



FICHA TÉCNICA

Investigadora responsable:	Susana Sottoli
Investigador:	Rodolfo Elías
Trabajo de campo:	Nancy Ovelar / Catalina Servín
Procesamiento de datos:	Agostina Conci / Leonidas de Miño
Sistematización de la bibliografía:	Adelaida Galeano
Coordinación de edición:	Cecilia Sirtori
Diseño gráfico:	Open Design
Fotos:	Unicef / Rodolfo Elías
Impresión:	Artes Gráficas Zamphirópolos
Fecha de impresión:	Diciembre de 2001
Número de edición:	1ª. Edición
Tiraje:	1.000 ejemplares
Lugar:	Asunción – Paraguay

© Susana Sottoli, Rodolfo Elías

© UNICEF - Paraguay

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Mcal. López y Saraví

Casilla de Correo 1107

Tels.: (595-21) 611- 007/8

Fax: (595-21) 611- 015

E-mail: asuncion@unicef.org.py

Asunción, Paraguay

Web: www.unicef.org.py

• ISBN 99925-846-0-2

OPENdesign!

Mary Lions 326 esq. José Berges

Telefax: (595-21) 201 285

E-mail: open@mwi.net

Asunción, Paraguay

Web: www.mwi.net/open

Artes Gráficas Zamphirópolos

Avda. Artigas 2.100

Tel.: (595-21) 296 337

Fax: (595-21) 295 756

E-mail: agz@agz.com.py

Asunción, Paraguay

Web: www.agz.com

DATOS DE LOS AUTORES



Susana Sottoli se doctoró en ciencias políticas y sociología por la Universidad de Heidelberg (Alemania), realizó una maestría en sociología en la University of Missouri-Columbia (USA) y una licenciatura en psicología en la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Ha trabajado como docente e investigadora en la Universidad de Heidelberg (Alemania) en temas relativos al desarrollo social y económico de América Latina, con énfasis en las reformas de políticas públicas. Además, trabajó como consultora para organizaciones nacionales e internacionales.

Recientemente ha publicado "Hacia una política social de infancia y adolescencia en Paraguay" (en coautoría, Asunción, 2001), "La política social en América Latina: conceptos y estrategias de reforma" (Ibero-Amerikanisches Archiv, Berlin, Enero 2001); "La política social en América Latina bajo el signo de la economía de mercado y la democracia" (European Review of Latin American Studies, Amsterdam, Abril 2000); "Sozialpolitik und entwicklungspolitischer Wandel in Lateinamerika" (Leske-Budrich, Opladen, Alemania, 1998).

En Paraguay, ha trabajado y publicado sobre temas relativos a la infancia, adolescencia y juventud, siendo coautora de una de las primeras investigaciones realizadas en el país sobre la difusión de la Convención por los Derechos del Niño y de la Niña ("En paños menores: Infancia y adolescencia en Paraguay, Asunción, 1992).

Actualmente se desempeña como Coordinadora de Programas de UNICEF – Paraguay y ejerce la docencia universitaria.



Rodolfo Elías desarrolla su actividad profesional en el campo de la investigación social y educativa, la evaluación y la docencia universitaria. Realizó una licenciatura en psicología en la Universidad Católica (Asunción) una maestría en psicología social y los cursos correspondientes al doctorado en la Universidad de Guelph (Ontario, Canadá) y está finalizando una maestría en políticas educativas en la Universidad Alberto Hurtado (Santiago, Chile).

Datos de los Autores

Entre sus trabajos más recientes cabe citar las siguientes investigaciones realizadas conjuntamente con otros autores: gestión escolar y práctica docente (1997), análisis del programa de educación bilingüe en el marco de la Reforma Educativa (1998) y un estudio sobre el servicio militar obligatorio en Paraguay (1999). Publicó artículos y reportes de investigación en la Revista Latinoamericana de Psicología, en Psicosur (publicación de la Sociedad Paraguaya de Psicología) y en la Revista Digital Umbral 2000 (de la Red Latinoamericana de Educación).

Ha participado en la evaluación de programas educativos, tales como el programa de educación bilingüe a distancia de Fe y Alegría (PREBIR) (2000) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria (MECES) (2001). Actualmente se desempeña como consultor del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) del Ministerio de Educación y Cultura.



Prólogo	7
Introducción	9

PRIMERA PARTE: ANÁLISIS DE SITUACIÓN

1. Marco internacional en relación a la educación y a la equidad de género	13
2. Políticas y programas a nivel nacional dirigidos a promover la equidad de género en la educación paraguaya	18
2.1 La reforma educativa	18
2.2 El componente de género en la Reforma Educativa	19
2.3 El Programa sobre Igualdad de Oportunidades y Resultados para la Mujer en la Educación (PRIOME)	20
3. La situación educativa actual de las niñas: indicadores educativos básicos	23
3.1 Acceso a la educación	24
3.2 Comportamiento de variables internas del sistema educativo	27
3.3 Rendimiento académico	31
4. Conclusiones	32

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACERCA DE PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SOBRE LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS

1. Planteamiento de la investigación y objetivo general	37
2. Dimensiones y variables	37
3. Metodología	39
3.1 Procedimiento	39
3.2 Criterios para la selección de las escuelas y los participantes	39
3.3 Técnicas de recolección de datos	12
3.4 Guías de recolección	41
4. Análisis de los datos	41
4.1 Dimensión escuela	41
4.1.1 Rendimiento académico	41
4.1.2 Disciplina y relacionamiento en la escuela	43
4.1.3 Desarrollo emocional y maduración	47

4.1.4	Organización escolar	48
4.1.5	Actividades extra escolares	50
4.1.6	Educación sexual	51
4.1.7	Embarazo precoz y escolarización	54
4.1.8	Expectativas docentes respecto al futuro profesional de sus alumnos/as	56
4.1.9	Capacitación docente y conceptualizaciones respecto al tema género	59
4.2	Dimensión familia	60
4.2.1	Condición socioeconómica, oportunidades educativas y trabajo infantil	60
4.2.2	Distribución de roles y tareas dentro y fuera del ámbito familiar	62
4.2.3	Dinámica de relacionamiento familiar	64
4.2.4	Participación de padres y madres en actividades de la escuela	65
4.2.5	Permisos de padres/madres para participar en actividades de la escuela	65
4.3	Dimensión de las relaciones sociales	67
4.3.1	Formas de recreación	67
4.3.2	Relaciones de pareja	69
4.3.3	Participación en organizaciones	70
5.	Conclusión: la escuela y la construcción de la identidad de género en los y las jóvenes	71



**TERCERA PARTE: ELEMENTOS DE UNA ESTRATEGIA
ESCOLAR CON ENFOQUE DE GÉNERO**

1.	Objetivo general	79
2.	Objetivos específicos	79
3.	Condiciones generales para la implementación de la estrategia	79
4.	Componentes	81
4.1	A nivel del sistema educativo	81
4.2	A nivel de escuela	83
4.3	A nivel de la comunidad	86
4.4	Temas especiales	87
	Referencias Bibliográficas	88



En su plan estratégico global de medio término para el periodo 2002-2005 UNICEF ha establecido como prioridad organizacional número uno la educación de niñas. Eso significa que en el período mencionado UNICEF focalizará esfuerzos para aumentar el número de niñas que acceden a la escuela, que permanecen en ella y que reciben una educación de calidad.

La fundamentación de esta decisión estratégica se basa en los beneficios sociales de la educación de niñas: menores tasas de mortalidad materna e infantil, niños y niñas mejor alimentados y cuidados, ingresos familiares más altos, matrimonios a edades mayores, tasas de fertilidad reducidas, mayores oportunidades y opciones de vida para las mujeres y mayor participación de las mismas en los procesos de decisión política, social y económica. Por sobre todas las razones, está comprobado que la educación de las niñas constituye un importante mecanismo para escapar de la pobreza. Además, la experiencia ha demostrado que el logro de una educación de calidad para las niñas tiene un impacto positivo en las oportunidades educativas también de los niños.

A escala mundial, las niñas se encuentran en desventaja en el sistema educativo en términos de acceso, calidad, relevancia y tratamiento que reciben en el aula y fuera de ella. Varones y niñas pueden experimentar el mismo contenido educativo en formas muy diversas. De ahí la necesidad de un análisis de los contenidos y las prácticas escolares desde una perspectiva de género.

Dependiendo de la situación específica de cada país, combinar intervenciones que aseguren el acceso con otras que aborden la calidad de la educación ayudará a asegurar que aquellos grupos excluidos del sistema formal (o en riesgo de ser excluidos) permanezcan en el mismo y aprendan en un ambiente seguro y protector de sus derechos.

En Paraguay, el proceso de la reforma educativa iniciado en los años noventa ha incorporado el concepto de género como uno de los componentes transversales de las medidas de reforma. Revisiones curriculares, del contenido de textos y materiales escolares y acciones en el nivel de formación docente han constituido importantes pasos en cuanto a incorporar efectivamente la perspectiva de género en la educación.

Desde el punto de vista cuantitativo – tal como es el caso en otros países de América Latina – afortunadamente no se verifican en Paraguay diferencias notables en términos del acceso y la permanencia de niños y niñas en la escuela. Debido a que las discriminaciones de género no acaban con la paridad numérica en la matrícula, otros países con similar situación han procedido a diseñar intervenciones dirigidas a hacer más sensibles los sis-



temas educativos a las cuestiones de género brindando más atención a la naturaleza de los ambientes escolares, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, al contenido educativo, a las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa (incluyendo particularmente a madres y padres) y a sus percepciones y creencias acerca de la socialización y construcción de género.

Teniendo presente dichas experiencias, UNICEF ha creído pertinente apoyar un proyecto pionero en el Paraguay, focalizado en la situación educativa de las niñas. Con la presente investigación, se ha completado la primera parte del mismo. A partir de ahí, el equipo encargado de llevar adelante el proyecto ha procedido a implementar algunos componentes de una estrategia escolar con perspectiva de género en escuelas seleccionadas. Se espera sistematizar esta experiencia, estimar los logros y dificultades y preparar materiales de difusión con el objetivo de dar a conocer los resultados y que éstos sirvan de base para promover acciones en el plano de las políticas educativas nacionales y/o para replicar la estrategia en otros contextos.

Contribuir a que niñas y niños disfruten de un ambiente escolar respetuoso de sus derechos constituye el propósito final de acciones de esta naturaleza, cuyos resultados UNICEF se complace en poner a consideración pública.

Paul Martin
Representante Delegado
UNICEF - Paraguay





INTRODUCCIÓN

El concepto de equidad de género en la educación ocupa un lugar central tanto en el ámbito de las investigaciones educativas y de foros internacionales, como también en los procesos de reforma educativa que tienen lugar en varios países latinoamericanos en los últimos años. El hecho de que la expansión de la cobertura de la educación escolar básica ya no constituya un problema en América Latina ha contribuido a desplazar la atención de las reformas hacia aspectos de calidad, eficiencia y equidad de los sistemas.

Así, dichas reformas incluyen componentes que buscan actualizar los contenidos de la educación y mejorar el proceso educativo, redefinir el financiamiento del sistema y el papel asignado al Estado y a los mecanismos de mercado en este ámbito, mejorar la capacitación docente, corregir la segmentación social y las inequidades del acceso a la educación, mejorar la calidad de la oferta educativa y promover la eficiencia y descentralización en la gestión (CEPAL, 1997).

Con respecto a la equidad de género, el planteamiento central consiste en favorecer una educación igualitaria para niños y niñas. Para ello, se reconoce actualmente que abordar la relación género y educación supone ir más allá de los datos estadísticos sobre la situación educativa de las niñas, tal como había sido la tendencia en el pasado. En efecto, la expansión de los sistemas de educación formal en América Latina de las últimas décadas ha beneficiado particularmente a las mujeres, siendo así que – además de su creciente ingreso al mercado de trabajo – uno de los cambios más notorios en su condición social es su acceso masivo a la educación. Precisamente, entre los más importantes logros de los sistemas educativos latinoamericanos durante las últimas décadas se encuentra la muy notable expansión de la matrícula y las tasas satisfactorias de escolaridad femenina (PNUD, 1998:50).

Sin embargo, el avance en la escolaridad femenina no ha logrado que las mujeres accedan a determinados puestos de decisión, que mejoren sus ingresos por lo general menores a los ingresos de los varones o que se modifiquen de manera sustantiva las tradicionales preferencias vocacionales de mujeres y varones. Por ello, la investigación sobre equidad y género ha venido concentrando su interés en identificar otros aspectos – más allá de los indicadores de cobertura – que pudieran incidir en el objetivo de lograr la igualdad de oportunidades educativas entre los géneros.

Por tal motivo, actualmente se busca indagar, por ejemplo, qué aprenden las mujeres sobre sí mismas y su relación con los varones, cuáles son las expectativas docentes acerca del futuro profesional de alumnos y alumnas, cuáles mensajes acerca de los roles femeninos y masculinos son transmitidos a través de contenidos del currículum formal y oculto, por qué las mujeres toman determinadas decisiones profesionales. En fin, se trata de evidenciar procesos y mecanismos explícitos e implícitos a través de los cuales se transmite en la escuela un conjunto determinado de valores, prescripciones y expectativas diferenciales según género, pues existen formas de discriminación educativa que no capta un simple indicador de matrícula (Bonder, 1994:12).

También en Paraguay se observa que los indicadores cuantitativos del sistema educativo tienden hacia una igualación en las matrículas femeninas y masculinas. Estos y otros aspectos del sistema educativo vienen siendo objeto de acciones comprendidas dentro de la Reforma Educativa que se lleva a cabo en el país desde comienzos de la década de los años noventa. La incorporación del tema género en los documentos que definen la política de la Reforma Educativa constituye un signo positivo, ya que se corresponde con la preocupación expresada en foros internacionales acerca de la necesidad de promover la equidad de género en la educación. Sin embargo, el tema posee aún poca visibilidad en la agenda general de la Reforma. Por otra parte, el análisis de la relación género-educación presenta numerosos aspectos aún no explorados por los estudios sociales y educativos en el país.

El presente trabajo tiene como foco de interés la situación educativa de las niñas en Paraguay y forma parte de un proyecto que contempla tres componentes: a) un *análisis de situación* acerca de la educación de niñas en el país; b) una *investigación cualitativa* acerca de este tema; y c) una *propuesta de estrategia escolar con perspectiva de género*.

A continuación se presenta el informe final conteniendo los resultados de los tres componentes del proyecto. En la primera parte, el análisis de situación se realiza tanto desde la perspectiva de las políticas y programas públicos destinados a promover la equidad de género en la educación, como desde la perspectiva de los indicadores cuantitativos sobre acceso, permanencia y rendimiento de las niñas en el sistema educativo. En la segunda parte, se presentan los resultados de la investigación cualitativa que busca identificar percepciones y creencias presentes en la comunidad educativa acerca de la educación de las niñas. La misma fue diseñada de modo a ofrecer información complementaria a través de la indagación de aquellos aspectos no cubiertos por los indicadores cuantitativos y fue llevada a cabo en escuelas urbanas y rurales seleccionadas.

Si bien el análisis de situación presenta información relativa a la enseñanza escolar básica y a la enseñanza secundaria, así como indicadores referidos al nivel de instrucción de la población de 15 años y más, la investigación cualitativa se centra en el grupo etario de 10 a 14 años, es decir, la etapa preadolescente. A esa edad, las niñas comienzan su vida reproductiva y por



tanto emergen las primeras situaciones de riesgo que potencialmente pueden constituirse en motivos de interrupción del ciclo educativo de las mismas (por ejemplo, embarazo precoz). Coincidentemente, se acrecientan en esa etapa las presiones sociales ligadas a la asunción de roles definidos como típicamente femeninos, es decir, la maternidad y las tareas domésticas, lo cual con frecuencia condiciona la continuidad educativa. En general, la etapa preadolescente resulta particularmente interesante para analizar el proceso de construcción de la identidad de género en mujeres y varones debido a que constituye una fase de acelerados cambios del desarrollo sexual y socio-afectivo.

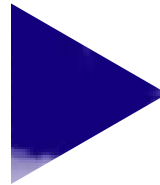
Finalmente, en la tercera parte, se desarrolla una estrategia escolar con perspectiva de género que proporciona algunos lineamientos para promover la igualdad de oportunidades y la eliminación de la discriminación sexista en la práctica educativa.

Se espera que los resultados de este trabajo se complementen con la acción y el interés de personas e instituciones que de múltiples formas y desde diferentes ámbitos buscan contribuir al avance de la equidad de género en el país.

Agradecimientos

El presente trabajo fue posible debido al apoyo y colaboración de diversas personas e instituciones, tales como el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en las personas de la Profesora Victorina Espínola de Ruiz Díaz y el Lic. Raúl Aguilera, así como las supervisiones de las escuelas estudiadas. Representantes de distintas instituciones relacionadas con la temática educativa y de género participaron de un taller de presentación de resultados y enriquecieron el estudio con sus sugerencias. Asimismo, cabe resaltar la colaboración de Carmen Echaury y José Jiménez quienes revisaron el manuscrito final.

Un agradecimiento especial corresponde a los alumnos y las alumnas, docentes, directores y directoras, madres y padres de las escuelas que participaron en la investigación, quienes se mostraron dispuestos a compartir sus percepciones y experiencias.



PRIMERA PARTE:

Análisis de Situación



1. MARCO INTERNACIONAL en relación a la educación y la equidad de género



Tanto desde el ámbito de la educación, como desde el ámbito de los derechos de la mujer se puede constatar la existencia de un creciente número de documentos resultantes de conferencias y encuentros internacionales dedicados a ambos temas y que constituyen una suerte de marco normativo y programático para los gobiernos acerca de cómo abordar los desafíos de la educación, por un lado, y de cómo avanzar en el logro de la equidad de género, por el otro.

En el marco de este análisis, interesa poner en relación ambos ámbitos - educación y género - e intensificar cuáles son las orientaciones derivadas de dichos acuerdos internacionales, algunos de los cuales adquieren el carácter de compromisos asumidos por el Estado paraguayo.

Un documento de referencia básico en el ámbito educativo es el llamado "Documento de Jomtien", cuyo planteamiento central consiste en identificar las estrategias educativas para el decenio de 1990 que permitan alcanzar una educación básica para todos, la cual no sólo deberá promover la satisfacción de otras necesidades fundamentales (salud, nutrición adecuada, alojamiento y vestido), sino también mejorar el acceso de las personas a niveles de vida superiores.

Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad es uno de los componentes de la estrategia sugerida por el documento. En ese contexto, se resalta como prioridad urgente el "*garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación de niñas y mujeres*", suprimiendo todo obstáculo que impida la participación activa de las mismas en el ámbito educativo en particular y social en general. Más aún, se enfatiza la necesidad de eliminar del sistema educativo los estereotipos sexuales prevalecientes.

El documento plantea claramente que la decisión educativa de niñas y varones está condicionada de manera diferencial por factores económicos y culturales. Mientras que enviar a los hijos a la escuela conlleva en general determinados costos para las familias, es decir, gastos directos (como la matrícula y los suministros escolares) y costos de oportunidad (pérdida del trabajo que realizan hijos e hijas en el hogar y/o en el mercado), en el caso de las niñas se agregan determinados costos culturales, pues la decisión de enviarles a la escuela implica de cierta forma una transgresión a determina-

das normas sociales respecto al comportamiento femenino deseable. Puesto que en muchos países de bajos ingresos existen restricciones culturales y laborales para el trabajo femenino, el documento establece que las ventajas para la familia en términos de la educación de sus hijas no compensan a menudo el costo involucrado. Esta situación se presenta más frecuentemente en familias de bajos ingresos y que viven en contextos culturales muy tradicionales. Así, el documento recomienda focalizar los esfuerzos destinados a incrementar la escolarización femenina en familias de bajos ingresos que viven en zonas rurales.

Entre las metas sugeridas en el marco de acción para alcanzar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje no se incluyen metas específicas por género, pero al establecer como meta la reducción a la mitad del nivel de analfabetismo, se sugiere hacer hincapié en la alfabetización femenina. El objetivo del acceso universal a la educación primaria adquiere importancia central entre las metas establecidas.

Con ello coincide el documento "Agenda XXI", auspiciado por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual establece las tareas prioritarias en materia de educación para la región a fin de alcanzar la meta de educar a todos para el siglo XXI. Este informe reivindica que la única respuesta válida en términos de desarrollo humano es la educación universal de calidad (PNUD, 1998:41).

¹ Véase asimismo:
UNICEF, 2000

Más aún, analizando las funciones sociales de la educación, el documento enfatiza la importancia de educar a la mujer. Al respecto, se puede decir que la función estratégica que la educación de la mujer desempeña en el desarrollo está ampliamente reconocida¹. En particular, se ha establecido una correlación muy clara entre el nivel de educación de la mujer, por una parte, y el mejoramiento general de la salud, la nutrición y la educación de la población, por el otro, pues la escolarización femenina significa menores tasas de fertilidad, menos mortalidad infantil y más educación para los hijos (Cuadro 1).

La situación que genera la necesidad de focalizar esfuerzos en la educación de las mujeres está muy bien descrita en un informe de la UNESCO que afirma:

«las mujeres y niñas de muchas de las regiones más pobres del mundo están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan muy jóvenes, en el que madres analfabetas crían a hijas analfabetas que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza, analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana» (UNESCO, 1996: 84).



Cuadro 1: La importancia de educar a una mujer (Agenda XXI)

Efectos debidos a la educación	
Menores tasas de fertilidad:	<ul style="list-style-type: none"> • una mujer educada puede aspirar a un mejor salario y ello estimula su incorporación al mercado laboral • una madre educada tiende a preferir la calidad sobre la cantidad en la crianza de los hijos • una mujer educada puede usar mejor las técnicas anticonceptivas • Cada año adicional de educación materna reduce la mortalidad infantil en entre 5 y 10 puntos porcentuales, debido a:
Menos mortalidad infantil:	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoras en el ingreso familiar por aumento del ingreso femenino • Cambios en el cuidado de los hijos • Cambios en las prácticas de nutrición y salud.
Más educación para los hijos	<ul style="list-style-type: none"> • Cada año adicional de educación materna aumenta en cerca de un tercio de año la escolaridad esperada de los hijos.

Desde el ámbito normativo internacional referido a la mujer, la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) establece un programa encaminado a crear condiciones necesarias para lograr la equidad de género y para eliminar todos los obstáculos que dificultan la participación activa de la mujer en todas las esferas de la vida pública y privada. Este documento, cuya aprobación compromete especialmente a los gobiernos a implementar medidas destinadas a lograr los objetivos y metas de equidad de género establecidas en la Plataforma, contiene dos apartados que interesa resaltar en el marco del presente análisis.

Por un lado, dedica un capítulo al tema de la *educación y la capacitación de la mujer* destacando que:

“La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y a la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio (...) Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y de las mujeres es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible” (NNUU, 1995:33-43).

En su diagnóstico acerca de la situación de la educación de las mujeres en el mundo, el documento señala que las niñas siguen estando discriminadas en su acceso a la educación debido a motivos tales como las actitudes sociales discriminatorias, los embarazos y matrimonios precoces, los métodos de enseñanza, los materiales educativos inadecuados, las obligaciones domésticas.

A fin de hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las oportunidades educacionales insuficientes, se recomienda que los gobiernos y otros agentes sociales promuevan una política activa y visible de integración de una perspectiva de género en todas las políticas y programas educativos que permita evaluar los efectos de decisiones educativas en las mujeres y los hombres. Se establecen además objetivos estratégicos y medidas a ser adoptadas por los gobiernos para lograr una mayor equidad de género en la educación (véase Cuadro 2).

Cuadro 2: Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)

Objetivos estratégicos en relación a la educación y capacitación de la mujer

- *Asegurar la igualdad de acceso a la educación.*
- *Eliminar el analfabetismo entre las mujeres.*
- *Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente.*
- *Establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios.*
- *Asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas.*
- *Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.*

Entre las esferas de especial preocupación que afectan a la mujer, la Plataforma de Acción de Beijing 1995 menciona asimismo la persistencia de la *discriminación contra la niña* en múltiples formas, entre ellas, en las prácticas educativas. Se señala que los medios educativos se encuentran por lo general influenciados por prejuicios basados en el género, es el caso de los programas de estudios, materiales y prácticas, las actitudes de los profesores y las relaciones dentro del aula, todo lo cual refuerza las desigualdades de género ya existentes.

El documento atribuye a varios factores la desigualdad en el acceso y permanencia de niñas en la educación: actitudes dictadas por la costumbre, el trabajo infantil, el matrimonio precoz, la falta de dinero y de servicios escolares adecuados, los embarazos de adolescentes y las desigualdades basadas en el género existentes tanto en la sociedad general como en la familia. En muchos casos, a las niñas se las pone a realizar labores domésticas a una edad muy temprana y se espera que atiendan al mismo tiempo sus quehaceres domésticos y educativos, lo que tiene a menudo como resulta-



do un bajo rendimiento en los estudios y el abandono precoz de la escuela. Además, no suele alentarse a las niñas a seguir estudios científicos o tecnológicos ni se les da la oportunidad de hacerlo, con lo que se priva de los conocimientos que necesitan para su vida cotidiana y para encontrar mejores oportunidades de empleo.

También con respecto a la niña, se establecen objetivos estratégicos y medidas a ser adoptadas por los gobiernos para lograr una mayor equidad de género (véase Cuadro 3).

La importancia de los documentos internacionales citados radica en su carácter de marco orientador para la formulación de políticas en los casos nacionales. Interesa analizar a continuación, si los conceptos y propuestas relativos a la equidad de género en la educación que acabamos de referir han sido incorporados en las políticas y programas nacionales en Paraguay y bajo qué modalidades.

Cuadro 3: Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995)

Objetivos estratégicos en relación a la educación de las niñas y algunas de las medidas a ser adoptadas por los gobiernos, las ONGs y Organizaciones Internacionales

Eliminar las actitudes y las prácticas culturales que perjudican a la niña

- *Poner en marcha programas de educación y elaborar materiales didácticos y libros de textos que sensibilicen e informen a los adultos sobre los efectos perjudiciales de determinadas prácticas tradicionales para la niña*
- *Elaborar y aprobar programas de estudios, material didáctico y libros de texto que mejoren el concepto de sí misma de la niña*
- *Adoptar medidas de forma que la tradición y la religión y sus expresiones no constituyan motivo de discriminación contra las niñas*
- *Promover un entorno educativo en el que se eliminen las barreras que impiden la asistencia a las escuelas de las niñas casadas o embarazadas*
- *Alentar a las instituciones de educación y a los medios de información a que adopten y proyecten una imagen de la niña y el niño equilibrada y libre de estereotipos*
- *Eliminar toda forma de discriminación contra la niña y las causas básicas de la preferencia por los hijos varones*

Eliminar la discriminación contra las niñas en la educación y en la formación profesional

- *Velar por que la totalidad de las niñas y los niños tenga acceso universal y en condiciones de igualdad a la enseñanza primaria y pueda completarla (...) garantizar asimismo el acceso en condiciones de igualdad de oportunidades a la educación secundaria para el año 2005 y a la educación superior*

sigue ►

- *Adoptar medidas para incluir programas de alfabetización funcional y aritmética elemental, en particular destinados a las niñas que no asisten a la escuela*
- *Fomentar la instrucción en materia de derechos humanos y en especial de derechos humanos de la mujer y de la niña*
- *Aumentar la tasa de matrícula escolar y las tasas de retención de las niñas*
- *Elaborar programas y materiales de capacitación para maestros y educadores sobre estrategias efectivas de enseñanza con perspectiva de género*
- *Adoptar medidas para que las maestras y profesoras universitarias tengan las mismas posibilidades y la misma categoría que sus colegas del sexo masculino*
- *Proporcionar educación y capacitación a las niñas para que tengan mayores oportunidades de encontrar empleo y acceder a los puestos de adopción de decisiones*
- *Proporcionar educación a las niñas para que conozcan mejor el funcionamiento de los sistemas económicos, financieros y políticos*
- *Garantizar a las niñas con discapacidad el acceso a la educación y capacitación apropiadas*
- *Fomentar la participación plena de las niñas en actividades no académicas como deportes, teatro y actos culturales*

2. POLÍTICAS Y PROGRAMAS A NIVEL NACIONAL dirigidos a promover la equidad de género en la educación paraguaya



2.1 La reforma educativa

El objetivo de reformar el sistema educativo se planteó como componente central de la agenda democratizadora del Paraguay ya desde los inicios del periodo post autoritario en 1989. La política de reforma educativa se convirtió además en una de las medidas de gobierno con mayor continuidad hasta el presente, a pesar de los cambios políticos ocurridos desde entonces.

En 1990 se conformó una Comisión Nacional de la Reforma con el mandato de formular una reforma integral del sistema educacional paraguayo, previa elaboración de un diagnóstico analítico general, así como de determinar propuestas y alternativas para superar las deficiencias del sistema educativo (CARE, 1992). Dicha Comisión constituyó posteriormente el Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE). Los fines y objetivos de la Reforma

Educativa (RE) fueron planteados inicialmente por el CARE y sometidos a consulta nacional durante 1992 y 1993 (MEC, 1995)².

La consulta evidenció que la prioridad de la reforma era ampliamente reconocida por diversos sectores comprometidos con la educación escolar. Este reconocimiento surgía de la existencia de serias deficiencias en el modelo educativo vigente y de la necesidad de ajustarlo al proceso democrático que vivía el país. Además, a diferencia de lo que ocurría hasta entonces, se planteaba que la propuesta educativa nacional debía prestar atención a los procesos lingüísticos y culturales de una sociedad pluricultural como la paraguaya y dar respuesta a los nuevos planteamientos referidos a la integración política y económica con los países de la región. En los documentos emanados del trabajo del CARE se definía a la RE como un proceso permanente, participativo y abierto que debía comprometer a todos los sectores de la sociedad³.

En el marco de las orientaciones surgidas del CARE y de las consultas nacionales se iniciaron las acciones de reforma con el diseño de programas para la educación escolar básica y para la educación secundaria.

A partir de 1995, el MEC y el CARE - con apoyo del Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID) - realizaron un análisis sectorial del sistema educativo, lo que dio como resultado una estrategia para la Reforma Educativa (CARE, 1996a). En posteriores documentos, se fue delineando una secuencia de acciones a ser llevadas a cabo de acuerdo a las prioridades establecidas.

La RE continúa en desarrollo hasta el presente con fuerte apoyo de las organizaciones internacionales de cooperación (BID, Banco Mundial) y un amplio consenso de autoridades y ciudadanía acerca de sus principales fundamentos. No obstante, existen problemas en cuanto a traducir los mismos en estrategias operativas de implementación. Ello ha generado la percepción en varios actores de la comunidad educativa acerca de la existencia de una brecha entre los postulados de la reforma y la realidad educativa en las aulas. Esta percepción tiene especial pertinencia para el tema que del presente informe, por lo cual será necesario retornar a este punto más adelante. Pero antes, interesa examinar cuál es el rol otorgado a la equidad de género en el marco de la reforma educativa.

◀ 2.2 El componente de género en la Reforma Educativa

En los primeros documentos de la RE no existe una mención explícita a la necesidad de una política educativa que apunte a la equidad de género, tampoco se profundiza esta problemática en el análisis de situación del sector.

Recién en el Plan Estratégico de la Reforma Educativa (CARE, 1996b), el tema género es incluido por primera vez en el conjunto de acciones propuestas. Así, se recomienda la introducción de la perspectiva de género en la preparación de libros de textos, en la elaboración de guías de auto-

² Como parte de la consulta nacional se realizaron diecinueve congresos regionales en 1992 y dos congresos nacionales, uno de educación primaria (diciembre de 1992) y otro de educación secundaria (julio de 1993), los cuales fueron convocados por el Congreso Nacional (CARE, 1996). En estos congresos participaron los diversos sectores involucrados con la educación.

³ Son tres los principales documentos que sirven de base conceptual y programática para la RE: Reforma Educativa Compromiso de Todos (CARE, 1992), El Desafío Educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades educativas en el Paraguay (CARE, 1996a) y Paraguay 2020: Enfrentemos juntos el desafío educativo (CARE, 1996b). Otro documento que define las líneas teóricas y curriculares de la RE se denomina «Delineamientos curriculares: Educación inicial, educación escolar básica y la reforma educativa en el Aula» (Departamento de Currículum del MEC, 1995). En 1998 el CARE publicó un compendio de todos estos documentos denominado Avances de la Reforma Educativa (CARE, 1998).

aprendizaje y se señala la necesidad de elevar la calidad profesional de los institutos de formación docente, atendiendo a la perspectiva de género.

Otro aspecto innovativo en la RE es la definición de tres componentes fundamentales en el diseño de la Educación Escolar Básica (EEB). Estos componentes integran conocimientos, actitudes y valores relacionados con la educación democrática, la educación familiar y la educación ambiental. Los mismos permanecen transversalmente en el currículum y demandan un tratamiento desde todas las áreas y ciclos de la educación (MEC, 1995). En el componente *educación familiar* se formula la necesidad de garantizar la igualdad de hombres y mujeres en dignidad y derechos y se promueve la protección integral de la familia dando énfasis a la maternidad y la paternidad responsables (MEC, 1995).

Finalmente, en la Ley General de Educación promulgada en 1998 se enuncia en el Artículo 10e que la educación se ajustará al principio de la efectiva igualdad entre los sexos y rechaza todo tipo de discriminación (MEC, 1998).

Considerando estas acciones, podemos decir que es innegable que se han logrado avances significativos en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación, por lo menos a nivel de postulados. Tal como se afirma en el Informe sobre la Implementación de la Plataforma de Beijing en Paraguay (CMP, s/f), es la primera vez en la historia del sistema educativo que se establece explícitamente la necesidad de promover una perspectiva de género tanto en materiales didácticos, planes de estudios como en la práctica docente.

Cabe entonces preguntarse a continuación, cómo se han traducido estos postulados y recomendaciones de la RE en acciones concretas de implementación.

◀ 2.3 El Programa sobre Igualdad de Oportunidades y Resultados para la Mujer en la Educación (PRIOME)

El Programa sobre Igualdad de Oportunidades y Resultados para la Mujer en la Educación (PRIOME) fue creado por un convenio interinstitucional entre la Secretaría de la Mujer y el Ministerio de Educación y Culto (MEC) el día 19 de abril de 1995 con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

En virtud de tal convenio, ambas instituciones se comprometían a través del PRIOME al objetivo de promover la inserción de la perspectiva de género en la educación y en el proceso de la Reforma Educativa, específicamente en la revisión de currículos, en la formación docente y en la elaboración de materiales y textos educativos.

Para la implementación del PRIOME se constituyó una Unidad Técnica Operativa (UTO), dentro de la estructura del MEC, específicamente dentro de la Dirección de Desarrollo Educativo, pero con la responsabilidad conjunta del MEC y de la SM para su ejecución.



A fin de establecer el contenido fundamental del Programa PRIOME, se creó el Proyecto PRIOME que inició formalmente sus actividades en junio de 1996, aún cuando las gestiones y preparaciones datan de tiempo antes. El proyecto debía establecer los contenidos de las políticas públicas de igualdad en la educación, las cuales serían implementadas a través del Programa Nacional (PRIOME).

El Proyecto abarcaba cuatro áreas de acción: Capacitación Docente, Análisis de Textos, Reforma Curricular y Monitoreo y Evaluación. Específicamente, el Proyecto debía incorporar el componente de género en las formas y contenidos de la capacitación docente y en los contenidos de los currículos educativos, elaborar análisis de formas y contenidos y realizar propuestas desde la perspectiva de género a textos aprobados y generados por la Reforma Educativa y el MEC, además de diseñar un sistema de monitoreo y evaluación del Plan Operativo del proyecto.

En otros términos, la función de estos equipos era definir directivas para trabajar en las áreas de acción establecidas. Eso significa que las consultoras responsables no tenían a su cargo directamente la función de capacitar a docentes, elaborar textos o currículum, sino la tarea de establecer criterios para que las técnicas del MEC implementen dichas tareas. No se definieron, sin embargo, mecanismos específicos para que dichas directrices efectivamente se implementaran.

En su primera fase de ejecución (durante nueve meses, de julio del 1996 a febrero del 1997), las principales acciones desarrolladas por el Proyecto PRIOME consistieron en lo siguiente:

- Realización de materiales de capacitación docente
- Elaboración de un instrumento metodológico, diseñado y corregido para el análisis de género de los libros de textos y otros materiales de lectura de la Reforma Educativa
- Análisis de textos de lectura
- Desarrollo de dos documentos sobre criterios y metodología de incorporación del componente de género en los currículos⁴
- Análisis de los programas de educación artística, trabajo y tecnología, educación para la salud y del programa de estudios sociales

⁴ Se trata de los materiales: «Una propuesta sobre el cambio actitudinal en género y la reforma curricular» y «Consideraciones para la inserción del componente de género en los programas de estudio del 2do. Ciclo de la Reforma Educativa».

Con la culminación de la primera fase del proyecto, terminó asimismo el apoyo financiero de la AECI.

Una evaluación interna de las actividades del primer periodo de ejecución del proyecto PRIOME (junio de 1996 a febrero de 1997) señala que entre los resultados positivos del mismo se cuenta el haber colaborado a que el Es-

tado paraguayo se comprometa con la incorporación de la perspectiva de género y el propósito de la igualdad de oportunidades en la educación formal; haber accedido al espacio institucional responsable de la educación paraguaya, el MEC; la generación de instrumentos metodológicos y materiales en temas de género y educación; haber accedido al contacto con docentes y la difusión del tema género entre ellos/as; el reconocimiento del Proyecto y de sus objetivos entre las instituciones relacionadas con el tema en Paraguay; el inicio de la incorporación del enfoque de género en currículos, capacitación docente y textos de lectura (Soto/Elías, 1997).

Una vez terminada esta primera etapa del proyecto, el PROGRAMA PRIOME continuó funcionando como UTO dentro del MEC. Las tareas se centraron principalmente en realizar talleres con docentes en distintas partes del país siguiendo un modelo de taller elaborado por el proyecto PRIOME. En este periodo, las actividades se realizaban preferentemente respondiendo a demandas específicas de capacitación.

En febrero del 2000 se formuló un nuevo Plan Operativo Anual (POA) basado formalmente en el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres (véase Cuadro 5)⁵ y se contrató a especialistas por un lapso de seis meses para trabajar en las áreas de capacitación docente, textos, curriculum y, además, en un área de normativa que tiene a su cargo la revisión de la legislación y reglamentos en las instituciones educativas.

No se cuenta con una evaluación de impacto del programa PRIOME en las distintas áreas en las que se trabajó. Según algunas entrevistas realizadas con expertas, puede notarse la influencia de la incorporación del componente género en los nuevos materiales educativos, pero no existe una evaluación sistemática de los mismos. Lo mismo sucede con respecto a los programas de estudios o a las actitudes y prácticas de docentes que asistieron a cursos de capacitación impulsados desde el programa.

Un informe de evaluación de las acciones emprendidas por el Estado respecto a la educación formal de acuerdo a los compromisos asumidos en la Plataforma de Acción de Beijing, indica que con el aporte del Proyecto PRIOME *«se ha dado un significativo avance en los programas de estudio de la formación docente a partir de 1995 respecto a la perspectiva de género en cuestiones tales como: roles de acuerdo al género y al trato igualitario en la estructura y funciones de la familia, enfermedades transmitidas sexualmente, respeto a la diversidad cultural, religiosa, etc.»* (CMP, s/f). Sin embargo, en la evaluación de acciones referidas a la niña, el mismo informe señala que los cambios incorporados en el marco del PRIOME respecto a la eliminación de contenidos sexistas en textos y contenidos de los currículos, si bien importantes, no han sido suficientes para mejorar la imagen de la niña en los libros o materiales didácticos, ni para erradicar algunas prácticas que perjudican a las niñas en particular (CMP, s/f:125)

⁵ El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1997-2001 fue elaborado por la Secretaría de la Mujer con el aporte de organizaciones de la sociedad civil e instituciones del Estado con el objetivo de proponer un conjunto de acciones destinadas a promover la equidad de género y eliminar prácticas discriminatorias contra la mujer. El Plan constituye un instrumento para formular e implementar políticas públicas sectoriales que facilita la articulación del tema género en la estructura del Estado (SM, 1997:12). El Plan identifica ámbitos en los cuales es necesario llevar adelante las acciones propuestas para transformar prácticas y actitudes discriminatorias. Entre los ámbitos de acción abordados se encuentra el de la «Educación y producción de conocimientos».



Cuadro 4: Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 1997-2001

Objetivos estratégicos en relación al ámbito de la educación

Objetivo general

- Favorecer la participación equitativa de las mujeres en el proceso educativo y de producción de conocimientos

Objetivos específicos

- Garantizar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre varones y mujeres y respeto a la multiculturalidad en todos los niveles del sistema educativo
- Eliminar el sexismo en el lenguaje, en el curriculum, en la capacitación docente, en los textos y materiales y en las prácticas en el aula en el sistema educativo
- Sensibilizar, capacitar y promover la participación de la comunidad escolar para eliminar las prácticas sexistas
- Asegurar la continuidad educativa de las niñas favoreciendo las condiciones que aseguren su permanencia en el sistema educativo
- Desarrollar programas educativos para mujeres jóvenes y adultas que tengan en cuenta sus necesidades, que reduzcan el analfabetismo y faciliten su integración cultural e inserción laboral
- Impulsar el acceso de las mujeres a la formación técnica, profesional, científica y artística
- Incorporar la perspectiva de género en la investigación científica



3. LA SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LAS NIÑAS: indicadores educativos básicos

En este apartado se procede a examinar la situación educativa de las niñas a través de un conjunto seleccionado de indicadores cuantitativos⁶ referidos a tres aspectos: su acceso a la educación, su comportamiento dentro del sistema educativo y sus logros académicos.

En términos generales, se puede adelantar que el examen de estos indicadores no evidencia diferencias significativas entre niñas y niños. Más aún, en algunas aspectos las niñas presentan una situación más favorable que los varones, por ejemplo, las niñas presentan un *rendimiento* superior. Sin embargo, existen algunos elementos que permiten suponer que las ni-

⁶ Los datos presentados a continuación provienen básicamente de dos fuentes: La Encuesta Integrada de Hogares 1997/1998 de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC) y los informes elaborados por la Dirección de Planificación, Estadísticas e Información del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (Evolución de los Indicadores del Sistema Educativo, 1999; Estadísticas Educativas: Anuarios de 1996, 1997 y 1998). También se incluyen resultados generados por el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) perteneciente al MEC.

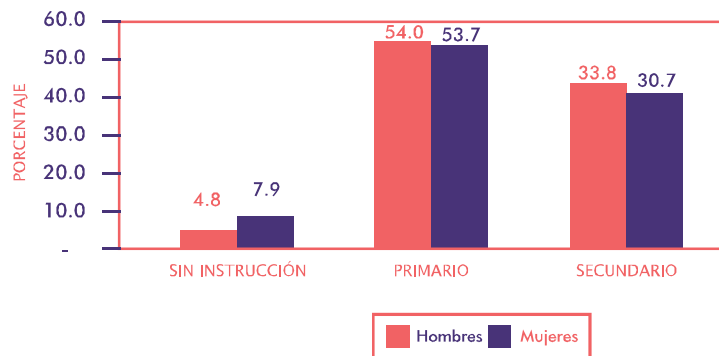
ñas, particularmente de zonas rurales, se encuentran en una situación desventajosa en cuanto al *acceso* y la *permanencia* en la escuela. Estos aspectos, junto con otros, son aquellos que sugieren la necesidad de una mayor profundización en estudios cualitativos específicos.

3.1 Acceso a la educación

Analizando el *nivel de instrucción de la población* de 15 años y más, según los datos de la Encuesta Integrada de Hogares 1997/1998, se observan relativamente pocas diferencias entre los sexos, excepto al respecto de la incidencia diferencial del analfabetismo. En efecto, el dato más desfavorable a las mujeres es la persistencia de un mayor nivel de analfabetismo en la población femenina. Entre las personas con algún nivel de instrucción, el porcentaje de mujeres que realizaron estudios primarios y secundarios es ligeramente inferior al de los varones, mientras que el número de mujeres que alcanzaron el nivel universitario de instrucción es levemente superior con relación a los hombres.

FUENTE: DGEEC.
Encuesta Integrada
de Hogares 1997/
1998

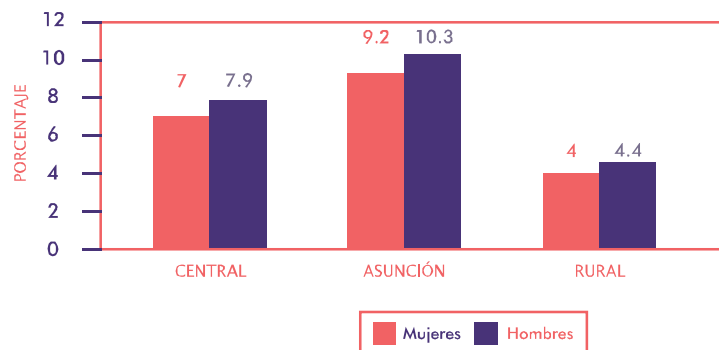
Gráfico 1: Población de 15 años y más por nivel de instrucción 1997/98



Si analizamos el promedio de años de estudio de la población adulta de 25 años y más de edad, se observa que tanto en las zonas urbanas como rurales las mujeres alcanzan en promedio un número ligeramente inferior de años de estudio que los varones.

Fuente: DGEEC
Encuesta Integrada
de Hogares
1997/1998

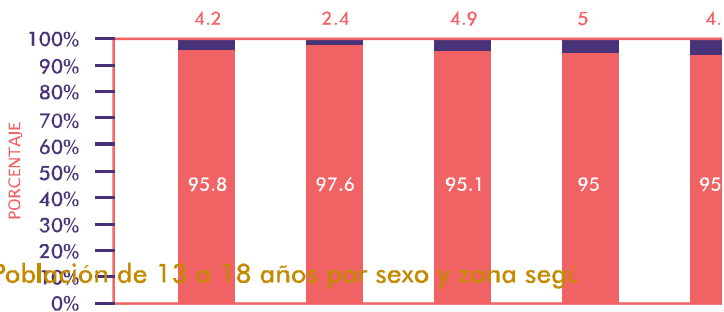
Gráfico 2: Promedio de años de estudios de adultos de 25 años y más 1997/98



Por otra parte, estos mismos datos ejemplifican la brecha existente a nivel educativo entre las zonas urbanas y rurales del país tanto para varones como para mujeres. Con ello se evidencia el desequilibrio entre la oferta educativa existente en la capital y en algunos pocos centros urbanos importantes, por un lado, y la que se puede encontrar en el resto del país, por el otro.

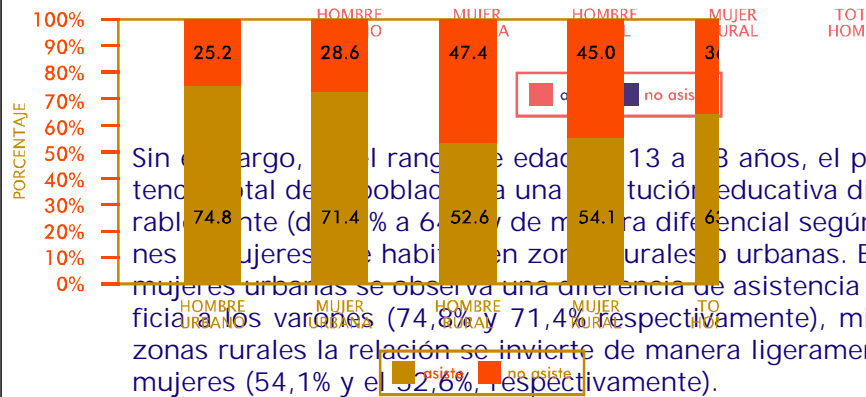
En cuanto a la *cobertura educativa*, y siguiendo las tendencias observadas al inicio para el contexto latinoamericano, se verifica que el 95% de la población femenina y masculina, comprendida entre los 7 y los 12 años de edad, tanto urbana como rural, asiste a una institución escolar.

Gráfico 3: Población de 7 a 12 años por sexo y zona según



Fuente: DPEI (1999)
Evolución de los indicadores del Sistema Educativo.

Gráfico 4: Población de 13 a 18 años por sexo y zona según



Sin embargo, en el rango de edad de 13 a 18 años, el porcentaje de asistencia total de la población a una institución educativa disminuye considerablemente (de 95% a 65,1% de media) y se genera una diferencia según se trate de varones o mujeres que habitan en zonas rurales o urbanas. Entre los varones y mujeres urbanas se observa una diferencia de asistencia escolar que beneficia a los varones (74,8% y 71,4% respectivamente), mientras que en las zonas rurales la relación se invierte de manera ligeramente favorable a las mujeres (54,1% y el 52,6%, respectivamente).

Fuente: DPEI (1999)
Evolución de los indicadores del Sistema Educativo.

Nuevamente se observa que las diferencias educativas más pronunciadas se presentan entre las regiones urbanas y rurales, más que entre varones y mujeres.

La *tasa neta de escolarización*⁷, es decir, la cantidad de niños y niñas que asisten a una institución escolar con la edad correspondiente varía en los dos primeros ciclos de la Educación Escolar Básica (EEB) alcanzando como máximo 85% para los varones y las mujeres de zonas urbanas y 62% como valor más bajo para los varones de zonas rurales. En el ciclo básico estas cifras disminuyen notablemente (50% como máximo para los varones urbanos y 15% como mínimo para varones y mujeres de áreas rurales)⁸.

Una vez más, estos datos indican la marcada diferencia que prevalece entre las zonas urbanas y rurales, sobre todo en el ciclo básico, observándose mayores tasas de escolarización neta en las zonas urbanas. Con respecto a las diferencias varón-mujer, a lo largo de los dos primeros ciclos de la EEB las mujeres superan ligeramente a los varones en escolarización, mientras que en el ciclo básico se igualan las tasas femeninas y masculinas en el área rural, se mantiene la diferencia leve a favor de las mujeres urbanas en el primer curso y se revierte la diferencia a favor de los varones urbanos en el segundo curso. De todas maneras, las diferencias entre ambos sexos son bastante reducidas en cuanto a este indicador.

⁷ La Tasa Neta (TN) de escolarización se obtiene dividiendo la matrícula de un nivel o ciclo de enseñanza en un grupo de edad dado (edad oficial) con la población en el mismo grupo de edad en un determinado grado. Para calcular la tasa neta de escolarización se han utilizado, en el presente informe, los datos de matrícula consignados en el Anuario 1998 (DPEI) y las proyecciones de la población urbana y rural para 1998 (DGEEC). La utilización de dos fuentes distintas de información para realizar el cálculo de la tasa neta puede generar ciertos niveles de error, por lo que estos datos deben interpretarse con cautela.

⁸ De acuerdo a la Reforma Educativa, el ciclo básico pasa a constituir el tercer ciclo de la EEB y el primero, segundo y tercer curso pasan a denominarse séptimo, octavo y noveno grados. Sin embargo, los datos existentes en la actualidad todavía responden para estos tres años al modelo anterior (en el 2000, la reforma curricular alcanzó al octavo grado). De allí que en este informe se hablará de ciclo básico y no de tercer ciclo de la EEB.

Fuente: DPEI (1999) Estadística Educativa: Anuario 1998; DGEEC. Estimación y proyección de la población urbana y rural para 1998.

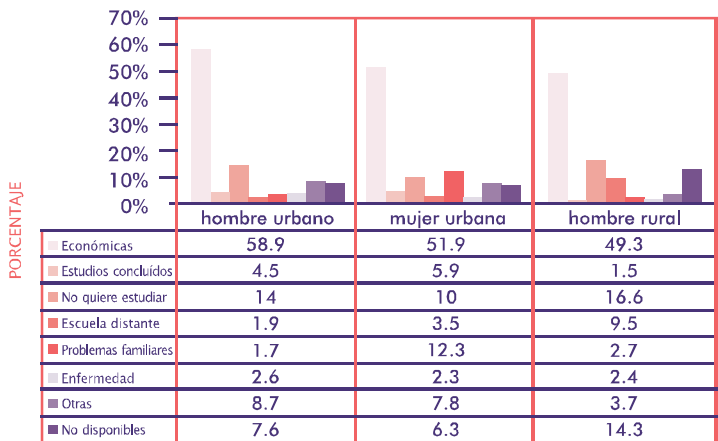
Fuente: DPEI (1999) Estadística Educativa: Anuario 1998; DGEEC. Estimación y proyección de la población



Si bien las tasas de escolarización son similares para hombres y mujeres, las razones de inasistencia a instituciones educativas muestran algunos matices diferentes. En primer término, las razones económicas son las que priman con relación a la inasistencia a la escuela en general. Esta razón parece afectar de manera más marcada a los varones de zonas urbanas (59%) y tendría menor incidencia en la inasistencia de las mujeres de áreas rurales (43%). Más allá del factor económico, el segundo motivo para los varones de zonas urbanas es que "no quieren estudiar", mientras que para las mujeres urbanas priman los problemas familiares. En áreas rurales también tiene relevancia entre los hombres el hecho de que no quieran estudiar, mientras – notablemente – la distancia física entre la casa y la escuela es una segunda razón importante de inasistencia para las mujeres rurales.

Gráfico 7: Razones de inasistencia a instituciones ed

Fuente: DPEI (1999)
Evolución de los indicadores del Sistema Educativo.



Si se intenta responder a la pregunta acerca de qué situaciones condicionantes se encuentran por detrás de las razones de la inasistencia en cada caso, se podría decir que la falta de deseos de estudiar en los hombres, tanto urbanos como rurales, podría estar asociada a la percepción de que la educación formal no representa una alternativa que les posibilite enfrentar con mayores posibilidades el mercado laboral. En contrapartida, los problemas familiares podrían estar implicando para las niñas urbanas una presión de sus familias para que ellas asuman responsabilidades domésticas asociadas con los roles tradicionales de género. La distancia física entre la casa y la escuela podría estar relacionada para las niñas rurales con situaciones de riesgo a las que estarían expuestas en su desplazamiento hacia la escuela. Es interesante notar que los factores que influyen en la inasistencia son de carácter extra escolar y, muchos de ellos, de orden cultural. Ello estaría indicando aspectos a tenerse en cuenta en el momento de diseñar e implementar programas que apunten a un acceso más equitativo a la educación.

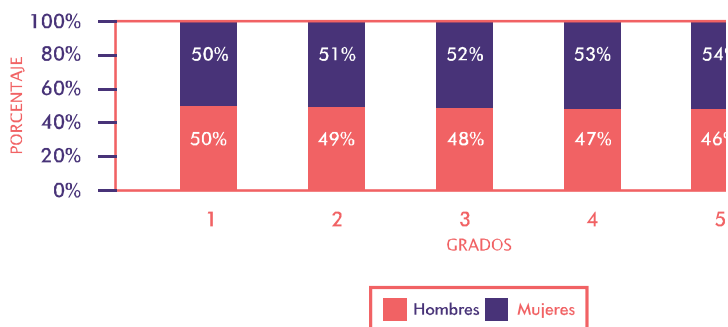
3.2 **Comportamiento de variables internas del sistema educativo**

Analizando el indicador de *matrícula* por sexo, es decir, la distribución de

varones y mujeres al interior del sistema educativo, se tiene que el porcentaje de matrícula femenina es consistentemente igual o superior a la masculina, tanto en las zonas urbanas como rurales en todos los grados de la EEB.

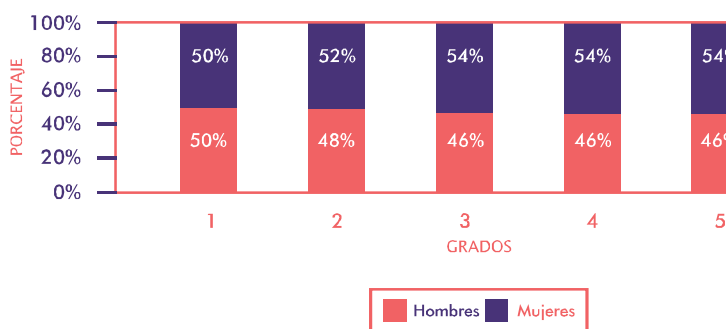
Fuente: DPEI (1999)
Estadística Educativa:
Anuario 1998.

Gráfico 8: Porcentaje de matrícula por sexo en áreas rurales



Fuente: DPEI (1999)
Estadística Educativa:
Anuario 1998.

Gráfico 9: Porcentaje de matrícula por sexo en áreas urbanas



En el ciclo básico, el porcentaje de la matrícula sigue siendo superior para las mujeres en áreas urbanas, sin embargo, el porcentaje de matrícula femenina es levemente menor a la masculina en zonas rurales.

Fuente: DPEI (1999).
Estadística Educativa:
Anuario 1998

Gráfico 10: Porcentaje de matrícula por sexo en áreas urbanas

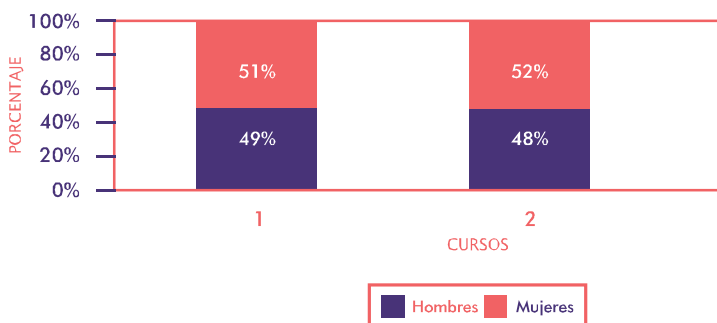
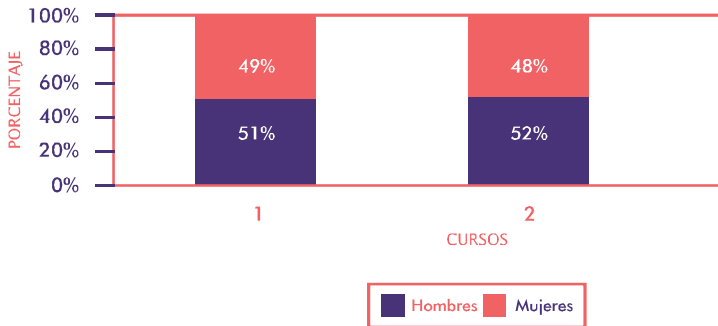


Gráfico 11: Porcentaje de matrícula por sexo en áreas rur

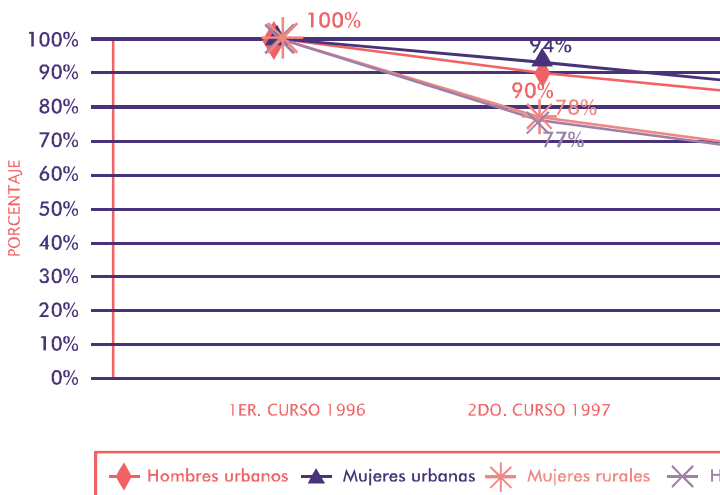


Fuente: DPEI (1999). Estadística Educativa: Anuario 1998.

La *tasa de rendimiento*⁹ - que mide la trayectoria de una cohorte de alumnos y alumnas entre su ingreso al primer grado de un ciclo de enseñanza y su egreso del mismo - indica en el ciclo básico que los porcentajes más altos de rendimiento se dan en las zonas urbanas. En otros términos, en las ciudades existe un número mayor de alumnos y alumnas que terminan el ciclo de enseñanza básico, entre ellos, son las mujeres las que obtienen el rendimiento superior. En las áreas rurales no se observan diferencias entre hombres y mujeres respecto de este indicador.

⁹ La tasa de rendimiento es el cociente entre los alumnos egresados en el año t+n y los matriculados o ingresados en el año t, en el primer grado/curso del respectivo nivel de enseñanza.

Gráfico 12: Tasa de rendimiento en el ciclo básico po

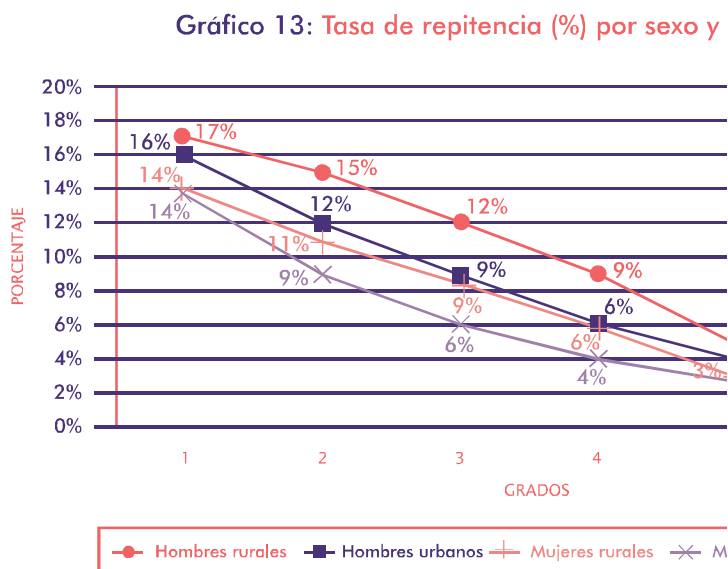


Fuente: DPEI. Estadística Educativa: Anuarios 1996, 1997 y 1998.

En cuanto a la *tasa de repitencia*¹⁰, especialmente en los dos primeros ciclos de la EEB, son los varones tanto urbanos como rurales los que presentan los porcentajes más altos de repitencia. Las mujeres urbanas presentan los porcentajes más bajos y las mujeres rurales están por encima de sus pares varones rurales y en un nivel igual o mejor que los varones urbanos en cuanto a este indicador.

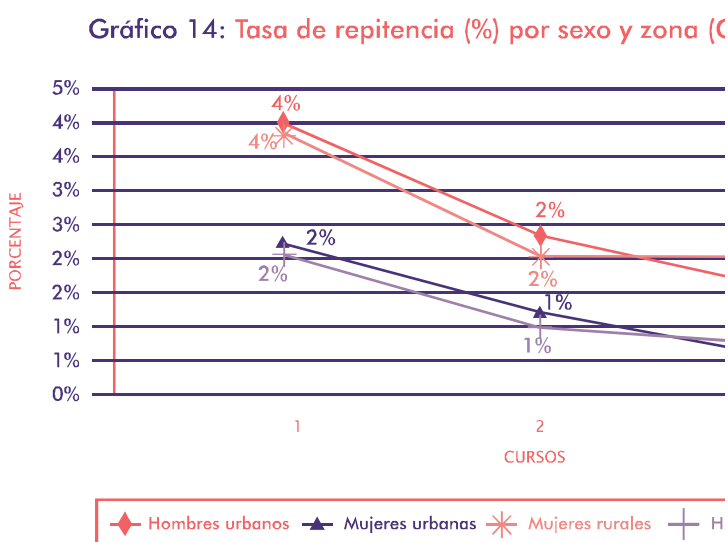
¹⁰ La tasa de repitencia para un grado/curso de un ciclo o nivel de enseñanza en un año dado (año t) es el cociente entre el número de repitentes del mismo grado/curso del año siguiente (año t+1) y el número de alumnos del grado/curso y año (año t).

Fuente: DPEI. Estadísticas Educativas: Anuarios 1997 y 1998.



Un hecho similar se observa en el ciclo básico. Más aún, en este nivel las mujeres de zonas rurales igualan a las mujeres urbanas en tasas de repitencia. Los hombres, tanto urbanos como rurales registran los niveles más altos.

Fuente: DPEI. Estadísticas Educativas: Anuarios 1997 y 1998.

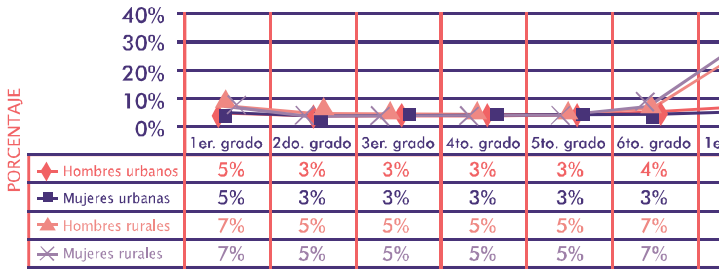


¹¹ La tasa de deserción es el cociente entre el número de alumnos que desertan de un grado/curso de un ciclo o nivel de enseñanza de un año dado (año t) y la matrícula de ese grado/curso y año (año t).

La *tasa de deserción*¹¹, por el contrario, muestra que los mayores porcentajes de deserción se verifican en las zonas rurales, ocurriendo el pico más alto entre el sexto grado y el primer curso. En las zonas rurales, la tasa más elevada se encuentra entre las mujeres con 30% de deserción en el primer curso. Esto podría estar asociado también con variables de género, considerando que a esa edad las niñas ya asumen tareas domésticas como el cuidado de hermanos y hermanas menores y, además, entran en la etapa de la pubertad, cuando los roles de género comienzan a definirse más claramente.



Gráfico 15: Tasa de deserción por sexo y zona



Fuente: DPEI (1999). Estadística Educativa: Anuario 1998.

En general, analizando los indicadores internos del sistema educativo puede concluirse también acá – al igual que con respecto al acceso a la educación – que no existen diferencias consistentes y significativas entre hombres y mujeres. Lo más llamativo es la aparente discrepancia entre las tasas de repitencia y las de deserción. Así, las niñas rurales presentan los más bajos niveles de repitencia (junto con las niñas urbanas), sin embargo poseen los más altos niveles de deserción. Esto podría indicar, tal como se señaló en el punto anterior, que el abandono de la educación formal por parte de las niñas estaría preferentemente relacionado a factores externos a la escuela.

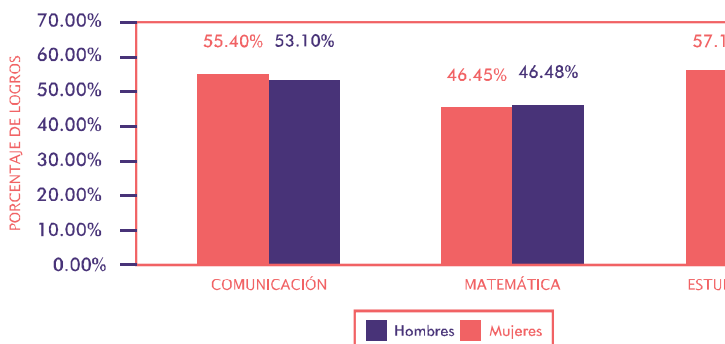
3.3 Rendimiento académico

Unas de las innovaciones introducidas a partir de la Reforma Educativa fue la creación del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo del Paraguay (SNEPE). Esta instancia del MEC tiene como propósito evaluar la eficacia y la eficiencia interna del sistema escolar¹². Así, el SNEPE aplica pruebas de competencias básicas a una muestra nacional de alumnos y alumnas de distintos niveles, tanto de la EEB como de la educación secundaria.

¹² MEC, 1995.

Los datos proporcionados por el SNEPE ofrecen otra vía de aproximación a la pregunta acerca de la existencia de diferencias entre varones y mujeres en el sistema educativo. Un análisis de dicha información permite verificar, sin embargo, que no existen diferencias significativas en el logro académico alcanzado por estudiantes de ambos sexos en comunicación (castellano), matemática y estudios sociales, tanto del sexto grado como del tercer curso. Más aún, este último caso, se puede constatar un rendimiento académico consistentemente superior de las niñas

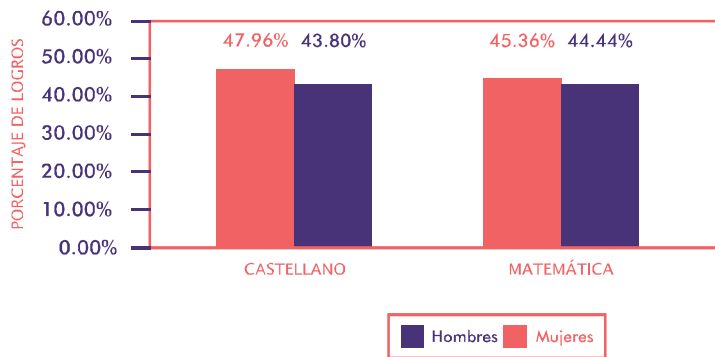
Gráfico 16: Rendimiento académico en áreas básicas por sexo



Fuente: SNEPE (1999). Informe de evaluación del sexto grado.

Fuente: SNEPE (1999). Informe de Evaluación del tercer curso.

Gráfico 17: Rendimiento académico en áreas básicas por



Lo que sí llama la atención es que tanto el rendimiento de las niñas como de los niños es considerablemente bajo, ya que en áreas como matemáticas el rendimiento es inferior al 50%, mientras que en comunicación y estudios sociales como máximo alcanza el 55% y el 58%, respectivamente.

4. CONCLUSIONES



En esta primera parte se ha analizado la situación educativa de las niñas en Paraguay desde dos perspectivas: a) desde la perspectiva de las políticas y programas públicos destinados a promover la equidad de género en la educación; b) desde la perspectiva de los indicadores cuantitativos sobre acceso, permanencia y rendimiento de las niñas en el sistema educativo.

a) Con respecto al primer punto, se puede afirmar que la incorporación del tema género en los documentos que definen la política educativa de la RE constituye de hecho un importante avance y está en sintonía con una preocupación expresada en foros internacionales acerca de la necesidad de promover la equidad de género en la educación.

Sin embargo, el hecho de que el componente género se mencione explícitamente en los documentos varios años después de iniciada la RE y de una manera más bien tangencial, evidencia que este tema no constituye una dimensión prioritaria de la política educativa nacional. Más aún, según actores entrevistados, la iniciativa para la creación del PRIOME provino fundamentalmente de la Secretaría de la Mujer. El MEC aceptó esta propuesta pero no hubo, al parecer, mucha decisión e interés de impulsarlo y fortalecerlo. Es decir, a pesar de que el PRIOME surge cuando la

RE ya estaba en marcha, resulta claro que el mismo no constituye un programa que emerge de la política educativa formulada en el marco de la Reforma. El PRIOME se sustenta fundamentalmente en las acciones de la SM y – durante su fase más reciente– en el Plan Nacional de Igualdad.

Lamentablemente es poco lo que puede decirse acerca del impacto real del PRIOME, pues no existen evaluaciones de sus acciones a nivel del sistema educativo (formación docente, reformulación de textos y contenidos del curriculum) y menos aún con relación a cambios en prácticas y actitudes de los miembros de la comunidad escolar.

b) Con respecto al segundo punto, las estadísticas no muestran diferencias significativas en la situación educativa de niños y niñas (Cuadro 6). Este hecho puede reflejar una tendencia que, según se consignaba más arriba, se observa en todos los tramos del sistema educativo en América Latina donde la población femenina registra tasas de escolaridad y de desempeño académico similares e inclusive superiores a la población masculina (PNUD, 1998).

Donde se pueden notar algunas diferencias es en los motivos de inasistencia escolar que en las niñas urbanas, además del factor económico (principal causa de inasistencia tanto para varones como mujeres), está en relación a problemas familiares y en niñas de zonas rurales a la distancia física entre la casa y la escuela.

Por otra parte, la tasa de deserción es más elevada en las niñas rurales, a pesar que su rendimiento académico es superior a los varones, incluso de zonas urbanas. La deserción ocurre sobre todo al pasar al ciclo básico.

Cuadro 6: Situación educativa de las mujeres con respecto a la de los varones (indicadores cuantitativos)

Indicador	Situación de las mujeres con respecto a los varones
• Nivel de instrucción de la población de 15 y más años	Igual (inferior en alfabetismo)
• Nivel de instrucción de la población de 25 años y más	Inferior
• Cobertura educativa	Igual
• Tasa neta de escolarización	Igual o superior
• Razones de inasistencia escolar	Igual, con matices diferentes
• Matrícula	Igual o superior
• Tasa de rendimiento	Superior
• Tasa de repitencia	Inferior
• Tasa de deserción	Superior (en zonas rurales)
• Rendimiento académico	Igual o superior

¹³ Véase, en este sentido, las conclusiones del Informe sobre la Implementación de la Plataforma de Beijing en Paraguay (s/f).

Como ya se mencionó, estos resultados apuntan a considerar la influencia de factores extra escolares (por ejemplo, factores económicos, actitudes y prácticas culturales relacionadas a las diferencias de género) en la situación educativa de las niñas, en especial en zonas rurales. Sin embargo, no queda claro el modo de actuación de estos factores, pues podría también pensarse que los mismos se combinan con ciertos elementos escolares que transmiten estereotipos sexuales (por ejemplo, currículum oculto, lengua utilizada, contenido e imágenes de los textos educativos, actitudes y comportamiento del o la docente, etc.)¹³ para desalentar la continuidad educativa de las niñas, especialmente en zonas rurales. Es decir, los resultados cuantitativos no deberían llevar a pensar que la escuela está libre de prácticas discriminatorias para las niñas, ya que – como se mencionaba al comienzo de este estudio – existen formas de discriminación educativa que no se captan con indicadores de matrícula y de rendimiento.

Más aún, observando algunos indicadores referidos a la situación de las mujeres en Paraguay se comprueba que aún persisten graves condiciones de discriminación, por ejemplo, en el acceso a cargos de decisión en el Estado y de dirigencia en partidos políticos y organizaciones sociales, en relación al número de mujeres en puestos profesionales y técnicos y respecto a la diferencia entre los salarios de las mujeres y de los varones.

En síntesis, esta aparente contradicción entre los datos cuantitativos del sistema educativo y las condiciones reales de inserción laboral y participación política y social de las mujeres evidencia – tal como se señaló – la necesidad de examinar más detenidamente ciertas actitudes y creencias de los actores de la comunidad educativa. Las mismas podrían estar influenciando la reproducción de estereotipos y roles tradicionales de género *dentro* de la escuela y condicionando así las opciones de vida de niñas y niños.

¹ Véase, por ejemplo: Dirección de Planificación, Estadística e Información (DPEI) Anuario Estadístico. Ministerio de Educación y Cultura, 1999, Asunción, Diciembre, 2000; Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). Informe de las pruebas nacionales: Aplicaciones del tercer curso 1999 y sexto curso 2000, Asunción, Ministerio de Educación y Cultura, 2001; Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (DGEEC) Divulgación Popular de la Encuesta Permanente de Hogares 1999, Fernando de la Mora, 2000.

Nota: En el tiempo transcurrido desde la entrega del informe de investigación (enero de 2001) hasta la presente publicación, se han difundido informes y datos estadísticos más actualizados referidos a los indicadores educativos mencionados en este capítulo¹.

Si bien no se han analizado exhaustivamente estos informes, una revisión de los principales indicadores muestra poca variación con los resultados discutidos en este capítulo, por ejemplo, en referencia al nivel de instrucción, al promedio de años de estudio, a la asistencia escolar, así como a las variables internas del sistema educativo.

Un aspecto donde sí se observa un cambio significativo entre los datos de 1998 y 1999 es en la tasa de deserción en el séptimo grado. La deserción ha disminuido considerablemente, en especial en zonas rurales. Esta disminución es el resultado de la ampliación de la educación escolar básica que en el año 1999 alcanzó al séptimo grado. Sin embargo, las diferencias entre niñas y niños en zonas rurales y urbanas se mantienen constantes.





SEGUNDA PARTE:

Investigación

cuantitativa acerca de

percepciones y creencias

de la Comunidad Educativa sobre la

Educación de las Niñas



1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVO GENERAL

Esta componente del proyecto tiene como objetivo relevar y analizar las percepciones, creencias, valoraciones y expectativas presentes en la comunidad educativa (docentes, padres y madres, alumnos y alumnas y directores/as) respecto a la educación de las niñas. A través de dichos elementos se busca conocer más detalladamente los mecanismos presentes en el proceso de construcción de la identidad de género de niñas y niños y, específicamente, indagar aquellos aspectos no evidenciados a través de los indicadores cuantitativos del sistema educativo.

El foco de análisis está puesto tanto en la escuela como en la familia. En efecto, la adquisición del género ya forma parte de una socialización previa al ingreso al sistema educativo formal, que ocurre fundamentalmente en el ámbito familiar y continúa de manera paralela a la socialización escolar. Sin embargo, la escuela (a través de los contenidos educativos, de los materiales y textos utilizados, del uso del lenguaje, de las interacciones con los docentes, de las reglas de disciplina, de las actividades llevadas a cabo, del uso de los espacios escolares, etc.) puede reforzar dicha construcción, modificarla o incluso colaborar en su deconstrucción (véase Subirats/Brullet, 1992:25).

La presente investigación centra su indagación en algunos de dichos aspectos, (percepciones y valoraciones de los/las actores/as de la comunidad escolar) a través de una metodología cualitativa basada en la técnica de los grupos focales.



2. DIMENSIONES Y VARIABLES

A partir de los resultados obtenidos en la primera fase del proyecto (análisis de situación), así como de la revisión de literatura pertinente al tema, se identificaron algunos ejes temáticos que debían guiar la investigación cualitativa, en especial la definición de dimensiones y variables.

La indagación se realizó incorporando la perspectiva de género de manera

transversal tanto para la recolección, como para el análisis de la información. Ello significa que en cada caso se debía responder a la pregunta acerca de cómo afectan diferencialmente a varones y mujeres cada una de las variables consideradas.

Las dimensiones y variables utilizadas son las siguientes:

Escuela

- Rendimiento académico (prácticas de estudio, cumplimiento de tareas, resultados)
- Modalidades de relacionamiento (docentes/alumnos-as, compañeros/as)
- Disciplina (problemas más frecuentes, tipos de sanciones)
- Participación en la organización escolar (liderazgos, organizaciones estudiantiles, delegados de curso)
- Actividades deportivas, recreacionales y culturales (tipo de actividad, grado de participación)
- Actividades cotidianas (filas, saludos, uniforme, permisos)
- Celebraciones especiales (día de la madre, del padre, de la juventud)
- Orientación vocacional (contenidos y formas)
- Educación sexual (contenidos y formas)
- Capacitación docente (en relación al tema género y educación)
- Participación de padres y madres en el proceso educativo (formas y grados)

Familia

- Caracterización (situación socio-económica, composición y estructura)
- Dinámica familiar (relaciones, distribución de roles y tareas, prácticas de crianza)
- Trabajo dentro y fuera del ámbito familiar (actividades, aporte al ingreso familiar)
- Percepciones de los padres y madres acerca de la educación de hijos/as (valor/importancia, inversión económica, costos no económicos, criterios y prioridades referidas a la educación de los hijos/as)

Relaciones sociales

- Formas de recreación
- Grupos de amigos/as
- Participación en organizaciones
- Relaciones de pareja
- Sexualidad

Expectativas

- Acerca del desarrollo personal y profesional de los niños y niñas
- Factores obstaculizadores y facilitadores del cumplimiento de expectativas





3. METODOLOGÍA

El estudio utilizó un diseño de investigación cualitativa, ya que se perseguía el objetivo de indagar percepciones y creencias relacionadas con las experiencias educativas de niñas. Esta información de tipo primaria, cualitativa y subjetiva se complementa con la secundaria y cuantitativa obtenida en la primera fase del proyecto.

La información se recolectó a través de grupos focales y entrevistas a directores/as, padres/madres, docentes, y alumnos/as.

3.1 Procedimiento

Luego de la definición de las dimensiones y variables de la investigación, se procedió a la elaboración del diseño metodológico del estudio y a la elaboración de los instrumentos.

Se llevó a cabo una prueba piloto en una escuela semi-urbana, a fin de precisar y ajustar la estrategia metodológica a ser empleada en el resto de las escuelas. Posteriormente, se procedió a la realización del trabajo de campo propiamente dicho en las instituciones seleccionadas de acuerdo a los criterios muestrales. Una vez completado el trabajo de campo, se procesó la información (transcripción textual de entrevistas y grupos focales) y se inició el análisis de los datos.

3.2 Criterios para la selección de las escuelas y los participantes

Se seleccionaron cinco escuelas en regiones representativas del país. Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de escuelas fueron: a) su ubicación geográfica, criterio que pretende dar cuenta de las disparidades urbano-rurales existentes en el país y b) el ambiente cultural, que intenta capturar algunas de las más importantes variaciones culturales en el país, teniendo en cuenta que, por definición, las diferencias de género se derivan de construcciones culturales influenciadas por las características particulares de cada contexto.

Combinando ambos criterios, se arribó a la siguiente selección de escuelas. A fin de introducir un elemento comparativo, se incluyó una escuela activa participante del programa Mita Iru.

- Escuela activa (caso especial)
- Escuela rural de ambiente cultural tradicional

Segunda Parte: Investigación cualitativa acerca de percepciones y creencias de la comunidad educativa sobre la Educación de las Niñas

- Escuela rural con ambiente cultural influenciado por otras culturas (zona de frontera)
- Escuela semirural y con ambiente cultural de transición rural-urbano
- Escuela urbana con cultura urbana

Escuelas Seleccionadas

^a prueba piloto

Tipo de escuela	Localidad	Departamento
Urbana ^a	Fdo. de la Mora	Central
Rural de frontera	Pte. Franco	Alto Paraná
Rural	Gral. Díaz	Concepción
Semirural	Guarambaré y Luque (4ta. Compañía)	Central
Urbana	Caacupé	Cordillera
Escuela activa	Cerrito	Villa Hayes (Occidental)

En cada escuela visitada se realizaron las siguientes actividades:

Grupos focales

- Alumnos y alumnas
- Docentes
- Padres y madres

Entrevistas

- Director/a

Para los grupos focales con alumnos y alumnas se tomaron doce estudiantes del 7° y del 8° grado (seis mujeres y seis varones). Si bien la franja etaria definida inicialmente para el estudio fue de 10 a 14 años, la prueba piloto indicó la conveniencia de trabajar con edades mayores debido al tipo de información buscada. Por ello, se decidió focalizar en participantes de 12 a 14 años, es decir, de los grados mencionados. De todas formas, hubo considerables variaciones de edad aún dentro de los grupos seleccionados de un mismo grado debido al fenómeno de la extraedad.

Los participantes fueron seleccionados por los investigadores a partir de un diálogo con los docentes de cada grado. En los grupos focales con adolescentes se incluyó a varones de tal forma a poder contrastar la experiencia escolar y las expectativas de las niñas con respecto a los niños.

Los docentes que participaron en los grupos focales eran los pertenecientes a todas las secciones (grados) de la escuela que funcionaban en un turno determinado (mañana o tarde). Cabe apuntar que, además de trabajar con el grupo de edad del 7° y 8° grado, también se consideró la opinión de docentes que se encuentran enseñando en grados inferiores. Esto permitió analizar en qué medida ciertas actitudes, expectativas y estereotipos cultu-



rales respecto a los roles masculinos y femeninos son posibles de observar ya desde los primeros años de escolarización.

Al finalizar el grupo focal con docentes (en dos escuelas) se les solicitó a los mismos que completen una *planilla* donde debían figurar todos sus alumnos, el sexo, el nivel socio económico (estimado por el docente), el rendimiento promedio de cada uno de ellos y la expectativa laboral que el docente tiene de cada estudiante. Este material permitió analizar cómo la expectativa del docente respecto a sus estudiantes está influenciada por el género, el nivel económico y el rendimiento académico de los mismos.

Para el grupo focal con padres y madres se convocó a los encargados/as de los/las jóvenes seleccionados para los grupos focales. Con las directoras de cada institución se llevó a cabo una entrevista individual.

◀ 3.4 Guías de recolección

Para cada grupo focal (padres y madres, docentes y alumnos/as) y entrevista se elaboró una guía que básicamente incluía las dimensiones temáticas mencionadas más arriba: escuela, familia, relaciones sociales, expectativas respecto al futuro de los/las jóvenes y la capacitación recibida sobre el tema género (para docentes). En cada caso, se realizaron las adaptaciones necesarias de acuerdo al grupo involucrado.



4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

◀ 4.1 Dimensión escuela

4.1.1 Rendimiento académico

Tal como plantean algunas autoras (Subirats y Brullet, 1988), uno de los factores que contribuye a la ocultación de las discriminaciones de género en la educación es el hecho de que las consecuencias de esta discriminación no se reflejan directamente en los resultados escolares. En el caso de Paraguay- como se ha visto más arriba -, el análisis de la información acerca de los logros educativos permite verificar que no existen diferencias significativas en el logro académico alcanzado por estudiantes de ambos sexos en comunicación (castellano), matemática y estudios sociales. Más aún, las niñas logran un rendimiento similar, incluso superior a los varones en todas estas materias.

En el contexto de la investigación cualitativa, al preguntárseles acerca del rendimiento en la escuela, tanto docentes, madres/padres como los propios alumnos/as coinciden en señalar que las niñas son más dedicadas al estudio y que los varones ponen menos empeño y cuidado en sus tareas.

*"Generalmente la delicadeza en el trabajo se nota en ellas (las niñas). **Detallistas, pulcras, los varones son inteligentes pero les falta esmero, pulcritud**" (docente)*

*"... las nenas tienen, por decir una palabra, cuasiperfecta presentación **y los varones al boleo**" (docente)*

"Creo que hay muchas más niñas que sobresalen, creo que hay muchas más niñas que varones que sobresalen" (directora)

Esta mayor dedicación al estudio por parte de las niñas podría estar en relación con ciertas restricciones que se les presenta para realizar actividades fuera del hogar y de la escuela. Los varones tienen una gama más amplia de posibilidades y de actividades en las cuales distribuir su tiempo, tal como se observa en las siguientes expresiones:

"Pregunta: Me gustaría preguntarles quiénes son los mejores alumnos de su clase

Nena: Más las niñas

Varón: Las niñas

N: Los varones casi no hacen nada, sólo bromean, no se interesan por estudiar en sus casas.

P: ¿Las chicas son más estudiosas?

V: Sí

*N: **No nos dejan salir luego, tenemos que estudiar**" (alumnos y alumnas)*

A pesar del rendimiento igual o superior de la niñas en todas las materias, persiste la percepción de un interés diferenciado según materias. Los entrevistados señalan un interés mayor de los varones en las matemáticas y de las mujeres en el área de comunicación:

"A los varones parece que les gusta más (las matemáticas), ellos son los que más me insisten porque cuando vamos a dar la parte de lectura y escritura, ellos son los que se plaguean, cuando damos matemáticas hacen con gusto, inclusive se ofrecen para pasar al pizarrón" (docente)

Otra docente señaló:

*"Respuesta: Yo digo que **a los varones siempre les gusta más la parte de matemática, sin embargo a las niñas le gusta más la parte de castellano, escribir a lo mejor.***

Pregunta: ¿A qué se debería ese interés de los varones por las matemáticas?



Respuesta: Al manejo en el hogar, más al hombre se le manda al super, a los almacenes, y las mujeres a las tareas del hogar, yo sé que de por sí el varón es más calculador” (docente escuela urbana).

Existe por tanto una brecha entre el interés que aparentemente es diferencial para ambos sexos y el rendimiento que parece ser igual o superior para las niñas, independientemente de la materia que se trate. Si se considera que el interés en una determinada materia – entendido como factor generador de una mayor motivación – debería estar positivamente relacionado con el rendimiento obtenido en esa materia, entonces las percepciones acerca de un mayor interés de los niños en matemáticas no se corresponden con su rendimiento, ya que ellos no presentan rendimientos superiores en esa materia.

Resulta importante tener presente dicha contradicción, pues probablemente de este nivel partan elementos diferenciadores de la orientación educativa y profesional de hombres y mujeres. Se puede pensar que dichas diferencias no siempre se originan en intereses o motivaciones genuinas, sino más bien en opciones predefinidas por las expectativas y roles socialmente asignados a niños y niñas, independientemente de las capacidades reales de rendimiento.

4.1.2 Disciplina y relacionamiento en la escuela

En general, todos los actores entrevistados perciben un comportamiento claramente diferenciado para varones y mujeres en la escuela. Según esas percepciones, los varones son más extrovertidos, violentos, “contestan” a los docentes, mientras que las niñas son más suaves, sumisas, obedientes y menos agresivas.

“En la totalidad de alumnos en la institución, mi parecer es que las niñas son muy tranquilas, van en la dirección los niños indisciplinados, que la profesora dice que no quieren trabajar, que no quieren respetar, pero siempre son niños, alumnos, son muy pocas o casualidades que aparezcan niñas que tengan que ir a la dirección” (docente)

“Los varones así como dijo la compañera son un pequeño desastre todavía” (docente)

Se puede constatar que los comportamientos diferenciados que se observan en la realidad escolar corresponden a una socialización asimismo diferenciada para varones y mujeres en el hogar. La misma transmite y reproduce asignaciones tradicionales de roles femeninos y masculinos:

“Pregunta: ¿Quiénes son más disciplinados, las niñas o los varones?

Madre: Igual están, yo no tengo problemas con ellos.

Padre: Para mí que la niña, en cuanto a conducta y porque pareciera que está más al manejo nuestro, no te digo que el varón

no, pero se le otorga más libertad y tiene más excusa para salir, la niña es más hogareña, nosotros decimos que le estamos criando más a lo antiguo, más a nuestras costumbres" (madres y padres escuela)

Los contenidos de dicha socialización diferencial están arraigados de una manera tan profunda que impide visibilizar sus orígenes. Así, las causas se invierten y aquello que está socialmente condicionado pasa a atribuirse a una cualidad supuestamente innata definida por el sexo. Con ello se aceptan como "naturales" diferencias comportamentales que en realidad son – en su mayor parte – socialmente construidas:

"Mi hijo más chico lo que es un poco rebelde, yo digo porque es varón" (madre)

"(Los varones) son más agresivos, más violentos, las niñas no, solucionan más sus problemitas, así conversando o contándole a la profesora, pero los varones siempre llevan por su cuenta eso" (docente)

"Las niñas son mucho más tranquilas, son mucho más trabajadoras, pasivas, los varones son muy inquietos, no se callan, no se quedan" (docente)

"Siempre los varones son los más problemáticos" (padre)

Más adelante será importante recuperar este punto, ya que las modalidades de socialización diferencial despiertan expectativas también diferenciadas. Desde el punto de vista psicosocial, es sabido que las expectativas juegan un rol importante en la determinación del comportamiento. Si se espera que las niñas sean más suaves, dóciles y aplicadas y que los varones sean más "cabezudos", agresivos o violentos, probablemente los respectivos comportamientos tenderán a satisfacer dichas expectativas.

Esto puede llevar a aceptar y justificar conductas que responden a características consideradas "naturalmente" (es decir, no susceptibles de ser modificadas) masculinas (por ejemplo, violencia, agresividad) o femeninas (por ejemplo, pasividad, sumisión) y, por el contrario, a censurar aquellas otras que se desvían de la norma (por ejemplo, un varón suave y delicado, una mujer agresiva).

EL UNIFORME

Un aspecto investigado en relación a la disciplina fue la existencia de normas acerca del uso de uniforme escolar. Esta cuestión podía brindar indicaciones acerca de las modalidades de sanción en caso de incumplimiento de las normas, así como acerca de exigencias estéticas diferenciadas para varones y mujeres.

Los resultados indican que si bien en la mayoría de las escuelas existen



normas referidas al uniforme tanto para niñas como niños, la acción regulativa apunta en cada caso a objetivos diferenciados. En las niñas, el control del uso del uniforme (y las características del mismo, tales como el largo que debe tener la pollera) tiene el sentido de establecer ciertas reglas en la conducta sexual de la joven.

*“Muy buenas son las niñas en ese sentido, eso me suelo fijar y suelo admirar porque yo tengo muchas sobrinas y vecinas que se van a otro colegio y se pegan el lujo de tener la **pollera ajustada y corta**. Acá por lo menos no tenemos ese caso de ajustado y cortito, **ellas no se rebelan**, eso es lo que le estamos admirando... es que son muy buenas” (docente)*

“Pregunta: ¿Qué les dice a las niñas?”

*Varón: A muchas les manda a sus casa para que se cambien. Les reta así, que **quieren mostrar todo su cuerpo**” (alumno)*

En los varones, el control se dirige mayormente a regular aquellas expresiones en su vestimenta y en su aspecto personal que atenten contra la imagen masculina tradicional (por ejemplo, usar aros, teñirse el cabello, usar pelo largo).

“Pregunta: ¿En caso (hipotético) que un niño use pelo largo o arito?”

*Respuesta: Yo también en ese caso le llamaría y le diría que se identifique con su sexo, porque **el varón tiene que ser bien varón**. En otros colegios así usan y siempre yo les llamo y le digo que **tiene que identificarse como varón**” (docente)*

*«algunas veces si vienen con el pelo largo y le hablamos también, claro que no les exigimos, pero les hablamos que **los varones como varones, las niñas como niñas**, inclusive con el comportamiento, en la forma de vestirse, que el arito no es propio» (docente)*

“Pregunta: ¿Qué dirían si sus alumnos usan pelo largo y arito?”

En general dicen: No, horrible.

Respuesta1: A mí no me gusta.

Respuesta2: Yo siempre le persigo.

*Respuesta3: **Me van a disculpar, por algo naciste varón, tu pelo tiene que ser como varón bien cortito**, siempre se enojan conmigo” (docentes)*

El hecho que los alumnos (varones) salgan de los estereotipos tradicionales en su vestimenta o apariencia se asocia en la escuela con conductas “desviadas” y antisociales, tales como el patoterismo:

«Varón: Yo también probé eso de los aros

Pregunta: ¿Y después no te dejaron?

Varón: Me hinchaban y por eso me dejé

Pregunta: ¿Qué te decían?

Varón: patotero» (alumno)

«Para mí el pelo largo y los aritos les lleva así como al patoterismo, pienso que no sería bueno permitirle» (docente)

Recuadro 1: El arito

“El año pasado uno de mis compañeros usaba arito, el profesor estiró y le hizo sangrar todo.

¿Era un profesor?

Un profesor. Le dijo que se quitara el arito, era esta clase y no se podía quitar tan rápido y el profesor vino a estirar y le hizo sangrar” (alumno escuela urbana).

Los jóvenes (tanto varones como niñas) generalmente aceptan y asumen este discurso regulativo e incluso censuran a aquellos que salen en alguna medida de esta norma:

«Pregunta: ¿Qué dirían ustedes si algún compañero viene con aritos y pelo largo?

*Respuesta1: **Le vamos exigir que se saque.***

P: ¿Les van a exigir, por qué?

*R1: Porque **es feo que un varón se ponga**, va mostrar mal ejemplo.*

R2: Porque acá hay niños más chicos de la primaria.

P: ¿Por qué es mal ejemplo?

R3: Por un lado no es tanto.

R1: Es feo que un varón más grande esté usando porque otras criaturas le ve y va querer usar también. Va hacer lo mismo, después se les va preguntar, de dónde vos sacaste esto? Va decir, en el colegio se ponen así» (alumnos/as)

*«Nos dice que en el colegio **no se viene para exhibir el cuerpo** y que tenemos que usar el uniforme más largo.*

Pregunta: ¿Y ustedes que piensan al respecto?

Respuesta1: Yo pienso que tienen razón, que en el colegio no hay necesidad de exhibirse, y que se tiene que respetar la institución.

P: ¿Ustedes qué piensan?

Respuesta2: Es que los jóvenes quieren mirar a las chicas que vienen con sus polleras cortitas» (alumnos/as)

P: Ah. Entonces eso es lo que sucede. ¿Y ustedes que piensan?

R3: Yo creo que está bien, porque si vienen con la pollera cortita va ser mal ejemplo para los pequeños.

P: ¿Por qué?

R3: Porque cuando sean más grande querrán usar de la misma forma y ya no va ver respeto a la institución» (alumnos/as)



La obligatoriedad de uso de un determinado uniforme también es percibido por algunas niñas como una restricción. Ello puede ser tomado como un indicador de las numerosas condiciones que los exigentes criterios tradicionales de estética femenina imponen sobre el desarrollo corporal y también emocional de las mujeres.

«Pregunta: ¿No te gusta el guardapolvo?»

Respuesta: No, a nadie de mis compañeras le gusta.

P: ¿Qué prefieren?»

*R: El pantalón, porque es más cómodo, podemos jugar, en cambio **con la pollera no podemos hacer nada**» (alumna)*

CASTIGO Y MALTRATO FÍSICO EN LA ESCUELA

Otro aspecto relacionado con la disciplina son las modalidades de castigo. Se ha constatado que algunos padres mencionan y aprueban ciertos castigos físicos que los niños y las niñas reciben en la escuela. Incluso solicitan que sus hijos sean castigados por los docentes. Ese tipo de castigo también reciben en sus casas.

*«Nos pusimos de acuerdo madres y padres de familia para que **se castigue un poco a los chicos**, no tanto, pegar y estirar de las orejas no queremos, pero que se arrodillen eso si aceptamos todos. Porque ese castigo de arrodillarse nosotros mismos hacemos en nuestras casas» (padre escuela rural de frontera)*

Hay casos en que los padres imponen a las niñas – fundamentalmente debido a motivos relacionados con el control de la conducta sexual – comportamientos sumamente represivos y restrictivos que limitan incluso la interacción con sus compañeros en clase, lo cual puede ser más frecuente en las zonas rurales de cultura tradicional, tal como el caso que se cita:

*«En caso de una alumna, solamente porque le habló su compañero en una ocasión no vino más a la escuela y su mamá mandó al director una carta en donde decía que **ya no mandaba más a su hija porque ella no quiere que hable con nadie**, no tiene que hablar con nadie.*

Pregunta: ¿Por qué no quiere?»

Respuesta: Tiene miedo de que pase algo.

P: ¿Qué por ejemplo?»

R: Supuestamente que festeje y que se embarace» (docente)

4.1.3 Desarrollo emocional y maduración

Muchos docentes, padres y madres señalan la maduración más rápida de las niñas que los varones. Ciertamente, las niñas entre 12 y 14 años tienen un desarrollo físico y emocional que las ubica prácticamente en la adolescencia, mientras que los niños mantienen rasgos más infantiles, tanto emocionales como físicos. En esta etapa, los intereses de las niñas apuntan al descubrimiento de las relaciones de pareja, flirteo, etc., lo cual se refleja claramente en las informaciones recogidas.

Lo interesante es señalar que este hecho se evalúa de manera un tanto crítica, ya que supone una conducta en las niñas que no está por lo general socialmente aceptada para las mujeres, es decir, una conducta en la que ellas toman la iniciativa de acercamiento al sexo opuesto. Así, se señala que las nenas son más «busconas», que prestan atención a los jóvenes de cursos superiores, etc.:

*«Las niñas le ven a sus compañeros como muy chiquitos, ellas miran a los de más arriba. **Las niñas se desarrollan más rápidamente que los varones**» (docente)*

*“Mi hijo tiene 14 años, **él es bueno pero siempre le atacan las nenas**, le mandan cartas, a veces encuentro en su bolsillo y le pregunto qué es, y me contesta, yo que voy a hacer mamá si me mandan cartas. Para mí **las nenas son más terribles**” (madre)*

“En el sexto grado empieza eso de los noviecitos (...)

Pregunta: ¿Eso se ve más en los varones o en las nenas?

*R1: Yo digo en las nenas, **porque los varones a esta edad no busca, pero la nena busca.***

R2: Es cierto

*R3: Sí, **las nenas buscan.***

*R1: **Mi hijo tiene 13 años y no busca, pero las nenas no tienen vergüenza**, con eso no quiero culparle a las nenas” (padres/madres)*

Las diferencias de maduración de por sí existentes entre varones y mujeres de la misma edad se convierten en foco potencial de conflicto cuando coinciden alumnos y alumnas de edades muy diferentes en un mismo curso, debido a fenómenos bastante frecuentes – sobre todo en zonas rurales – como el de la extraedad.

“Pregunta: ¿Con quién tienen más dificultad?

*Respuesta: No sabría especificarle porque tanto los varones como las nenas son difíciles, **hay nenas que ya son señoritas**, yo no digo por la hija de la señora, yo no la conozco no puedo opinar, pero hay compañeras que ya son señoritas, hay niños que están en el cuarto grado y su compañera ya tiene 13 o 14 años, ese nivel también le descompone.*

P: ¿En qué le descompone?

R: Le descompone porque ya es una persona mucho mayor que ellos, difieren en todo nivel, porque los otros son muy niños, ya sea psicológico. Sabemos que no podemos comparar un niño que está en cuarto grado que tiene 10 años, con una niña de 15 años que está en el mismo cuarto, no puede ser” (padres/madres)

4.1.4 Organización escolar

Los datos recogidos indican que en aquellas escuelas que estimulan la organización y la participación de estudiantes en general – tal es el caso de la



escuela activa – se generan espacios donde las niñas pueden desarrollar capacidades y actitudes para el liderazgo. Así, en instituciones que cuentan con centros de estudiantes, se puede observar casos de niñas que se desempeñan como presidentas de centro y como delegadas de curso, cargos a los que llegan a través de elecciones realizadas entre sus compañeros. El mayor grado de organización escolar se observó en las escuelas urbanas y, en particular, en la escuela activa, siendo menor en las escuelas rurales.

“Pregunta: ¿Cómo se organizan ustedes en la clase, hay un comité?

Respuesta1: Si. Tiene presidente, secretaria, tesorero, ministro de hacienda, de educación, del interior.

R2: Presidente, vicepresidente, tesorero y un secretario.

P: ¿Quiénes suelen ser presidente?

R2: El que tiene más afecto de la clase, al que se le respeta más.

*Por ejemplo, **ella es nuestra presidenta.***

R3: Todos me dicen lo mismo porque yo me hago respetar, mis compañeros y eso no me alzan luego la voz

P: ¿Cómo hacen las elecciones?

R1: Por voto» (alumnos/as escuela urbana)

En cuanto al tipo de desempeño de las niñas en estos cargos directivos parece ser similar al de los varones, aún cuando se señalan algunas características tales como la responsabilidad – ya mencionada en relación al rendimiento académico – que estarían favoreciendo un mejor desempeño en el liderazgo de las niñas. Sólo en un caso fue mencionada una diferencia de capacidades como causa de un mayor liderazgo masculino.

«Pregunta: ¿Quiénes suelen ser elegidos más como delegado o delegada. Hay muchos delegados varones, muchas delegadas o cómo es?

*Respuesta1: En mi clase es una chica, porque a veces **los varones son muy irresponsables.***

*R2: Siempre se dice luego que **las chicas son más responsables que los varones.** Los varones se quedan así» (alumnos/as escuela urbana)*

“Pregunta: ¿Los líderes cómo se eligen?

Respuesta: Y tienen su consejo de curso, por votación y todas esas cosas.

P: ¿Se eligen más a varones o a niñas?

*R: **Generalmente varones, pocas son las niñas,** en algunos grupos se ve muy marcada la diferencia*

P: ¿A qué obedece que sean más varones?

R: Quizás porque hay algún varón que se manifiesta más.

R: A lo mejor tiene más capacidad.

R: Tiene más capacidad y los chicos le quieren más digamos, pienso yo” (docente escuela semirural)

Una restricción para que las niñas ocupen cargos directivos en las organizaciones escolares está dada por las limitaciones impuestas desde sus ho-

gares para realizar actividades extra clases relativas a la organización escolar, tales como visitas a las familias de los alumnos en la comunidad. Estas restricciones parecen ser mayores en ciertos ámbitos rurales.

“Pregunta: ¿Quiénes eligen a esos líderes?”

Respuesta: Los propios compañeros y compañeras

P: ¿Son más elegidos los varones?

R: Si

P: ¿Y las niñas?

R: Porque a veces tienen que salir a hablar con los padres cuando tienen que hacer actividades dentro de la institución, entonces tienen que visitar a los padres.

P: ¿Por qué las niñas no hacen eso?

*R: Porque las niñas a veces no quieren sus mamás que salgan**

P: ¿Por eso participan menos ellas?

R: Sí, por eso, ellas se quedan un poco más en sus casas y tienen más posibilidad de leer y los varones salen más y tienen menos tiempo” (director escuela rural de frontera)

4.1.5 Actividades extra escolares

DESFILES DE MODAS Y ELECCIONES DE REINAS

Los desfiles de moda y las elecciones de reinas son actividades realizadas frecuentemente en las escuelas tanto urbanas como rurales. En ambos casos, salvo excepciones, son actividades que tienen a las niñas como protagonistas principales y que concitan además el interés y la participación de toda la comunidad escolar: madres, padres, docentes, alumnos/as.

En el caso de la elección de reina, participan alumnas del preescolar hasta el sexto grado. La ganadora representa a la escuela a nivel de barrio y de supervisión, es decir, se trata de una iniciativa que no se limita al ámbito de una escuela, sino que abarca al menos a las instituciones correspondientes a una zona de supervisión.

Recuadro 2: Elección de “Miss Muñequita”

«P: ¿Qué es la muñequita?»

R: La muñequita nosotros le llamamos a elegir reina, presentamos desde pre-escolar hasta séptimo grado la candidata a reina y de acuerdo con los compañeros y su voto se elige para la reina, se ponen las más chicas.

P: ¿Y eso se eligen también muchachos?

R: No, sólo chicas.

P: ¿Es una actividad centralizada en las niñas?

R: Si.

P: ¿Y quiénes suelen organizar estas actividades?

R: Los padres en coordinación con los profesores y los alumnos» (docente)



El hecho de que la elección de reina se realice en el ámbito escolar y con participación de docentes y directores involucra a la escuela de manera muy clara en la reproducción de roles e imágenes femeninas estereotipadas con respecto a las niñas, colocándolas en el centro de una actividad más como objeto estético que como sujeto.

Desde el punto de vista de los padres y madres, resulta notable como, por un lado, ellos y ellas restringen las actividades académicas de sus hijas (no pueden participar en actividades extra clases como las señaladas anteriormente), pero, por otra parte, estimulan y apoyan iniciativas como las elecciones de reina.

OTRAS ACTIVIDADES

Otra de las actividades en las que generalmente toman parte los alumnos y alumnas es la limpieza de la escuela. Si bien tanto niñas como niños colaboran con esta tarea, los niños más grandes manifiestan ciertas resistencias (incluso “vergüenza”, según docentes) para llevar a cabo estos trabajos.

Con respecto a actividades recreativas, existen diferencias en cuanto a la participación. Pareciera que las niñas son más activas en actividades artísticas y sobre todo, en aquellas que se realizan en el ámbito escolar.

*«Docente: Las niñas son las **más desenvueltas**, son las que más participan en la parte artística, los varones poco, la danza y eso muy poco pero las niñas sí.*

Pregunta: ¿Por qué les parece que los varones no participan?

*Docente: Yo creo que **son más tímidos**” (docente)*

Cuando se trata de actividades que requieren un desplazamiento a otros espacios – del tipo excursión – reaparecen las restricciones que se mencionaba más arriba en relación a actividades de organización escolar. Es decir, las niñas ven limitada su participación en este tipo de programas por restricciones que se les impone en el hogar. Este punto se analizará más detenidamente al tratar la situación familiar de niñas y niños y la relación entre los padres y la escuela.

4.1.6 Educación sexual

Un primer punto importante que se destaca en casi todas las escuelas analizadas es la escasa formación de los docentes para abordar adecuadamente esta cuestión.

*“Para mí no entienden todo, son tan inocentones, la otra vez le estaba dictando un cuestionario y una de las preguntas era cómo se llama a la unión del óvulo y el espermatozoide dentro de la hembra, ellos no entendían, yo me sonrojaba para dar esas preguntas, qué piko lo que es la fecundación interna profesora, me decían. **Ellos no sabían de lo que yo les estaba hablando y yo tampoco sabía cómo explicarles, por suerte pasé rápido a otro tema**” (docente escuela semirural)*

Desde el punto de vista de los padres y madres, si bien manifiestan tener un cierto espacio de conversación con sus hijos e hijas al respecto, también evidencian dificultades importantes para manejar el tema.

*“Yo también estoy de acuerdo, **es mejor que se le diga la verdad** antes que mentirle.*

En el libro ellos ven, tienen dibujo y todo.

*Anteriormente a nosotras nuestras mamás no nos decían nada, pero ahora en la escuela mismo se enseña como cuidarse, **para mi está muy bien, porque estamos muchas mamás que no sabemos explicar esas cosas a nuestros hijos.***

Pregunta: ¿Ayuda mucho que eso se toque en la escuela?

Respuesta: Ayuda mucho y nos facilita más» (padres/madres escuela activa)

Otro punto a destacar se refiere a las diferencias de opinión en cuanto a cómo y qué se debe incluir en la educación sexual. Si bien tanto alumnos/as, docentes, padres y madres están de acuerdo y valoran la educación sexual que reciben los alumnos/as en la escuela, existen discrepancias acerca de si los contenidos son los adecuados para cada grupo de edad.

*«Hay otro tipo de padres y madres que se escandalizan cuando se van y hablan. **Por qué profesora, por qué tienen que venir a hablar y le están rompiendo su inocencia tan temprano, tan pronto están haciendo.** Entonces tenemos las dos cosas, que hay madre que están todavía ocultando. No decimos que no le cuenten, pero también se escandalizan porque están tocando ese tema» (docente escuela activa)*

En las diferentes opiniones se deducen dos formas de aproximarse al tema. Por un lado, la idea de que la educación sexual debe ser más bien parca, no brindar demasiada información tempranamente de modo a no «provocar» el deseo de «probar» lo que se aprende. Por otro lado, la idea de que si no se les da información, igual se les «despierta» la curiosidad por conocer lo que se está ocultando. En estas posturas se adivina, en definitiva, una cierta desazón e inseguridad acerca de cómo abordar una cuestión que en muchos casos los docentes, madres y padres describen como algo que «les desborda».

*«Exactamente, es un problema porque esto **es como una ciencia oculta**, se oculta de los hijos las cosas. Yo según mi entender es mejor que conozca ya para el día de mañana porque las nenas rápido crecen, sin darte cuenta ya tienen 13, 14 años y es mejor que conozca los peligros que se les puede presentar en cuanto a la sexualidad, porque ese es el mayor peligro para las niñas» (padre escuela rural de frontera)*

*«En muchos aspectos es muy importante que conozcan (...), yo digo que en mis hijos, a la nena de 8 años que está en segundo grado, anteriormente, me parece **que es prematuro en el cuar-***



to y tercer grado para que conozca las funciones sexuales, porque le toman curiosidad.

Pregunta: ¿Le confunde?

*Respuesta1: Sienten curiosidad. Por eso digo en el séptimo grado, porque ya tiene la edad. Más adelante si es importante guiarles, pero en el tercer y cuarto grado yo creo que es muy prematuro, porque primero luego le chocan **y le ponen muy curioso, hasta quieren experimentar.** Eso es lo que yo veo en casa y veo en otra familia también.*

R2: Le despierta muy pronto, pero no le despierta en el sentido de ella autoestimarse, sino más bien curiosidad» (madres/padres escuela urbana)

Las posturas se radicalizan en algunos casos. Según manifestaciones de la directora de una de las escuelas analizadas, hay docentes que se niegan a hablar del tema y padres/madres que protestan cuando se tratan cuestiones de educación sexual, sobre todo en los grados inferiores.

“Pregunta: ¿Y cuáles son las reacciones de los niños, cómo reaccionan ante esos temas y los padres también?

*Respuesta: Depende mucho del grado, depende del grado, depende de la profesora porque **algunas profesoras no quieren hablar, se niegan hablar.***

P: ¿Ah sí?

*R: Si algunas profesoras. **Tambien algunos padres al enterarse de que se le habló de esto, vienen protestan en la dirección,** cualquier cosa te dice, y tenés que tratar de hablarles, que es lo mejor, con mucho tacto, porque es muy difícil, pero se les habla.. Ya en el sexto grado no tenemos problema, pero sí en cuarto grado, dicen por qué tan rápido le hacen, le hablan de esas cosas, de esas cosas te dicen luego, cuando te van a hablar de eso, no viene la mamá, viene el papá a quejarse, el varón” (directora escuela activa)*

Con respecto a las reacciones de los propios alumnos y alumnas a las clases de educación sexual, no queda claro que existan diferencias importantes, excepto en cuanto a algún indicio de un mayor interés y participación de las niñas en algunas ocasiones:

“Pregunta: ¿Uds. ven alguna diferencia entre las reacciones de las nenas y los nenes cuándo abordan esos temas?

Respuesta1: Si, hay diferencia.

*R2: **A las niñas más le interesa y a los varones si que se ríen y cuchichean.***

R3: A las chicas así como fuera normal lo escuchan, los varones es como si no les gusta preguntar.

*R2: **Los varones escuchan, pero no participan, no hablan, ni preguntan.***

*R3: **Las nenas preguntan, quieren saber más, no tienen vergüenza,** encima preguntan nomás delante de los varones” (docentes escuela rural de frontera)*

4.1.7 Embarazo precoz y escolarización

En estrecha relación con el punto anterior, el tema del embarazo fue explícitamente abordado en los grupos focales y en las entrevistas. Preguntados acerca de este tema, tanto docentes, directoras, padres, madres y jóvenes opinaron - en general - que si una estudiante se queda embarazada debe continuar sus estudios.

P: ¿Qué pasaría si alguien de sus alumnas se embaraza?

*R1: Ese es el momento que **se le tiene que dar mayor apoyo**, porque en otros colegios sabemos que optan por, especialmente los religiosos, sacarlo de la escuela. En este caso, por ejemplo, yo personalmente le estaría brindando mucho apoyo a ella y de repente acompañarle de cerca no solamente a ella sino que también como podría sobrellevar el tema con su familia, ante sus amigos y ante la sociedad también, porque de repente no va ser nada fácil si en nuestro caso, que estamos trabajando con adolescentes no están todavía bien maduros ni preparados para asumir una paternidad responsable, entonces tendríamos que estar acompañándole en todo momento.*

*R2: **Y no cerrarles la puerta de la escuela por eso**» (docentes escuela urbana)*

Preguntados acerca de casos concretos de embarazo en la escuela, se verifica que en la práctica ocurre lo contrario a lo manifestado como opinión general. En algunos pocos casos, se expresaron incluso posturas explícitas a favor de la exclusión de la escuela de adolescentes embarazadas.

«Pregunta: ¿En la escuela se dan esas situaciones?»

*Respuesta1: El año pasado **en el séptimo grado se embarazó, salió de la escuela y nunca más apareció**. La chica no es de esta localidad, sino que vive acá y estudiaba, estaba en el séptimo grado y se embarazó, pero dejó la escuela.*

*R2: Tenía 15 años, no tenía 13 años como normalmente tienen en el séptimo grado. **Este año también una chica del octavo se embarazó y también salió de la escuela**, yo no sé en este caso si el cuerpo directivo, o su familia, pero nunca más apareció, porque yo un día pregunté, por qué no viene más fulana, qué pasó con ella, me contestaron, salió profesora, no viene más así me dijeron. Pero como tienen sus amiguitas, qué le pasó a fulana pregunté- se embarazó profesora y salió- me contestaron» (docentes escuela urbana)*

«Pregunta: ¿Y si hubiera (una alumna embarazada) qué piensan, debería continuar en la escuela?»

Respuesta1: ¿La niña afectada?

P: Sí.

R: Es medio difícil.

P: ¿Depende de los padres?»

R1: Sí, pero a mi parecer no debe continuar, se le debe sacar



de la escuela y continuar en otra parte, porque se va a admitir una situación irregular, que las compañeras pueden llegar a copiar de ella, yo no estoy de acuerdo en que siga o sea, esa decisión tiene que tomar el director.

P: ¿Y si el director les consultara a uds., vamos tomar una decisión conjunta, qué dirían?

*R2: Yo creo que es medio difícil, yo creo que la alumna se va a sentir mal acá en la escuela, porque siempre hay eso de tentarle por cualquier tropiezo, le van a molestar, **creo que debería irse donde nadie conozca que ella está en esa situación, porque en la misma escuela no va a soportar**" (docentes escuela rural de frontera)*

*"Comentario1: Yo **particularmente en caso que mi hija se embarace lo mejor es sacarle y que estudie en la casa.***

C2: Y después que prosiga su estudio.

*C3: O hablar con la directora, con la profesora, **que estudie en su casa y que de examen a escondidas, porque no cabe que una nena de 12, 13 años embarazada y esté con sus compañeros.** (...)*

C2: Una nena de 12, 13 años que se encuentra en esas condiciones a mí no me gustaría que continúe, saben por qué? Porque las otras pueden decir, porque no puedo hacer yo también si a ella igual se le recibe embarazada.

C1: Ya nadie le va respetar más.

C2: Su compañera puede hacer la misma cosa.

C3: Claro.

*C2: **Que salga y después que continúe"** (padres/madres escuela urbana)*

Si bien parece no existir una política explícita al respecto, de hecho la mayoría de jóvenes que quedan embarazadas abandonan la escuela, ya sea por decisión familiar, por presión social, por necesidades económicas o por trabas por parte de la institución escolar. En algunos casos excepcionales se llega a un arreglo y las alumnas están como estudiantes libres.

"(...)la chica está en su casa embarazada.

Pregunta: ¿No continúa?

*Respuesta: **No continúa, pero la maestra le tiene en su lista, es alumna, no alumna regular, pero es como una alumna libre, porque va a tener el título de sexto grado, pero no le permite, ella no quiere venir más a la institución, esto no es de esta escuela, es de la escuela social"** (directora escuela urbana)*

Pero ni las familias, ni la comunidad ni el sistema educativo se hacen cargo de la situación educativa de estas niñas. Esto puede interpretarse como una expulsión de hecho de la escuela, cuyas consecuencias en términos de desarrollo personal, opciones laborales futuras, etc. conducen casi inexorablemente a una agudización de las condiciones de pobreza y exclusión social de las mujeres.

En casi todos los relatos acerca de jóvenes embarazadas, resulta notable la ausencia en el discurso – probablemente como reflejo de la ausencia real – del varón pareja de la joven. En este sentido, las niñas aparecen como únicas responsables del embarazo y, más grave aún, son destinatarias únicas de toda penalización social, familiar y escolar.

Recuadro 3: “Era muy buscona”

Pregunta: ¿Qué pasa si alguien se embaraza?

Respuesta1: Hubo un caso.

P: ¿Y qué pasó con esa niña?

R1: Se iba casar, hasta que tuvo problema que estaba enferma y que tenía cáncer, ella dijo. Tiene tumor dijeron.

P: ¿Cuántos años tenía ella?

R2: Tenía 16 años.

P: ¿Estaba en el octavo grado?

R2: En el octavo grado.

P: ¿Este año fue eso?

R2: Este año, hace poco.

Dejó su estudio.

P: ¿Por qué dejó, porque no le permitieron acá o porque ella nomás dejó?

R1: No se, pero ella dejó su estudio.

R2: Su mamá le dejaba salir, tenía luego novio por acá.

P: ¿Cuál fue la reacción de ustedes cuando se enteraron que esa compañera estaba embarazada?

R1: Todo el mundo murmuraban de ella, hablaban mal de ella.

R2: Creo que ella era luego como para hablar mal de ella.

R3: Sí.

R2: Era muy buscona.

R3: Muy abierta.

R1: Abierta puede ser con todos, es decir, hablar con las personas.

Ella tenía mucha libertad, desde chica ya comenzó a salir, se pinta. Entonces antes de cumplir los 15 ya no parece una chica...

P: ¿Se casó ella?

R1: No, se iba casar, creo que viven juntos con su novio.

R2: Justamente ayer nos encontramos con ella y lastima nos dio, ella nos vio yéndonos al colegio y parece que ella tenía vergüenza.

P: ¿Ustedes como iban a reaccionar si ella continuaba acá?

R3: Los varones es capaz que le carguen o que.

R4: Las chicas son muy malas y pasa algo y dice que va decir más si está embarazada, pero los varones nunca van a decir eso.

4.1.8 Expectativas docentes respecto al futuro profesional de sus alumnos/as

Tal como lo expresa Bonal (1998), la escasez de elecciones técnicas entre las mujeres no es consecuencia de un rendimiento bajo, sino de una renuncia que se basa en los modelos masculinos que reciben en la institución escolar. Extendiendo el concepto de elecciones técnicas, lo que interesa señalar es que las elecciones profesionales no tradicionales de las mujeres



(técnicas y de otro tipo), no están necesariamente en relación a los niveles de rendimiento. Ello reitera un punto señalado más arriba (1.1) acerca de la brecha existente entre los intereses académicos diferenciales atribuidos a alumnos y alumnas por parte de los docentes y los niveles reales de rendimiento.

La proyección en la evaluación de las expectativas diferenciadas de los docentes respecto al futuro profesional de sus alumnos y alumnas, así como la interacción entre profesores y alumnos/as serían posibles factores explicativos de las elecciones profesionales.

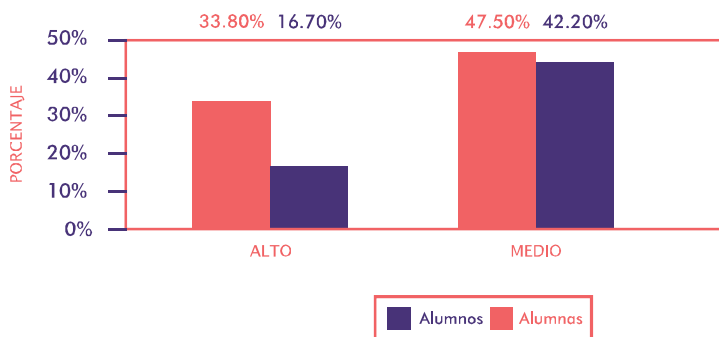
Como señala el autor mencionado, docentes que incluso tienen una actitud crítica acerca de las familias y del trato que reciben las niñas, no son conscientes que refuerzan los roles sexuales tradicionales, por ejemplo en la elección de carreras o futuros profesionales de sus alumnos y alumnas.

Los resultados de esta investigación coinciden plenamente con este análisis¹⁴. De acuerdo a la percepción de los y las docentes, las niñas tienen un rendimiento académico significativamente superior¹⁵ que los varones (Gráfico 1). Sin embargo, esta percepción no afecta mayormente sus expectativas respecto a los roles profesionales futuros de sus alumnas y alumnos. En la mayoría de los casos (76,5% del total de respuestas), dichas expectativas se ciñen a los modelos profesionales tradicionalmente concebidos como masculinos y femeninos.

¹⁴ Para el análisis de las percepciones de docentes, se utilizó una planilla en la que cada profesor/a completaba la lista de sus estudiantes, su sexo, su rendimiento académico (promedio), su nivel académico y lo que el/la docente piensa que serán, en términos profesionales, en el futuro.

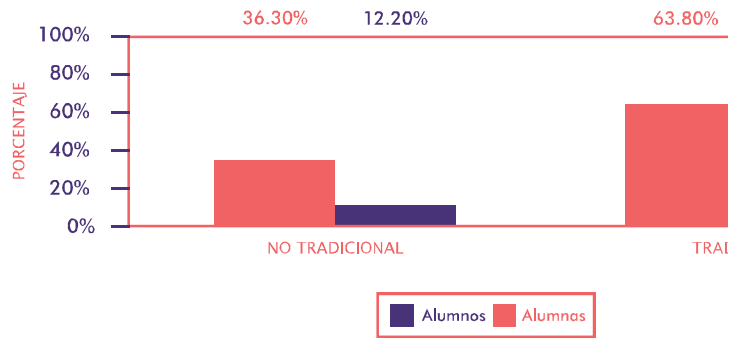
¹⁵ Para el análisis de la significancia estadística, se realizaron cálculos de χ^2 (chi cuadrado).

Gráfico 1: Rendimiento académico de alumnas y alumno



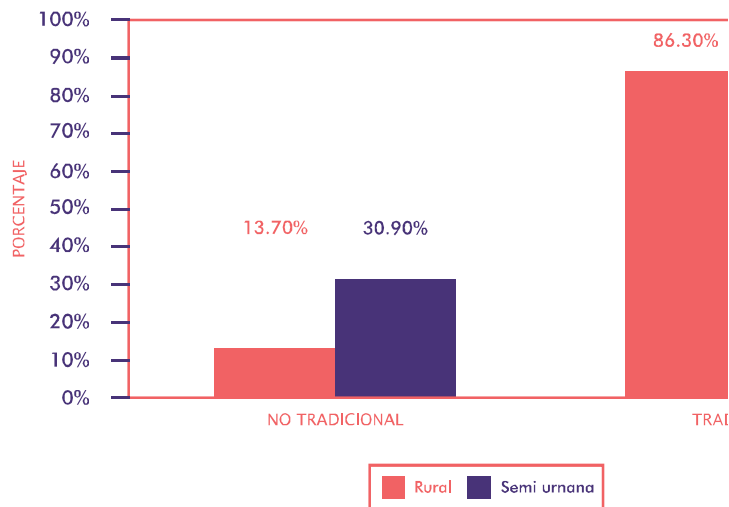
Esta adscripción a modelos tradicionales es significativamente superior cuando se trata de predecir la orientación profesional de los varones. Esto podría estar reflejando, por un lado, la tendencia por la cual las mujeres incursionan de manera creciente en ámbitos tradicionalmente masculinos (medicina, abogacía, empresariado), lo cual lleva a generar cambios en las propias expectativas acerca del futuro profesional de las niñas; por otro lado, no se observa la misma tendencia en relación a los varones, quienes – de acuerdo a las expectativas de los y las docentes – se orientarían en un porcentaje considerablemente menor hacia profesiones no tradicionalmente masculinas (Gráfico 2).

Gráfico 2: Expectativas profesionales de docentes en relación a sus alumnos y alumnas



Por otra parte, la preeminencia de expectativas ligadas a roles profesionales tradicionales es significativamente superior en áreas rurales comparadas con zonas más urbanizadas (Gráfico 3).

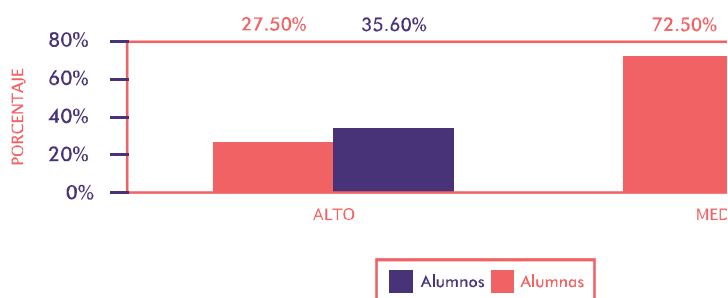
Gráfico 3: Roles de género según área geográfica



Relacionando las expectativas docentes y el estatus social y económico de las elecciones profesionales atribuidas a sus alumnos y alumnas, si bien no se observan diferencias muy marcadas, se puede constatar que la expectativa predominante es que los hombres ocupen las profesiones de niveles más altos, tanto por su reconocimiento social, como por los ingresos económicos que ellas generan (Gráfico 4).



Gráfico 4: Expectativa docente: Status socio-ecc de la futura profesión de alumnos y alumnas



4.1.9 Capacitación docente y conceptualizaciones respecto al tema género

Existe una evidencia clara de ausencia de una capacitación respecto del tema género en la mayoría de los docentes entrevistados.

"Pregunta: ¿Ustedes tuvieron alguna capacitación en experiencia docente, desde el punto de vista género?"

Respuesta: Capacitación en el tema género.

P: ¿Les resulta familiar el tema género?"

R: ¿Y no, usted me habla de varón y mujer?"

P: Sí.

R: Nunca tuvimos una capacitación de ese tema, el programa trae así algo sobre eso.

P: ¿Pero capacitación en sí?"

R: Todavía no" (directora escuela semirural)

Más aún, el propio término "género" constituye un concepto confuso y, en algunos casos, desconocido para muchos docentes. Algunos de ellos relacionan el tema de manera vaga con la igualdad entre hombres y mujeres, en otros se confunde con el tema de educación sexual.

"Pregunta: ¿El concepto de género, les resulta familiar?"

Respuesta: Es muy familiar para mí.

P: ¿Qué significa para usted género?"

R: Para mí significa un género, tanto la niña como el varón, que tiene que tener igualdad de trato, de aprendizaje" (docente escuela rural de frontera)

Sin embargo, ahondando en esta noción, se verifica que ésta se reduce a que los varones realicen actividades "tradicionalmente femeninas", como las tareas de limpieza en el ámbito doméstico.

"Yo siempre trato de decirles a mis alumnos que no hay diferencia, trato de decirles siempre, por eso muchas veces le doy a mi varoncito escoba para que salga a barrer, que salga a lavar" (docente escuela semirural)

Salvo excepciones, no se reconocen ni identifican elementos culturales que puedan condicionar las posibilidades de desarrollo de niñas y niños de manera diferencial o discriminatoria. Al no haber reconocimiento de una situación de condicionamiento de género en el ámbito familiar y comunitario, obviamente tampoco se cuestionan prácticas y costumbres que puedan estar reproduciendo dicho condicionamiento en el ámbito escolar. Los y las docentes se convierten así, por acción u omisión, en agentes reproductores de imágenes tradicionales y estereotipos respecto a los roles masculinos y femeninos. Esto queda claro, por ejemplo, en las actitudes y opiniones de docentes respecto a temas como el embarazo de jóvenes, las expectativas estéticas y profesionales para varones y mujeres, entre otras cuestiones consignadas más arriba.



4.2 Dimensión familia

4.2.1 Condición socioeconómica, oportunidades educativas y trabajo infantil

A pesar de algunas diferencias entre ellas, en la mayoría de las escuelas visitadas, la situación de pobreza, la precariedad en las condiciones de vida y la inestabilidad de muchas familias repercuten directamente en las oportunidades educativas de niños y niñas, y en general, en su desarrollo.

Por un lado, está la necesidad de que los niños y niñas salgan a trabajar para completar el ingreso familiar. Según los datos obtenidos, la necesidad de trabajar dentro y/o fuera de la casa parece estar afectando por igual a niñas y niños. En la mayoría de los casos, ello condiciona negativamente la posibilidad de que hijos e hijas asistan a la escuela, favoreciendo el abandono escolar prematuro.

“Si no se tiene para comprar aceite y la carne, para comprar cuaderno y lápices mucho menos” (padre escuela rural de frontera)

“R1: Los padres mismos les hacen trabajar y poco estudian.

Pregunta: ¿En qué trabajan los alumnos?

Respuesta1: Los alumnos, la mayoría venden, o sea los varones venden mandioca en carritos, por culpa de eso muchos alumnos salieron luego porque es turno mañana y ellos tienen que vender mandioca.

P: ¿Deben sustentar a la familia?

R1: Sí.

P: Eso es en varones y también en niñas, o en varones sólo.

R1: En varones y niñas. Sí, por esas razones a veces faltan los alumnos, porque tienen que cuidar a sus hermanos y su mamá tiene que salir y por culpa de eso se ausentan los alumnos” (directora escuela rural de frontera)

“Desde que termina el 6to grado, ese suele ser nuestro mayor inconveniente, inclusive antes. En su mayoría terminan el 6to



grado y los padres no le dejan seguir sus estudios porque ya tienen que trabajar, así que terminó (el estudio) para ellos" (docente escuela semirural)

"Ellos van a la ciudad con los padres a vender cosas y compran. Fácilmente ellos faltan a la escuela por eso.

Pregunta: ¿Son niños trabajadores?

Respuesta1: Los viernes por la tarde por ejemplo en el recreo ellos ya no están más y los lunes también. Pocos van a la escuela, los lunes.

P: ¿Son los más grandecitos?

R1: Igual nomás los chicos, porque van los padres y los chicos van para cuidar de sus hermanitos, le llevan o de lo contrario se quedan en la casa.

R2: Hay familias que solamente viene dos veces a la semana. Nosotros tenemos familias que prácticamente viven en el mercado» (docentes escuela rural)

«Pregunta: ¿No vienen (a la escuela)?

Respuesta: Porque se tienen que quedar con el hermano, con la hermana o se tuvo que ir a trabajar con el papá, hace poco me entrevisté con un papá porque su hijo faltaba mucho y el señor me dijo que él hacía que faltase porque le ayudaba a él en su trabajo de albañil y es una lástima porque era un muy buen chico, pero por lo que me dijo el señor si o si tenía que ayudarlo.

P: ¿O sea que los varones acompañan más a los padres?

R: Sí.

P: Y las niñas a las madres.

R: Sí, pero algunas se quedan en sus casas, mientras la mamá sale a trabajar de empleada doméstica, las niñas se quedan» (docente escuela semirural)

Recuadro 4: " Ya no quieren volver a la escuela"

Pregunta: ¿Quiénes dejan más sus estudios, las niñas o los varones?

Respuesta: Los varones.

P: ¿Dónde se van a trabajar?

R: Mi vecino veo que se va a Ciudad del Este?

P: ¿En qué trabaja?

R: Trabaja con el carrito, llevan las cajas que compran los turistas, monitores y demás cosas, tienen un carrito y con eso llevan las cargas. Dos a tres dólares le dan, a veces hasta 5 dólares, entonces a veces traen 15 dólares y eso ya es gran cosa para su familia o a la vuelta viene por el mercado compran las cosas para el sustento de sus padres. Se entusiasman y al día siguiente vuelven a irse y ya no quieren volver a la escuela (madre escuela de frontera).

4.2.2 Distribución de roles y tareas dentro y fuera del ámbito familiar

La situación socioeconómica determina asimismo el tipo de actividades de padres, madres, hijos e hijas dentro y fuera del ámbito familiar. Si bien todos se ven afectados por las diferentes estrategias de supervivencia, se observan claras diferencias en la distribución de roles y tareas para los integrantes masculinos y femeninos de la familia. En las zonas rurales, los padres e hijos varones trabajan mayormente en la chacra y las madres y las hijas en la casa, mientras que en las zonas urbanas, además de ocuparse de las tareas domésticas, en muchos casos las madres también salen a trabajar fuera del hogar como vendedoras en el mercado o como empleadas domésticas.

“Pregunta: ¿Quién organiza la actividad en la casa?”

Respuesta1: La mamá.

P: ¿Para los varones quién organiza la actividad?

R2: Para mí la mamá, porque siempre la mamá se preocupa de todo, si la ropa está planchada. En mi casa es así.

P: ¿Quién se preocupa más por las actividades de las nenas y de los varones?

R3: Yo, porque mi marido amanece y sale a trabajar, yo me encargo de los dos.

R4: Yo fuera de mi trabajo en la chacra tengo un trabajo particular para ganar efectivo, salgo únicamente, a mi vuelta si hace falta algo trabajo un poco y después me voy otra vez a la chacra.

La mamá es la que se está más tiempo con ellos, hasta el momento no le abandonamos a las criaturas pero en cualquier momento puede ser porque la situación está muy difícil, porque si esto sigue así a lo mejor sale a rebuscarse por otros lados, porque a medida que pasa se vuelve más difícil y el padre ya no puede cubrir todos los gastos. A lo mejor sale la señora a rebuscarse y más tarde puede salir el hijo inclusive el hijo más grandecito, porque las condiciones de vida está muy fea ahora”
(padres y madres escuela rural de frontera)

Cuando la madre trabaja fuera del hogar, una parte importante del trabajo doméstico (mantenimiento de la casa, cocina, cuidado a hermanitos menores) recae en las hijas en una suerte de “prolongación” del rol y las tareas maternas. Los varones desempeñan tareas preferentemente fuera del hogar, en la chacra o salen a vender o a acompañar a sus padres en tareas de tipo albañilería, venta, etc.

“Mi hijo mayor tiene 15 años, él no hace las tareas domésticas, pero si carpe, junta la basura, carpe la chacra, porque ya no entra en la escuela, tampoco trabaja otro lado, trabaja con su papá, las tareas de la mujer no dejo que haga mi hijo.

Pregunta: ¿Cuál es el trabajo de la mujer, señora?

Respuesta: Lavar los cubiertos, barrer, lavar la ropa y esas cosas.

P: ¿Qué hace el varón?

R: Carpe y corpe



P: ¿Y en tu casa señor?

R: *Hace lo que encuentra, porque nos ayuda bien cuando hacen todas las cosas.*

*Si, aunque todavía son chicos igual hacen las cosas porque si no hacen a lo mejor cuando sean más grandes no les va gustar el trabajo. **Las nenas no carpen, pero lavado de ropa si hacen**» (padres y madres escuela rural de frontera)*

Una actividad que se menciona frecuentemente es el trabajo de las niñas como empleadas domésticas fuera del ámbito familiar.

«Yo trabajo fuera de mi casa, en una casa de familia.

Pregunta: ¿Y te pagan por eso?

Respuesta1: Si.

P: *¿A la tarde trabajas?*

R1: *Si.*

P: *¿Qué haces, trabajos de la casa?*

R1: *No, trabajo como niñera.*

P: *¿Cuidas una criatura?*

R1: *Si.*

P: *¿Y vos?*

R2: *Yo trabajo en mi casa, le ayudo a mi mamá.*

P: *¿Qué haces en tu casa?*

R2: *Limpio el piso, barro y eso nomás.*

P: *¿Tenés hermanos?*

R2: *Tengo dos.*

P: *¿Mayores?*

R2: *Mayores.*

P: *¿Y ellos qué hacen?*

R2: *Mi hermano uno trabaja como taxista y el otro todavía no trabaja.*

P: *¿Está en la casa?*

R2: *Si.*

P: *¿Y él hace también las cosas de la casa, el que no trabaja?*

R2: *El sale a jugar nomás.*

P: *¿El sale a jugar y vos te quedas a hacer las cosas de la casa?*

R2: *Si, no quiere trabajar él.*

P: *¿Y sus ropas quién le prepara?*

R2: **A veces yo y a veces mi mamá»** (alumnas escuela rural de frontera)

Si bien los varones en ocasiones colaboran con los trabajos domésticos, son las niñas las responsables más directas. Ellas deben hacerse cargo de sus hermanos menores (y en ocasiones de sus hermanos mayores, por ejemplo, lavándole las ropas), así como de otras actividades del hogar. Los varones tienen en este sentido un rol subsidiario, es decir, «ayudan» o «suplantant» a la madre o a las hermanas.

*«Por ejemplo, desde el punto de vista de esta niña que es mayor, se queda ella en la casa para cuidar a sus hermanitos. **Ella hace el papel de la mamá**» (docente escuela rural)*

*«Recientemente, he visto un caso en que sale a trabajar la señora y le deja en manos de una nena de 7 años a sus hermanitos, tres más; ella le tiene que cuidar, **tiene que lavar la ropa, la mamá sale y ella viene acá con sueño, cansada**» (docente escuela urbana)*

«los varones aunque ven que su hermanito está llorando no hacen caso, cuando están jugando al fútbol después de terminar le mira a su hermano, las nenas no son así» (padres y madres escuela rural de frontera)

«Se levanta a hora, sabe su tarea, ella hace todo yo no me meto con ella en su trabajo.

Pregunta: ¿Ella tiene hermanos varones?

Respuesta: Tiene dos mayores.

P: ¿Cómo se comporta?

*R: Muy bien se comporta, como su papá le respeta, yo siempre le hice respetar a sus mayores. **Cuando llega su hermano del trabajo y si ella está le pone la mesa, le trae la zapatilla**, le trae todas las cosas a su hermano. Ella sabe todas las cosas de su hermano, ropa, de todo» (madre escuela urbana)*

Esta sobrecarga de trabajo doméstico para las niñas es denunciada por docentes, en algunos casos, como prácticas “machistas” en los hogares.

«(Pienso)que es machista. Todo eso empieza con la mamá, porque muchas veces alguna mamá no nos ubicamos en el papel de la mujer, por ejemplo, fulana lave la ropa de tu hermano, muchas veces la hermana se revela, pero sale la madre y le dice que tiene que hacer porque él es varón, porque es varón no puede lavar su media, porque es varón no puede lavar su champión, siempre tiene que hacer la mujer. Yo creo que la mamá tiene que ser diferente, cada uno con sus cosas. Eso existe todavía en nuestras comunidades» (docentes escuela rural)

4.2.3 Dinámica de relacionamiento familiar

PRESENCIA Y ACOMPAÑAMIENTO DE PADRES Y MADRES

Se observan diferencias en las zonas urbanas y rurales con respecto a la dinámica de relacionamiento familiar, la cual a su vez está condicionada – entre otras cosas – por las diferentes estrategias de obtención del ingreso familiar.

En las ciudades, el hecho de que los padres y las madres trabajen fuera del ámbito familiar les impide realizar un acompañamiento mínimo a la educación de los hijos (por ejemplo, cuando las madres trabajan como empleadas domésticas y ven a sus hijos sólo los fines de semana).

«Respuesta: Mi mamá trabaja en Asunción y yo me quedo sola en casa y mi padrastro trabaja y viene a la noche recién, tengo



otra hermana pero vive pidiendome perdón por no poder venir, después apareció con el golpe y ella le contó a sus compañeros que su tía le pegaba, yo le envíe una nota diciéndole que no creía que una madre pueda hacer esas cosas y la sacó de la escuela, era la criada, no la sobrinita (docente escuela urbana)".

4.2.4 Participación de padres y madres en actividades de la escuela

Existen diferencias con respecto al grado y tipo de participación de padres y madres en reuniones y actividades escolares. Son las madres quienes generalmente participan, incluso cuando los padres están desempleados y las madres trabajan fuera de la casa. Esto es casi una consecuencia lógica de la distribución de roles y tareas a la que se aludió más arriba, según la cual las mujeres tienen la responsabilidad principal en la educación de hijos e hijas.

"Pregunta: Cuando se hace una reunión de padres, ¿quiénes vienen más a las reuniones?

Respuesta: Las madres.

P: ¿Por qué?

R: Los padres piensan más que las madres tienen que encargarse de las reuniones, entrega de libretas y todo eso, los padres como que para ellos es traer la plata a la casa y hacé vos el resto» (alumnos y alumnas escuela urbana)

En general, según los docentes, los padres y madres no le otorgan la importancia necesaria a la educación de sus hijos e hijas. Esto se puede deber, por un lado, a las grandes carencias y necesidades que requieren priorizar el trabajo a la educación. Por otra parte, el nivel educativo de padres (generalmente muy bajo en zonas rurales) no permite que los mismos valoren en su justa medida la importancia de la escolarización de sus hijos e hijas, ni que puedan realizar un acompañamiento de sus tareas académicas. Padres y madres manifiestan sentirse desactualizados, desfasados, sin capacidad suficiente para ayudarles en esos menesteres.

4.2.5 Permisos de padres/madres para participar en actividades de la escuela

Al analizar la relación familia – escuela, donde más claramente se nota un tratamiento diferencial entre niñas y niños es en lo referente a los permisos que dan sus padres para que participen en actividades organizadas por la escuela.

Las mismas generalmente tienen un fin educativo importante y aportan una dimensión que va más allá de lo que habitualmente se realiza en el aula. Como se señaló anteriormente, estas actividades no son sólo de tipo recreativo (como, por ejemplo fiestas), sino que incluyen paseos y visitas a lugares históricos, participación en trabajos grupales y en las organizaciones escolares (centro de estudiantes). Los padres restringen y limitan las posibilidades de las niñas de participar en estas actividades. Las niñas están expuestas a severos castigos (muchas veces físicos) en caso de incumplimiento de las prohibiciones.

«Pregunta: *¿Quiénes son responsable de las excursiones? Quiénes son los que más participan, los varones o las niñas?*

Respuesta: *Los varones, porque los varones tienen más permiso que las chicas.*

P: ¿Eso siempre fue así?

R: Así nomás es siempre. Los padres no tienen tanta confianza» (alumnas escuela activa)

Los trabajos escolares que implican reunirse en casa de compañeros/as son generalmente vistos con desconfianza por parte de padres y madres. Son más bien consideradas como excusas para salir de la casa y estar fuera del radio del control paterno. Si bien se menciona casos en que los niños también sufren estas limitaciones, esto rige principalmente para las niñas.

«Pregunta: *¿Tienen permiso ustedes para salir?*

Respuesta1: Depende.

R2: Yo a duras penas consigo permiso con mi mamá, para los trabajos prácticos, dónde y con quién vas a salir» (alumna escuela urbana)

«**Las niñas salen de día, pero mienten**, les dicen a sus padres que se van a hacer sus trabajos con la compañera y sin embargo, se va deambulando, recorriendo por ahí o haciendo pasaditas» (docente escuela urbana)

«de qué sirve que haya espacios recreativos **si no le dan permiso a las chicas**. Cuando hace tres años llegué acá... daba trabajos prácticos y tenían que ir a hacer trabajos de investigación y quise aplicar lo mismo acá con los chicos que están ahora en 3er curso y a la semana siguiente me encontré con caras temerosas y el trabajo práctico no pudimos hacer, porque no teníamos pasaje, mi papá no me dio permiso, queda muy lejos la ciudad, no quiere que me vaya sola, mamá no me pudo acompañar, no conozco. **Y las niñas tienen miedo a desobedecer, porque existe el castigo físico hasta ahora** « (docente escuela semirural)

En ocasiones, docentes y directivos de las escuelas tratan de influir y cambiar estas actitudes en los padres, pero en última instancia, deben aceptar las decisiones de los mismos, empobreciendo de esta forma la experiencia educativa de las niñas.



Recuadro 5: «No queremos mandarla sin nosotros»

Respuesta: Mi hija ahora se está queriendo ir, el problema es que no queremos mandarla sin nosotros. La maestra dijo que van a ir toditos, inclusive los niños de menores grados no van a tener clases porque todo el plantel de profesores viaja con ellos. Mi hija quiere irse pero hasta ahora no tiene todavía permiso de su papá. Si se va ir él, pero me parece que la directora no quiere que los padres se vayan, porque no hay espacio. Pero él tiene su auto y con ese nomás se va ir, pero tengo que irme en colectivo con ellos (los alumnos) únicamente.

Pregunta: ¿Se van a Boquerón?

Respuesta: Y parece que tienen que dormir allá y eso es lo que no le gusta a su papá (madre escuela activa).

4.3 Dimensión de las relaciones sociales

4.3.1 Formas de recreación

La vida recreacional de niñas y niños en las comunidades visitadas se caracteriza por ofrecer relativamente pocas opciones. Fundamentalmente, las formas de recreación se limitan al deporte (fútbol y handball), a asistir a reuniones juveniles de la parroquia y eventualmente a algunas fiestas comunitarias. Fuera de algunos torneos organizados en el ámbito de la escuela, la práctica de deportes no está ni siquiera institucionalizada, sino que se limita al juego esporádico «en la canchita de la esquina». La práctica en clubes o polideportivos que organicen la vida deportiva de los y las jóvenes son la excepción.

Esta pobreza de estímulos recreativos se observa sobretodo en las zonas rurales, con algunas opciones adicionales en las ciudades y está fuertemente condicionada por la situación socio-económica de las comunidades. No se mencionan actividades recreativas como el cine, el teatro (excepto organizado esporádicamente por algunas escuelas), danza, música, lectura. La televisión está, sin embargo, presente en los relatos como forma de recreación, así como las visitas a los locales que ofrecen videojuegos en algunas comunidades urbanas.

Comparativamente con los niños, las niñas tienen un ámbito aún más restringido para constituir grupos de amigos, realizar actividades recreativas y establecer sus primeras relaciones de pareja. Los espacios de socialización de las niñas son menores y más definidos, pues en general, se limitan a la casa, la escuela y eventualmente a la parroquia.

«Pregunta: ¿Tiene hijas?

Respuesta: Tengo tres hijas.

P: ¿Y ellas que hacen?

*R: **Ellas se quedan en la casa.***

P: ¿Y que hacen ellas en la casa?

R: Le ayuda a su mamá, en la cocina.

P: ¿Hacen otras tareas?

R: Estudian.

P: ¿Y los varones no hacen las tareas de la casa?

*R: No, no. **Trabajan conmigo, tienen día libre y después se van a la escuela**» (padre escuela activa)*

Las severas restricciones impuestas a las niñas por parte de los padres y las madres para desarrollar actividades fuera de los espacios y horarios establecidos, así como para mantener contactos con otras personas se convierten en obstáculos importantes para su socialización.

«Pregunta: ¿Qué le dices?

*Respuesta: **Converso con ellas, les cuento como tienen comportarse, porque como dijo esa señora hay muchas tentaciones ahora.***

P: ¿Cuáles son esas tentaciones?

*R: **Hay tantas tentaciones para las nenas al menos, porque tienen amigas que le dicen las cosas, le meten ideas en la cabeza. Que piensen bien porque la cuestión es seria ahora, por eso a mis hijas no le junto con nadie**» (madre escuela rural)*

Los datos coinciden en señalar una mayor libertad de acción para los varones, lo cual se refleja en que obtienen permiso para salir solos, desplazarse a otros sitios, lo cual no pueden hacer las niñas.

*«Yo pienso que los varones (salen más), porque mis hijos los fines de semana tienen todo su programa de a dónde se van a ir con sus amigos, sí, porque mi hijo que tiene 15 años, él ya sabe de todo lo que va a hacer, pero no sale hasta la madrugada, hasta las 12 tiene permiso, pero yo me doy cuenta que son más los muchachos los que salen, no tanto las chicas, hay chicas que su mamá le deja que salgan solas, 13,14 años, yo tengo mi vecina de 13,14 años que se van a fiestas, a las casas de sus amigas, pero yo me doy cuenta **que se le da más libertad a los muchachos, porque no sé si es porque son hombres o por qué, pero es así**» (padres y madres escuela semirural).*

*«Los **propios padres son los que se encargan de coartar la libertad de actividad lúdica de las nenas.** Yo, por ejemplo, me estuve dando cuenta por la fiesta patronal. **Los varones están hasta las doce, una, pero las niñas ni siquiera se van luego.** Las nenas se tenían que ir temprano, si venían todos juntos, a eso de las 9:30 PM por ahí, el papá o la mamá cansado se retiraba con las nenas y los varones se quedan a continuar la farra» (docente escuela semirural)*

Como una forma no tradicional de recreación para las niñas, cabe destacar



que en casi todos los casos se menciona que las niñas juegan al fútbol. Algo aparentemente trivial, puede ser interpretado como indicador de una actitud mucho más activa por parte de las niñas, como una forma de expresión y desarrollo corporal que les permite incursionar en un ámbito masculino por excelencia, experimentando más allá de límites corporales tradicionalmente asignados a las mujeres (las niñas no saben correr, no saben «chutar», no tienen suficiente fuerza, tienen miedo a ensuciarse, etc.). A pesar de que pareciera tomarse como algo cada vez más «normal», en algunos casos persisten actitudes de censura:

«Cynthia por ejemplo, se cree varón.

Pregunta: ¿Por qué?

Respuesta: Tiene porte más de macho, juega fútbol con los hombres» (alumna escuela urbana)

Por otro lado, los padres y madres manifiestan preocupación por el consumo de alcohol y drogas por parte de adolescentes como formas de recreación, lo cual aparentemente se da más en los varones.

4.3.2 Relaciones de pareja

Las relaciones de pareja y el noviazgo constituyen temas difíciles de tratar tanto para madres y padres como para las mismas docentes, en especial, cuando se trata de las niñas. Se percibe una cierta desazón ante situaciones que no saben muy bien cómo manejar, por ejemplo, cómo reaccionar ante el inicio de relaciones de «coqueteo» o ante preguntas sexuales que plantean los niños y las niñas.

Ante estas situaciones, en general, se reacciona con conductas dirigidas a controlar y reprimir expresiones y manifestaciones relacionadas al interés sexual. Este control se dirige principalmente a las niñas y se fundamenta en la necesidad de protegerlas de embarazos prematuros o no deseados. No se utiliza este argumento para los varones, quienes por no estar expuestos a lo mismo, parecen quedar parcialmente eximidos del control. En todo caso, si existe, el control para los varones se fundamenta en otras causas que no son sexuales, por ejemplo, el peligro de consumir alcohol o drogas.

«Pregunta: ¿Cómo ven ustedes esa situación, solamente las chicas tienen peligro y el varón tiene permiso para hacer cualquier cosa?

Respuesta: Yo pienso que el peligro es para los dos, la chica puede quedar embarazada y el varón va a la perdición, comienza con la bebida alcohólica, las drogas; esa situación es lo que tendríamos que evitar» (padres y madres escuela rural de frontera)

Pregunta: ¿Y algunos de ustedes tienen novio o novia?

R1(nena): Casi todos tienen pero así a escondidas nomás.

P: ¿Cómo es eso a escondidas?

R1(nena): Hacia el fondo.

R2(varón): *Nos pillan y fuimos...*

R3 (varón): *Les mandan llamar a nuestros padres*

R2(varón): *A ella se le pilló (risas)*

R3 (varón): *Y su tía le pegó*

R1 (nena): *Pero ellos son hombres entonces pueden hacer más cosas*

R4 (nena): ***Y porque son hombres y nosotras somos más débiles ... pero ellos son hombres y no se les juzga***

P: *¿Y por qué piensan que se les cuida más a las niñas?*

R1 (nena): *Porque podemos embarazarnos también» (alumnos/as escuela semirural).*

En aquellos casos en que existen grupos culturalmente diferentes, por ejemplo, en la zona de frontera o en una escuela donde existe una comunidad indígena, se mencionan dichas diferencias también en relación a la conducta de las niñas. Si bien esto puede realmente reflejar diferencias culturales en la socialización de las niñas, se percibe un cierto juzgamiento negativo de dichas diferencias, lo cual también puede estar indicando ciertos prejuicios que los locales tienen respecto a los pobladores de otro origen.

«Pregunta: *¿Y quiénes son las o los que más buscan novios por decir así?*

Respuesta: *Principalmente las extranjeras, las brasileras las que más son así» (directora escuela rural de frontera)*

“Pregunta: *¿Y entonces tienen permiso para salir de noche las niñas a fiestas con su novio o?*

Respuesta: *Algunas sí otras no, el caso de Rocío y nuestros indígenas, ellas salen solas, **las indígenas salen solas**, se van, tienen su lugar donde ellos se van a festejar, me dijeron inclusive tienen un lugar que se llama la Tapita, se llama, y ahí se van.*

P: *¿Y es sólo de indígenas?*

R: *Solamente de indígenas, por eso es que al día siguiente no se quieren despertar, llegan tarde a la escuela, si llegan tarde y las mamás no le pueden decir nada, no sé ese relacionamiento yo pienso que tenemos que hacer un estudio más profundo de los indígenas, ese relacionamiento de papá con hijo, la educación, qué educación les están dando a sus hijos, porque es muy **diferente**, es decir el relacionamiento de papá hijo yo te dije, con nosotros los paraguayos, porque ellos dicen con nosotros los paraguayos – indígenas porque ellos clasifican así, y eso es diferente, yo pienso un poco que hay que ver” (docentes escuela activa)*

4.3.3 Participación en organizaciones

La participación organizativa de los jóvenes en los casos estudiados es, al igual que las formas de recreación, relativamente limitada. En casi todos los casos, aparecen los grupos juveniles organizados alrededor de la parroquia como prácticamente el único espacio de socialización organizativa, especialmente para las niñas. No se mencionan organizaciones sociales de otro



tipo, más allá de las que se desarrollan dentro de algunas de las escuelas, tales como centro de estudiantes o comités para tareas específicas.

Un aspecto notable –mencionado más arriba – es el tema de los grupos de estudio que se reúnen para realizar trabajos para la escuela. Estos grupos se convierten en un verdadero problema para padres y madres. Por un lado, existe un rechazo de plano a la idea de trabajo grupal bajo el argumento de que “sólo uno/a trabaja y los otros no hacen nada”. Por otro lado, se mencionan – especialmente en las zonas rurales – las dificultades que significa el desplazamiento de los niños y niñas para reunirse en la casa de alguien para realizar el trabajo grupal fuera del horario de clase. Aunque estas restricciones guarden cierto grado de justificación, implican también privar a los alumnos/as de un espacio de socialización colectiva que podría entrenarlos en las habilidades necesarias para el trabajo en equipo (distribución de tareas, discusión de ideas, formas de alcanzar consenso y dirimir conflictos, etc). Esto resulta aún más importante en tanto la experiencia grupal permite asimismo la formación a través de valores democráticos tales como la tolerancia y el pluralismo.



5. CONCLUSIÓN: la escuela y la construcción de la identidad de género en los y las jóvenes

Como conclusión del análisis de la situación educativa de las niñas en la primera parte de esta investigación se señalaba que la aparente igualación de varones y mujeres en los indicadores cuantitativos del sistema educativo no debería llevar a pensar que la escuela está libre de prácticas discriminatorias para las niñas, ya que podrían existir formas de discriminación educativa que no se captan con indicadores de matrícula y de rendimiento.

Más aún, se señalaba que la situación de las mujeres en Paraguay se caracteriza por la persistencia de severas condiciones de discriminación en cuanto al acceso a cargos de poder, en relación al número de mujeres en puestos profesionales y técnicos y respecto a la diferencia entre los salarios de las mujeres y de los varones, entre otros.

Esta aparente contradicción entre los datos cuantitativos del sistema educativo y las condiciones reales de inserción laboral y participación política y social de las mujeres nos planteaba la necesidad de examinar más detenidamente ciertas percepciones de los actores de la comunidad educativa que pudieran estar influenciando la reproducción de estereotipos y roles tradicionales de género dentro de la escuela y condicionando así las opcio-

Segunda Parte: Investigación cualitativa acerca de percepciones y creencias de la comunidad educativa sobre la Educación de las Niñas

nes de vida de niñas y niños. Los resultados de la investigación cualitativa han ofrecido la posibilidad de identificar algunos de dichos elementos.

Considerando el discurso de los/las docentes y directivos escolares, se pueden identificar percepciones que remiten a una clara diferenciación de rasgos psicosociales y conductuales en término de los tradicionales contenidos y diferenciaciones de género en los distintos ámbitos analizados:

Cuadro 1: Percepciones y valoraciones de docentes

Ámbitos	Niñas	Niños
<ul style="list-style-type: none"> Desempeño académico 	<ul style="list-style-type: none"> Delicadas Detallistas Responsables Pulcras Se interesan más Dedicadas 	<ul style="list-style-type: none"> Hacen sus trabajos "al boleo" Perezosos Irresponsables "Panchos" Tranquilos Caraduras
<ul style="list-style-type: none"> Intereses académicos 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicaciones (Castellano) 	<ul style="list-style-type: none"> Matemáticas
<ul style="list-style-type: none"> Disciplina, conducta 	<ul style="list-style-type: none"> Tranquilas Trabajadoras Pasivas Buenitas 	<ul style="list-style-type: none"> Cabezudos Agresivos Violentos Inquietos No se callan No se quedan Indisciplinados
<ul style="list-style-type: none"> Relaciones sociales y sexualidad 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvueltas Enamoraditas Despiertas Amorosas Busconas Emocionables Impulsivas Agresivas Liberales 	<ul style="list-style-type: none"> Inmaduros Tímidos Indiferentes
<ul style="list-style-type: none"> Expectativas profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> En su mayoría, tradicionales y de estatus socio-económico medio-bajo 	<ul style="list-style-type: none"> En su mayoría, tradicionales y de estatus socio-económico alto

Por su parte, desde el discurso de padres y madres, se observan los siguientes elementos presentes en la socialización de hijos e hijas:



Segunda Parte: Investigación cualitativa acerca de percepciones y creencias de la comunidad educativa sobre la Educación de las Niñas

Cuadro 2: Percepciones y valoraciones de padres y madres

Ámbitos	Niñas	Niños
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo asignados fuera y dentro del ámbito familiar 	<ul style="list-style-type: none"> Lavar Planchar Cocinar Barrer Cuidar hermanitos Vender afuera Trabajar como empleada doméstica A veces: trabajar en la chacra 	<ul style="list-style-type: none"> Carpir y otros trabajos de la chacra Vender afuera Acarrear en el mercado Acompañar al padre (albañilería, venta, etc.) Salir a rebuscarse A veces: Cuidar hermanitos Ayudar en la casa
<ul style="list-style-type: none"> Relaciones sociales y sexualidad 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvueltas Enamoraditas Despiertas Amorosas Busconas Emocionables Impulsivas Agresivas Liberales 	<ul style="list-style-type: none"> Inmaduros Tímidos Indiferentes
<ul style="list-style-type: none"> Ámbitos de socialización 	<ul style="list-style-type: none"> En general: ámbitos protegidos, tales como: familia, escuela, parroquia, mayores restricciones para llevar a cabo actividades extraescolares 	<ul style="list-style-type: none"> En general: mayor libertad y ámbitos menos restringidos, tales como: familia, escuela, parroquia, barrio, grupos de amigos, mayor acceso a actividades extraescolares (paseos, organización de eventos, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> Grado y objeto principal del control paterno/materno 	<ul style="list-style-type: none"> Fuerte control, dirigido a la sexualidad (embarazo precoz o no deseado) 	<ul style="list-style-type: none"> Menor control, dirigido al consumo de alcohol y drogas

Comparando ambos cuadros se observa que – salvo excepciones – las percepciones y opiniones de los/las docentes y directores/as escolares coinciden, es decir, refuerzan sin cuestionar, la socialización tradicional presente en el discurso de padres y madres.

Incluso en aquellos casos en que se presentan situaciones de discriminación explícita contra las niñas en el ámbito familiar, la escuela no interviene activamente sino que acepta la situación planteada sin intentar modificar o por lo menos indagar más profundamente en la situación familiar. Esto sucede, por ejemplo, en los casos de embarazo de jóvenes que simplemente dejan de venir a la escuela sin que la institución haga nada para revertir esta situación. También sucede con los permisos denegados a las niñas para participar en actividades extraescolares, tales como excursiones o para realizar trabajos grupales en casa de compañeros. Los y las docentes y directores/as conocen, relatan estos casos, los critican incluso, pero hacen poco o nada al respecto.

Los comportamientos diferenciados señalados por docentes remiten a los estereotipos sexuales clásicos. Así en el ámbito de la disciplina escolar, los varones son percibidos como más expresivos, agresivos, inquietos, más transgresores (lo cual remite a la conducta tradicional del hombre en el ámbito público), mientras las mujeres son descritas como más pasivas, tranquilas, más respetuosas de las normas. Sin embargo, las mujeres parecen ser más desenvueltas en áreas relativas a las relaciones sociales (lo cual remite al ámbito privado de las relaciones interpersonales, de la afectividad).

Cabe notar que por el mayor desarrollo relativo de las mujeres en la preadolescencia (que corresponde a la franja de edad analizada) las conductas típicamente sexuales parecen invertirse en esta etapa con respecto a los patrones tradicionales de sexualidad femenina y masculina (mayor desenvoltura e iniciativa para mujeres, mayor pasividad para los varones). Así, aquellos calificativos referidos más específicamente a la sexualidad describen a las niñas como más agresivas, desinhibidas y activas por contraposición a la timidez de los varones. A esto se suma el fenómeno de la extraedad que agudiza estas diferencias cuando en una misma clase coinciden niños y niñas de edades muy dispares.

Las valoraciones que docentes y padres/madres hacen de estas diferencias remiten claramente a estereotipos culturales, siendo así que una conducta más activa sexualmente para las mujeres es evaluada de manera negativa, es decir, censurada. De acá parten discursos y acciones restrictivos que se evidencian, por ejemplo, en el control de la ropa (“las niñas no vienen a mostrar su cuerpo a la escuela”) o en las restricciones a los permisos para realizar actividades extraescolares para las niñas. Ello, sin embargo, coexiste con el abierto estímulo a las niñas a asumir roles de objeto sexual pasivo, como en el caso de la organización de concursos de belleza, evento ampliamente difundido y aceptado en la comunidad escolar.

En las percepciones analizadas también está implicada una estética dife-



renciada para varones (“más al boleo”) y mujeres (“más pulcra y cuidada”), no solamente delimitando o pautando lo que debería ser la identidad de cada uno, sino también censurando muy claramente lo que no debería ser. Ello se nota con más énfasis en el caso de los varones, quienes se enfrentan a la descalificación de su identidad masculina en caso de atreverse a usar formas estéticas consideradas femeninas (pelo largo o aritos). Esto pone de relieve, entre otras cosas, la necesidad de estudios acerca de la socialización del varón, incluyendo las ideas y valores que conforman la construcción social de la masculinidad y que, por ende, afectan lo que socialmente se define y valora como femenino. Este aspecto debería, además, ser parte imprescindible de una estrategia de inclusión y reflexión sobre las relaciones de género en la escuela.

Con respecto a la distribución de roles y tareas en el ámbito familiar, se observa en general la persistencia de patrones tradicionales (niñas realizando tareas reproductivas, varones tareas productivas). Este tipo de socialización reproduce obviamente la distribución de responsabilidades presente entre padres y madres. La asignación a las madres de la mayor responsabilidad con relación a la crianza de los hijos/as se evidencia así en la mayor participación de las mismas en las actividades convocadas por la escuela. Las situaciones de discriminación para las niñas y de prácticas sexistas de crianza (niñas que deben “servir” a sus hermanos varones, criadas, etc.) son denunciadas de manera crítica por algunos docentes, aunque ello no pasa de la denuncia en el discurso.

Se pueden resumir estas observaciones diciendo que, en general, las percepciones de docentes, directivos/as, padres y madres remiten a una estética diferenciada para varones y mujeres, a modalidades también diferenciadas en el relacionamiento con el sexo opuesto, a una asignación específica de roles y tareas en el ámbito familiar, así como a intereses y motivaciones particulares en cuanto al desempeño académico. Debido a la centralidad de docentes, padres y madres como agentes socializadores, sus percepciones y valoraciones ejercen indudablemente influencias importantes en la construcción de las identidades de género, censurando algunas conductas y estimulando otras.

En el proceso de construcción de la identidad de género, la escuela parece no poder ofrecer modelos alternativos al tradicional. El problema fundamental parece residir en que la escuela no cuenta con los elementos necesarios para construir tal modelo: ni a nivel de formación docente, sólo de manera incipiente y formal a nivel de los contenidos curriculares y los textos escolares, así como tampoco a nivel de la propia organización del sistema educativo. Sobre todo, la escuela no puede ofrecer modelos alternativos a partir de un cuerpo docente, en su mayoría mujeres, para quienes el tema de género constituye algo ajeno a su experiencia cotidiana, desconocido en su formación profesional y lejano de la práctica pedagógica. De ello se desprenden claras indicaciones de que la formación docente es un componente central de cualquier propuesta de estrategia de género en la escuela.

Por parte de los propios alumnos y alumnas, a pesar de que se perciben

algunos cambios, en general, se siguen adoptando comportamientos y actitudes que responden a los estereotipos de género. Eso se refleja en el relacionamiento entre compañeros y compañeras, en la aceptación o censura de conductas sexuales o estéticas que se apartan de las identidades tradicionalmente femeninas y masculinas (censura a las jóvenes sexualmente más desenvueltas, censura a los varones que usan aros y pelo largo) y, sobre todo, en sus expectativas para el futuro que se apegan a elecciones profesionales mayormente tradicionales.

Se podría decir que el paso de las niñas por la educación formal no parece ejercer una influencia suficientemente significativa como para reformular los contenidos de una socialización familiar fuertemente tradicional. A pesar de que en términos de acceso, permanencia y rendimiento escolar las niñas igualan o superan a los varones, ello no es suficiente para igualar las opciones de vida de niños y niñas. La discriminación sexista en el ámbito escolar no se evidencia en estos términos, sino en la construcción de la personalidad, de la seguridad en sí mismas de las mujeres, en el estímulo o censura de ciertos intereses, en suma, en la construcción de una identidad femenina tal que afecta la trayectoria de vida de las mujeres al salir del sistema escolar. Por ello *"las niñas, aún alcanzando los mismos niveles educativos de enseñanza primaria y media, eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos para la sociedad, y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. Es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades la que han perdido en el proceso educativo y, en general, en todo el proceso de socialización"* (Subirats/Bullet1992:146). Ello explicaría en buena parte la persistencia de brechas de participación y jerarquía entre varones y mujeres en la sociedad paraguaya, sobre cuya modificación el sistema educativo ha podido incidir muy poco hasta ahora.

Por último, otro aspecto que en esta investigación se postulaba como relevante para la determinación de la construcción de género era el ámbito cultural. El mismo se trató de captar a través de la elección de escuelas de zonas rurales, semirurales, de frontera y urbana. Sin embargo, los resultados no permiten una diferenciación muy marcada entre las escuela – salvo en algunos aspectos. Por ejemplo, pareciera existir una mayor asertividad en los y las jóvenes de las zonas urbanas respecto de sus opiniones y en su relacionamiento con el cuerpo docente. La palabra "derechos" aparece más frecuentemente en el discurso ("el profesor no tiene derecho a actuar así con nosotros" "nosotros tenemos derecho a reclamar"). Asimismo, pareciera existir en los ámbitos urbanos una mayor tolerancia a la diversidad y una más acentuada pluralidad de opiniones, mientras que en las zonas rurales el discurso de niñas y niños se revela más rígido y tradicional.

Por otra parte, existen indicios de diferencias culturales que quizás ameriten una mayor profundización, por ejemplo, las diferencias en la conducta y en el estilo de crianza que se da en la familias indígenas, en especial con relación a las diferencias en la socialización de las niñas que aparentemente es menos controlada por parte de sus padres. También ciertas diferencias mencionadas por docentes, padres y madres al respecto de niñas extranje-



ras (brasileras en la zona de frontera). El juzgamiento evidentemente negativo que el discurso docente hace de estas diferencias como un elemento negativo en el rendimiento escolar es un importante indicio de que la escuela no estaría en condiciones de abordar y reconocer la existencia de diferentes modelos de socialización y crianza.



TERCERA PARTE:

Elementos

de una Estrategia Escolar con

enfoque de Género



1. OBJETIVO GENERAL

Incidir en el proceso de construcción de la identidad de género a través de la educación, promoviendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos y la eliminación del sexismo en la práctica educativa.



2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover una mayor discusión y visibilidad del tema de la equidad de género a nivel del sistema educativo general y como parte integrante de las políticas, programas y proyectos educativos nacionales.
- Llevar a cabo experiencias educativas en instituciones escolares que permitan replantear las identidades tradicionales de género en los siguientes aspectos específicos: organización escolar, actividades escolares y extraescolares, trabajo con jóvenes, orientación vocacional y educación sexual.
- Incorporar a la familia y a la comunidad a las actividades de promoción de la equidad de género, favoreciendo el replanteamiento de prácticas de crianza y socialización sexistas, así como expectativas sociales discriminatorias en torno a la educación de las niñas



3. CONDICIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

- El concepto de *equidad género* debe ser parte orgánica de una propuesta educativa integral. Ello significa importantes desafíos a las metodologías y contenidos educativos que deberán repensarse desde una óptica diferente y renovadora. Por el contrario, la inclusión del componente género como una medida justificatoria - frecuentemente evidenciada en el agregado de la muletilla "con perspectiva de género" - pero sin modificación real de los contenidos y las formas educativas tradicionales constituye el

mejor camino para lograr la permanencia de las situaciones de inequidad de género que se desea cambiar.

- Es poco probable que se genere una mayor sensibilidad hacia las inequidades de género, así como un mayor estímulo a la participación de las niñas dentro de un modelo escolar autoritario y uniformador. Por el contrario, un clima institucional y una prácticas pedagógicas innovadoras favorecen el aprendizaje del disenso, la tolerancia a la diversidad y la pluralidad de conductas y opiniones, entre ellas, las derivadas del género.
- La escuela deberá desarrollar un rol más proactivo que reactivo. Deberá generar una mayor iniciativa para intervenir en las cuestiones relativas a las inequidades de género. No basta con la no existencia de trabas formales a la educación de las niñas. Son necesarias acciones afirmativas que generen condiciones para la igualdad de oportunidades de niñas y niños.
- Al igual que otros contenidos de la política de reforma educativa, deberá pensarse en una “doble vía” que, partiendo de los postulados y principios generales se concrete de manera real a través de la experiencia escolar cotidiana. A su vez, esta experiencia debería retroalimentar la tarea de planificación y evaluación educativa a nivel central.
- La implementación de una estrategia como la que se propone deberá perseguir no tanto una cobertura amplia (pero superficial), sino más bien acotada en forma de proyectos o experiencias piloto de menor alcance relativo. Se trata de generar efectos demostrativos importantes que permitan ganar profundidad y continuidad en las acciones. De acuerdo a la evaluación de los resultados se podrá replicar progresivamente la experiencia.
- La implementación de la estrategia no puede llevarse a cabo únicamente desde la escuela. La coordinación de recursos y acciones y la cooperación multisectorial deberán convertirse en pilares fundamentales de dicha implementación. La incorporación de la familia como parte integrante de la estrategia es indispensable. Es prioritario hacer uso de mecanismos institucionales ya existentes a nivel central, departamental y municipal, incluyendo la potenciación de recursos locales, particularmente de las organizaciones y redes de la sociedad civil. Ello supone la articulación de diferentes ámbitos en los que existen programas y acciones relativas a la infancia, a la juventud, a la mujer. Tanto para la capacitación de recursos humanos, como para la atención o prevención de problemáticas especiales (maltrato, abuso, embarazo adolescente), la escuela puede y debe apelar a instituciones tales como la Red CIDEM, las Secretarías Departamentales de la Mujer, las Consejerías Municipales por los Derechos del Niño (CODENIS), Secretaría Municipales de la Niñez, así como utilizar también la capacidad y experiencia de ONGs que trabajan en temas relativos a la equidad de género y los derechos del niño y de la niña.





4. COMPONENTES

Incidir en el proceso de construcción de la identidad de género a través de la educación, promoviendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos y la eliminación del sexismo en la práctica educativa.

4.1 A nivel del sistema educativo

- **Políticas educativas:** Revisión de las políticas de la Reforma Educativa en cuanto al tema de la equidad de género a fin de reafirmar el compromiso de que constituya una dimensión central del proyecto educativo nacional. Se trata de asumir la discriminación de género como un problema a resolver también desde la escuela. Ello requiere un tratamiento prioritario en el seno de la Comisión Nacional de Educación, incluyendo la formulación conceptual del tema género y educación, la discusión acerca del modelo educativo que en el cual se inscribe (escuela mixta, coeducación, etc.), así como las dimensiones que abarca (igualdad de oportunidades para ambos sexos, eliminación del sexismo en la educación).
- **Acuerdos y compromisos internacionales:** Revisar los acuerdos asumidos en conferencias y eventos internacionales referidos a la equidad de género en la educación a fin de consensuar líneas de acción y adecuar más cuidadosamente las políticas nacionales con los tratados y acuerdos internacionales.
- **Acuerdos interinstitucionales:** Revisión de los acuerdos interinstitucionales existentes entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Secretaría de la Mujer buscando reforzar los compromisos asumidos, reactivar las existentes y/o diseñar nuevas líneas de cooperación.
- **Marco institucional y programático:** Se recomienda retomar y fortalecer los objetivos y estrategias del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades en la Educación (PRIOME) como el mecanismo destinado a operacionalizar los puntos anteriormente mencionados. El PRIOME deberá participar más activamente en el diseño de políticas y programas educativos incorporando el tema género en cada nivel de planificación e implementación, ocupando un lugar de mayor visibilidad dentro de la política de la reforma educativa. Es necesario formar y fortalecer un equipo técnico permanente del PRIOME encargado de llevar adelante las acciones del programa.
- **Contenidos curriculares y textos escolares:** En este aspecto se deberá continuar con las acciones ya emprendidas en el contexto del PRIOME, revisando constantemente las formas más adecuadas de introducir el tema género en cada área educativa y extendiendo los mismos a áreas que

todavía no están cubiertas. Estos contenidos deberán ser plasmados en metodologías pedagógicas adecuadas. La revisión de los textos escolares no sólo incluye la eliminación de contenidos discriminatorios con relación al género, sino también la inclusión de contenidos que estimulen el reconocimiento de la equidad, la valorización de las actividades y contribuciones femeninas y la reformulación de los conceptos tradicionales de la masculinidad. Ello constituye una tarea que puede y debe ser profundizada, es decir, factible de ser constantemente mejorada.

- **Formación docente:** Es absolutamente prioritario abordar la tarea de formación docente en temas de equidad de género superando los modelos y las prácticas tradicionales de capacitación que parten de conceptos abstractos ajenos a la experiencia docente. Se trata de trabajar más inductivamente, a partir de las experiencias y vivencias de los propios docentes (varones mujeres), recogiendo testimonios de la práctica escolar cotidiana, de las experiencias afectivas, de los prejuicios, etc. como material de análisis. Se busca así promover el desarrollo de una conciencia y una actitudes de género más que la apropiación formal de conceptos. Es particularmente importante trabajar con los y las docentes aspectos que tienen que ver con el llamado "currículum oculto", es decir, con las valoraciones, las expectativas, los estímulos, el lenguaje que utilizan para relacionarse con alumnos y alumnas, etc. Se trata además de cambiar una situación en la que el discurso utiliza conceptos que en definitiva no están incorporados en la práctica docente. Se requiere trabajar a dos niveles: a) capacitación en servicio con docentes en la escuela y b) formación docente en los institutos de formación docente.

Reflexionando con docentes sobre la realidad de sus alumnos/as

En un taller con docentes se les instruye en el manejo de algunas herramientas básicas de investigación social (definir un problema, elaborar un cuestionario, seleccionar un grupo de sujetos, realizar entrevistas, procesar información).

Posteriormente, cada docente deberá hacer un relevamiento de datos sobre la situación de sus alumnos/as, familias y comunidad en la que viven y registrar las prácticas habituales de crianza, las situaciones de discriminación y los problemas relacionados al maltrato, abuso sexual y embarazo precoz.

Finalmente, se discuten grupalmente los hallazgos en el taller, se los analiza desde una perspectiva de género y se revisan las propias creencias y opiniones respecto a estos problemas. A partir de allí, los y las docentes deberán plantear iniciativas que la escuela puede tomar ante estas situaciones.

- **Investigación sobre el tema:** Es necesario estimular la realización de estudios e investigaciones que profundicen sobre los aspectos de la equidad de género, en general y en la educación, en particular, a fin de sus-



tentar las acciones emprendidas en este ámbito. Además de la investigación permanente de la situación educativa de ambos sexos, se deben indagar aspectos tales como las prácticas de socialización diferencial en el ámbito familiar, las prácticas y mensajes transmitidos a niños y niñas en la orientación vocacional, estudios específicos sobre las experiencias, opiniones y percepciones de los y las docentes sobre el tema de género, estudios longitudinales sobre la relación entre las expectativas de los/as docentes acerca de sus alumnos/as y las elecciones profesionales de los mismos, estudios acerca de las ideas existentes en nuestra cultura sobre la masculinidad y la feminidad, sobre las prácticas culturales diferentes de socialización de niñas (en comunidades indígenas, en ámbitos urbanos y rurales, etc.), sobre la construcción de la masculinidad, etc.

- **Seguimiento y evaluación:** En cada componente es necesario incorporar un sistema de seguimiento y evaluación adecuado a cada caso y que permita conocer el impacto de las acciones y corregir el diseño. Se debe pensar en diferentes modalidades evaluativas: observación de prácticas y situaciones de aprendizaje, autoevaluación de los actores de la comunidad educativa, etc.

◀ 4.2 A nivel de escuela

- **Organización escolar:** Los esquemas organizativos de las escuelas deben crear condiciones que favorezcan el respeto a la equidad de género, propiciando espacios para la participación estudiantil de ambos sexos, por ejemplo, a través de organizaciones estudiantiles (centros de estudiantes) con liderazgos compartidos, reglas de convivencia tolerantes, el establecimiento de canales de comunicación fluidos entre docentes-alumnos/as-directivos, etc. En el aspecto particular de la disciplina y las disposiciones acerca del uso del uniforme escolar, etc. se deberá prestar especial atención a la tolerancia y el respeto a la equidad entre los sexos, evitando los estereotipos que se manifiestan cotidianamente en la vida escolar (“las nenas no deben venir a mostrar su cuerpo”, “los varones deben vestirse como tales y no usar aros y pelo largo como mujercitas”).
- **Actividades escolares y extraescolares:** Se trata de estimular actividades escolares (periódico escolar, actividades artísticas, feria de ciencias, competencias deportivas, clubes literarios) y extraescolares (excursiones, campamentos, paseos a sitios históricos, etc.) que promuevan imágenes y roles de género diferentes a los tradicionales, promoviendo la visibilización y revalorización de la contribución de las mujeres en ámbitos de la historia, del arte, de las ciencias, del deporte etc. Es deseable desalentar la participación de la escuela en la organización de actividades que reproducen estereotipos de género, tales como los desfiles de moda y los concursos de belleza femeninos. Se desea promover la participación igualitaria de hombres y mujeres en las actividades organizadas en la escuela, favoreciendo la puesta en práctica de la capacidad de liderazgo y la iniciativa por parte de ambos sexos.

Organizando actividades diferentes en la escuela

- Entrevistar a abuelas/os, padres y madres acerca de cómo fue su crianza y socialización y comparar con la actualidad
- Relevar los diferentes tipos de tareas y roles que realizan las mujeres en la comunidad (domésticas, artesanales, comerciales, otras) y comparar con las que realizan los varones
- Organizar una competencia deportiva de fútbol femenino y handboll masculino
- Ejercer la dirección de la escuela por un día, alternadamente un alumno y una alumna y comparar la experiencia
- Organizar una clase de cocina para varones y una de mecánica para mujeres
- Rescatar personajes de la historia, literatura y el deporte nacional con un desempeño exitoso en roles no tradicionales
- Presentar una obra de teatro o relatar una novela con un personaje femenino o masculino no típico
- Analizar en periódicos, programas televisivos o en los propios textos escolares los roles masculinos y femeninos más comunes y pensar las diferencias, semejanzas y alternativas posibles
- Buscar información económica, social y política desagregada por sexo
- Organizar una sesión de video-debate con contenido de género

- **Formación de jóvenes:** Se sugiere abrir espacios de formación (talleres) dirigidos a jóvenes donde puedan trabajarse aspectos afectivos y psicosociales de su desarrollo que no se contemplan adecuada y/o suficientemente en el programa curricular. Los talleres de formación pueden ser parte de las actividades del ámbito escolar, pero sin ser componentes de los contenidos curriculares. La idea es que funcionen como un apoyo a la tarea pedagógica que permita trabajar aspectos específicos de las etapas preadolescente y adolescente. En dicho espacio pueden revisarse concepciones que forman parte de la construcción de la identidad de género (feminidad/masculinidad, distribución de roles, relacionamientos, elección profesional), así como problemáticas del ámbito familiar y comunitario que los y las jóvenes experimentan como relevantes. Los contenidos deberán ir más allá de los contenidos de un programa de educación sexual que merece una atención especial. En suma, se trata de crear un espacio dentro de la escuela para la discusión y reflexión de temas socio-afectivos utilizando una variedad amplia de técnicas y recursos de trabajo (intercambio de roles, análisis de conflictos, autopresentación, análisis de estereotipos, análisis de opiniones acerca del ser varón y ser mujer, acerca de las opciones profesionales, etc.)



Trabajando con las percepciones y experiencias de los y las jóvenes

- Imaginarse las cualidades de una buena alumna y de un buen alumno
- Comparar las expectativas profesionales de sus padres y madres con las propias
- Realizar una lista de las 10 mujeres y los 10 varones más famosos según el parecer de cada participante. Analizar similitudes y diferencias de los criterios de selección para cada sexo
- Recolectar dichos populares en castellano y guaraní referidos a mujeres y varones y analizar su contenido
- Analizar el contenido de las músicas que los y las jóvenes escuchan identificando las imágenes masculinas y femeninas
- Hacer un listado de las tareas que cada uno y cada una realiza en la casa y comparar con las de sus hermanos del sexo opuesto
- Representar un caso de embarazo juvenil con final abierto y discutir posibles desenlaces
- Escribir anónimamente los miedos y problemas en la relación con el sexo opuesto y luego analizarlas en grupo
- Analizar testimonios extraídos de la investigación «Mejorando» u otras similares (referidos al uso de aritos en los varones, al embarazo juvenil, a los permisos para las niñas, al desempeño académico de varones y mujeres, etc.)

- **Educación sexual:** Se trata de revisar la orientación, la metodología y los contenidos actuales desde una perspectiva de género. Particularmente en cuanto a la metodología, es necesario un planteamiento que recupere las propias experiencias, temores, prejuicios como materia prima para la presentación y esclarecimiento de conceptos. En este sentido, cabe hacer énfasis en la capacitación del cuerpo docente ya que el mismo no escapa a los temores y controversias que los temas de educación sexual despiertan. Es necesario recoger la experiencia de instituciones que trabajan en este ámbito, así como los aportes de algunos estudios sobre la percepción de jóvenes y adultos acerca de la sexualidad. Se deberá hacer énfasis especial en las nociones de igualdad de derechos sexuales para varones y mujeres, las características de la sexualidad en varones y mujeres la idea de la responsabilidad sexual compartida y su proyección en la idea de paternidad responsable.
- **Orientación vocacional:** La orientación vocacional deberá encararse como proceso continuo de formación y estimulación de aptitudes e intereses. El mismo deberá plantearse teniendo como base la promoción de la igualdad de oportunidades, permitiendo a niñas y niños tomar contacto con todas las alternativas vocacionales sin restricciones. Se deberán aprovechar las actividades de orientación vocacional para cuestionar prejuicios e ideas preconcebidas acerca de ámbitos e intereses específicamente femeninos o masculinos (por ejemplo, la noción de que las ciencias son más afines a los varones y las profesiones humanísticas y de servicio como

docencia, psicología, etc. más afines a las características femeninas). Para este fin se deberá diseñar actividades de búsqueda de información y contacto con personas que se desempeñan exitosamente en roles no tradicionales, proporcionar información sobre carreras innovadoras, etc.

4.3 A nivel de la comunidad

- **Articulación de recursos comunitarios:** Se deben relevar los recursos comunitarios existentes que puedan ser potenciados a favor del trabajo de concientización de género en conjunto con la escuela: medios de comunicación, agentes de salud, organizaciones sociales, etc. Es imprescindible articular esfuerzos con instituciones y redes locales, departamentales y nacionales que puedan aportar en este esfuerzo.
- **Actividades con padres y madres:** Básicamente se debería trabajar con padres/madres a través de estrategias de sensibilización sobre el tema de la equidad de género, propiciando el reconocimiento y la reflexión sobre sus prácticas diferenciadas de crianza para varones y mujeres, las restricciones de movilización y discriminaciones para las niñas, la forma de distribución de las tareas y roles en el ámbito familiar, los temores (embarazo prematuro, por ejemplo) que sustentan ciertas prácticas de control para las niñas y las expectativas que tienen acerca del futuro de sus hijos e hijas. Este tipo de actividades podrá desarrollarse en forma de talleres o ciclos de charlas. Además, es necesario que la escuela revise constantemente las diferentes formas de incorporar a la familia a todas las actividades de educación en equidad de género.

Reflexionando con padres y madres

- Hacer un listado de roles y tareas en la familia según sexo y edad y analizar comparativamente
- Escribir los temores acerca de sus hijos e hijas y luego discutirlos en grupo
- Imaginarse las cualidades de una buena hija y de un buen hijo
- Imaginarse el futuro de vida de la hija y del hijo y registrar las diferencias y similitudes
- Rescatar las diferencias y semejanzas en la propia crianza y en la de sus hijos e hijas. Identificar aquello que se desea repetir y aquello que se desea modificar
- Hacer un listado de las organizaciones, personas y grupos que en la comunidad pueden ofrecer recursos (humanos, sociales, económicos) para la atención a los problemas más frecuentes de los y las jóvenes (drogas, embarazo, mal desempeño académico, abuso sexual)
- Analizar las diferencias en los controles y los permisos para hijos e hijas y buscar las razones de las mismas
- Presentar un caso de embarazo juvenil con final abierto y discutir posibles desenlaces
- Pasar revista a las actividades convocadas por la escuela en las que deben participar madres y padres, identificar quiénes participan más frecuentemente y cómo podría incentivarse la participación de ambos

4.4 Temas especiales

- **Embarazo:** la complejidad de este tema requiere un abordaje integral que obviamente escapa a la acción única de la escuela. Sin embargo, en lo que a la misma le compete, se trata de que la escuela realice esfuerzos especiales por retener a las madres adolescentes, es decir, la continuidad educativa de las niñas embarazadas debería ser el principal objetivo de la escuela en esta problemática. Ello implicaría llevar adelante acciones proactivas de seguimiento de los casos, así como la creación de condiciones internas en la escuela para evitar discriminaciones. Por ejemplo, se puede pensar en una mayor flexibilidad en los requisitos del desempeño académico y de la asistencia escolar, la permanencia (no la exclusión o segregación) en su grupo de compañeros/as, la búsqueda de apoyos o refuerzos para el trabajo escolar. Es importante, además, dejar de considerar al tema como tabú, evitar la censura y el juzgamiento prejuicioso y aprovechar la experiencia – por el contrario – para trabajar el tema con la comunidad educativa (compañeros/as, padres, madres y cuerpo docente) en la búsqueda de una mejor capacidad de prevención y atención.
- **Abuso y maltrato:** De manera similar al punto anterior, se puede afirmar que la escuela debería tener un rol proactivo y una estrategia clara de respuesta a las situaciones de abuso y maltrato infantil y adolescente, sin que necesariamente sea el o la docente o la institución educativa los que se hagan cargo o pretendan solucionar el problema. Se trata de que la escuela sepa a dónde recurrir o cómo utilizar los sistemas de derivación y apoyo existentes en la comunidad (por ejemplo, las Consejerías por los Derechos del Niño y de la Niña – CODENIS –, las acciones y recursos de la Red Nacional en contra del Maltrato Infantil – REDNAMI – entre otros). Es necesario, además, que esta problemática pase a constituir un tema de tratamiento prioritario en la escuela.
- **Trabajo infantil:** La escuela no puede estar ajena a la realidad de numerosos niños y niñas que ven reducidas sus posibilidades educativas debido a la necesidad de contribuir al ingreso familiar. Existen posibilidades tales como un sistema de becas, apoyo o refuerzo escolar, apoyo a actividades productivas para padres y madres que permitan “liberar” a niños y niñas de la necesidad de trabajar, etc. Es necesario buscar articulaciones con las diferentes organizaciones que trabajan en este campo, pues también acá el problema desborda a la acción escolar, aunque ello no impide que la escuela pueda y deba ser más activa en la búsqueda de alternativas y no simple espectadora de la deserción escolar. La escuela puede colaborar asimismo en visibilizar problemáticas hasta ahora mayormente ocultas como el caso del trabajo de niñas en condiciones de explotación como empleadas domésticas o criaditas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **American Association of University Women (AAUW):** Cómo las escuelas estafan a las niñas, AAUW, 1992.
- **Bonal, Xavier:** Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas, Paidós, Barcelona, 1998.
- **Bonder, Gloria:** Mujer y Educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades, en: Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 6, Setiembre-Diciembre 1994, 9-48.
- **CEPAL:** La brecha de la equidad, Santiago de Chile, 1997.
- **CEPAL-UNESCO:** Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad, Santiago, 1992.
- **CDIA/PACNA:** Niñez y Adolescencia: Un acercamiento a su realidad, con apoyo de UNICEF, Asunción, 1998.
- **Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE):** Reforma Educativa, Compromiso de Todos. Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Asunción, 1992.
- **Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE):** El Desafío Educativo: Una propuesta para el diálogo sobre las oportunidades educativas en el Paraguay (MEC), Asunción, 1996a.
- **Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE):**Paraguay 2020: Enfrentemos juntos el desafío educativo, Plan Estratégico de la Reforma Educativa (MEC), Asunción, 1996b.
- **Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE):** Avances de la Reforma Educativa (MEC), Asunción, 1998.
- **Coordinación de Mujeres del Paraguay (CMP):** Informe sobre la implementación de la plataforma de Beijing en Paraguay, s/f.
- **Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia (CDIA):** Informe alternativo de cumplimiento de los DDNN en el Paraguay, 1999.
- **Coordinadora por los Derechos de la Infancia y Adolescencia (CDIA)/Centro de Alternativas en Salud Mental (ATYHA):** Escuchando a los Niños y a las Niñas. Semana por los Derechos del Niño y de la Niña, Asunción, 1998.

- **Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay:** Derechos Humanos en Paraguay, 1999.
- **Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990), Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje:** Una visión para el Decenio de 1990, Jomtien (citado como Jomtien 1990).
- **Corvalán, G.:** Patrones sexistas en la educación paraguaya. GEMPA/BID, Asunción, 1993.
- **Departamento de Currículum:** Delineamientos curriculares: Educación inicial, Educación Escolar Básica, La Reforma en el aula (MEC), Asunción, 1995.
- **Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)/Proyecto PLANDES/Ministerio de la Juventud:** Juventud en cifras, Asunción, 2000.
- **Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC):** Información Básica sobre la Niñez Paraguaya, en: Trabajo de Apoyo Estadístico al Congreso Nacional, Año 1, Boletín N° 1, Febrero 2000.
- **Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC):** Indicadores Socio-Económicos y Demográficos. Atlas Técnico Departamental, Fernando de la Mora, 1999.
- **Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (DGEEC):** Encuesta Integrada de Hogares 1997/98, Paraguay, 1999.
- **Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP):** Población en el Paraguay, Asunción, 1999.
- **Dirección General de Estadística, Encuesta y Censos (DGEEC):** Estimación y proyección de la población urbana y rural para 1998, Asunción, 2000.
- **Dirección de Planificación, Estadística e Información (DPEI):** Evolución de los indicadores del sistema educativo. Ministerio de Educación y Cultura, Asunción, 1999.
- **Dirección de Planificación, Estadística e Información (DPEI):** Estadística Educativa: Anuario 1996. Ministerio de Educación y Cultura, Asunción, 1998.
- **Dirección de Planificación, Estadística e Información (DPEI):** Estadística Educativa: Anuario 1997. Ministerio de Educación y Cultura, Asunción, 1999.
- **Dirección de Planificación, Estadística e Información (DPEI):** Estadística Educativa: Anuario 1998. Ministerio de Educación y Cultura, Asunción, 2000.

Referencias Bibliográficas

- **Gómez, Miguel/Sottoli, Susana:** En paños menores. Infancia y Adolescencia en Paraguay. Centro de Defensa del Menor (CEDEM)/Rádda Barnen, Asunción, 1991.
- **Gómez, Miguel:** Miles de trabajadores pequeños. Reflexiones. Propuestas. UNICEF, Asunción, 1997.
- **Heisecke, Ernesto y otros:** Las criaditas de Asunción. Trabajo Infanto-Juvenil 1. Asociación de Investigación Económica y Social (ASI ES)/ATYHA, Asunción, 1995.
- **Hevia, Rita:** Yo y mi familia. Aspectos psicológicos de la Relación Familiar de los NATC, UNICEF, Asunción, 1997.
- **Medidas adoptadas por el Gobierno de Paraguay en favor de los niños/as y adolescentes,** Paraguay, 1997.
- **Ministerio de Educación y Cultura (MEC):** Ley General de Educación, Asunción, 1998.
- **Naciones Unidas:** Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing, 1995.
- **Paz Céspedes, M./Mengo Panclas, N.:** Representaciones sociales y culturales de género: Un factor de influencia en la educación escolarizada, CEBIAE, La Paz, 2000.
- **Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), Educación:** La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1998.
- **Otero, H. (Coordinadora por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia - CDIA):** Derechos de los Niños y de las Niñas, en: Derechos Humanos en Paraguay 1999. Asunción, 1999.
- **PACNA/CDIA/UNICEF:** Preguntas y Respuestas sobre el Nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia, Asunción, s/f.
- **Plan Nacional de Acción por la Infancia (PNAI):** Desarrollo Humano y Consolidación Democrática. Revisado y ajustado para el período 1996-2000. Vol. I, Asunción, 1995.
- **Presidencia de la República/UNICEF:** Cumpliendo la promesa. Hacia las metas del Plan Nacional de Acción por la Infancia, Asunción, 1996.
- **Salas García, B. Desarrollo de capacidades y valores de la persona:** Orientaciones para la elaboración del proyecto coeducativo. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1995.
- **Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE):** Informe de evaluación del sexto grado, Asunción, 1999.



- **Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE):** Informe de evaluación del tercer curso, Asunción, 2000.
- **Soto, Clyde/Elías, Margarita:** Proyecto PRIOME: Informe de Ejecución y Evaluación. Primer Período: junio de 1996 a febrero de 1997, Mimeo, Asunción, 1997.
- **Subirats, M./Brullet, C.:** Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Barcelona, 1992.
- **Tovar, T. :** ¿Quién le pone el género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación. En: Análisis de políticas: Documentos sobre problemas educacionales de América Latina, REDUC, Santiago, 1997.
- **UNESCO:** La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por JACQUES DELORS, Santillana Ediciones, Madrid, 1996.
- **UNICEF/CENADI:** Instrumentos Jurídicos sobre los Derechos de la Infancia, Paraguay, s/f.
- **UNICEF:** La niñez paraguaya. Revisión a mitad de período del Programa de Cooperación de UNICEF-Paraguay, 1995-1999, Asunción, 1998.
- **UNICEF:** Development with a Human Face, Oxford, 2000.
- **Unsafe Abortion. Global and Registered Estimates of Incidence and Mortality due to Unsafe Abortion with a listing of available country data,** WHO, Division of Reproductive Health, Geneva, 1998.
- **Viceministerio de Educación:** Educación para todos, evaluación año 2000. Ministerio de Educación y Cultura, Asunción, 2000.