó que se produjese una **coyuntura extraordinaria** que permitió la incorporación de las temáticas de género a la agenda educativa. El concepto de coyuntura extraordinaria se refiere a “aquellos momentos excepcionales que permiten el ingreso de nuevas proble-

máticas en las agendas institucionales, contrarrestando la inercia que suelen presentar los aparatos burocráticos” (Guzmán, 2005). Esto significa que el Plan Decenal 1992-2002 fue un momento propicio para que el género comience a ser una preocupación, un tema para ocuparse para los/as tomadores/as de decisiones.

Esta confluencia de fuerzas internacionales y locales pugnando por la reforma educativa fue un fenómeno también común a diversos países en América Latina (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005).

El Plan Decenal de Educación 1992-2002 (Plan Decenal de Educación, 1992) en el que se plasma la reforma educativa en República Dominicana plantea la equidad de género como un objetivo a lograr, mientras que la Ley General de Educación (SEEC, 1997) la plantea como un principio.

La Ley General de Educación provee un marco legal a las acciones que desarrolla el Departamento de Educación en Género y Desarrollo. Si bien esta ley no plantea una sección específica en la cual aborda las cuestiones relativas al género, existen diferentes artículos que plantean el tratamiento igualitario entre hombres y mujeres y permiten la transversalización del enfoque de género en las políticas educativas (SEEC, 1997). Estos artículos se presentan en el cuadro que sigue a continuación.

CUADRO 1
El Género en la Ley General de Educación 66'97

Artículo	Contenido
Art. 4. Principios de la educación dominicana Literal (a)	La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano, para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier naturaleza.
Art. 4. Principios de la educación dominicana Literal (c)	La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad.

Artículo	Contenido
Art. 4. Principios de la educación dominicana Literal (h)	La educación, como medio de desarrollo individual y factor primordial de desarrollo social, es un servicio de interés público nacional, por lo que es una responsabilidad de todos. El Estado tiene el deber y la obligación de brindar igualdad de oportunidad de educación en cantidad y calidad, pudiendo ser ofrecida por entidades gubernamentales y no gubernamentales, con sujeción a los principios y normas establecidas en la presente ley.
Art. 4. Principios de la educación dominicana Literal (j)	Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, a través de apoyo de tipo social, económico y cultural a la familia y al educando, especialmente de proporcionar los educandos las ayudas necesarias para superar las carencias de tipo familiar y socioeconómico.
Art. 5. Fines de la educación dominicana Literal (a)	Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo.
Art. 5. Fines de la educación dominicana Literal c	Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres.
Art. 38. Funciones del Primer Ciclo del Nivel Básico literal b Art. 39. Funciones del Segundo Ciclo del Nivel Básico literal a	Desarrollar la aceptación del principio de igualdad entre los géneros. Profundizar las capacidades desarrolladas por los educandos en el Primer Ciclo.
Art. 41. Funciones del Nivel Medio Literal a.	Función Social, pretende que el alumno sea capaz de participar en la sociedad con una conciencia crítica frente al conjunto de creencias, sistema de valores éticos y morales propios del contexto sociocultural en el cual se desarrolla. Promueve que los estudiantes se conviertan en sujetos de su activos, reflexivos y comprometidos con la construcción y desarrollo de una sociedad basada en la solidaridad, justicia, equidad, democracia, libertad, trabajo y el bien común, como condición que dignifica al ser humano, contribuye al desarrollo económico y social del país.

Artículo	Contenido
Art. 214. Igualdad entre los sexos	Todo cuanto se determine en esta ley sobre niños, estudiantes, población infantil, infantes, profesor, docente, técnico, profesores, hombre, ser humano, persona, funcionario, director, secretario, tesorero, presidente, o toda otra expresión similar en que se use el género de acuerdo a las normas gramaticales se deberá entender en toda su extensión como aplicable a los dos géneros, salvo indicaciones precisas en contrario de las leyes de la nación

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley General de Educación 66'97.

De esta manera, se crea en el año 1991 mediante la Orden Departamental 5-91 el **Departamento de Educación para la Promoción de la Mujer, EDUC – MUJER**, como dependencia de la Dirección General de Currículo de la Secretaría de Estado de Educación.

EDUC MUJER como Departamento de Educación para la promoción de la mujer, asume una naturaleza de carácter técnico asesor y es responsable de la planificación y coordinación de todas las acciones educativas con el propósito de redefinir y reorientar la educación dominicana. Estas acciones se basan en la implementación de programas académicos y técnicos con equidad de género que puedan colaborar a disminuir las desigualdades entre el hombre y la mujer en la educación dominicana.

Mediante la resolución 3998 del 7 de diciembre de 2004 EDUC MUJER pasa a denominarse Departamento de Educación en Género y Desarrollo, lo cual también implica una redimensión del ámbito de acción hacia la incorporación de la perspectiva de género en las políticas educativas del sistema, al igual que la implementación de dichas acciones en el currículo vigente a través del eje transversal de educación en género, que también es determinado a través de una resolución.

En coherencia con sus objetivos, los retos que asume el Departamento de Educación en Género y Desarrollo se vinculan al cumplimiento de los Objetivos del Milenio 2 y 3 y se explicitan a continuación:

- ⊙ Lograr la enseñanza primaria universal para niños y niñas.

- ⦿ Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer para eliminar las desigualdades.
- ⦿ Transformar los patrones culturales para promover la construcción de una nueva masculinidad.
- ⦿ La transformación de la educación con un enfoque inclusivo, democrático y participativo en equidad e igualdad de oportunidades para niños, niñas, hombres y mujeres.

Por tanto, las principales líneas de acción del Departamento de Educación en Género y Desarrollo incluyen:

- ⦿ Eje transversal de Educación en Género.
- ⦿ Perspectiva de género en las políticas educativas. Igualdad y equidad.
- ⦿ La construcción de la tolerancia.
- ⦿ La violencia.
- ⦿ Derechos humanos.
- ⦿ Proyectos: vínculo entre la escuela y la comunidad desde una perspectiva de género.
- ⦿ Cooperación y articulación interinstitucional.

Los proyectos y acciones desarrolladas por el Departamento de Educación en Género y Desarrollo desde su creación incluyen la elaboración de materiales, la revisión curricular, la sensibilización, concientización y capacitación, la revisión de los libros de textos con perspectiva de género, la revisión de formulario de recolección de datos, la articulación con otros programas como el de Barrio Seguro, la Prevención de embarazo adolescente, la Prevención de la violencia intrafamiliar y el Proyecto “Construyendo una nueva forma de educación inclusiva desde los Derechos Humanos. Atención a las desigualdades por cuestiones étnico raciales y de género en la Zona Fronteriza”.

Este último proyecto piloto fue desarrollado en centros educativos de Pedernales, Elias Piña y Jimaní y se inició con talleres de capacitación para técnicos/as, docentes y directivos/as de las escuelas y un proceso de observación de la práctica pedagógica. Luego, implicó la elaboración de una guía de trabajo para docentes y la realización de talleres para la socialización de la misma que fue entregada

a los/as profesores/as para su validación a través de la puesta en práctica de la misma que luego fue publicada. Actualmente, se realiza un seguimiento a las escuelas que participaron del proyecto piloto que planea extender a otras escuelas del interior del país y de Santo Domingo. Este proyecto se realizó con el apoyo de Aide et Action.

3. El Proyecto de Promoción de la Equidad de Género en la Educación Básica

El Proyecto de Promoción de la Equidad e Género en la Educación Básica se desarrolló en el marco del Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica desarrollado por la Secretaría de Estado de Educación (SEE) con la cooperación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El Programa se propone mejorar la equidad de la educación básica, fortaleciendo la capacidad de gestión e implementación de programas focalizados de la Secretaría de Estado de Educación. Este Programa ofrece una oportunidad idónea para desarrollar herramientas y recomendaciones de política que promuevan prácticas pedagógicas que ayuden a combatir o que, mínimamente, no contribuyan a fomentar los estereotipos y prejuicios ya presentes en la sociedad, que promueven la discriminación e inequidades por género. Se plantea fortalecer con una perspectiva de género la oferta de capacitación que el Programa ya incluye para mejorar la capacidad pedagógica de los docentes del nivel básico que atienden a las poblaciones más desfavorecidas. Específicamente, el Proyecto de Promoción de la Equidad e Género en la Educación Básica se desarrolló en escuelas que participaban del Proyecto de Apoyo a la Calidad Educativa (PACE) en zonas urbano marginales.

El principal objetivo del Proyecto de Promoción de la Equidad e Género en la Educación Básica es contribuir a lograr una mayor igualdad de género en la edu-

cación básica y con ello apoyar los esfuerzos de la República Dominicana por mejorar la calidad de la educación en el contexto del Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica. Se pretendió integrar un enfoque de género en dicho programa, aumentando y mejorando las herramientas para desarrollar la capacidad de los docentes y autoridades escolares para identificar y contrarrestar prácticas, valores y actitudes que puedan estar generando o reforzando estereotipos sexistas, a lo largo de la educación básica, dificultando el desarrollo pleno y equitativo de los talentos y aspiraciones de los/as estudiantes de ambos géneros.

Los objetivos específicos de este proyecto incluyen:

- Desarrollar un estudio de caso basado en una investigación empírica en cuatro escuelas de la República Dominicana, a fin de documentar y analizar las actitudes, prácticas comportamientos y formas de relacionamiento en la escuela y en el salón de clase (maestros/as alumnas/os, maestros/maestras, alumnos/alumnas, escuela/hogar) que contribuyen a la transmisión de estereotipos de género y que afectan el desarrollo pleno de niñas y niños. Específicamente, se busca determinar, cómo un posible tratamiento desigual hacia y/o entre hombres y mujeres podría estar reforzando estereotipos que conducen a un bajo nivel de empoderamiento de las mujeres para la vida pública o cierto tipo de profesiones tradicionalmente consideradas masculinas (por ejemplo, las científicas y/o tecnológicas) así como los factores asociados a las expectativas del modelo de masculinidad dominante que pueden estar afectando el menor rendimiento académico, el aumento de comportamientos violentos y una mayor deserción de los varones de la educación básica.
- Realizar una experiencia piloto en las escuelas estudiadas a partir de una intervención integral que permita dotar a sus docentes y estudiantes de un marco conceptual, herramientas críticas, métodos de trabajo y acciones pedagógicas para la construcción de una comunidad educativa no sexista e inclusiva orientada a la excelencia educativa. La intervención fortalecerá el impacto y la evaluación de las actividades y procesos de capacitación que

ya están en marcha como parte del Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica.

- Elaborar recomendaciones al nivel de políticas educativas que ayuden a contrarrestar, sistemáticamente, las inequidades observadas y otras que puedan anticiparse a partir de las evidencias empíricas, tanto en el curriculum explícito (incluyendo libros de texto y materiales educativos) como en el curriculum oculto (relaciones sociales y de poder presentes en la escuela y valores y actitudes sexistas que se expresan en las interacciones que se desarrollan dentro y fuera del aula).
- Documentar la experiencia de tal forma que facilite la reproducción de experiencias similares en la República Dominicana y en otros países interesados en asegurar que la escolarización contribuya a eliminar los estereotipos sexistas que, entre otras cosas, obstaculizan una mayor presencia de mujeres en carreras técnicas y científicas y en puestos de toma de decisión en el ámbito político.

Para lograr los objetivos propuestos, el proyecto asumió un enfoque de investigación acción y se organizó en tres fases secuenciales.

Fase I: Diagnóstico Inicial

En esta fase se seleccionaron las cuatro escuelas participantes del proyecto, se realizó el diagnóstico inicial y se realizaron propuestas a partir de los resultados del estudio.

Fase II: Intervención Pedagógica

La segunda fase incluyó el diseño y la realización de una experiencia piloto de intervención pedagógica integral para avanzar hacia un modelo educativo y una práctica escolar inclusiva, equitativa y no-sexista. Las actividades que se desarrollaron en esta fase fueron el diseño de la capacitación y preparación de materiales; la capacitación a docentes y técnicos/as que participaron de la investigación; la capacitación en la acción; los talleres de cierre y evaluación; la revisión de las guías didácticas y la elaboración de recomendaciones de política.

Fase III: Documentación y Difusión.

En la tercera fase del proyecto se realizaron actividades de documentación y difusión de actividades, incluyendo la realización de informes; la sistematización de la experiencia; la revisión de los materiales didácticos; el diseño gráfico de las publicaciones y la presentación del informe final a las autoridades y otros/as interesados/as en la temática.

Resultados Esperados

Los resultados esperados a partir de las actividades y productos previstos son:

- ⦿ Aumentar la conciencia crítica de los/as docentes, directivos/as escolares y estudiantes sobre las prácticas, valores y actitudes discriminatorias, en práctica que limitan el empoderamiento de los/as estudiantes para desarrollarse según sus talentos y aspiraciones.
- ⦿ Contrarrestar las prácticas, valores y actitudes discriminatorias en el ámbito escolar de los centros escolares urbano-marginales del Programa a través de:
 - La validación/socialización de los resultados de la investigación con los/as docentes, estudiantes y autoridades gubernamentales y otros/as interesados/as.
 - El diseño e implantación de programas de capacitación y materiales para promover la equidad de género en el aula, incluyendo guías metodológicas para facilitar que los/as docentes puedan investigar, analizar y transformar su realidad en material de aprendizaje y desarrollo.
 - La presentación de recomendaciones para asegurar que las políticas educativas sean más efectivas en promover la calidad e igualdad de género en la educación básica.
- ⦿ Ofrecer un modelo de intervención que pueda utilizarse para aumentar la capacidad de la Dirección General del Educación Básica de la República Dominicana para integrar de modo efectivo la perspectiva de género en iniciativas para fortalecer las prácticas pedagógicas de otros centros educativos del nivel básico.
- ⦿ Contribuir a fortalecer los esfuerzos dirigidos a lograr la igualdad de género a través de la documentación y recomendaciones del proyecto, de modo

que pueda replicarse la experiencia, con las adaptaciones necesarias, en los sistemas educativos de otros países de la región.

- ◉ Promover la integración de la perspectiva de género en otros proyectos de educación desarrollados en cooperación con el BID a partir del taller que se organizará con los/as especialistas de educación y otros/as interesados/as en los resultados del proyecto.

4. Objetivos del Diagnóstico

El objetivo general del diagnóstico fue describir y analizar las actitudes, prácticas, comportamientos, rituales y relaciones en el centro educativo y en el aula que forman parte tanto del curriculum explícito y del curriculum oculto y que contribuyen a la transmisión de estereotipos de género y afectan el desarrollo pleno de niños y niñas en los centros educativos seleccionados, así como recabar la información necesaria para realizar recomendaciones de políticas educativas para la equidad de género en el sistema educativo y específicamente diseñar materiales didácticos y de un proceso de capacitación que permita la reflexión y el cambio de dichas prácticas por parte de docentes y directores/as con el fin del mejoramiento de la práctica educativa.

Específicamente el Diagnóstico se propone:

- ◉ Describir y analizar las prácticas pedagógicas de los/as docentes que contribuyan a la transmisión de estereotipos de género y que afectan el desarrollo pleno de niños y niñas.
- ◉ Describir y analizar las prácticas de gestión de los centros educativos que contribuyan a la transmisión de estereotipos de género y que afectan el desarrollo pleno de niños y niñas.
- ◉ Describir y analizar los rituales, actitudes, comportamientos y relaciones en el centro educativo y en el aula que contribuyan a la transmisión de estereotipos de género y que afecten el desarrollo pleno de niños y niñas.

- Describir y analizar las percepciones de los actores escolares sobre los roles y modelos de género y su relación con la reproducción de roles estereotipados de género en los centros educativos estudiados.
- Indagar sobre la relación entre el currículum prescrito, omitido y oculto de los centros educativos seleccionados y la transmisión de estereotipos de género y que afectan el desarrollo pleno de niños y niñas.
- Realizar recomendaciones para el diseño y desarrollo de políticas educativas para lograr la equidad de género en la escuela con el fin de mejorar la calidad educativa.
- Realizar recomendaciones para diseñar materiales didácticos y de un proceso de capacitación que permita la reflexión y el cambio de dichas prácticas por parte de docentes y directores/as con el fin del mejoramiento de la calidad educativa.

5. Algunas definiciones conceptuales

En este apartado se presentará brevemente el marco conceptual de este diagnóstico y que permitirá comprender mejor los resultados del mismo².

Sistema Sexo Género: ¿Qué es Sexo y qué es Género?

La concepción de género que se sigue en este diagnóstico hace referencia a la valoración y significado que cada sociedad y cultura ha elaborado para dar significado distinto a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Es decir que mientras que la palabra “sexo” se refiere a las diferencias biológicas; “género” alude al conjunto de características, normas y roles que cada sociedad atribuye al ser hombre o ser mujer. El sistema sexo género es la distribución del conjunto de atributos y normas sociales, económicas, políticas, culturales, psicológicas, jurídicas, asignadas diferencialmente a cada sexo (Morgade, 1993). Estos atributos, actitudes y aptitudes generalmente se distribuyen a partir de un

2. Se recomienda la revisión de los documentos elaborados por el Departamento de Educación en Género y Desarrollo sobre Educación y Género para ampliar sobre muchas de los temas aquí planteados.

código rígido y diferenciado cuya trasgresión es severamente castigada. Es decir que quienes no asumen sus roles de género como socialmente se impone son castigados/as por ello. Este castigo generalmente se asocia a la sexualidad.

La categoría de género es jerárquica y relacional, aludiendo a las relaciones que se establecen entre los géneros. Otorga mayor valor e importancia a las características y actividades asociadas con lo masculino. El androcentrismo se enfoca únicamente en las perspectivas y/o experiencias de los hombres y las asume como representativas de todo lo humano, lo cual quiere decir que generaliza a lo masculino como universal. Se establecen relaciones de poder que plantean una relación de desigualdad entre los géneros aludiendo a patrones de desigual acceso, participación y control de recursos, servicios y oportunidades en el ámbito privado y público (Morgade, 1993).

En este estudio se plantea a la equidad con doble dimensión. Un primer aspecto se refiere al acceso igualitario de hombres y mujeres a la educación y sus beneficios. Es decir, que hombres y mujeres tengan acceso igualitario a la educación. El segundo aspecto se vincula con la justicia cultural y simbólica y se refiere a la socialización en género como parte del proceso educativo y al rol que juega la escuela en la construcción de esa justicia. Esto se vincula más a la experiencia educativa que viven niños, niñas y adolescentes de ambos sexos en las escuelas (Guerrero Caviedes, Provoste Fernández y Valdés Barrientos, 2005: 11).

La Reproducción del Sistema Sexo Género en la Escuela

Existe importante evidencia que indica que la educación ha jugado un rol fundamental tanto en la transformación de la situación de dominación que han vivido y viven las mujeres, como en la misma perpetuación de estas condiciones. Tomando esto en consideración, se retoman aquí algunas cuestiones que surgen a partir de las investigaciones sobre los procesos de reproducción de roles y relaciones de género en la escuela. Estas cuestiones se refieren principalmente al saber que circula en el sistema educativo; a la legitimación de sistema sexo género en la escuela y a la división sexual del trabajo docente (Morgade, 1993).

Se abordará esta última en primer lugar para tratar luego el saber que circula en la escuela y, finalmente, la legitimación del sistema sexo género en la escuela.

La división sexual de trabajo docente plantea que hay muy pocos hombres en el sistema educativo. Estos se ubican en los grados superiores y en los cargos más jerárquicos del sistema educativo, así como en áreas de conocimiento o disciplinas tradicionalmente masculinos, como son el deporte y la matemática.

La escuela transmite el saber legítimo socialmente a las generaciones jóvenes. En la sociedad occidental el saber socialmente legítimo es resultado de la producción científica, la cual no ha sido históricamente patrimonio de las mujeres (Morgade, 1993). Este saber se organiza en un curriculum. Existe una gran diversidad de definiciones de curriculum. En este diagnóstico, se define como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un proyecto educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1987).

Esta definición plantea al curriculum de manera dinámica y al/a docente con un rol protagónico, distinto al de un/a ejecutor/a que sigue al pie de la letra una serie de instrucciones. Asimismo, esta definición permite plantear una distancia entre lo propuesto en el curriculum y en la planificación de los/as docentes y lo que efectivamente ocurre en el aula de clase. Esto a su vez permite abordar los múltiples mecanismos que colaboran a reproducir la desigualdad entre géneros, nacionalidades, grupos étnicos, religiones, entre otros, existentes en la sociedad y que a menudo distancian los resultados de las propuestas educativas de sus propósitos originales.

En el sistema educativo, se observan diferentes mecanismos que promueven la reproducción de roles y talentos diferenciados otorgados a niñas y niños y que contribuyen a la vez a la perpetuación de las desigualdades que conllevan estas diferencias. Estos mecanismos forman parte tanto del curriculum formal o explícito como del llamado curriculum oculto.

El curriculum oculto es todo aquello que la escuela enseña pero que no figura explícitamente en ningún documento. Está conformado por creencias, mitos,

principios, normas, rituales, etc. que prescriben y sancionan modalidades de relación y comportamiento de acuerdo con una escala de valores. Se expresa en cuestiones aparentemente neutrales como la arquitectura, los símbolos y las rutinas y los rituales escolares (Bowles y Gintis, 1984; Morgade, 1993; Bonder, 2004).

Por otra parte, el currículum omitido alude a aquellos contenidos que frecuentemente están ausentes del currículum formal o explícito o son tratados de manera evasiva. Algunos ejemplos son el cuerpo, **las sexualidades, el género, el placer y las fantasías**, los sentimientos, el SIDA y enfermedades de transmisión sexual, la anorexia y bulimia, el alcoholismo, la homosexualidad, la drogadicción, entre otros (Bonder, 2004).

De acuerdo con Susan Bailey (1992), el **acceso igualitario** no implica que la experiencia educativa en la escuela sea la misma para niños y para niñas. Como ya se señaló, **la escuela legitima la construcción social de lo “masculino” y lo “femenino” en la interacción cotidiana**. En esta interacción las expectativas de los/as docentes hacia los alumnos y las alumnas son diferentes. También lo son los premios y castigos aplicados a niños y niñas. Por tanto, también terminan siendo diferentes los desempeños de niños y niñas (Morgade, 1993).

Estudios realizados sobre este tema (Bailey, 1992, Morgade, 1993) señalan que las niñas son mejores alumnas que los varones en el nivel básico y medio porque desarrollan una serie de estrategias que son sumamente eficaces en la rígida institución escolar. Es decir, que desarrollan una serie de habilidades que les permiten ser exitosas y tener un muy buen desempeño en la escuela. Sin embargo, estas habilidades son de menor utilidad en el mundo del trabajo, de la política y de la sociedad.

Los procesos de socialización que plantean Berger y Luckmann (1984) también son útiles al analizar los procesos de reproducción del sistema sexo género en la escuela. Estos procesos pueden definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. Es decir, que a medida que una persona se introduce en el mundo social, aprende cómo es éste y cómo debe comportarse en él (Berger y Luckmann, 1984: 164). La socializa-

ción primaria es la primera por la que atraviesan los/as niños/as, se desarrolla generalmente en el contexto familiar y es por medio de ella que los/as niños/as se convierten en integrantes de la sociedad (Berger y Luckmann, 1984: 166).

A través de los roles que hombres y mujeres ejercen y las actividades que desarrollan en la sociedad, proveen a los/as niños/as y jóvenes de modelos e información importante para su proceso de socialización primaria. A través de la interacción que los/as niños/as tienen con los/as adultos/as, aprenden las actitudes que deben asumir y las actividades que deben desarrollar (Berger y Luckmann, 1984). Estas actitudes y actividades son diferentes para hombres y para mujeres.

Al convertirse en un o una integrante de la sociedad, el niño o la niña acepta un rol y una ubicación social que fue integrando a partir de las interacciones con otros y otras miembros de esa sociedad que formaron parte de su socialización primaria. Es decir, que los niños y las niñas aprenden de su relación con las demás personas cuál es su lugar en el mundo, cómo comportarse y cómo relacionarse con las personas que también forman parte de ese mundo. También aprenden cuál es el rol que cada una de estas personas tiene. Tal como señalan Berger y Luckmann, “el niño aprende que él es lo que lo llaman” (1984: 168). Las expectativas de los/as adultos/as, los prejuicios y estereotipos influyen predominantemente en este proceso de socialización (Berger y Luckmann, 1984).

La socialización secundaria representa cualquier otro proceso que desarrolla cada individuo con posterioridad y que lo induce a otros sectores del mundo objetivo de la sociedad a la que pertenece (Berger y Luckmann, 1984: 166).

La socialización secundaria es la adquisición específica de roles que se vinculan directa o indirectamente con la división social del trabajo y plantea una división social del conocimiento (Berger y Luckmann, 1984: 174). Un ámbito privilegiado para los procesos de socialización secundaria es el sistema educativo en todos sus niveles (Berger y Luckmann, 1984: 184).

Otro concepto aportado desde la sociología y que posibilita el análisis tanto de las prácticas docentes, como de las acciones y las actitudes de otros actores

escolares entre los cuales figuran los/as estudiantes es el de habitus. Este concepto ha sido planteado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1991).

El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y de percepción y de apreciación de las prácticas (Bourdieu, 1991: 54)³. Dicho de otra manera, el habitus es un sistema que permite a las personas actuar de una manera determinada y también es un marco para la comprensión de esas acciones y las de los demás.

Las personas tienen una visión del espacio que depende de su posición en el mismo y, a al mismo tiempo, esta visión del mundo implica una adaptación a esa posición ocupada (Bourdieu, 1988)⁴.

Este es un proceso dialéctico en el cual un agente adapta sus estructuras a la situación en la que se encuentra y al mismo tiempo esa situación determina las estructuras de ese agente. Estas estructuras (que son estructuras mentales) permiten que las percepciones de cada agente se ajusten a su posición social y promueven que el mundo aparezca como natural y evidente. De esta forma, las personas aceptan más ampliamente la situación que viven, aún en el caso de los/as más desaventajados/as (Bourdieu, 1988: 134). Dicho en otras palabras, las personas hacen propio el discurso que naturaliza y legitima el lugar que ocupan en la sociedad y por tanto no lo cuestionan, incluso en situaciones en que las personas se encuentran en franca desventaja.

Para Pierre Bourdieu, la vocación no es otra cosa que el ajuste anticipado al lugar que se les otorga a las personas en un futuro. Es decir, que la vocación lejos

3. Se entiende habitus como un "...sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes - que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1991: 54).

4. Al respecto, Bourdieu sostiene "Las disposiciones adquiridas en la posición ocupada implican una adaptación a esta posición" (Bourdieu, 1988: 131) y a su vez que "...las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social" (Bourdieu, 1988: 134).

5. El ajuste a las exigencias asociadas a una posición, descrita como adhesión anticipada al destino objetivo es lo que Bourdieu define como vocación. La anticipación de los límites objetivos adquirida en la experiencia lleva a las personas y grupos a excluirse de aquello de lo que ya se están excluidos al olvidar estos límites y a atribuirse aquellas características que se les atribuyen.

de ser una característica natural de las personas es un mandato social a futuro⁵ que las personas asumen como propio.

De acuerdo con Bourdieu, los/as niños/as construyen sus propios límites a partir de los límites que le plantea la escuela a lo largo de su trayectoria educativa. Estos límites se establecen a través de actos de nombramiento-clasificación social. Los actos de nombramiento-clasificación social son eficaces en la medida en que contribuyen a constituir aquello y aquellos que nombra. Retomando las ideas planteadas por Berger y Lukmann, los/as niños/as se convierten en aquello que las otras personas les dicen que son. A través de los actos de nombramiento, un individuo le comunica a otro sus características y establece sus parámetros de comportamiento (Castorina y Kaplan, 1995). Es así como los mensajes de los/as docentes a sus estudiantes no son neutrales. Entre estos se incluyen los calificativos utilizados y las calificaciones verbales. Por ejemplo, un niño a quien sus docentes siempre le dicen que es inteligente se convertirá efectivamente en un niño inteligente. Una niña a quien siempre se la califica de responsable, se convertirá en una persona responsable.

Philippe Perrenoud retoma el concepto de habitus y lo vincula con las prácticas docentes. De acuerdo con este autor (2005: 266), “Nuestro habitus es el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta “estructura estructurante” [...] somos capaces de enfrentar, al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas”. Siguiendo a Perrenoud, el habitus dirige la acción pedagógica a través de cuatro mecanismos principales (2005: 269):

- Los gestos del oficio que representan rutinas que sin ser inconscientes, no demandan la movilización de saberes y reglas.
- La identificación de la situación y del momento oportuno de actuación dependen del habitus, aún en los casos en los que se aplican reglas y saberes en la acción.
- La parte menos conciente del habitus interviene en la regulación de cualquier acción racional o intencionada.

- La improvisación está regulada por el habitus, movilizando mínimamente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Por tanto, de acuerdo con Perrenoud, tanto la acción pedagógica planificada como la espontánea, así como la interacción diaria entre docentes, entre docentes y estudiantes y entre docentes y otros actores estará mediada por el habitus. Este autor propone una serie de mecanismos que permiten a los docentes concientizar su habitus y acciones pedagógicas. Estos mecanismos y herramientas serán retomados al realizar las recomendaciones basadas en los hallazgos de este estudio.

6. ¿Cómo son y cómo se reproducen los roles y las relaciones de Género en la Escuela?

PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Los centros educativos que forman parte del Proyecto para la Promoción de la Equidad de Género en la Escuela se ubican en zonas urbanas de diferentes niveles socioeconómicos. Aún así, y como es común a las escuelas públicas de la República Dominicana, los/as estudiantes que asisten a las mismas pertenecen a estratos socioeconómicos bajos. Solo una de ellas presenta una población más heterogénea que incluye estudiantes de clase media baja.

6.1 Los actores escolares y sus percepciones de género

Los/as Docentes de las Escuelas

Tal como es de común conocimiento, la mayor parte del personal docente y directivo (91.5%) de las cuatro escuelas estudiadas son mujeres. Solo el 8.5% son hombres. Los hombres se desempeñan como docentes de Educación Física, Matemática, Formación Integral Humana y Religiosa, Ciencias Sociales, Lenguas Extranjeras y uno de ellos es Subdirector.

Se observa un perfil del personal docente con una mayoría femenina entre 30 y 49 años de edad que además de sus responsabilidades laborales como docentes tienen responsabilidades en el hogar como madres y esposas, a menudo se denominada “la tercera tanda”, que podría incidir en su desarrollo profesional y que debería tomarse en cuenta para el desarrollo de una estrategia de formación⁶. Al mismo tiempo, y retomando los procesos de socialización de Berger y Luckmann, este perfil docente estaría reproduciendo la asignación de roles de género tradicionales en los que las mujeres asumen las tareas educativas y los hombres no lo hacen.

En cuanto al origen de los/as docentes, se observa que el casi tres cuartas partes del personal educativo de las escuelas que respondió al cuestionario nació en el interior de la República Dominicana, lo cual da cuenta del carácter migrante de esta población de las cuatro escuelas estudiadas. Esta información fue ampliada en las observaciones, entrevistas y diálogos informales con los/as docentes en las que describieron su progreso desde el campo a la ciudad y el importante esfuerzo realizado en su niñez para acceder a la educación.

En general los/as profesores/as son descritos como buenos/as maestros/as, responsables, colaboradores/as y fuertemente comprometidos/as con su tarea docente y con el perfeccionamiento de la misma a pesar de las condiciones en las que desarrollan su tarea. La docencia se ve como una vocación, concepción en la que se profundizará más adelante.

Se destaca el compromiso de los/as docentes con su trabajo educativo y su deseo de aportar lo mejor de si a esta labor. Entienden que la formación continua es un componente importante en dicho proceso, tal como se observa en los diplomados, postgrados, maestrías que realizan o han realizado. Asimismo, reconocen que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es fundamental en el contexto actual tanto como recurso para la enseñanza como contenido que los/as estudiantes deben manejar adecuadamente.

6. Es importante tener en cuenta que un proceso de formación en perspectiva de género para su incorporación a la enseñanza debería fomentar procesos de empoderamiento que permitan a las profesoras mujeres promover una redistribución más equitativa de las tareas de cuidado y atención del hogar y contar con una situación más favorable para su desarrollo profesional.

Autopercepción del Personal Docente

Trabajo en Ciencias Sociales en este centro, me identifico con el trabajo arduo y con ayudar. Yo soy siempre una persona que ayuda al otro, y de aquí a 5 años mi meta es yo hacer algo dentro de las Ciencias Sociales, hacer una maestría o un postgrado para seguir avanzando y trabajar educación, como que el Señor llamó a uno para eso. Pero para dentro de 5 años esa es mi meta.

Profesor.

En los próximos 5 años, si la salud, me lo permite, yo creo que estaría aquí, al pie del cañón, trabajando, haciendo lo que me gusta, dando lo mejor de mí y me retirare cuando ya no pueda más, o sea que todavía queda mucha Rosana.

Profesora.

Como docente te podría decir que soy una persona justa, me gusta mucho enseñar. Te podría decir que de vocación soy maestra. Porque siempre desde muy pequeña, desde niña me gustaba enseñar a los niños más pequeños de mi entorno y ya me veía como en un futuro siendo maestra. Y pude realizarlo, sí, ya después, de adulta fui a la universidad y me decidí a estudiar educación. Mi trabajo yo lo disfruto, a veces uno tiene un tropiezo en el camino como es natural, como en todo. Es normal pero no importa yo siempre busco la solución a cualquier inconveniente. Así me veo como maestra, muy justa, muy colaboradora.

Directora

Se destaca también un grupo de docentes que se encuentran desmotivados/as o cansados/as tanto por la edad como por las condiciones de salud o de trabajo docente, esta situación les impide desarrollar sus funciones con completa idoneidad.

En el futuro muchos/as docentes se imaginan fuera del sistema educativo. En algunas ocasiones se visualiza un progreso hacia la educación superior y la formación de formadores/as. En otras situaciones se plantea simplemente la salida de las aulas por las condiciones que implica dicho trabajo. Otros/as docentes plantean que quieren continuar su trabajo con los/as estudiantes y aportar su desarrollo, aunque también señalan el deseo de que sus condiciones de trabajo mejoren.

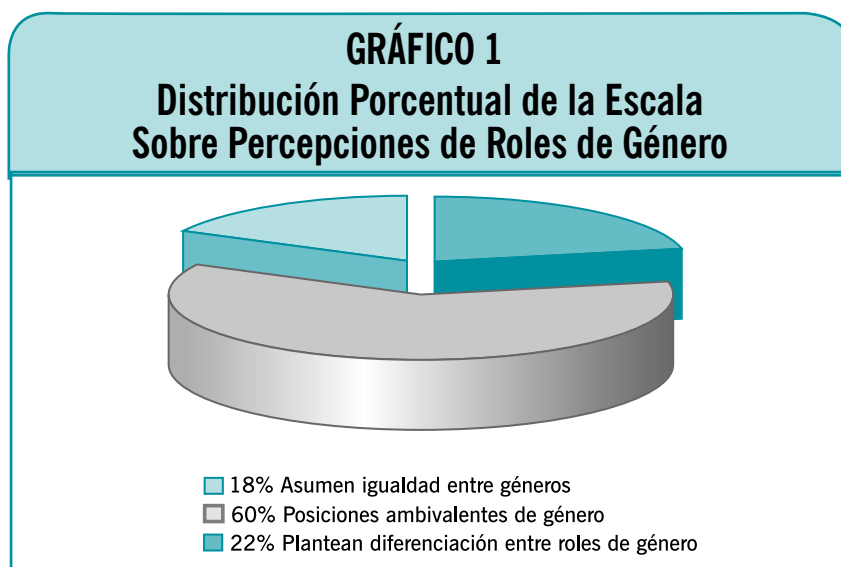
Percepciones de Roles de Género de los/as Docentes

En general, entre el personal docente de los centros educativos estudiados prevalece la identificación con roles de género tradicionales que se combina con visiones más progresistas planteando una posición ambivalente que aparece a veces como contradictoria.

El gráfico 1 presenta los resultados de la distribución de la escala de medición sobre percepciones de los roles de género del personal educativo de los centros educativos estudiados que se obtuvo a través del análisis de los resultados del cuestionario aplicado.

De acuerdo con los datos que los mismos presentan, más de la mitad (59.6%) de los/as docentes presentan una actitud ambivalente frente al género. Esta posición de ambivalencia implicaría un acuerdo con ciertas posturas de igualdad entre hombres y mujeres y, al mismo tiempo, la creencia en modelos y roles que se inscriben en una visión tradicional de los mismos y por tanto plantean diferencias.

El 22.3% plantea diferenciación entre los roles de género mientras que el 18.1% plantea posturas de igualdad entre éstos. Estos resultados guardan relación con los datos recogidos mediante las entrevistas, los grupos focales, diálogos informales y observaciones desarrolladas con el personal docente de las escuelas.



En la tabla 1 presenta la distribución de la escala de percepciones de género según los grupos de edad. Es destacable que el personal docente más joven observa diferenciación entre los roles de géneros más frecuentemente. Un tercio de los/as docentes hasta los 29 años y entre los 30 y los 39 años de edad plantea esta postura mientras que sólo lo hace el 11.1% de los/as docentes entre 40 y 49 años y el 25% de los/as docentes mayores de 50 años.

TABLA 1
Percepciones de Roles de Género Según Edad

		Escala						Total	
		Plantean diferenciación entre roles de género		Posiciones ambivalentes de género		Asumen igualdad entre los géneros			
Edad (en años)	Hasta 29	2	33.3%	3	50.0%	1	16.7%	6	100.0%
	De 30 a 39	9	32.1%	16	57.1%	3	10.7%	28	100.0%
	de 40 a 49	4	11.1%	23	63.9%	9	25.0%	36	100.0%
	de 50 o más	6	25.0%	14	58.3%	4	16.7%	24	100.0%
Total		21	22.3%	56	59.6%	17	18.1%	94	100.0%

De acuerdo con la tabla 1, el grupo docente con más edad presenta un porcentaje más alto de docentes que plantean posturas de igualdad entre los géneros. Esta característica parecería mantenerse en líneas generales en cuanto a la antigüedad en el sistema educativo, en el cargo y en el centro educativo.

Es notorio que ninguno/a de los/as docentes, directivos/as u otro personal docente que respondió el cuestionario y que tuviese una antigüedad en el sistema educativo menor a 5 años asumiese una postura de igualdad de género. El 41.7% de este grupo observa diferencias de género. Por otro lado, para el grupo que tiene una antigüedad superior a los 21 años en el sistema educativo, el 30.4% de los casos asume la igualdad de género en relación a un 17.4% del mismo grupo que no lo hace.

TABLA 2
Percepciones de Roles de Género Según Antigüedad
en el Sistema Educativo

		Escala						Total	
		Plantean diferenciación entre roles de género		Posiciones ambivalentes de género		Asumen igualdad entre los géneros		Casos	%
		Casos	%	Casos	%	Casos	%		
Años en servicio en el sistema educativo	Hasta 5	5	41.7%	7	58.3%	0	0%	12	100.0%
	De 6 a 10	2	28.6%	3	42.9%	2	28.6%	7	100.0%
	De 11 a 15	5	16.7%	22	73.3%	3	10.0%	30	100.0%
	De 16 a 20	5	22.7%	12	54.5%	5	22.7%	22	100.0%
	De 21 o más	4	17.4%	12	52.2%	7	30.4%	23	100.0%
Total		21	22.3%	56	59.6%	17	18.1%	94	100.0%

Estos datos sugieren la necesidad de continuar profundizando en los mismos. Preconcepciones como la relación positiva entre edad y antigüedad en la docencia y un mayor acercamiento a posturas que planteen la igualdad de género deben ser revisadas mediante otros estudios tanto cualitativos como cuantitativos.

Por otro lado, la relación entre mayor antigüedad en el sistema educativo y mayor acercamiento a posturas de igualdad de género podría vincularse con los inicios del Plan Decenal 1992-2002 momento en el cual se le da gran importancia a la perspectiva de género y se crea EDUC-Mujer⁷. Más tarde en la década de los noventa esta perspectiva pierde relevancia dentro del sistema educativo, lo cual podría estar dando cuenta del menor porcentaje de docentes con menor antigüedad que asumen la igualdad entre los géneros.

Asimismo, y como fue planteado en los talleres de validación, este acercamiento a las posturas de igualdad entre los géneros por parte de la población docente de mayor edad podría asociarse a la formación recibida por los/as profesores/as

7. El actual Departamento de Educación en Género y Desarrollo se crea en el año 1991 con el nombre de Educ-Mujer.

en las antiguas escuelas normales⁸ en las que se abordaban temáticas vinculadas a la perspectiva de género aunque no se denominaban de tal manera.

De la misma manera, se plantea el caso de la región de origen que obliga a una revisión de la noción de un mayor acercamiento a posturas de género más equitativas para las personas originarias de la gran ciudad. De todas formas, estos resultados no son en absoluto conclusivos y debieran ser profundizados con otros estudios.

Por otro lado, y como se mencionó con anterioridad esta actitud de ambivalencia frente al género que prevalece en las respuestas de los/as docentes que respondieron al cuestionario es coherente con los resultados de las técnicas cualitativas en las que se observa una visión de equidad para ciertas cuestiones mientras que se mantienen diferencias en otras.

Atributos de Masculinidad y Feminidad

Para el personal educativo que participó de los grupos focales y de las entrevistas, hombres y mujeres presentan atributos de género dicotómicos y estereotipados que se enmarcan en una concepción tradicional de los roles de género.

Los hombres son fuertes, dominantes, agresivos, machistas, egoístas, infieles, autoritarios, de la calle. Las mujeres, por otro lado, son virtuosas, fieles, trabajadoras, compañeras, frágiles, comprensivas, motivadoras, buenas madres y de la casa.

Aunque se reconocen características positivas para algunos hombres que son colaboradores, trabajadores, buenos y amorosos, en general, las mujeres encarnan las características positivas. Las mujeres son, las que con gran esfuerzo permiten llevar adelante empresas importantes.

Es importante destacar que para algunos/as docentes, la desviación de la normatividad de género, es decir, la desviación del cumplimiento con las características asignadas al rol tradicional correspondiente a cada uno indicaría des-

8. Las escuelas normales son recintos del Instituto Nacional de Formación Docente Salomé Ureña que tiene carácter universitario.

viación sexual. En este sentido, un varón sensible, con aptitudes para el dibujo sería considerado homosexual.

CUADRO 2
Atributos y Roles de Género Según Personal Docente

Atributos de Feminidad	La realidad de mi país es que las mujeres dominicanas son sumamente luchadoras y no se estancan. Les gusta mucho seguir adelante, son visionarias. La mujer dominicana, por ejemplo, yo tengo por ahí... como dicen, detrás de un gran hombre hay una gran mujer y yo en mi país no veo que detrás de una gran mujer haya un gran hombre. <i>Profesora.</i>
Atributos de masculinidad	En cuanto a la fuerza física [Ö] los varones siempre son los más completos para cargar las cosas pesadas y las hembras no hacen esos trabajos. Siempre se buscan a los varones para hacer cosas <i>Profesora.</i>
Roles de género	recuérdate que en nuestra sociedad el hombre antes le decía todo a la mujer y ella se callaba. Al tener que compartir ese liderazgo, el hombre no ha tenido suficiente cabeza para aceptarlo y de ahí vienen los [problemas] [Ö] ¡yo mando en mi casa! y cuando vienes a ver [Ö] la mujer está más preparada que el hombre. <i>Subdirector/a.</i>
Roles de género	Bueno, en los últimos años las mujeres le han sacado mucho, pero mucho cuerpo al hombre, en el trabajo, de manera progresista. La mujer se preocupa más por las cosas y esto no quiere decir que el hombre no se preocupa, pero la mujer se preocupa más, el hombre se ha quedado un poco más rezagado, tú llegas donde quieras y tú ves que hay mujeres muy destacadas en todas las áreas. <i>Subdirector/a.</i>
Roles de género	En nuestro país por eso mismo, por la misma característica de que son hombres machistas, las mujeres no se pueden insertar fácilmente en los trabajos de los hombres. Las mujeres no pueden escalar. Por ejemplo, aquí, una mujer presidente como va a ser, son los hombresÖ <i>Directora.</i>

Roles de Género

Estos atributos diferenciados implican roles de género que se inscriben en la división sexual del trabajo en la cual los hombres asumen las tareas de producción y las mujeres las tareas de reproducción.

Los/as docentes entrevistados/as reconocen cambios en estos roles, especialmente aquellos que vinculan a la mujer a las tareas de producción económica.

Sin embargo, aunque las mujeres (y entre ellas las docentes) han asumido tareas productivas no parecería tan clara la correspondiente redistribución de las tareas de cuidado y atención del hogar y la familia.

Las respuestas de los/as docentes indican que estas tareas pueden ser realizadas por los hombres si las mujeres no están o no pueden hacerlas. De la misma manera, los oficios de hombres (como cambiar una rueda, o arreglar el carro) pueden ser realizados por mujeres si éstos no están presentes. Aunque las tareas se pueden intercambiar en ciertos casos y para algunos/as de los/as entrevistados/as en mucho mayor medida que para otros/as, persiste aún en general la división en oficios de mujeres y oficios de hombres. Asimismo, generalmente, las tareas que demandan fuerza física, son tareas de hombres y se descarta a las mujeres. Estos planteamientos permiten explicar la ambivalencia en cuanto a las percepciones de roles de género de la mayor parte de los/as docentes.

En cuanto a los roles que los/as docentes asumen, los testimonios sugieren que son las mujeres las que siguen asumiendo la responsabilidad de las tareas del hogar. Este mismo patrón se reproduce en la asignación de tareas entre niños y niñas dentro de la escuela, tal como se abordará con mayor profundidad en el subcapítulo correspondiente.

Tanto profesores como profesoras reconocen el importante avance que han tenido las mujeres en todos los ámbitos de la vida entre los que se incluye el acceso a la educación, convertirse en profesionales, desarrollar una carrera, acceder a puestos políticos. En algunos de estos ámbitos se plantean mayores dificultades a las mujeres para alcanzar ciertas metas.

Este progreso de las mujeres implica conflictos en la relación entre hombres y mujeres, en parte porque los hombres se ven desconcertados y no saben que rol asumir. Ya no son los únicos proveedores y su autoridad se ve cuestionada. Sin embargo, su socialización y educación en roles de género tradicionales no los ha formado para compartir deberes y derechos en el hogar. De acuerdo con el

personal docente (hombres y mujeres) entrevistado, los hombres deben realizar un cambio que les resulta complejo.

Reproducción de Roles de Género

Todos/as los/as docentes y directivos/as entrevistados/as coinciden en que la reproducción de los roles de género se realiza a través de los procesos de socialización que se dan en la familia y en la sociedad, tal como plantean Berger y Luckmann (1984). En menor medida señalan a la escuela como responsable ya que para muchos/as el tratamiento que se da a niños y niñas en el centro educativo no es discriminatorio sino que se trata a todos/as por igual. Sin embargo, y retomando los planteos de Perrenoud (2005), los/as docentes y directivos/as no siempre serían concientes de los procesos de reproducción de los roles de género que ellos/as mismos/as promueven ya que estarían actuando en función de su habitus.

Rol Docente y Género

Al definir un buen docente, los/as maestros/as y directivos/as entrevistados/as señalaron que tanto un hombre como una mujer podían ser buenos/as docentes. Sin embargo, los/as docentes y directivos/as entrevistados/as en general coinciden en que las mujeres son mejores que los hombres para la profesión docente porque se entregan más, son más cariñosas, más pacientes y más delicadas. Estos planteos son coherentes con la postura ambivalente que surge de las respuestas de los/as docentes al cuestionario.

Ser madres les confiere a las mujeres una ventaja adicional que les permite comprender mejor a los/as niños/as y así poder desarrollar estrategias de enseñanza más eficaces. Como la maternidad es un atributo de género inherente a la mujer, éstas no necesitan ser madres realmente para ser mejores docentes. Ser mujer y ser madre es equivalente. Cuando si se convierten en tales, la identificación de las maestras madres con sus estudiantes tal como si fueran sus propios/as hijos/as las acerca más a ellos/as y les permite enseñarles mejor aún. Sin embargo, los hombres que son padres no tendrían en apariencia la misma ventaja que las madres.

Al mismo tiempo, los/as docentes plantean que los/as estudiantes, especialmente los/as más pequeños/as, identifican a las profesoras con sus madres y que podrían inhibirse y tener miedo frente a un maestro hombre perjudicando así su aprendizaje. Esta visión se vincula con el distanciamiento existente entre los hombres y los/as niños/as pequeños/as en función de los roles de género tradicionales que prohíben que los hombres se involucren con la crianza y educación. El distanciamiento se produce debido a la normativa de género y la refuerza al mismo tiempo.

Otra cuestión que les plantea a los hombres un esfuerzo adicional para desarrollar una labor docente adecuada, es el control de sus impulsos sexuales que son considerados como una necesidad biológica. Si bien las mujeres también deben cuidar este aspecto, parecería resultarles más fácil ya que ellas no tienen la misma necesidad sexual. Esta diferenciación se vincula también a los atributos de género planteados.

Por otra parte, la belleza asociada a la femineidad también confiere a las mujeres una ventaja frente a los hombres que por naturaleza no pueden ser bellos ni tener buen aspecto.

Rol Docente y Género Según Personal Educativo

Bueno, en cuanto al género yo creo que la maestra, sin querer dañar a los maestros, las maestras laborablemente, yo creo que rendimos más. Porque nos damos más. Nos damos más. Sí, somos más preocupadas por los estudiantes. Porque como la mayoría somos madres y siempre esa parte afectiva, porque el maestro aunque la tenga, no la expresa tanto como nosotros.

Profesora.

Para mí las mujeres son las que tienen el perfil número uno en términos de enseñanza, más que los hombres, sin importar que yo sea maestro. Yo reconozco la realidad. Pero también ahí hay una de las historias de que la mayoría de los legados, han sido maestras que lo han dejado, aunque hay algunos maestros.

Profesor.

Bueno si fuera yo me gustaría [...hay que] sacar ese muchachito que uno tiene dentro [...] porque yo tengo mis hijos y me gusta mucho compartir con ellos [...] y yo creo que el profesor tiene carisma, tienen soltura para ser un buen maestro de inicial. [...] Recuérdate la película, un maestro de kinder...

Subdirector.

pero trabajando más aquí en el centro, trabajando con mi compañero José y con el profesor de inglés, yo con ellos me siento bien. Porque yo veo la capacidad que tienen cada uno para controlar lo que es el curso, controlar la disciplina y los conocimientos.[...] Pero él toma un espacio dentro de la semana que trabaja con sus estudiantes con la convivencia. Entonces, en cuanto a hombre y mujer yo creo que aquí trabajamos bien los dos géneros, sin importar si el es hombre o es mujer [...] trabajamos bien los dos.

Profesora.

Esta concepción de mujer-madre-maestra se encuentra a la vez estrechamente vinculada a la ya mencionada visión de la profesión docente como vocación.

Aunque de ningún modo se pretende desestimar el valor que el amor hacia el trabajo puede agregar a la tarea realizada, y menos aún en una labor tan importante como la educativa, también es importante revisar visiones vinculadas a la llamada vocación docente.

Retomando a Bourdieu, la vocación implica un destino prefijado desde lo social y al cual el individuo se ajusta, con pocas posibilidades de cambio. La vocación docente se plantea como una misión, un apostolado en la cual el/la maestro/a debe realizar su tarea en cualquier condición. En el caso específico de la docencia, la vocación se combina con la vocación de madre, reforzando los roles tradicionales de género según los cuales las mujeres deben asumir las tareas de reproducción biológica y cultural y naturalizándolo.

La mayor aptitud de las mujeres como profesoras se observa especialmente para los/as niños/as más pequeños/as ya que se cree que las mujeres estarían mejor preparadas para ello por su condición de madres. Esta preparación se

asocia también con la experiencia para cambiar pañales. El 68.1% del personal docente de las escuelas señaló que estaba muy de acuerdo con que las docentes mujeres son mejores para los/as niños/as pequeños porque son más cariñosas que los docentes hombres. El 20.2% señaló que estaba un poco de acuerdo con esta afirmación.

Para algunos/as docentes y directivos/as, especialmente los hombres, los profesores pueden ser tan buenos docentes como las mujeres, inclusive en el nivel inicial, pero deben cambiar, dejando atrás roles y características de género tradicionales para asumir otras, nuevas, diferentes que les permitan acercarse a los/as niños/as. Esto implicaría una revisión de la concepción de masculinidad.

Conciencia de la Relación Entre Género y Aprendizaje

El personal docente de las escuelas se mostró receptivo frente a la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza y en muchas ocasiones avanzó voluntariamente hacia la incorporación de estrategias para asumir dicha perspectiva en sus prácticas de enseñanza.

Tal como se indica en la tabla 3 que sigue a continuación, el 43.6% de los/as docentes señala que había pensado en la posible relación entre el sexo de los niños y las niñas y su aprendizaje con anterioridad al inicio del proyecto.

Al analizar los datos por centro educativo, se observa que la escuela en la que mayor conciencia habría sobre esta relación entre género y aprendizaje es la Escuela 1. Asimismo, esta es la escuela en la que hay una población de mayor edad que es la población que demostró mayor sensibilidad a la igualdad de género, según indica la tabla 9.

La escuela en la cual el personal docente plantea menor conciencia previa de la relación entre género y aprendizaje es la escuela 3, en la cual el 64.5% de la población docente señaló que no había pensado antes en la relación entre el sexo (el ser niño o niña) y el aprendizaje. Le sigue la escuela 4 con un 58.8% de respuestas de este tipo y finalmente, la escuela 2 en la cual 55% de los/as profesores responden negativamente a esta pregunta.

Retomando a Perrenoud (2005), el conocimiento de esta relación no implica necesariamente la articulación con prácticas pedagógicas coherentes, ya que la práctica docente estaría mediatizada por el habitus para cuyo cambio demanda pero no es suficiente la mera de conciencia. Las observaciones de clases y de centros educativos reforzarían estas suposiciones ya que no se registró por lo general, la incorporación de la perspectiva de género a la práctica pedagógica, tal como se verá más adelante.

TABLA 3
Conciencia de la Relación entre Género y Aprendizaje

		Centro Educativo								Total	
		3	4	2	1						
¿Había pensado antes en la relación entre el sexo (el ser niño o niña) y el aprendizaje de los niños y las niñas?	si	11	35.5%	7	41.2%	9	45.0%	14	53.8%	41	43.6%
	no	20	64.5%	10	58.8%	11	55.0%	12	46.2%	53	56.4%
Total		31	100.0%	17	100.0%	20	100.0%	26	100.0%	94	100.0%

En el sistema educativo existe la creencia generalizada de que las niñas tienen más aptitud para la Lengua Española, mientras que los niños son mejores en Matemática. Este mito también ha sido abordado en otros estudios sobre género en la escuela (Ayala, Quiroga et al, 2006). Con respecto a las escuelas participantes del estudio, el personal docente adhiere a esta creencia.

Un 71.3% de los/as maestros/as y directivos/as que respondieron el cuestionario cree que las niñas son mejores en Lengua Española y un 80.9% de ellos/as señala que los varones son mejores en Matemática. En menor medida, los/as docentes señalan que las niñas tiene más aptitudes para las Ciencias Sociales (31.9%) y las Ciencias Naturales (29.85%) que los varones (10.6% y 9.6% respectivamente).

Asimismo, 13.8% de los/as profesores/as señalaron que los varones son mejores para la Educación Física y solo 2.1% plantearon a las niñas en esta situación.

TABLA 4
Áreas del Curriculum en las que se Destacan los/as Niños/as según Docentes

Área en la que son mejores	Niñas		Niños	
	Casos	%	Casos	%
Lengua Española	67	71.3%	13	13.8%
Matemática	24	25.5%	76	80.9%
Ciencias Sociales	30	31.9%	10	10.6%
Ciencias de la Naturaleza	28	29.8%	9	9.6%
Educación Artística	6	6.4%	1	1.1%
Educación Física	2	2.1%	13	13.8%
Lenguas Extranjeras	1	1.1%	1	1.1%
Informática	0	0%	1	1.1%
Ns/Nr	3	3.2%	3	3.2%

Los datos recogidos a través de los grupos focales y entrevistas confirman estos resultados e indican que para algunos/as docentes estas diferencias se basan en diferencias biológicas que indicarían la naturalización de los atributos en los cuales se basan los roles de género.

CUADRO 5

Aptitudes e Intereses de Estudiantes Según la Percepción de los/as Docentes

Categoría	Percepción de los/as Docentes
Aptitudes de las niñas para la Lengua Española 4° grado	Realmente que sí, y está vinculado con su desarrollo biológico. Porque, por ejemplo, las niñas a estos niveles tienen más desarrollado. Primero, lógicamente, las niñas tienen el área del habla que se desarrolla primero, que es el área izquierda. Son mucho más diestras en cuanto a lo que es la Lengua Española, aprenden más. Y los varones les gusta la Matemática. Hay muchos que solo le gustaría que le dieran Matemática. Pero, sin embargo, hay otras niñas que llegan a un nivel que todo les gusta y cuando dominan todo, Matemática, y sobre todo cuando yo veo han dominado Matemática. Imagínese, cualquier cosa. Porque tienen la parte del lenguaje, del habla, la tienen desarrollada. Ya comprenden que pueden entender la Matemática, entonces ya tienen todas las otras áreas cubiertas, más en esa en el área, sobre todo en la lectura. Profesora.
Intereses de niños y niñas de 4° grado	Las niñas, por ejemplo, les gusta más los temas que son, de su edad, animales, donde hay niñas, los varones le gustan más los temas de científicos [0] el universo, los aviones, el tema que tiene que ver con barcos, temas que le interesa a ellos. A las niñas les gustan los temas de sus perros, sus ositos Profesora..
Intereses de estudiantes de 8° grado	No, era distinto. Los grandes especialmente en 8° grado los varones no se después de la tecnología le gusta mucho la Informática [0], la Matemática siempre los varones se inclinan mucho [0] porque yo daba la asignatura [0] Lengua Española y ellos no le daban como tanta importancia a la Lengua Española como a las Matemáticas [0] Sí, a los varones, sí, realmente le gustan las matemáticas y las hembras le gusta mucho las naturales. Sí, porque cuando vamos hablar de ecosistema le gusta mucho la naturaleza, las plantas, los animales le gustan mucho. Profesora.
Interés de las niñas de 8° grado en Lengua Española	Las hembras de 8° grado, sí, le gusta mucho expresarse como te digo, expresarse en Lengua Española, porque ahí tienen la oportunidad de hacer versos, canciones, saben que uno en la lengua cuando lo pone hacer un texto, a describir ahí vuela su imaginación. Tú sabes que las niñas son como más sensibles y cuando tú les dices hagan un texto descriptivo, describen una persona, describen un entorno y ellas tienen como más sentimentalismo si podríamos decir que los varones. Veo que le gusta más la Lengua Española a las niñas que los varones, sí. Profesora.

Estas inclinaciones por las diferentes asignaturas se vinculan también a los intereses diferenciados según los atributos y roles de género tradicionales a los cuales adhiere el profesorado de las escuelas.

A las niñas les interesan más los cuentos y las poesías que se vinculan a su naturaleza más sensible, romántica y delicada. También les interesan más los animales y las plantas que se vinculan a su rol de cuidado.

A los varones, por otro lado, les interesan más los deportes, los temas científicos, los medios de transporte y la tecnología, vinculados a sus características racionales, lógicas, científicas y de mayor fuerza y rudeza.

Se destaca especialmente el interés señalado de los alumnos por los barcos y aviones con los cuales, junto con los carritos, juegan desde muy temprano. Estos juguetes de varones contribuyen a la socialización en su rol de género según el cual los hombres pueden desplazarse libremente hacia donde ellos quieran.

Por otro lado, y en contraste con estas percepciones, evaluaciones realizadas en República Dominicana brindarían resultados diferentes. El estudio evaluativo desarrollado por el CEIE⁹ (Consortio de Evaluación e Investigación Educativa) integrado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y la Universidad de Albany indica que niños y niñas no presentan diferencias en su desempeño en Matemática mientras que si hay diferencias que favorecen a las niñas en Lengua Española. La estimulación de las niñas en áreas en las que son “buenas por naturaleza” como la Lengua Española podría estar en la raíz de estos resultados.

Al mismo tiempo, los/as docentes plantean que las alumnas son más ordenadas en su trabajo escolar y su aspecto personal, están más pendientes y son más responsables por sus tareas, son más comunicativas y participan más en clase. Todas estas actitudes implican un mejor desempeño en la escuela y mejores resultados.

Gestión de los Centros Educativos

Las niñas, sí, son más ordenadas. Las niñas son más ordenadas, las mascotas de los niños a veces tienen un poco de descuido. Las niñas se preocupan más.

Profesora

Y tú les revisas [a las niñas] sus cuadernos y siempre están más organizados y esto que lo otro.

Profesor

Así levantado, los cuadernos de los varones siempre están más deteriorizados. [Los] de las hembras siempre están más organizados, más limpios.

Profesora

También son más comunicativas que los varones, se expresan más fácil, son menos tímidas, participan más en las clases que los varones. Entre ellas hablan mucho y no se callan y son organizadas y limpias.

Profesora

son más organizadas con respecto a las mascotas, sus útiles, su uniforme, su peinado, su cuidado personal. También andan limpias y andan bien peinaditas, andan con sus zapatos limpios, como se lo piden aquí. Los varones a veces andan con medias de cualquier color, tienen cualquier color.

Profesora

Pero el caso es que las hembras siempre van a ser más activas que los varones. Es porque son más activas, es porque son más dedicadas, es por eso...

Profesor

De acuerdo con lo planteado y retomando los hallazgos de otras investigaciones sobre el tema (Bailey, 1992; Morgade, 1994, Morgade y Kaplan, 1999), se podría plantear que los atributos de género de las muchachas les permiten dar mejor respuesta o responder más fácilmente a las demandas de la escuela. Tal como se verá más adelante, las actividades de aprendizaje demandan obediencia y cumplimiento de reglamentos; orden y limpieza personal y de las tareas realizadas, así como permanecer sentado/a y en silencio en la clase. Estos comportamientos se encuentran mucho más cerca de las niñas que de los niños desde los mandatos de los roles tradicionales de género.

Los/as Estudiantes

De acuerdo con sus maestros/as, los/as niños/as de las escuelas estudiadas son cariñosos, buenos/as y solidarios/as y se motivan con actividades que les inte-

9. Este estudio que corresponde a una iniciativa de la USAID incluyó la aplicación de evaluaciones sobre comprensión lectora y matemática a estudiantes de 3°, 4° y 5° grados de una muestra representativa a nivel nacional de escuelas públicas rurales completas, escuelas públicas urbanas y colegios privados.

resen y desafíen. Los/as estudiantes valoraron altamente las escuelas a las que asisten y la educación que en ellas reciben.

En cuanto a su comportamiento, en ocasiones los/as estudiantes reaccionan de manera agresiva tanto los varones como las niñas, aunque en los primeros se da en mayor medida. Esta conducta se explica tanto por las situaciones familiares de distinto tipo como por la socialización en contextos de pobreza y marginalidad caracterizados por violencia, bandas y delincuencia. En estas situaciones, los/as niños/as sufren diferentes abusos y violaciones a sus derechos, al tiempo que son en ocasiones utilizados para actividades ilegales. Los/as docentes, directivos/as y orientadoras señalaron que se habían registrado casos de abuso físico y sexual en cada uno de los centros educativos. El abuso sexual se registró en niñas y generalmente por parte de padrastros, familiares políticos o personas que comparten el hogar. En cuanto al embarazo adolescente, no se registró ningún caso durante el tiempo en el que se desarrolló el diagnóstico. Este tema se abordará específicamente más adelante.

Asimismo, las escuelas registran casos de niños/as en situación de trabajo infantil. Estos/as estudiantes generalmente trabajan durante la tanda en la que no asisten a las escuelas. De acuerdo a la percepción de docentes, directivos/as y orientadoras, esta situación es más frecuente en la tarde.

Los/as estudiantes plantean situaciones en las escuelas que se relacionan con las dificultades en las familias asociadas a separaciones y divorcios y los conflictos que se generan entre los padres y las madres. Como manifestación de estas situaciones también los/as niños/as presentan problemas de timidez, baja autoestima y dificultades para participar en clase, lograr los aprendizajes deseados e interactuar con sus compañeros/as.

La sobreedad que es un rasgo muy común en las escuelas estudiadas, al igual que en el sistema educativo dominicano en general, complejiza la tarea de los/as docentes ya que implica que niños y niñas de edades y características muy diferentes se encuentren en un mismo salón de clases.

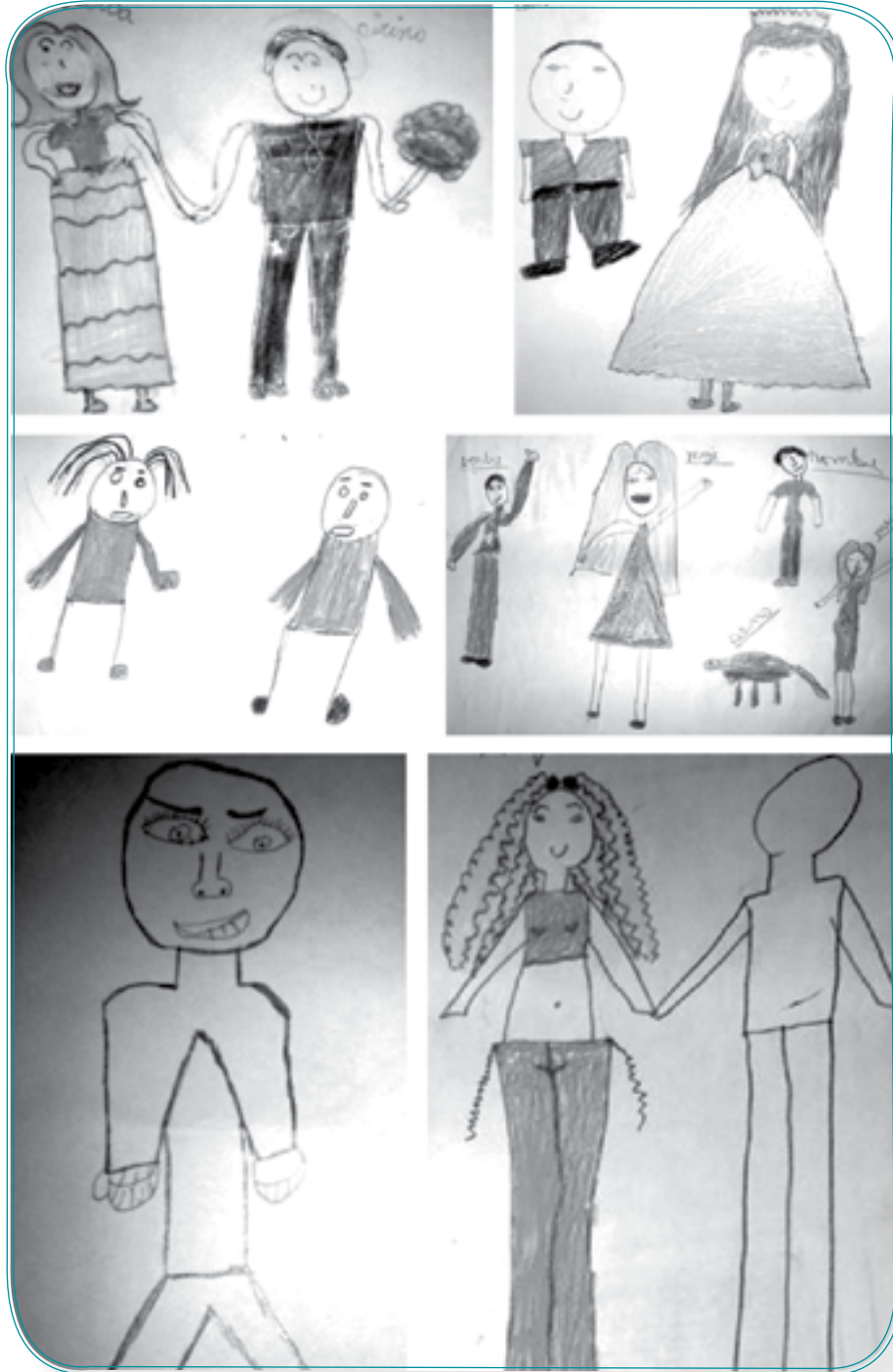
Se plantea que los varones tienen influencias peligrosas vinculadas a la socialización en su rol de género, ya que como son varones no pueden quedarse todo el tiempo en casa pero al salir a la calle pueden juntarse con personas que sean una mala influencia.

Por otro lado, las jóvenes son más liberales en la actualidad y no siempre se visiten y actúan según la normativa de género. Esta transgresión se penaliza convirtiendo a estas muchachas en malas mujeres y preocupa a las madres también porque podría incidir en sus posibilidades de encontrar una pareja adecuada.

Atributos de Género Según los/as Estudiantes de 4° grado

Los/as estudiantes de 4° grado asignan atributos y roles diferenciados a hombres y mujeres que se enmarcan en concepciones tradicionales de los roles de género. Hombres y mujeres se diferencian por sus cuerpos y por sus roles y funciones.

En los dibujos realizados por niños y niñas de 4° grado se observan mujeres morenas con pelo lacio y muchas de ellas son representadas como princesas con coronas. En algunos/as casos, las mujeres fueron dibujadas como personas blancas, rubias y con cabello liso. Algunas estudiantes afirmaron que habían dibujado a una de las facilitadoras de la actividad (que tiene cabello rubio) porque creía que era bella. Esta asociación de la belleza con características raciales blancas ya ha surgido en otras investigaciones en las que se señala vinculada a concepciones racistas de la belleza (Ayala, Quiroga, et al, 2006; Santelises, Dotel y Ziffer, 2005).

Selección de Dibujos Realizados por Niños/as de 4° grado¹⁰

10. Estos dibujos fueron realizados por los/as niños/as de 4° grado que participaron del taller. La consigna para este trabajo fue "Dibuja a un hombre y una mujer". Los/as estudiantes podían elegir los colores libremente.

En cuanto al rol de género, las mujeres trabajan en la casa realizando oficios como cocinar, lavar, limpiar y planchar. También señalaron que van a la calle Duarte a comprar ropa y al mercado a comprar comida. Cuando trabajan fuera de la casa, trabajan en casas de familia, en salones, en tiendas, son doctoras o veterinarias.

Se destaca que la transgresión de la normativa de género sería visualizada como manifestación de la orientación sexual. Los/as niños señalaron que si los hombres usan aretes son gay. En algunos casos los hombres usan aretes por “tigueraje”¹¹.

Los trabajos que realizan los hombres incluyen trabajar en oficinas, ser ingenieros, abogados, médicos, mensajeros, policías. Solo en una de las escuelas, los/as estudiantes señalaron que los hombres realizan oficios en la casa como trapear, cocinar y fregar si la mujer no está en la casa.

Dados los procesos de socialización, esta asignación de atributos y roles de género se identifican probablemente con los modelos cercanos a los/as niños/as.

CUADRO 4
Atributos de género según Estudiantes de 4° y 8° Grado

Grado	Las mujeres...	Los hombres ...
4to. grado	<p>Son bellas Son frágiles Son flacas o delgadas con curvas Usan vestidos, aretes, moños, maquillaje y uñas postizas.</p>	<p>Son fuertes Son grandes Son feos Son calvos Son gorditos Son atractivos por ser fuertes sudan más Trabajan duro Ganan dinero Pelean en la calle Levantan pesas Manejan autos Beben mucho</p>

11. Tíguere: en la jerga dominicana se refiere al hombre astuto, audaz, generalmente de clase social baja que sabe de todo un poco, no permite que se aprovechen de él y trata de hacer las cosas siempre para su propio beneficio.

Grado	Las mujeres...	Los hombres ...
8vo. grado	Frágiles Delicadas Suaves Románticas Amables Hogareñas Madres Colaboradoras trabajadoras	Fuertes Rudos Altos Proveedores. A veces son responsables y trabajadores. A veces son mujeriegos, bebedores y violentos

Atributos de Género Según los/as Estudiantes de 8° grado

Al igual que los/as estudiantes de 4° grado, los/as alumnos/as de 8° grado otorgan a hombres y mujeres atributos diferenciados según roles tradicionales de género. Estas concepciones se relacionan con los modelos presentes en su casa, en el barrio y en la escuela y que son adoptados por los/as jóvenes en función de los procesos de socialización primaria y secundaria. Muy a menudo, los hombres asumen las características negativas y las mujeres las positivas.

Sin embargo, en una de las escuelas se observó una visión muy negativa del otro sexo tanto para los varones como para las niñas. De acuerdo con las jóvenes de esta escuela, los hombres son borrachos, violentos, irresponsables e infieles, refiriéndose a éstos últimos como “pegacuernos”. Señalaron que en ocasiones, cuando se visten con traje parecen abogados y se ven bien.

Para los varones de esta escuela, las mujeres también son golpeadoras, infieles y “pegacuernos” y se refirieron a ellas como “cueros”. Señalaron que tienen varios hombres a la vez y que algunas dejan a sus esposos al cuidado de los niños/as y si éstos dicen algo al respecto, los golpean. Diferencian entre las mujeres criadas en su casa, que son buenas, responsables por el hogar y la familia y que cuidan a los/as niños/as, lavan, friegan y cocinan y las que son criadas en el barrio, que no hacen ninguna de estas cosas y tienen varios hombres a la vez.

CUADRO 7
Roles y Atributos de Género Según Estudiantes de 8° Grado

Roles y Atributos de Género	Percepciones de estudiantes de 8° grado
Las mujeres y el espacio público y privado	Las mujeres responsables son las de la casa, y las que no son responsables son las de la calle, que le gusta estar cogiendo hombre para acá y para allá, ya. <i>Alumno 8° grado.</i>
Igualdad entre géneros	Profe lo que pasa es que estamos en una humanidad en donde el hombre y la mujer estamos al mismo nivel. Ya no hay ni más fuerte, ni más débiles. Ahora las mujeres y los hombres tenemos las mismas oportunidades que los hombres para hacer lo que sea. Porque miren ya hay mujeres que juegan pelota, hay mujeres que nadan, hay mujeres que hacen todo igual que un hombre. <i>Alumna.</i>
Roles de género	Yo conozco, mujeres, personas que ellas tratan de sobrellevarse con su esposo, tratan de llevar una familia unida, un bonito hogar. Pero algunas veces hay mujeres que amanecen, como dicen con apellido a revés, porque amanecen con un perfecto mal humor que con cualquier persona se agarra y le dicen de todo. <i>Alumna.</i>
Roles de género	Y también lo más malo de una mujer que usted llega de la calle, que esta trabajando y cansado y lo primero que usted llega a la casa y que una mujer venga a pelear, que es lo que usted va hacer (risa). <i>Alumno</i>
Roles de género	Profe, y con la comida fría cuando uno llega, y sin hacer. Tarde y nos acusan que la botamos la comida, pero dicen que uno es malo. <i>Alumno</i>
Roles de género/ Violencia de género	Sí, pero de vez en cuando, ellas sacan a uno de quicio. Uno lo que hace es que le da su pecosá. <i>Alumno</i>
Atributos diferenciados de masculinidad y feminidad	Para mí, los hombres somos superiores a las mujeres porque las mujeres son alguien débil que uno tiene que cuidar a las mujeres. Porque son seres débiles y hay que cuidar a las mujeres. <i>Alumno</i>
Atributos diferenciados de masculinidad y feminidad	Las mujeres no somos iguales que los hombres, porque los hombres viven jugando, viven llevando su vida muy agitada. Nosotras las mujeres lo que tenemos es una sencillez anormal y humana, lo que pasa es que nosotros, las mujeres tenemos una delicadeza que no podemos andar jugando, tirándonos, jugando pelota. Entonces, la mujeres lo que tenemos es una comparación distinta a los hombres. <i>Alumna</i>

En cuanto a los roles que hombres y mujeres pueden asumir, en general, los/as alumnos/as de 8° grado que participaron de los grupos focales plantean igualdad entre ambos. Sin embargo, todavía persisten las diferencias en el discurso de la igualdad.

Por un lado, siguen existiendo oficios de hombres y de mujeres. Las tareas domésticas pertenecen a estas últimas y son realizadas por los hombres solo cuando éstas no pueden hacerlo, sea porque están trabajando o porque están enfermas o ausentes. En este sentido, varios varones señalaron, “yo ayudo y hago oficios porque mi mamá está todo el tiempo trabajando”. En algunas ocasiones, las niñas señalaron que “no se veía bien que los hombres cocinen”, aunque eran por supuesto capaces de hacerlo. Tanto para las niñas como para los niños las mujeres tienen la responsabilidad de un hogar armonioso y bien cuidado.

Asimismo, para muchos/as jóvenes, las mujeres son frágiles y delicadas y no pueden realizar actividades pesadas o rudas al igual que los varones. Los hombres al ser más fuertes, deben cuidar a las mujeres, visión a la que subyace la noción de superioridad masculina.

Por otro lado, los estudiantes varones justifican posturas típicamente masculinas y tradicionales. En coherencia con la visión de superioridad masculina, algunas situaciones podrían justificar el uso de la violencia, como única manera de que las mujeres “entren en razones”.

Los dibujos realizados en los grupos focales muestran a las mujeres con cabello largo, muy a menudo rubio, usando vestidos o faldas largas y collares, aretes y adornos. Los hombres llevan pelo corto y son fuertes. En general, hombres y mujeres son representados separados y muchas veces los dibujos presentan características de violencia y de tristeza.

Dibujos Realizados por Estudiantes de 8° Grado¹²



12. Al igual que en el caso de 4° grado, estos dibujos fueron realizados por los/as estudiantes de 8° grado que participaron de los talleres. La consigna fue "Dibuja a un hombre y una mujer y los/as estudiantes podían elegir los colores libremente."

Las Familias

Las familias de los/as estudiantes que asisten a los cuatro centros educativos estudiados presentan las características comunes a las familias dominicanas y que las diferencian claramente de la familia nuclear compuesta por padre, madre e hijos/as. Si bien hay estudiantes que tienen familias de este tipo, las familias que se encontraron en este estudio se vinculan más a un conjunto de personas con vínculos de parentesco más o menos cercanos y que conviven juntos en el mismo hogar o unidad doméstica (Jelin, 1994; Santelises, Dotel y Ziffer, 2005).

Es así como se observan casos de familias monoparentales en las cuales las mujeres son madres solteras, viudas o separadas y jefas de familia, asumiendo las responsabilidades económicas del hogar. También se ven tías y abuelas criando sobrinos/as y nietos, junto (o no) con uno de los/as progenitores/as porque sus madres y/o padres han emigrado o fallecieron. Muy a menudo, las mujeres son las únicas proveedoras del hogar aunque las familias son biparentales, lo cual entra en contradicción con el supuesto rol de género tradicional que plantea a los hombres como proveedores.

Como se señaló con anterioridad, las separaciones entre padres y madres parecerían afectar especialmente a los/as niños/as de la Escuela 2, según refiere el personal docente de esa institución.

Atributos y Roles de Género Según las Madres

Los atributos que las madres otorgan diferenciadamente a los hombres y las mujeres se enmarcan en una visión tradicional de los roles de género y son coherentes con aquellas planteadas por los/as estudiantes.

Para las madres que participaron de los grupos focales, hombres y mujeres asumen características diferenciadas y dicotómicas en las que las mujeres presentan los valores positivos y los hombres, los negativos.

CUADRO 8
Atributos y Roles de Género Según Madres

Las mujeres son...	Los hombres son...
Trabajadoras	Fuertes
Pacientes	Dominantes
Cariñosas	Autoritarios
Ordenadas	Machistas
Hogareñas	Proveedores
Centradas	Infieles
Firmes	Abusivos
Abnegadas	Orgullosos
Dóciles	El primer ser Humano que Dios creó.
Delicadas	A veces son trabajadores, responsables, amables, cariñosos, creativos, buenos padres.
Colaboradoras	
Sensibles	
Inteligentes	
Un “don divino”	
Son madres, esposas y educadoras. Algunas son astutas, materialistas y “peleonas”.	

Una gran cantidad de madres relató historias de abandono e irresponsabilidad de sus compañeros actuales y anteriores, dando indicadores claros de las causas del sentimiento negativo hacia los hombres.

Los roles de género prevalecientes en las familias adscriben, en general, a roles de género tradicionales en los cuales el hombre/padre debe ser el proveedor y las mujeres/madres deben encargarse del cuidado y educación de los/as hijos/as, así como de atender a los esposos y al hogar en general. Un indicador claro de esta situación fue la falta de respuesta y ausencia por parte de los padres a la convocatoria para participar de los grupos focales en cada una de las escuelas.

Autopercepción de las Madres

me identifico con una paloma, me gusta sustentar mis hijos y educarlos y que más.

Madre

¿En 5 años que como me veré? Nada, luchando con mis hijos, tratando de sacarlos a camino, que cojan sus estudios, que no los dejen, que vayan a su universidad y que tengan una carrera y enseñarlos a hacer cosas buenas. O sea, no enseñarles violencia para que ellos no sean así cuando sean adultos si no, enseñarle cosas buenas.

Madre

Se planteó preocupación en relación a las situaciones en las que podrían encontrarse los/as niños/as, tomando en consideración el contexto social de los barrios. Por ello, señalaron que podría ser peligroso para los/as niños/as jugar fuera de la casa sin su supervisión. Como respuesta a esta situación, en algunos casos, vigilan a los hijos sin que ellos se den cuenta, o éstos/as juegan en casas específicas con niños/as que ellas conocen y que pertenecen a familias en las que confían o bien les prohíben completamente jugar fuera de la casa.

Las madres que participaron de los grupos focales mostraron también preocupación porque los/as niños/as jueguen con niños/as del mismo o del sexo opuesto. La separación por sexo parecería darse especialmente en el caso de las niñas que no tienen hermanos varones. En cualquier caso, que varones y niñas estén demasiado juntos o demasiado separados podría ser peligroso para la formación de su identidad sexual.

Integración de Niños y Niñas en el Juego

El hijo mío juega Bitilla al frente de mi casa. Se junta con compañeros de su edad, con niños de la escuela, viene aquí a la escuela a hacer tarea a la biblioteca. Y yo me percaté de que si en realidad él viene a hacer la tarea, cuando llega a la casa, le reviso la mascota para ver si realmente hizo la tarea, o sea que hay que ser vigilante, sin ser policía, hay que tener mucho ojo.

Madre.

Pienso que bien porque así se relacionan hembras y varones, no así como hay escuelas que nada más de hembras y nada más de varones. Y eso crea un conflicto y después las hembras no se quieren juntar con los varones y que no y siempre [...] y de ahí es que hay algunas que después salen lesbianas y cosas así.

Madre.

La mía no juega con varones, no me gusta que juegue con varones

Madre.

El varón sí, el varón juega mucho, pero fuera de la casa, en el patio

Madre

No, no fuera de la escuela nada, en su casa. Los jueves visitamos la iglesia. Los domingos también pero de la iglesia a la casa no hay oportunidad dizque “mami, déjame ir a donde mi amiguita”. No, amiguita no. Y tengo que saber porque siempre he tenido pendiente dónde van, dónde viven, con quién se juntan, tengo que saber. A veces se ponen incómodas. Yo tengo mis razones. “Mami, pero esto” [...] me siento orgullosa de ellas porque el Señor me ha dado 6 estrellas y les gusta la pintura y les gusta estudiar etc. etc.

Madre

6.2 La Reproducción de los Roles y Relaciones de Género a Través de la Escuela

En este subcapítulo se abordarán los mecanismos a través de los cuales los roles de género se reproducen en las escuelas del estudio.

Las Relaciones Escuela Comunidad y Escuela Familias

Las relaciones escuela familia en los centros educativos que formaron parte del estudio presentan características comunes a las relaciones de este tipo en otras escuelas de la República Dominicana (Valera et al, 2001; Pepén Peguero y Ziffer, 2005; Villamán, 2006).

En este sentido, el personal educativo de la escuela señala que para un mejor desempeño de los/as estudiantes sería apropiado un acompañamiento del trabajo escolar de los/as alumnos/as de manera más activa por parte de sus padres y madres. Si bien constataron la existencia de una diversidad de situaciones en las que existían padres y madres que daban seguimiento adecuado a sus hijos/as, también plantearon otras situaciones en las que este seguimiento no podía realizarse adecuadamente tanto por falta de interés como de tiempo y de capacidad de los padres y madres para hacerlo. En muchos casos se estableció una relación entre la formación académica, la situación socioeconómica y las posibilidades de los padres y las madres de apoyar adecuadamente los estudios de sus hijos/as.

Estos resultados concuerdan con resultados de otras investigaciones (Ziffer, Escala et al, 2006) que señalan que los/as hijos de padres con mayor educación tendrían un mejor desempeño escolar, al contar con un contexto más adecuado para el aprendizaje y el apoyo adecuado de padres, madres, hermanos/as o tutores/as.

En las cuatro escuelas estudiadas existen Asociaciones de Padres, Madres y Amigos/as de la Escuela (APMAE).

Las actividades que desarrollan las APMAE se vinculan principalmente con el apoyo en aspectos logísticos, el mantenimiento escolar y el suministro de equipamiento y materiales necesarios para la escuela. Esta situación es común en el sistema educativo, tal como señalan otros estudios en el tema (Valera et al, 2001; Pepén Peguero y Ziffer, 2005; Villamán, 2006).

De acuerdo con lo que plantean el personal docente y las madres participantes de los grupos focales, la participación en las Asociaciones de Padres, Madres y Amigos/as de la Escuela es mayormente femenina.

Participación de las Familias en la Escuela Según Género

Lo que pasa es que mayormente los padres están ocupados, o sea trabajando, y la mayoría de las mujeres [...] no trabajan, los papás no están en las casas.

Madres

Las madres en su gran mayoría, cuidado si en un 90%. Los padres son una minoría. [...] No sé, dicen que porque los padres trabajan y porque hay muchas madres solteras, esos son dos factores que influyen [en que las madres participen más que los padres].

Directora

De la misma manera, se destaca la inasistencia de los padres a las convocatorias para realizar los grupos focales. Las razones dadas incluyen la imposibilidad por obligaciones laborales. La precariedad que caracteriza la situación laboral de los padres y las madres de los/as estudiantes de los centros educativos estudiados obstaculizaría sus posibilidades de pedir permisos o dejar de trabajar un día para asistir a actividades realizadas por la escuela.

La baja participación de los padres en las actividades escolares y en el seguimiento de los estudios de sus hijos/as podría vincularse con la distribución tradicional de los roles de género a lo interno de las familias según los cuales las madres deben encargarse de la educación de los/as niños/as.

El Embarazo Adolescente

Una de las situaciones que generan necesidades educativas especiales en las estudiantes y cuya respuesta adecuada debe incluir la perspectiva de género es el embarazo adolescente, fenómeno que parece haber aumentado en los últimos años en la República Dominicana y en América Latina. De acuerdo con los datos de la Encuesta ENDESA (2002), en el año 1991, 33% de las mujeres que tenía entre 20 y 24 años había tenido su primer hijo antes de los 20 años. Este porcentaje había ascendido a 44% en el año 2002. Otros datos estadísticos indican que para el 2003, 23% de las adolescentes dominicanas entre 15 y 19 años de edad era madre o estaba embarazada (Meléndez, 2008). El

Consejo Nacional de Población y Familia (CONAPOFA) desarrolló un estudio en el año 2004, en el que se entrevistaron 17,730 adolescentes y jóvenes de 13 provincias. Los resultados de este estudio indican que el 20% de las mujeres de 15 a 19 años y el 64% de las de 20-24 había estado embarazada alguna vez (Lerebours, 2007).

En los centros educativos que participaron del diagnóstico, con excepción de la escuela 2, orientadoras y directoras señalaron que se habían dado casos de embarazo adolescente con diferente regularidad según centro.

En el cuestionario administrado a docentes se incluyó una pregunta sobre las respuestas que debería dar el centro educativo frente a un caso de embarazo adolescente. La información sobre la misma se presenta en la tabla 5.

La respuesta más dada por los/as docentes es que se debe referir el caso a orientación, dada por el 37.2% de los casos. Según el 20.2% de los/as docentes, directivos/as y orientadoras se debe hablar con las muchachas o sus familias para que asista a la escuela hasta el momento del parto. El 16% del personal docente señaló que se debe hablar con la adolescente y su familia para que asista a la tanda nocturna y el 8.5% señaló que esto debe hacerse para que las jóvenes no asistan a la escuela. Estos datos indican que uno de cada cuatro docentes de las escuelas estudiadas cree que una niña que queda embarazada no puede seguir asistiendo a la escuela con sus compañeros/as. Solo el 7.4% señaló que el centro educativo debe asegurarse de que la muchacha continúe con sus estudios.

TABLA 5
Respuestas al Embarazo Adolescente

Según su opinión, si una alumna del centro sale embarazada, ¿qué debe hacer el centro educativo?	Casos	%
Hablar con ellas y su familia para que no asista a escuela	8	8.5%

Según su opinión, si una alumna del centro sale embarazada, ¿qué debe hacer el centro educativo?	Casos	%
Hablar con ellas y su familia para que asista a tanda nocturna	15	16.0%
Hablar con ellas y su familia para que asista hasta el parto	19	20.2%
Referir el caso a orientación	35	37.2%
Asegurar que continúe con sus estudios	7	7.4%
Otros	5	5.3%
Ns/Nr	5	5.3%
Total	94	100.0%

La respuesta más comúnmente dada fue referir a orientación, lo cual coincidiría con el procedimiento asumido en las escuelas. Las orientadoras o directoras consultadas sobre el tema señalaron que cuando surge un caso de embarazo adolescente se cita al padre y a la madre de la alumna, se habla con ellos/as y se trata de que la joven asista a la escuela hasta el momento del parto. Muy a menudo, los embarazos se producen meses previos a la finalización del año, lo cual permite que las niñas terminen el año sin mayores complicaciones, muy a menudo sin que la escuela sea notificada formalmente. Si este no es el caso, lo que normalmente sucede es que las muchachas dejan de asistir a la escuela cuando la barriga se hace notar debajo del uniforme o cuando se casan, es decir, cuando se mudan con su pareja. Las escuelas tratan de que las niñas se examinen para no perder el año escolar.

Entre las respuestas que desde los equipos de orientación se da a esta situación, se incluye la labor preventiva en educación sexual y conversar con la muchacha embarazada y sus padres y madre. Una de las orientadoras señaló que les pedía a las jóvenes que no conversen sobre el tema con sus compañeros/as y que usen la camisa por fuera de la falda o pantalón para disimular la barriga.

En la escuela 3 parecerían registrarse casos de embarazo adolescente con mayor frecuencia e incluso algunas jóvenes que se inscribieron en los grados más grandes ya tenían hijos/as. En cambio, en la escuela 2 no se registró ningún caso de embarazo adolescente.

De acuerdo con el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes Ley 136-03, las muchachas embarazadas no pueden ser expulsadas de la escuela.

El Derecho a la Educación. Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de NNA Ley 136-03

Art. 45- Derecho a la Educación. Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación integral de la más alta calidad, orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y de sus capacidades que contribuyan a su desarrollo personal, familiar y de la sociedad. Asimismo, deberán ser preparados para ejercer plenamente sus derechos ciudadanos, respetar los derechos humanos y desarrollar los valores nacionales y culturales propios, en un marco de paz, solidaridad, tolerancia y respeto.

Párrafo II.- En ningún caso podrá negarse la educación a los niños, niñas y adolescentes alegando razones como: la ausencia de los padres, representantes o responsables, la carencia de documentos de identidad o recursos económicos o cualquier otra causa que vulnere sus derechos.

En las escuelas del estudio, las muchachas que se embarazan terminan dejando la escuela por propia decisión, tal como señalan directoras y orientadoras. Este hecho podría producirse al ellas sentir que no pertenecen ya a ese espacio. Siguiendo a Bourdieu, las adolescentes embarazadas establecerían sus propios límites a partir de los procesos de clasificación escolar producidos a lo largo de su trayectoria escolar.

Es importante destacar que en ningún momento, los actores entrevistados vincularon a las parejas de las jóvenes embarazadas a dicha situación. Los varones, padres de los futuros bebés, no fueron mencionados.

Los derechos planteados en la ley 136-03 no siempre son cumplidos por los/as directores/as de las escuelas dominicanas y las jóvenes en ocasiones acuden a instancias superiores como la Dirección de Género y Desarrollo o a la fiscalía en busca de ayuda para el cumplimiento de sus derechos. Sin embargo, éstas no son las situaciones más comunes ya que la visión de la educación como un derecho no siempre es clara en los/as estudiantes y tampoco es transmitida o enseñada desde la dirección y los/as docentes de las escuelas.

Una situación similar se observó en relación al acceso a los libros de texto por parte de los/as estudiantes. Cuando no había suficientes libros para todos/as, los/as docentes a menudo señalaban que los/as estudiantes debían comprarlos o fotocopiarlos porque “no debían esperar que todo fuese gratis”.

Las dificultades para manejar adecuadamente los casos de embarazo adolescente en las escuelas y dar respuesta a las necesidades educativas especiales ya han sido planteadas en otros documentos (Ziffer, 2003) y demandan una atención inmediata, dada la importancia de la temática. Aunque en los centros educativos se señala que se desarrolla una labor preventiva en temas de educación sexual, los datos indicarían que la educación sexual forma parte del curriculum omitido de las escuelas.

El Curriculum Oculto en la Escuela: Rituales y Silencios

En esta sección se incluyen actividades y rutinas que se desarrollan normalmente en las escuelas, como por ejemplo, el izamiento de la bandera y el rezo.

La ceremonia de entrada e izamiento de la bandera se desarrolla al inicio de la jornada escolar en las tres escuelas de la tanda matutina: Escuela 1, 3 y 2. En la escuela 4 no se realiza formación a la entrada por las altas temperaturas y el fuerte sol de la hora en la que se inicia la tanda vespertina. La formación a la salida de la escuela que es la rutina que se desarrolla normalmente, no se

realizó durante el tiempo que duró el trabajo de campo por la falta de espacio y adecuadas condiciones por el proceso de construcción en el que se encontraba la escuela.

La formación es la primera actividad de la jornada escolar y plantea la separación de los/as estudiantes por sexo al formarse los/as estudiantes por grado en filas de niños y filas de niñas. Este es un momento de orden y de silencio para izar respetuosamente la bandera y cantar el himno nacional.

Durante esta rutina que integra el curriculum oculto de la escuela, se enseña a las generaciones jóvenes sobre el respeto a los símbolos patrios. La necesidad de formar separadamente en sexos para lograr ese orden y respeto estaría transmitiendo a los/as estudiantes que hombres y mujeres no deben estar juntos. La formación por sexo también se observa si los/as estudiantes deben desplazarse por la escuela para ir a Educación Física.

En una de las escuelas, la rutina de formación incluye la marcha en estilo militar del curso encargado de izar la bandera ese día. Esta rutina se destaca por su carácter disciplinador. Es necesario rescatar que la escuela actúa disciplinando tanto a los niños y a las niñas y enseñándoles los modos adecuados en los que los individuos deben comportarse. Rutinas como formar y marchar todos al unísono y a ritmos militares es uno de los dispositivos disciplinadores planteados por Foucault (1989).

El Curriculum Oculto y Reproducción de Roles de Género Tradicionales

Izamiento de la bandera con separación de los/as estudiantes por sexo.

Formación y marchar al unísono y a ritmos militares como dispositivo disciplinador.

Rituales religiosos y rezos.

Androcentrismo en el conocimiento escolar basado en el conocimiento científico occidental.

Androcentrismo e invisibilización de lo femenino a través del lenguaje.

Androcentrismo e invisibilización de lo femenino a través del edificio escolar.

Luego de izar la bandera, en las escuelas se reza una oración. En las escuelas 3 y 2, se reza una oración conjuntamente con toda la escuela en la ceremonia de entrada y luego se reza una oración en cada aula. En las otras escuelas se reza en las aulas solamente. Por lo general, se observó que los rezos que se desarrollaban se enmarcaban en las creencias religiosas del/a docente o dirección, lo cual podría implicar en ciertos casos una imposición cultural a los/as estudiantes. El rezo es facilitado por un/a estudiante en cada curso. Durante el trabajo de campo se observó que muy a menudo quienes facilitaban las oraciones eran alumnas, lo cual a la vez implica el mensaje o la enseñanza de que las mujeres son más religiosas, más creyentes y deben estar más cercanas a Dios.

Aunque la Ley General de Educación plantea que la educación es un derecho de todas las personas y que no pueden ser discriminadas por razón alguna, mencionando específicamente el credo en este sentido (art.4, inciso a), también señala que el sistema educativo dominicano se sustenta en los principios cristianos evidenciados por el libro del Evangelio que aparece en el Escudo Nacional y en el lema “Dios, Patria y Libertad” (art.4, inciso e). En el mismo artículo, en el inciso i, la ley retoma los valores cristianos como fundamentos de la educación dominicana. Asimismo, la ley plantea la enseñanza de religión como parte del curriculum.

Si bien la mayoría de los/as estudiantes dominicanos/as pertenecen a la religión católica, se observa a partir de los datos recolectados en el estudio, la existencia de una importante cantidad de estudiantes que pertenecen a religiones cristianas no católicas, entre las que figuran Mormones, Testigos de Jehová, Evangélicos, entre otras, en las escuelas estudiadas. Los/as docentes manifestaron que a menudo estos grupos de estudiantes se sentían discriminados/as frente a las prácticas religiosas de las escuelas que se inscribían en religiones diferentes a las suyas. Esta situación movía a la preocupación a los/as docentes al tiempo que hacían referencia a la demanda de la sociedad a la escuela de formar a los/as niños/as y jóvenes en valores que promuevan la solidaridad y la cohesión social. En este sentido, se destaca la necesidad de enfoques que promuevan la enseñanza de valores y el abordaje de la espiritualidad, así como el respeto y la inclusión de la diversidad religiosa y cultural en la escuela.

Otro aspecto que se destaca en las escuelas estudiadas, así como en la generalidad del sistema educativo, es la invisibilización de lo femenino en una institución en la que trabajan una abrumadora mayoría de mujeres.

En este sentido, se destaca la utilización del masculino “maestro” o el plural, “maestros”, “profesores” para denominar a un grupo casi exclusivamente compuesto por mujeres. De la misma manera, se utiliza el masculino para denominar al estudiantado, aún cuando se refiere solo a mujeres. Si bien el nombre oficial del organismo de participación de padres y madres es la APMAEs (Asociación de Padres, Madres y Amigos/as de la Escuela), se la denomina comúnmente “sociedad de padres”. Asimismo, se habla de los padres cuando en general se quiere decir “madres” ya que ellas, tal como se verá más adelante, son las que se ocupan de la educación de sus hijos/as y que participan más frecuentemente en las actividades escolares.

Este silenciamiento que implica androcentrismo estaría reproduciendo la desigual distribución de sistema sexo – género que otorga mayor valor a lo masculino.

Por otro lado, la estructura edilicia de los planteles escolares no responde a las necesidades de un personal educativo que trabaja y permanece todo el día en las escuelas, ya que no hay espacios para comer o descansar al mediodía adecuadamente, asearse o descansar, especialmente tomando en cuenta que la mayor parte de la población docente es femenina y que por tanto hay más probabilidades de embarazos. Tampoco hay espacios o condiciones para que las maestras que se reintegran a la docencia luego de la licencia de maternidad puedan continuar con la lactancia. En este sentido, el androcentrismo se manifestaría a través de la arquitectura escolar.

Por otro lado, testimonios de docentes plantean que la Secretaría de Estado de Educación no asegura los/as maestros/as sustitutos/as para reemplazar a las docentes que tienen licencia por maternidad, debiendo asumir esto la escuela o los padres y las madres.

A la vez, se observa una invisibilización de lo corporal y un predominio de lo intelectual en la escuela. Las actividades de enseñanza y aprendizaje que se

promueven involucran por lo general permanecer sentados/as y tranquilos/as leyendo, copiando, escribiendo, resolviendo, lo cual resulta muy difícil para niños y niñas entre 6 y 14 años.

Las actividades que implican necesariamente movimiento corporal, como la Educación Física son a menudo relegadas y en las mismas también se observan abordajes tradicionales de enseñanza de contenidos conceptuales, tal como se verá más adelante.

En el área de Educación Artística también se observó que se desaprovechaban oportunidades para utilizar el canto, el baile y el movimiento como estrategias significativas de aprendizaje que probablemente podrían generar un aprendizaje más efectivo que copiar en la mascota.

Se observa una visión tradicional del aprendizaje en la que se aprende leyendo y escuchando y no necesariamente haciendo, corriendo, pintando o saltando. Estas actividades parecerían presentarse como adicionales, como estímulos o premios al buen comportamiento o desempeño y no como las actividades centrales de aprendizaje.

Subyace a esta visión además una concepción androcéntrica del conocimiento y el aprendizaje que favorece la supuesta racionalidad intelectual masculina y no la supuesta emoción, estética y habilidad manual femenina.

El Currículum y los Contenidos de Enseñanza

Tal como se verá más adelante, los contenidos de enseñanza privilegiados en las escuelas son los contenidos conceptuales de las cuatro asignaturas básicas: Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Esta valoración de las áreas básicas implica a la vez, la preponderancia del conocimiento científico en el currículum.

En este sentido, una de las docentes de 8° grado señaló que los hombres se habían destacado en el área de Matemática porque eran tenían más aptitudes para esta disciplina.

Androcentrismo y Matemática

En cuanto a las áreas, se ha demostrado históricamente que el hombre ha dado lo máximo en Matemática. Los modelos que tenemos en Matemática son masculinos.

Profesora Matemática 8° grado

La enseñanza de contenidos procedimentales (saber hacer) no se ve favorecida por las estrategias y recursos utilizados, tal como se verá en la próxima sección.

En cambio, si hay un fuerte énfasis en la formación en valores y actitudes que no se hace tanto a través de actividades de enseñanza específicamente diseñadas sino que se realiza principalmente a través de mensajes explícitos e implícitos del personal docente al estudiantado. Los mensajes pueden ser orales como escritos, tal como se observa en los carteles y decoraciones de las aulas y espacios comunes de la escuela.

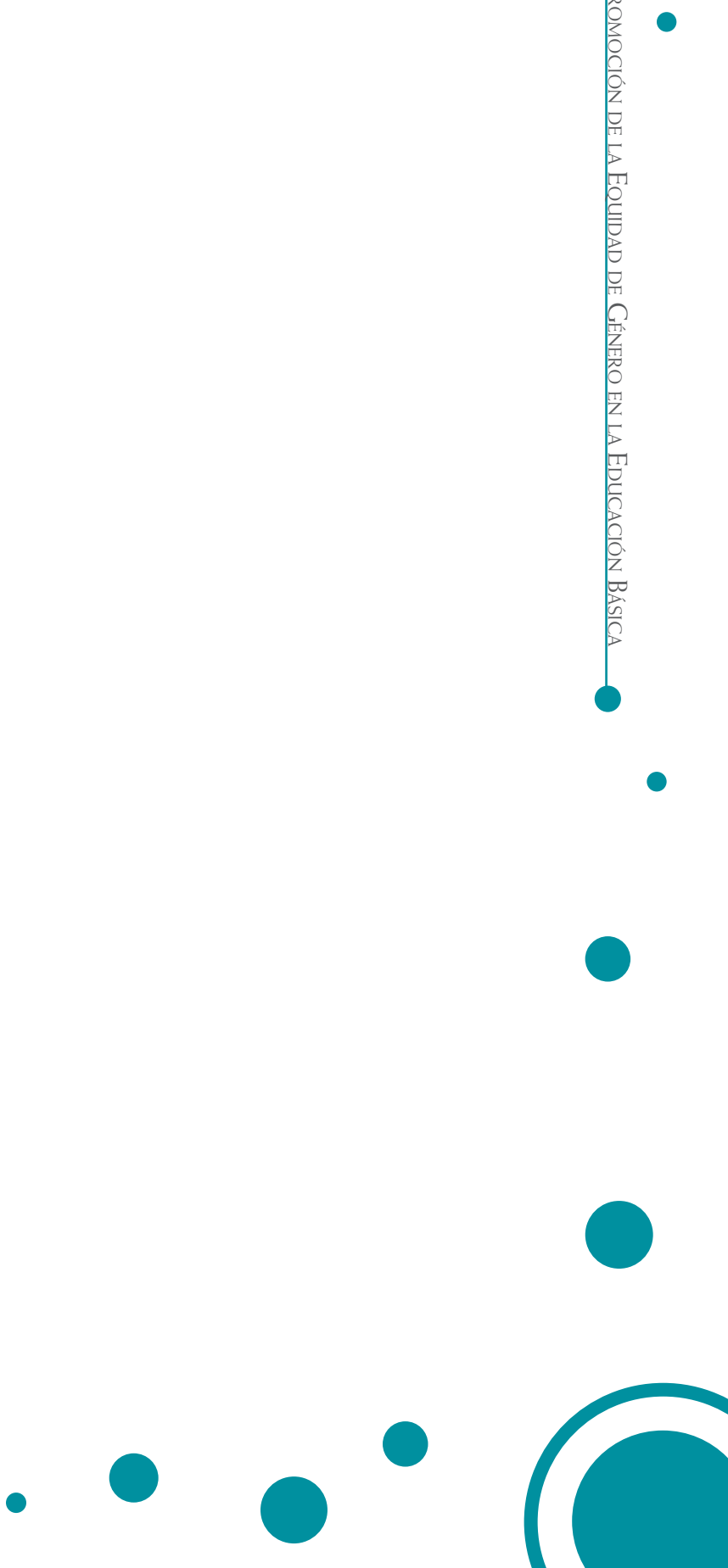
En estos carteles se detallan las reglas de la escuela, las normas del buen comportamiento. Sin embargo, salvo por el lenguaje no sexista utilizado en pocas ocasiones, los mensajes no incluyen la equidad de género.

Los Contenidos Básicos Curriculares de Educación en Género definidos por el Departamento de Educación en Género y Desarrollo de la Secretaría de Estado de Educación e incluidos en los Contenidos Básicos Curriculares que todos/as los/as docentes parecen estar siguiendo no se incluyen formalmente en las planificaciones observadas de los/as profesores/as como contenidos a enseñar o como enfoque de las propuestas de enseñanza.

En las clases observadas dichos contenidos estuvieron prácticamente ausentes y cuando si se abordaron, no se profundizó mucho en los mismo.

Por otro lado, solo en dos ocasiones se observó la mención o inclusión de las mujeres en la historia o en la literatura.

A continuación se transcriben extractos de observaciones de aula en los que se notan esfuerzos por parte de los/as docentes de incorporar contenidos de género en el proceso de enseñanza.





Secretaría de Estado
de Educación
SEE



Banco Interamericano
de Desarrollo
BID

