

Cees

Concertación Educativa
de El Salvador



LAS DIGNAS

Asociación de Mujeres
por la Dignidad y la Vida



La Educación en El Salvador ¿Es igual para las niñas y niños?

San Salvador, Octubre del 2006

La Educación en El Salvador ¿Es igual para las niñas y los niños?

Estudio sobre el cumplimiento del Objetivo 5 de Dakar.

CONCERTACIÓN EDUCATIVA DE EL SALVADOR (CEES)

ASOCIACIÓN DE MUJERES POR LA DIGNIDAD Y LA VIDA (LAS DIGNAS):

Documento elaborado por:

Blanca Aragón Rubio

Con el apoyo y revisión de:

Ana Ligia Molina Araniva (CEES)

Carmen Medina Santa Cruz (CEES)

Fe del Rosario Girón Ávalos (CEES)

Marlene Campos Aragón (Las Dignas)

Mayra Scott Vega (Las Dignas)

Verónica Patricia Chicas (Las Dignas)

Patricia Iraheta (Las Dignas)

San Salvador, Agosto 2006.

INDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	
MARCO REFERENCIAL	9
1.1. Marco Político y legal	9
1.2. El derecho a la Educación	12
1.3. Género y Educación	15
CAPÍTULO II: ANÁLISIS DE RESULTADOS	20
2.1 GÉNERO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA	20
2.1.1 Programa APREMAT (Proyecto de apoyo al Proceso de la Reforma de la Educación, en el Área Media Técnica)	20
2.1.2 Programa "Educación para la vida"	21
2.1.3 El Plan Nacional de Educación 2021	27
2.1.4 La Política Nacional de la Mujer	29
2.2 ACCESO DE LAS NIÑAS A LA EDUCACIÓN	30
2.2.1 Matrícula y Permanencia	30
2.2.2 Deserción y rendimiento escolar	39
2.3 FORMACIÓN DOCENTE	44
2.4 GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	49
2.4.1 Violencia: el principal problema	49
2.4.2 Sexismo en el lenguaje	51
2.4.3 Diferencias en el trato a alumnas y alumnos dentro del salón de clases.	53
CAPÍTULO III	
CONCLUSIONES	57
CAPÍTULO IV: RECOMENDACIONES	58
4.1 Para el Gobierno	58
4.2 Para el Ministerio de Educación	59
4.3 Para los y las docentes	60
CAPÍTULO V	
BIBLIOGRAFÍA	60
ANEXOS	62

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Hombres y mujeres dentro del sistema educativo (Elaboración propia en base a datos de la EHPM, DIGESTYC 2004)	30
Tabla 2:	Matrícula 2005 en el sector privado (MINED 2005)	31
Tabla 3:	Matrícula Inicial de Educación media por tipo de bachillerato año 2005 (Elaboración propia a partir de datos del censo matricular MINED 2005)	32
Tabla 4:	Evolución de la brecha de género del 2001 al 2004 (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)	32
Tabla 5:	Población de 4 a 18 años de edad que no estudia por motivo de no asistencia a clases, según sexo (DIGESTYC 2004)	33
Tabla 6:	Interrupción de estudios por embarazo según edad (FESAL 02/03)	35
Tabla 7:	Interrupción de estudios por embarazo según grados (FESAL 02/03)	35
Tabla 8:	Razón de la embarazada para no continuar estudios (FESAL 02/03)	36
Tabla 9:	Relación entre el nivel educativo del padre o madre y acceso de los hijos e hijas a la escuela	38
Tabla 10:	Porcentaje de población analfabeta (DIGESTYC, 2004)	38
Tabla 11:	Evolución de la brecha de género entre el 2000 y 2004 en el área rural (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)	38
Tabla 12:	Evolución de la brecha de género entre el 2000 y 2004 en el área urbana (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)	38
Tabla 13:	Deserción en el año escolar 2004 (en porcentaje sobre) con respecto a la matrícula inicial (MINED)	39
Tabla 14:	Años de estudio aprobados, por sexo (DIGESTYC, 2004)	39
Tabla 15:	Porcentaje de reprobación por sexo en educación básica (MINED, 2004)	40
Tabla 16:	Porcentaje de reprobación por sexo en educación media (MINED, 2004)	40
Tabla 17:	Porcentaje de alumnos y alumnas por nivel y materia según resultados de la PAES 2005	41
Tabla 18:	Denuncias recibidas en la oficina de atención al público del Ministerio de Educación durante el 2004	50
Tabla 19:	Menciones o invitaciones a participar en la clase según el género	54
Tabla 20:	Trabajo en grupos en tres centros educativos de El Salvador	56

INTRODUCCIÓN

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Causas de ausencia de niños y niñas en el sistema educativo	34
Gráfico 2:	Evolución de la brecha de género entre el porcentaje de alumnas y alumnos por nivel, según resultados de la PAES	42
Gráfico 3:	Puntaje obtenido en la PAES 2005 por materia y sexo.	42
Gráfico 4:	Resultado promedio de prueba de logros por materia, nivel y sexo año 2005	43
Gráfico 5:	Opinión de mujeres acerca de cuál es el principal problema educativo del país.	49

Por lo tanto, el estudio tiene, por un lado, una validez nacional puesto que utiliza estadísticas nacionales y programas impuestos a ese nivel, pero al mismo tiempo, busca profundizar situaciones concretas de la vida cotidiana de los docentes y estudiantes, aprendiendo, punto que las relaciones se generan no sólo a nivel nacional sino en los resultados cuantitativos, sino que también algunas en los procesos más cualitativos. Las técnicas utilizadas han sido la revisión de 8 documentos entre los que se destacan: Estadísticas anuales elaboradas por el DIGESTYC y el MINED; Estadísticas de ODESA; FEPADE, etc. que incluyen indicadores vinculados a esta problemática (ver Anexo Técnico de los estudios en anexo 1) y 10 entrevistas a personas involucradas en la práctica educativa, entre ellas: Ina de Rojas, Gerente del Programa de Educación para la Vida (MINED); Silvia Martínez, Directora Nacional de Juventud (MINED); Zaira de Marín, Coordinadora de planeación en básica, Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador; Alexander Rodríguez Benítez, Coordinador de profesorado y licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de El Salvador; Alma Evelyn Santos, Coordinadora de Profesores en Educación Básica de la Universidad Francisco Gavidia; Julio Castellanos, Coordinador del programa de Fortalecimiento del Sistema de Educación inicial de docentes (MINED - AECH); Fabiana Martínez Castro, Coordinadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad de El Salvador.

Tal y como se plantea en el Marco de Acción "La misión de la educación para todos es la actividad realizada en el plano nacional". A dicho nivel nacional corresponde la elaboración del Plan de Acción Nacional y la conformación de un Foro para apoyar los logros. En el dicho Plan Nacional donde se ordena cumplir indicadores nacionales para el cumplimiento de los objetivos.

INTRODUCCIÓN

Tras el vencimiento del plazo definido en la Conferencia Mundial de Educación para todos y todas, Dakar 2000, para el cumplimiento de una parte importante del objetivo 5, la Concertación Educativa de El Salvador (CEES) y la Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (Las Dignas) plantean la necesidad de priorizar estrategias de equidad de género en la educación para lograr avances en el cumplimiento de dicho objetivo al 2015.

El documento que se presenta es un análisis de diferentes indicadores relacionados con las disparidades y la equidad de género.

Este estudio es descriptivo, de carácter cuantitativo y cualitativo en el que se analizan variables e indicadores retomando la estadística nacional, revisando programas y estrategias que abonen al logro de la equidad de género en la educación y considerando resultados de otros estudios realizados por organizaciones sociales y/o privadas, algunos de ellos, centrados en la parte cualitativa de un número limitado de casos (centros educativos).

Por lo tanto, el estudio tiene, por un lado, una validez nacional puesto que retoma estadísticas nacionales y programas impulsados a ese nivel, pero al mismo tiempo, busca profundizar situaciones concretas de la vida cotidiana del proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que las relaciones de género no se visualizan solamente en los resultados cuantitativos, sino que especialmente en los procesos más cualitativos. Las técnicas utilizadas han sido la revisión de 8 documentos entre los que se destacan: Estadísticas anuales elaboradas por la DIGESTYC y el MINED, Estudios de ONG's, FEPADE, etc. que retoman indicadores vinculados a esta problemática (ver ficha técnica de los estudios en anexo 1) y 10 entrevistas a personas involucradas en la política educativa, entre ellas: Iris de Reyes, Gerente del Programa de Educación para la Vida (MINED); Silvia Martínez, Directora Nacional de Juventud (MINED); Zoila de Martínez, Coordinadora de profesorado en básica, Departamento de Educación de la Universidad de El Salvador; Alexander Rodríguez Bonilla, Coordinador de profesorados y licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica de El Salvador; Alma Evelyn Santos, Coordinadora de Profesorados en Educación Básica de la Universidad Francisco Gavidia; Julio Castellanos, Coordinador del programa de Fortalecimiento del Sistema de Educación Inicial de docentes (MINED - AEI); Fidelina Martínez Castro, Coordinadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad de El Salvador.

Tal y como se plantea en el Marco de Acción “La médula de la educación para todos es la actividad realizada en el plano nacional”. A dicho nivel nacional corresponde la elaboración del Plan de Acción Nacional y la conformación de un Foro para apoyar los logros. Es en dicho Plan Nacional dónde se deben contemplar indicadores nacionales para el cumplimiento de los objetivos:

En ese sentido puesto que no se cuenta con un Plan Nacional que contenga indicadores, la medición de los resultados partió de seleccionar algunos, que nos ayudaran a medir. Por esta razón, el primer paso de este estudio fue llegar a un consenso entre Las Dignas y la CEES sobre indicadores que miden tanto la cantidad como la calidad del cumplimiento, retomando algunos de los criterios que plantea el Marco de Acción en la descripción conceptual del objetivo 5.

Las variables que se han considerado se describen a continuación:

- Acceso de las niñas a la educación, entendido como la cantidad de niñas que están matriculadas en proporción a la población femenina en edad escolar, así como la cantidad de niñas que están fuera del sistema educativo. En esta variable se incluye también un análisis de las causas que más limitan la incorporación de las mujeres al sistema educativo.
- Rendimiento escolar, entendido como niveles de logros en función de los resultados de aprendizajes obtenidos, medidos con la PAES y las pruebas de logros, así como el cumplimiento de requisitos para superar los grados académicos.
- Atención a las “cuestiones relacionadas con el género”, entendida como acciones, medidas, programas, proyectos, políticas, etc. impulsadas por las instancias públicas para disminuir las disparidades de género y encaminarse hacia el logro de la equidad de género.
- Incorporación del enfoque de género en la formación docente, entendida como acciones, programas, proyectos, etc. impulsadas por el gobierno o las universidades para transversalizar el enfoque de género en la formación inicial y permanente del profesorado.
- Sexismo en el proceso didáctico, entendido como formas de discriminación, invisibilización, estereotipos, etc. contra las mujeres y lo femenino, que se transmiten por medio de los contenidos impartidos en los salones de clases, así como por medio de las conductas del profesorado.
- Violencia de género en el ámbito escolar, entendida como aquellos actos que atentan contra la integridad física y moral, ejercidos por las relaciones desiguales de género y que se dan en los centros educativos.

Posteriormente al análisis de estas variables se elaboró el documento síntesis que se presenta con un primer capítulo acerca del marco referencial político, legal y teórico, para pasar al capítulo dos donde se recogen los principales hallazgos en cuatro ámbitos: la política educativa, el acceso a la educación, la formación docente y el ámbito de las relaciones de género en los centros educativos y la práctica cotidiana docente. Para finalizar con los capítulos de conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas.

Confiamos en que este documento sirva de punto de partida para el debate nacional sobre una de las principales problemáticas de la educación: la discriminación por razones de sexo. Al mismo tiempo, esperamos que sea útil para aplicar soluciones prácticas a este problema.

MARCO REFERENCIAL

1.1. Marco Político y legal

Durante el Foro Mundial de Educación para Todas y Todos realizado en Dakar, Senegal (2000), 164 gobiernos, entre ellos El Salvador, se comprometieron a reducir el analfabetismo, alcanzar la educación básica universal, mejorar la calidad educativa y lograr la equidad de género en la escuela. Dichos compromisos, recogidos en 6 objetivos, son el resultado del análisis de la evaluación de la Educación Para Todos, (EPT) realizada en el mismo año, en un esfuerzo por revisar el cumplimiento de la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtiem 1990).

"Reafirmamos la visión de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtiem, 1990) que se apoya en la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño.

La Evaluación EPT 2000 muestra que hay avances significativos en muchos países. No obstante, resulta inaceptable que en el año 2000 más de 113 millones de niños no tienen acceso a educación primaria, que 880 millones de adultos son analfabetos y que la discriminación de género sigue permeando los sistemas educativos. Asimismo, que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y habilidades van a la zaga de las aspiraciones y necesidades de las personas y las sociedades. A jóvenes y adultos se les niega acceso al desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para un trabajo remunerado y la participación plena en sus sociedades. Sin lograr mayores avances, en educación para todos no podremos cumplir con los objetivos nacionales e internacionales para reducir la pobreza, ampliándose con ello la desigualdad entre los países y al interior de las sociedades."¹

Desde ese entonces a la fecha, año con año se conmemora la Semana de Acción por la Educación, con el propósito de recordar y demandar al gobierno y sus dirigentes el compromiso, que como nación tenemos, con el cumplimiento de alcanzar la igualdad entre los géneros en educación al 2005, universalizar la enseñanza primaria y promover acciones encaminadas a tomar medidas para alcanzar los Objetivos Dakar al 2015. Dichos objetivos se detallan a continuación:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

¹ Marco de Acción de Dakar. Texto adoptado por el Foro Mundial de educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos colectivos

3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
4. Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a la educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes

A nivel mundial, la función principal de reunión, análisis e interpretación de los datos sobre los seis objetivos de Dakar se ha confiado al Instituto de Estadística de la UNESCO² (IEU).

El Instituto ha establecido el Observatorio de la EPT. Sus objetivos son:

1. Reunir, analizar y difundir información actualizada sobre el estado de la educación, que los países, las regiones y la comunidad internacional necesitan para vigilar los avances realizados hacia la consecución del objetivo de la EPT;
2. Proporcionar evaluaciones periódicas para ayudar a los gobiernos a elaborar, revisar y enmendar políticas nacionales, según sea necesario, a fin de que los objetivos de la EPT se cumplan en todos los países tan pronto como sea posible;
3. Elaborar sistemas estadísticos a fin de proporcionar "alertas tempranas" sobre el posible fracaso en el logro de los objetivos a largo plazo;
4. Elaborar metas provisionales, fijadas a intervalos cuidadosamente calculados, a fin de que se pueda realizar una supervisión provisional y se puedan realizar intervenciones apropiadas con rapidez y eficacia.

Sin embargo, este Instituto mundial no refleja los vacíos que se manifiestan a nivel nacional, ya que no se cuenta con instrumentos que midan los avances en relación al cumplimiento de los objetivos de Dakar por país.

En El Salvador, el cumplimiento de las metas de Dakar y los mecanismos establecidos por éste para lograrlas han sido muy frágiles. Las acciones educativas impulsadas en el marco de la resolución de grandes conflictos y problemáticas sociales como la violencia juvenil, el embarazo en la adolescencia, el trabajo infantil, siguen siendo tímidas ante la dimensión que van cobrando éstos graves problemas sociales, en los cuales, la ausencia de la implementación de una política educativa para el desarrollo social integral, se hace evidente.

² UNESCO, GE.02-40857 (S), *Preparación del informe de seguimiento de la UNESCO sobre la aplicación del Marco de Acción de Dakar y posible contribución del comité de derechos económicos, sociales y culturales en la preparación del marco conceptual.*

De los 6 objetivos, nos centraremos en el objetivo 5:

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a la educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Fundamentalmente porque es el objetivo que tiene una fecha de compromiso que se venció el año 2005. Es decir, era el compromiso más urgente y que debió recibir una atención prioritaria por parte de las instituciones públicas.

La principal dificultad encontrada a la hora de evaluar el cumplimiento de este objetivo es la gran ausencia de datos desagregados por sexo que impiden medir las disparidades. Tal como se plantea en la evaluación de los progresos realizados hacia los objetivos de la EPT, “la falta de indicadores normalizados sigue suponiendo un obstáculo para la evaluación de las múltiples dimensiones de la calidad”.³

En el Foro Mundial sobre la Educación se analizó con especial referencia la importancia de crear entornos educativos propicios para la educación de las niñas. Advierten, asimismo, que no basta con mejorar la calidad de la educación para incentivar a los padres y madres a inscribir a sus hijas en la escuela. “Instaron a que se ampliara la definición de “calidad” para abordar los conceptos de “educación atractiva para las mujeres” o “que tome en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres”⁴. Se menciona también, la apremiante necesidad de hacer mayor énfasis en la educación de las niñas y de considerar la educación como un instrumento de igualdad y emancipación para las mujeres.

El análisis del acceso de las niñas a la educación es una variable con indicadores más o menos fáciles de medir si hay un registro desagregado por sexo de población, matrícula, deserciones, etc. Muchos más obstáculos se encuentran a la hora de evaluar las “disparidades entre los géneros”, desde la concepción misma de cuáles son dichas disparidades, ¿dónde están? ¿qué son las disparidades de género?; puesto que “no basta sólo con garantizar simplemente el acceso de las niñas a la educación. ...un entorno escolar inseguro y los prejuicios en la conducta y formación de los profesores, el proceso didáctico y los manuales y planes de estudio suelen tener como consecuencia un índice más bajo de terminación de estudios y rendimiento para las niñas.”, tal como se plantea en el Marco de Acción de Dakar.

El documento “Género y Educación para todos. El salto para la igualdad” (UNESCO 2003) plantea que la paridad es un concepto puramente numérico: la misma proporción de niños y niñas (en relación a su edad) entran al sistema educativo y permanecen durante la educación primaria y secundaria completas que se mide por el índice de paridad de género. Sin embargo, este índice puede llevar a confusiones al establecer únicamente la relación que hay entre niños y niñas dentro del sistema educativo, obviando la cantidad de niñas y niños que quedan fuera.

³ Marco para la Evaluación de los Planes Nacionales de Educación para Todos (EPT). UNESCO, Septiembre 2001.

⁴ Informe final. Foro Mundial de Educación. Dakar, 2000.

En ese sentido se hace necesario comparar el índice de paridad con el índice de feminidad, es decir, la proporción de mujeres que existe en la población. Otra forma de presentar con mayor claridad los datos es señalando la brecha de género, la cual es adaptable a los diferentes datos, ya sea brecha de género entre cantidad de niños y niñas matriculadas, como brecha de género entre los porcentajes de población en edad escolar y su asistencia a clases, expresada en puntos porcentuales.

La equidad de Género es una noción más completa y difícil de medir. Lograr la equidad de género implica que niños y niñas tienen no sólo las mismas oportunidades de ir a la escuela, sino que además se cuenta con métodos de enseñanza y una currícula libre de estereotipos, así como orientación académica y vocacional libre de sexismo. Es decir aprenden lo mismo, tienen un trato igualitario y obtienen resultados equivalentes y se desarrollan capacidades, habilidades y valores útiles para una misma integración en la vida social, familiar y productiva.

1.2. El derecho a la Educación

En la inauguración del Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000), el Sr. Kofi Annan,⁵ Secretario General de las Naciones Unidas, reconoce que en el comienzo del siglo XXI hay algunos logros que celebrar a nivel mundial. Los niveles educativos de numerosos países se han elevado, el porcentaje de personas adultas analfabetas ha disminuido, la explosión de innovaciones tecnológicas ha aportado nuevas posibilidades de aprendizaje a millones de personas. Sin embargo, al menos 880 millones de personas adultas, en su mayoría mujeres, son analfabetas. Doscientos cincuenta mil millones de niños y niñas trabajan en condiciones a menudo peligrosas o insalubres. Y, según estimaciones moderadas, más de 110 millones de niños en edad escolar no están escolarizados.

En esta misma conferencia, Kofi Annan hace énfasis en la situación educativa de las niñas:

“En términos tanto de moralidad como de mortalidad, la negación de los derechos de las niñas empiezan en la primera infancia. Cuando se debe elegir entre educar a un niño o a una niña, es más probable que ésta última permanezca en el hogar. Cuando es necesario completar los ingresos de la familia, se suele enviar a las niñas a trabajar. Aún cuando las niñas vayan a la escuela, a menudo deben ocuparse de quehaceres domésticos a expensas de sus tareas escolares. Cuando quedan embarazadas, las políticas educativas las obligan abandonar las escuelas. Cuando los padres piensan en el futuro de sus hijas perciben generalmente la educación, no como una ayuda sino como un obstáculo para el éxito del casamiento y la maternidad. Y si se produce una tragedia, ya sea en forma de enfermedad o de conflicto, desplazamiento o dificultades materiales, las mujeres son las que más probablemente asumirán la carga de mantener a la familia y el hogar.”

"Se dice a menudo que la educación contribuye a la emancipación de las niñas al fortalecer su confianza en sí mismas y permitirles adoptar decisiones informadas acerca de sus vidas."

"Para la mayoría de las niñas del mundo, se trata de algo mucho más fundamental. Se trata de huir de la trampa del trabajo infantil, de los riesgos de iniciar el trabajo de parto siendo una niña aún, de administrar los embarazos de modo que no amenacen la salud, los medios de subsistencia o incluso la vida, de asegurar que sus hijos, a su vez, tengan garantizados su derecho a la educación."

"Se trata de poder ganar dinero, cuando las mujeres antes no lo hacían; protegerse a sí misma contra la violencia y gozar de los derechos que las mujeres nunca habían tenido en tiempos pasados, de participar en la adopción de decisiones económicas y políticas y por último de educar a los hijos para que hagan lo mismo, y sus hijos también. Se trata de poner término a la espiral de pobreza e impotencia que anteriormente parecía no tener fin."

Ante esta evidente situación de incumplimiento del derecho a la educación, organismos internacionales proponen el cumplimiento de diferentes compromisos adquiridos por países como El Salvador.

A nivel internacional, el gobierno de El Salvador, además de los acuerdos de Dakar, encaminados a eliminar las desigualdades en materia social y educativa, ha firmado otros compromisos como:

- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966)
- La Convención de las Naciones Unidas de 1979, sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación hacia la Mujer, en la que, en uno de sus artículos (5.a) se insta a todos los gobiernos firmantes "a procurar por todos los medios la eliminación, en los materiales de enseñanza, de todos los niveles, los estereotipos en el sexo"
- Las Cumbres Mundiales sobre la Mujer: Copenhague 1980, Nairobi en 1985, y Beijing en 1995
- Protocolo adicional a la Convención Americana Sobre derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, "Protocolo de San Salvador" (OEA, 1988). Artículo 13: Derecho a la Educación.

El marco legal nacional que compromete al estado a desarrollar un sistema educativo que garantice el derecho a la educación de todas las personas está compuesto por:

1. Constitución de la República de El Salvador (1983), Título II: Los derechos y garantía fundamentales de las personas, Capítulo I: Derechos individuales y su régimen de Excepción, Sección Tercera: Educación, Ciencia y Cultura.

2. Ley General de Educación.
3. Ley de la Carrera Docente.
4. Política Nacional de la Mujer: Educación y Capacitación

En este marco legal, especialmente en la Constitución de la República, se recogen los principios de la educación obligatoria, gratuita y sin discriminación de ningún tipo. Sin embargo, las políticas impulsadas por el gobierno, desde un enfoque de descentralización, cada vez más dejan la educación a criterio de las familias, permitiendo la violación de este derecho especialmente a las mujeres, sin la intervención de ninguna entidad pública que lo evite y en indudable incoherencia con el marco legal nacional y los compromisos internacionales, que desde un enfoque de derecho buscan la equidad de género en la educación. Coincidimos con la Procuraduría para la Defensa de los Derechos Humanos de El Salvador,⁶ al compartir la visión de acuerdo a la cual “los derechos a la educación son derechos personales e inalienables de cada uno sin excepción... No son una especie de derechos colectivos que podrían ser satisfechos solamente con el logro de índices estadísticos “más bajos” o “más altos”, según fuere el caso”.

El estado actual del derecho a la educación, no difiere mucho del deterioro de los derechos en general y de la situación social y económica que vive el país. El aumento del desempleo, la disminución del poder adquisitivo de la población, la excesiva concentración de la riqueza y la existencia de altos índices de pobreza (mayor en la población femenina y rural) redundan en un deterioro del incipiente Estado de Derecho que se intentaba construir después de los Acuerdos de Paz.⁷ A lo anterior hay que añadir los elevados índices de criminalidad social, la proliferación de las pandillas juveniles y la represión que el gobierno ejerce sobre éstas, obviando el problema de raíz y aplicando medidas atentatorias contra los derechos básicos.

1.3. Género y Educación

Podemos definir el sexismo como una forma de discriminación por razones de sexo, que se da de manera universal y que promueve la desigualdad social entre hombres y mujeres, afectando más negativamente a las mujeres, quienes encuentran límites y dificultades para su desarrollo pleno como seres humanos.

Ejemplos de sexismo en la vida diaria hay muchos, como establecer algunas funciones como femeninas en el ámbito laboral: "esto es de mujeres y aquello es de hombres", rechazar a una candidata a un puesto por el único hecho de ser mujer, etc.

A pesar de que las mujeres son la más afectadas por este tipo de discriminación, también en los hombres hay consecuencias negativas. El sexismo también limita en los hombres algunos comportamientos y por lo tanto su desarrollo como personas. Cuando decimos "los niños no lloran" o "los hombres no tienen miedo", etc. estamos prohibiendo sentimientos o comportamientos a los hombres.

No obstante, aunque el sexismo tiene consecuencias negativas para ambos sexos, éstas se doblan para las mujeres, porque en una sociedad como la actual se sitúa a la mujer en una posición de inferioridad y de dependencia, mientras que al hombre, le proporciona más poder sobre su entorno, haciéndolo protagonista. Es por esto que comúnmente entendemos por sexismo: las prácticas que mantienen la subordinación de las mujeres respecto a los hombres.

Las formas de discriminación hacia las mujeres son múltiples y diversas en nuestra sociedad. Desde el primer ámbito, la familia, donde hombres y mujeres pasamos los primeros años de nuestra infancia, en la que se inicia la identidad sexual, se comienzan a interiorizar los roles de género, aprendiendo modelos donde se reproducen las relaciones de poder. En el ámbito laboral, donde la división sexual del trabajo subordina a las mujeres, limitando su acceso al empleo y por lo tanto a los recursos, o relegándolas a trabajos remunerados infravalorados socialmente y con evidentes violaciones a sus derechos laborales. "Esta división del trabajo es el resultado de las formas de organización social y el reparto genérico del mundo público (para los hombres) y privado (para las mujeres)".⁸

En los medios de comunicación continuamente se refuerzan los valores tradicionales de las mujeres, y en la publicidad se utiliza el cuerpo femenino como adorno para promocionar los más variados objetos de consumo.

Desde estos medios y los diferentes sectores de la sociedad se legitima la violencia cotidiana hacia las mujeres justificándola, ocultándola o culpabilizando a las propias mujeres.

La pobreza, la violencia y las diferentes formas de discriminación mencionadas anteriormente son prácticas explícitas que subordinan a las mujeres convirtiéndolas en ciudadanas de segunda categoría.

⁸ Pellicer, Llum. "¿Yo sexista? Material de apoyo para una Educación no sexista". Las Dignas 2002

En el ámbito educativo, el sexismo no suele manifestarse de manera tan explícita o consciente, sino que las personas lo incorporamos a nuestra forma de ser, nuestra cultura, nuestros valores, nuestra visión del mundo, etc., de manera que se reproduce de forma automática y se transmite de generación en generación sin apenas darnos cuenta.

Desde que un niño o una niña nace se inicia su formación, su integración a la sociedad, es decir, su socialización. Es con esta socialización que se inicia también el proceso de discriminación. En un principio, con la socialización llamada primaria, la familia es el primer entorno social del/la bebé y la que inculca las primeras normas sociales, de manera que cuando las niñas y niños crecen y llegan a la escuela ya tienen una base sexista que, en lugar de ser erradicada, se refuerza.

Usualmente, la escuela es el lugar donde muchos niños y niñas pasan la mayor parte de su infancia y adolescencia, y es el lugar destinado para la enseñanza y preparación de las futuras generaciones, pero es al mismo tiempo un espacio privilegiado de transmisión de la cultura, valores, costumbres y por lo tanto, de estereotipos, patrones y, en definitiva, de las formas de discriminación.

Las bases del actual sistema educativo se remontan al siglo XVIII, donde las ideas de aquel entonces promovían que los hombres y las mujeres fueron creados por Dios para diferentes destinos, por lo tanto, su educación debía ser también diferenciada. Mientras que los niños debían aprender a leer, escribir, contar, etc., las pocas niñas que accedían a la escuela, debían aprender a rezar, coser y otras labores domésticas.

Es a finales del siglo XIX cuando se empiezan a plantear algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Inicia así "una oportunidad de las mujeres para aprender cosas de hombres", porque al hacer la escuela mixta, el enfoque de los contenidos no varió, las mujeres tuvieron que adaptarse a la escuela de los hombres si querían integrarse al sistema educativo.

Es fundamental comprender y tener esto presente para darnos cuenta de que una escuela mixta, donde conviven niños y niñas, muchachos y muchachas, no significa una escuela no sexista. De la misma manera que en una familia donde conviven hombres y mujeres, niños y niñas, tampoco es garantía de un proceso libre de discriminación.

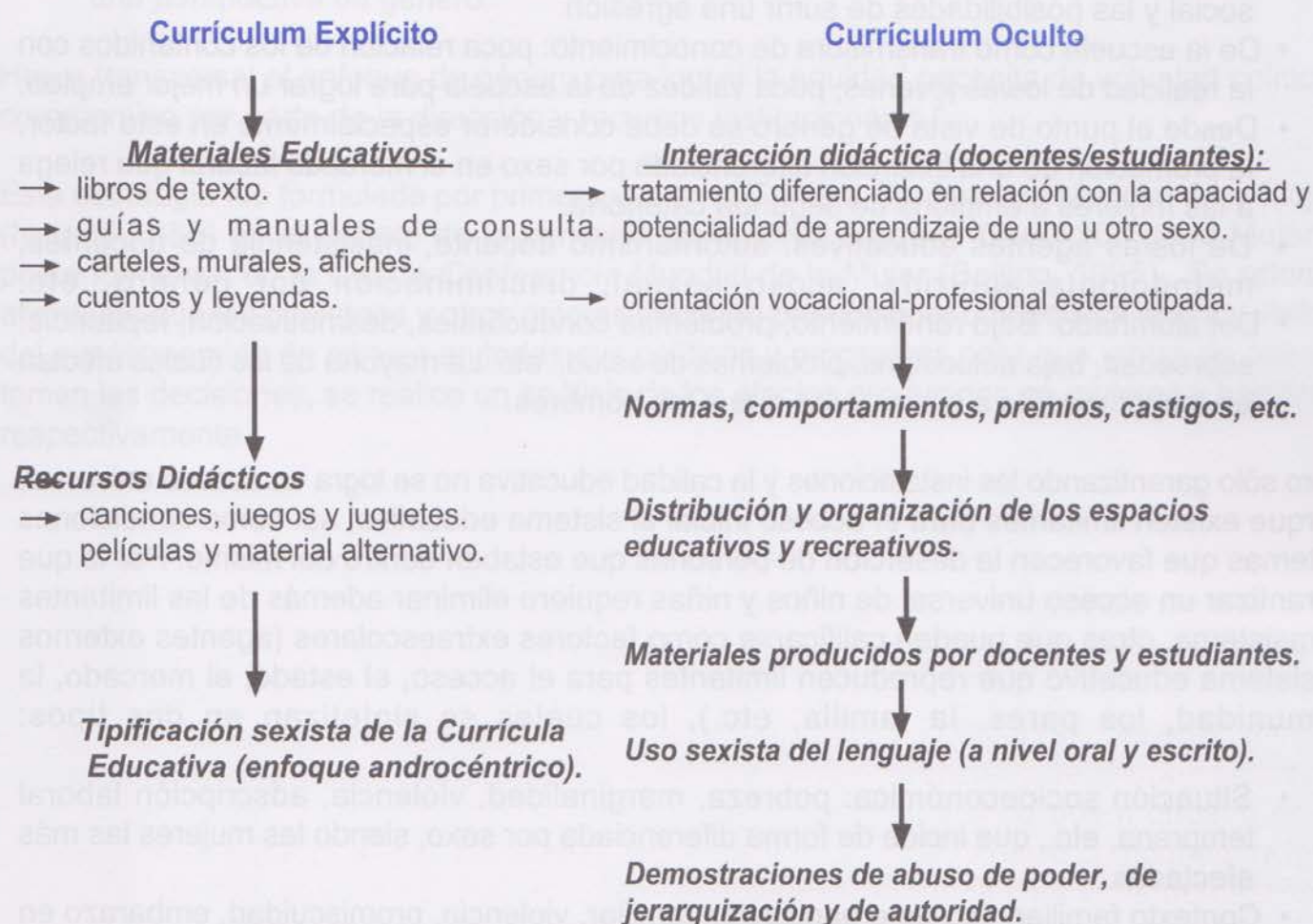
Es a partir de esta universalización que la educación, sobre todo en los primeros años, pasó a ser una profesión de mujeres. Cada vez más se relacionaba la educación infantil con el perfil de madres de las mujeres, llegando a considerarse la educación parvularia y primaria como una continuidad del trabajo de cuidar criaturas que les correspondía a las madres.

Con la incorporación de las mujeres en la profesión docente, ésta empieza a perder prestigio y valor social, exceptuando los niveles superiores, donde son hombres la mayoría de los encargados de la docencia.

Es positivo que en la escuela, instituto, universidad, convivan hombres y mujeres, pero es en estos espacios donde se ve más claramente el trato diferenciado de los dos sexos, se dan situaciones claras en las que no se trata de forma igual a unos que a otras, o no se proponen y practican los mismos valores para unas y para otros, o no se comportan de igual manera las unas que los otros. Y esto tiene consecuencias negativas en la autoestima y empoderamiento de las niñas, principalmente.

Las principales manifestaciones sexistas en el sistema educativo se pueden analizar desde el siguiente mapa conceptual propuesto por Pellicer:

MAPA CONCEPTUAL DEL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN⁹



El mapa anterior analiza principalmente los componentes del currículo, dejando aparte otros ámbitos del sistema educativo como la estructura organizativa del mismo sistema, composición de hombres y mujeres empleadas y el acceso a la educación por parte de la población. Consideramos que el derecho a la educación de todas y todos implica un acceso universal al sistema educativo, para ello es necesario la disponibilidad de un sistema educativo con instituciones, programas, docentes, materiales, etc. que garanticen una capacidad de acogida de todas y todos, es decir un sistema educativo con la suficiente capacidad instalada como para que ningún niño o niña quede fuera y que además garantice la permanencia de los/as estudiantes durante un mínimo de 12 años. En ese sentido, algunos factores intrasistema identificados por diferentes estados Mexicanos pueden ser de utilidad para analizar el acceso a la educación:¹⁰

- De la escuela como lugar: Falta de cobertura, lejanía, inadecuada infraestructura, costos, etc.
- Este factor afecta especialmente a las mujeres en El Salvador, por la inseguridad social y las posibilidades de sufrir una agresión.
- De la escuela como transmisora de conocimiento: poca relación de los contenidos con la realidad de los/as jóvenes, poca validez de la escuela para lograr un mejor empleo.
- Desde el punto de vista de género se debe considerar especialmente en este factor, la promoción de una inserción diferenciada por sexo en el mercado laboral que relega a las mujeres a empleos de segunda categoría.
- De los/as agentes educativos: autoritarismo docente, inasistencia de docentes, metodología aburrida, acoso sexual, discriminación por género, etc.
- Del alumnado: Bajo rendimiento, problemas conductuales, desmotivación, repitencia, sobreedad, baja autoestima, problemas de salud, etc. La mayoría de los cuales afectan en mayor medida a las mujeres que a los hombres.

Pero sólo garantizando las instalaciones y la calidad educativa no se logra un acceso universal, porque existen limitantes para el acceso inicial al sistema educativo, así como condiciones externas que favorecen la deserción de personas que estaban dentro del mismo. Por lo que garantizar un acceso universal de niños y niñas requiere eliminar además de las limitantes intrasistema, otras que pueden calificarse como factores extraescolares (agentes externos al sistema educativo que reproducen limitantes para el acceso; el estado, el mercado, la comunidad, los pares, la familia, etc.), los cuales se sintetizan en dos tipos:

- Situación socioeconómica: pobreza, marginalidad, violencia, adscripción laboral temprana, etc., que incide de forma diferenciada por sexo, siendo las mujeres las más afectadas.
- Contexto familiar: tipo de organización familiar, violencia, promiscuidad, embarazo en adolescencia, discriminación por género, desvalorización de la educación (falta de relevancia para las necesidades familiares), etc.

Transversalizar el enfoque de género es la organización (o reorganización), la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos, de modo que una perspectiva de igualdad y equidad de género se incorpore en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas por los actores normalmente involucrados en la adopción de medidas políticas

"Esto implica:¹¹

- Una meta: La equidad de género
- Cambios funcionales y estructurales: reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de toma de decisiones políticas.
- Procesos políticos (nuevas maneras de idear y enfocar las políticas, cambios en cultura organizativa e institucional) y técnicas (disponer de herramientas conceptuales y analíticas basadas en el análisis de género)
- Involucrar a los "actores ordinarios" de las "políticas ordinarias": el proceso de elaboración de las políticas se reorganiza de forma que sus actores ordinarios sepan cómo incorporar una perspectiva de género.

Hacer transversal el enfoque de género para lograr la equidad necesita de voluntad política, compromiso por parte de la dirección y recursos institucionales."

Esta estrategia fue formulada por primera vez en la Tercera Conferencia Mundial de la Mujer (Nairobi 1985) en el debate de la comisión de la ONU sobre la Condición de la Mujer y posteriormente, en la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995). Se retomó afirmando que los gobiernos y otros actores deberían promocionar una política activa y visible del mainstreaming de género en todas sus políticas y programas para que, antes de que se tomen las decisiones, se realice un análisis de los efectos producidos en mujeres y hombres respectivamente.

¹¹ Murguialday, Clara. "Mecanismos institucionales para el logro de la igualdad real", 2001



CAPÍTULO II:

ANÁLISIS DE RESULTADOS

2.1 GÉNERO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

En el documento de la Conferencia Mundial de Educación para Todos se hace énfasis especialmente en la necesidad de tomar medidas de carácter permanente, y un decidido compromiso político que se refleje en programas con recursos suficientes, planteando la necesidad de una especial atención a las "cuestiones relacionadas con el género"¹². En otras palabras, lo que se espera de El Gobierno de El Salvador, es el impulso de políticas públicas y programas para lograr los objetivos de la Conferencia, entre ellos, el objetivo 5.

Es en la Reforma Educativa que se inició el 1995 cuando se habla por primera vez de un Eje de Igualdad de Oportunidades "enfocado a la aspiración de lograr una relación y trato igualitario entre hombres y mujeres"¹³; sin embargo, a pesar de ello, no se logra dar los suficientes elementos y herramientas al personal docente para que lo comprendan y lo impulsen en sus centros educativos. Es a partir del año 2000 cuando se inician otros programas que intentan aportar a la equidad de género en la educación.

Los principales programas impulsados por el MINED que contienen alguna intencionalidad de cambiar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres en o desde la educación han sido dos: El Programa de Educación para la Vida y el programa APREMAT (Proyecto de apoyo al Proceso de la Reforma de la Educación, en el Área Media Técnica).

2.1.1 Programa APREMAT (Proyecto de apoyo al Proceso de la Reforma de la Educación, en el Área Media Técnica)

APREMAT¹⁴ desarrolló sus actividades del 3 de febrero de 1999 al año 2005 con una meta ambiciosa: Mejorar la calidad del Sistema de Educación Media Técnica y su nivel de equidad, especialmente la equidad de género. Para lograr esta meta se planteó transformar 22 Institutos Nacionales de enseñanza técnica, distribuidos en los 14 departamentos del país, en "Centros de Innovación Educativa" a través del apoyo a la Reforma Nacional de Educación y con un conjunto de acciones integradas en 8 componentes y dos ejes transversales: Género y Medio ambiente.

¹² Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. http://www.unesco.org/education/efaled_for_all/dakfram_spa.shtml

¹³ Plan Decenal de la Reforma Educativa en Marcha. MINED, 1996

¹⁴ <http://www.mined.gob.sv/apremat/index2.htm>

Los principales aportes de este programa en materia de equidad de género han sido en cuanto a investigación:

- "Los obstáculos que enfrentan las estudiantes de noveno grado para acceder a los bachilleratos técnicos industriales"
- "Contribución de las Mujeres al desarrollo de las Ciencias y la Tecnología; características, dificultades y aportes." UNION EUROPEA, MINED, APREMAT, noviembre 2001.
- "Diagnóstico rápido sobre el sexismo en los bachilleratos técnicos"
- "Plan de acción del sistema educativo local para incrementar la participación de las jóvenes en la formación profesional."
- "Serie: Igualdad de oportunidades y coeducación" UNION EUROPEA, MINED, APREMAT, Abril 2004.

En cuanto a la sensibilización de docentes, en un intento de conformar una "red de puntos focales de género", se dieron capacitaciones a referentes de género de los 22 institutos nacionales.

Una de las principales cualidades de este programa fue considerar la experiencia de diferentes organizaciones de mujeres para la elaboración de materiales y capacitaciones a docentes.

APREMAT es el único intento del gobierno por integrar una política de género en un sector educativo,¹⁵ sin embargo, la focalización en 22 institutos nacionales, que representan el 6% aproximadamente de los 360 centros educativos públicos con nivel de bachillerato, hace que el alcance de los resultados sea muy limitado y no se extienda a nivel nacional. Así como la limitada difusión de los materiales, puesto que de toda la producción realizada, sólo se difundieron públicamente dos de ellos mientras que el resto se limitó a los 22 institutos.

Por otro lado, una vez finalizados los recursos de origen internacional que financiaron este proyecto, la red de referentes de género dejó de funcionar y se perdió la experiencia de las personas involucradas. Esta es una consecuencia directa de la incapacidad del MINED para incorporar estos proyectos en su presupuesto nacional anual, dejando así que programas que pudieran tener un impacto positivo se queden en experiencias pilotos.

2.1.2 Programa "Educación para la vida"

En cuanto a "Educación para la vida", nació como programa en el año 2000, en coordinación con la Secretaría Nacional de la Familia (SNF) y el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, pasando a ser una nueva División dentro del MINED en el año 2001. Esta División se ubicó como la responsable del desarrollo de los ejes transversales del currículo y dirigió sus líneas de trabajo al sistema de educación formal para asegurar la institucionalización, mientras en la línea de educación no formal se centraba en la atención de la población adolescente y joven.

¹⁵Entrevista a Licda. Patricia Iraheta, directora de Las Dignas, realizada en mayo 06

Dicho programa está dirigido a alumnado de tercer ciclo y bachillerato y nace con el objetivo de contribuir a la formación de la niñez, adolescencia y juventud, para que tengan una autoestima fuerte, aprendan a conducir sus emociones y su sexualidad y cuenten con un proyecto de vida definido.

Cuando se diseñó el programa tenía los objetivos específicos siguientes:

- ◆ Brindar a la niñez, adolescencia y juventud, herramientas para la elaboración de su proyecto de vida.
- ◆ Brindar a la niñez, adolescencia y juventud, herramientas para manejar con madurez y responsabilidad su sexualidad y afectividad.
- ◆ Brindar herramientas a los educadores para facilitar la enseñanza de los temas relacionados con la Educación para la Vida.
- ◆ Brindar a los padres y madres de familia, herramientas metodológicas para abordar esta temática con sus hijos/as.

Para desarrollar los objetivos se definieron 5 componentes del programa:

- ◆ Proyecto de Vida,
- ◆ Sexualidad,
- ◆ Prevención de la violencia intrafamiliar y estudiantil,
- ◆ Prevención de adicciones,
- ◆ Prevención de desastres

La perspectiva de género era un eje transversal y dentro de él, el MINED ubicó como prioridad la educación de la niña. "Todos estos temas tienen un eje transversal: el género, entendido como igualdad de oportunidades, equidad entre los géneros, buscando la complementariedad entre ambos."¹⁶

A pesar de que este programa es el único referente actual sobre equidad de género en el MINED, al analizar sus objetivos y componentes no se observa que la equidad de género sea una prioridad. Se plantea en los documentos como eje transversal, pero la experiencia con la Reforma Educativa demuestra que incorporar el género como eje transversal implica que finalmente se relegue a un segundo plano llegando incluso a ignorarse.

Así mismo, el enfoque de género que plantea deja fuera las acciones positivas hacia las mujeres y las niñas, elemento fundamental para lograr una verdadera equidad de género. A pesar de que en las publicaciones del MINED acerca de este programa se plantea que darán prioridad a las niñas, también definen "género" de manera confusa: "el género entendido como igualdad de oportunidades, equidad entre los géneros, buscando la complementariedad entre ambos."¹⁷ lo cual es contradictorio y omite las desigualdades de partida de las mujeres.

La única acción que se ha encontrado dirigida especialmente a la educación de las niñas es el proyecto SAGE "Eduquemos a la niña", que durante el año 2002 estuvo facilitando formación y sensibilización hacia la necesidad de educación de las niñas. Este proyecto parte de la idea de que una mejora en la educación de las mujeres se refleja en mejoras en el cuidado de la familia, disminución de la natalidad, etc. Con el lema de "Educar a una niña es educar a una familia", en sus boletines, el proyecto SAGE¹⁸ destaca que: "la falta de educación de las niñas implica a futuro, madres sin una formación básica que les permita estimular y educar a sus hijos..." "Mujeres con una mejor educación estarán mejor preparadas para atender a sus hijos y a incorporarse de manera más exitosa al mercado laboral.", "Una mujer educada está mejor preparada para ser más productiva, tener menos hijos, e incrementar la oportunidad de vida para sus hijos y ellas mismas, tener familias más sanas por medio de una mejor nutrición y mejores prácticas de salud". Sin negar los aspectos positivos que campañas como ésta puedan tener, es necesario reflexionar sobre este enfoque por dos razones: por una parte existe un mandato implícito hacia la maternidad y hacia la asunción de la responsabilidad total del desarrollo familiar, lo cual debe constituir una opción y no una imposición social, pues la educación para el ejercicio ciudadano se fundamenta precisamente en la autonomía para la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades con información objetiva. Por otra parte, que este enfoque no se complemente con la necesidad de construir una paternidad responsable, siendo uno de los principales factores de la desintegración familiar y de los problemas sociales que tiene el país es grave, ya que se está legitimando que las mujeres continúen con esta carga social; además, este planteamiento contradice los diversos compromisos que a nivel nacional e internacional el gobierno ha asumido para superar la carga social que se asigna a las mujeres.

Otro de los hechos que refleja un enfoque conservador y tradicionalista de este programa lo constituyó la censura realizada al documento "De adolescentes para adolescentes. Manual de Salud Sexual y reproductiva" elaborado en diciembre de 1999 por un esfuerzo coordinado por el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social con amplia participación de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, así como agencias de cooperación externa. Dicho manual fue retirado de su uso a raíz de la oposición de la Iglesia católica y el Ministerio de Educación.

Desde el programa de Educación para la Vida" se han elaborado materiales como:

- Investigación sobre expectativas educativas personales de las adolescentes de 15 a 18 años.
- Maleta de Instrumentos Educativos para la equidad. La cual consiste en dos documentos y un video:
 - ◆ *Investigación Equidad de Género en el aula. Base de datos de 10 escuelas en EL Salvador. Diciembre 2002. MINED - USAID*

¹⁸Boletín SAGE, Estrategias para el avance de la Educación de Niñas (Secretaría Nacional de la Familia, Ministerio de Educación)

◆ Instrumentos educativos. Proyecto de equidad en el aula. Diciembre 2002. MINED - USAID

- Línea base sobre el conocimiento, actitudes y prácticas de la población adolescente y docente en temas relativos a la prevención de VIH.

Otra de las principales actividades de este programa ha sido desarrollar un Diplomado de Género y Educación impartido a asesores/as pedagógicos/as, a quienes se les facilitó la "Maleta de Instrumentos Educativos para la Equidad"

De los materiales mencionados, el más relevante, y que será objeto de análisis en los siguientes párrafos, es la Maleta de Instrumentos Educativos para la equidad.

Las principales conclusiones de la Investigación Equidad de Género en el aula, integrada en la "maleta", son:¹⁹

- Los distintos actores y actrices de la situación escolar conocen muy poco sobre la equidad de género, hacen en sus planteamientos un símil entre igualdad (más bien igualitarismo) y equidad.
- Existe una tendencia manifiesta de utilización de un lenguaje docente masculinizado. También se evidencia en la estructuración oral, cuando explican algo durante la clase, y en la escasa evidencia encontrada de que usen información que complemente las visiones de género en la clase.
- La estructura de la clase parece ser el principal mecanismo de obstrucción de la equidad en el aula, no solo para las niñas sino también para los mismos niños. En este caso ambos son marginados de las oportunidades de aprendizaje superiores, es decir no participan de experiencias de mayor exigencia cognitiva, de mayor peso intelectual.
- La comunidad educativa continúa explicándose los desempeños académicos, comportamientos y el éxito para niñas y niños a partir de los paradigmas tradicionales.
- Los cambios que se hayan podido advertir en la escuela en materia de "equidad", son más debido a circunstancias o influencias externas que al trabajo que la escuela y el aula promueven. La escuela casi literalmente tiene deuda en este tema.
- Hay un vacío de investigación enfocada especialmente en el aula, aunque también extendida a las demás subtemáticas de equidad de género. La investigación podría generar algunas informaciones que bien utilizadas, fundamentarían las decisiones y las prácticas de reflexión y acción coeducativas o de equidad en la escuela y dentro del aula.

En cuanto al documento "Instrumentos educativos", su principal aporte es la presentación de 6 instrumentos de utilidad práctica en el aula, aunque no se menciona qué nivel de validación y experimentación ha habido de estos instrumentos sólo se habla de que han sido aplicados en un centro educativo cada uno de ellos.

Los instrumentos comprenden los siguientes elementos:²⁰

1. “Perfil de equidad en la escuela” Ayuda a detectar factores que afectan la equidad en la escuela
2. “Perfil del niño y de la niña” Ayuda al profesor o profesora a identificar el potencial y los problemas del niño y de la niña y a evitar la marginación de ambos en el aula.
3. “Observación del Aula” Ayuda a identificar los factores específicos del aula (metodologías, la relación entre profesorado y el estudiantado y el uso del espacio etc.) que contribuyen a una baja participación de las niñas y de los niños
4. “Evaluación de Materiales” Proporciona datos cuantitativos y cualitativos que ponen en evidencia los sesgos de género que limitan el crecimiento personal y afectan la calidad de vida.
5. “Interacción familia y escuela” Tiene dos propósitos: recoger información que permita reflejar la realidad de las interrelaciones familia y escuela, y apuntar la equidad educativa mejorando la calidad de la participación de padres y madres de familia.
6. “Planes de Acción” Provee un mecanismo estructurado para llegar a un compromiso para la acción sobre la equidad.”

En un análisis de la Maleta de Instrumentos Educativos para la equidad podemos decir, que contiene elementos valiosos para trabajar la equidad de género en el aula. Tal y como se menciona en el primero de los documentos,²¹ el estudio se enfoca en tratar de construir una aproximación diagnóstica sobre las prácticas de equidad de género en los salones de clase, llegando a reconocer algunos elementos sexistas en los centros educativos analizados: “La investigación reafirma que el uso del lenguaje sexista, los estereotipos de género, los mitos y los prejuicios continúan generando inequidades para las mujeres,” así como “reconocer la importancia que tienen las prácticas educativas, y la influencia docente en al aprendizaje de roles sociales y creencias sobre la superioridad o inferioridad de los géneros.”²²

Es importante rescatar este aporte del Programa de Educación para la Vida porque, además de ser la primera vez que el MINED reconoce las desigualdades de género en la calidad educativa, contienen también una propuesta metodológica para ir eliminando dichas desigualdades. Cabe destacar que la propuesta del MINED no difiere en la metodología experimentada y presentada al MINED por algunas instituciones de la sociedad civil, sin que este esfuerzo sea reconocido.

Sin embargo, a pesar de que es importante contar con materiales elaborados sobre esta temática, esto por sí solo no genera cambios en la educación. Se hace imprescindible, no sólo dar a conocer la propuesta sino también formar al personal docente para que identifique el problema, aumentando sus niveles de sensibilización hacia la problemática de las desigualdades de género, y conozca cómo aplicar los instrumentos que se brindan.

²⁰Op. Cit, Pág. 10

²¹Op. Cit. Pág. 7

²²Op. Cit. Pág. 11

Este paso de difundir dichos instrumentos y formar al personal docente, el MINED lo realizó por medio del "Diplomado de Especialistas en Educación para la vida", desarrollado durante el año 2002, en el marco del proyecto SAGE.

Dicho diplomado no fue una estrategia dirigida directamente a docentes sino que "se planteó el pilotaje con asesores pedagógicos, representando las 34 zonas en las que está organizado el sistema de asesoría pedagógica del país, con el compromiso de institucionalización y réplica para el desarrollo profesional docente por parte del MINED"²³. De la misma forma se propuso hacer la distribución de los materiales.

Otra debilidad de este proceso parece ser el seguimiento a las personas capacitadas, los centros educativos que han recibido el material y cuántos de aquellos lo han aplicado, así como la forma de aplicación y el impacto del mismo.

Acerca del presupuesto destinado al programa Educación para la vida, se ejecutan cerca de un millón de dólares anuales, financiado en su mayor parte por medio de préstamos y donaciones de organizaciones internacionales como: UNICEF, UNFPA, UNSIDA, etc. La contraparte del Gobierno consiste fundamentalmente en el personal asignado que ha variado entre 3 y 6 personas en los diferentes años.

Los esfuerzos del MINED por impulsar programas útiles para incorporar el eje de igualdad de oportunidades han sido muy limitados. Básicamente se han concentrado en los dos programas mencionados, los cuales tuvieron su nacimiento vinculados a la Reforma Educativa y, aunque el Programa de Educación para la Vida nació en el 2001 y todavía permanece como tal, ha perdido protagonismo y relevancia dentro de la estructura y el quehacer del MINED. El programa APREMAT tuvo su final en el año 2005. Cabe destacar que ambos programas no han logrado proyectarse a nivel nacional, sino que han sido impulsados en un número limitado de centros educativos y con un sector de la población escolarizada (tercer ciclo y bachillerato); sus principales aportes han sido en investigación, publicaciones y formación de personal, siendo una de las principales debilidades el seguimiento a las acciones impulsadas, que al no ser evaluadas y monitoreadas terminan por desaparecer, limitando así poder valorar el impacto a mediano y largo plazo: "No hemos evaluado el programa, se han hecho sistematizaciones a iniciativa nuestra que reportan un informe de lo que hemos hecho pero no tenemos una evaluación que diga indicadores de reducción de la problemática."²⁴

Otra de las principales dificultades para lograr un impacto real en el caso de "Educación para la Vida" es que tiene carácter de extracurricular por lo que no logra impactar en el desarrollo de la currícula, quedándose como apoyo al trabajo docente en los centros educativos.

En relación a este mismo programa cabe mencionar, que a pesar de que no se ha hecho una evaluación de su impacto y de que los cambios observados en la equidad de género son mínimos, se sigue planteando como única estrategia del plan Nacional 2021 para cumplir el objetivo 5 de Dakar.

²³Proyecto SAGE El Salvador. Diplomado en Educación para la vida; resumen ejecutivo. Junio 2002

²⁴Entrevista realizada a la Licda. Iris de Reyes, gerente del Programa Educación para la Vida, MINED, abril 2006

2.1.3 El Plan Nacional de Educación 2021

El Plan Nacional de Educación 2021, es una iniciativa del Gobierno de El Salvador, impulsada bajo la coordinación del Ministerio de Educación (MINED), a fin de articular los esfuerzos por mejorar el sistema educativo nacional.

El objetivo del Plan es formular, con una visión de largo plazo, las políticas y metas educativas prioritarias para los próximos años y, así mismo, programar compromisos de corto, mediano y largo alcance que permita obtener resultados educativos importantes para el año 2021.

Educar para el país que queremos: Queremos un país equitativo y justo porque su gente y sus instituciones brindan oportunidades para todos, independientemente de su condición social, su género, su profesión religiosa, su edad o cualquier factor asociado a la diversidad.²⁵

El Plan presenta cuatro objetivos principales:

- Formación integral de las personas,
- Once grados de escolaridad para la población,
- Formación técnica y tecnológica de más alto nivel y
- Desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar social.

De igual forma, establece cuatro líneas estratégicas de acción: acceso a la educación, efectividad de la educación básica y media, competitividad y buenas prácticas de gestión.

No ha sido posible contar con un documento completo con la descripción exhaustiva del Plan 2021, por esa razón se ha tenido que limitar el análisis a lo explicitado en el documento divulgativo proporcionado por el MINED, consistente en 10 folletos con una descripción general de cada componente.

En cuanto a la equidad de género, dentro del Plan 2021, hay un intento de visibilizar el enfoque de género en la redacción de los documentos al utilizar un lenguaje que menciona a mujeres y hombres, pero es evidente que ninguno de los programas está destinado específicamente a disminuir las desigualdades de género, de igual manera no existe ningún programa específico para alumnas.

El único programa en el que se menciona algún elemento relacionado con las relaciones de género es el programa PODER, uno de cuyos componentes es el ya establecido programa de "Educación para la vida" como un componente gerencial.

²⁵ Metas y Políticas para construir el país que queremos, Pág. 11. Plan 2021

“La Dirección Nacional de Juventud ha existido en el MINED por muchos años, es decir que no es nuevo, lo nuevo es la categoría que se le ha dado a partir del 2004 que se elevó a Dirección Nacional, porque antes era departamento. Ahora es nacional y está en igual condición que la Dirección Nacional de Educación. La Dirección Nacional de Juventud tiene varios programas estratégicos; su principal programa es PODER, que significa para la población estudiantil adolescente y joven: Participación, Oportunidades, Desarrollo, Educación y Recreación, pero a la vez esta Dirección tiene ciertas acciones estratégicas. Aquí quedó la coordinación de la Política de la Mujer y sobre todo coordinamos con las otras unidades y nos apoyamos en el rol que ella desempeña”.²⁶

Desde el componente de “Educación para la Vida” se plantea el desarrollo de contenidos con perspectiva de género y que en todas las escuelas e institutos de educación media se impartirán cursos de sexualidad apoyados con jornadas de sensibilización. En ningún momento se menciona la formación permanente de docentes y alumnado en este eje transversal, sino como capacitaciones a jóvenes que asisten a los campamentos programados para final de año, como se viene realizando desde el 2001. Lo que implica que en el Plan 2021 no hay ningún elemento nuevo que favorezca la eliminación de las disparidades o el logro de la equidad de género en la educación (objetivo 5 de Dakar); simplemente, aunque no de manera explícita, se entiende que la incorporación de eje de género queda en manos de la Gerencia de Educación para la Vida, como se venía haciendo con anterioridad. Manteniendo ausentes estrategias de revisión curricular, formación de docentes, registros de índices de discriminación a mujeres, etc. y limitando su intervención a tercer ciclo y bachillerato.

“Si lo buscamos así como “participación de la mujer” no lo vamos a encontrar específicamente, pero si está (el enfoque de género en el plan 2021) porque el hecho de trabajar toda la producción desagregado por sexo ya va comparando los avances.”²⁷

En definitiva, lo que se observa con el Plan 2021 es una continuidad del estilo de trabajo de los gobiernos anteriores, que disfrazan de innovación y avances, la ruptura arbitraria con el trabajo que se venía desarrollando en periodos anteriores.

Desde el inicio del Plan Decenal de la Reforma Educativa, en el que se plantearon los primeros proyectos como experiencias pilotos, se ha venido implementando programas enmarcados en políticas de gobierno, los cuales han innovado propuestas sin evaluar los resultados y procesos anteriores, al mismo tiempo que mantenían el enfoque general de una educación en función de un proyecto ideológico y económico y no en función del desarrollo integral y equitativo de las personas y el ejercicio del derecho tanto de hombres como de mujeres.

2.1.4 La Política Nacional de la Mujer

La Política Nacional de la Mujer²⁸ es la forma concreta que el Gobierno de El Salvador ha hecho para traducir a nivel nacional la plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial. El organismo legalmente responsable de su creación fue el Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer, creado ese mismo año 1996.

"La Política Nacional de la Mujer se propone mejorar la condición y elevar la posición de las mujeres salvadoreñas, logrando que su participación en el desarrollo nacional tenga lugar con igualdad de oportunidades respecto de los hombres y promoviendo la corresponsabilidad entre los géneros."

En el área educativa plantea el objetivo específico: Incrementar el acceso de las mujeres a la educación formal y no formal, tomando en cuenta sus necesidades e intereses; modificar las prácticas sexistas que se presentan en el proceso educativo, tanto en los componentes y contenidos del Currículo Nacional, como en la socialización que tiene lugar en el conjunto del sistema educativo.

En un primer momento, esta política se concretó en un plan de trabajo para un periodo de tres años, desde 1997 a 1999. Ya desde la evaluación de la política, realizada al término de su primer periodo,²⁹ se evidencia una de las principales dificultades de su ejecución: el rol del ISDEMU, el cual lejos de ser un ente rector y garante del cumplimiento, es un organismo ejecutor de la política, asumiendo las acciones que deben asumir las diferentes instancias del poder ejecutivo.

"El asunto más relevante en la ejecución de la PNM es el bajo cumplimiento gubernamental de las acciones comprometidas, sobre todo de aquellas que hubieran podido generar cambios estructurales importantes en la discriminación genérica. Las entidades estatales responsables directas no lograron hacer suyas las acciones y se limitaron a cumplimientos formales, tal como se señala en los análisis cuantitativos y cualitativos de la presente evaluación. El ISDEMU, como ente rector, tampoco consolidó un funcionamiento interno que le permitiera cumplir con su responsabilidad de realizar el seguimiento de las políticas y programas, tal como fue establecido por el decreto legislativo que permitió su creación."³⁰

En el momento actual, la principal crítica de algunas representantes del movimiento de mujeres es precisamente la misma:

"Muy poco o nada ha hecho el ISDEMU como instancia rectora, se queda corta y con muy poca incidencia, no ha tenido un papel beligerante ni de liderazgo."³¹

²⁸ Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer (ISDEMU). *Política Nacional de la Mujer*, San Salvador, Septiembre de 1997.

²⁹ Quintana, María Isabel y García Corral, Susana. *Evaluación de la Política Nacional de la Mujer (1997 – 1999)*. Instituto de Investigación, Capacitación y Desarrollo de la Mujer (IMU), San Salvador, Noviembre 2000.

³⁰ Ibid. Pág. 273

³¹ Entrevista realizada a la Licda. Azucena Quinteros, MAM, en abril del 2006

“El ISDEMU no juega su papel rector de las políticas para las mujeres, por lo tanto su incidencia es muy débil en este campo. Es clara su falta de voluntad política para ejercer vigilancia en el cumplimiento de acuerdos como el de Dakar.”³²

2.2 ACCESO DE LAS NIÑAS A LA EDUCACIÓN

2.2.1 Matrícula y Permanencia

El análisis de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples, EHPM (2004) proporcionada por la DIGESTYC, evidencia la gran cantidad de población en edad de 4 a 6 años que está fuera del sistema educativo, lo que indica que aproximadamente un 40% de de estudiantes de primer grado inicia su proceso escolar sin la preparación previa indispensable para un adecuado desarrollo de sus habilidades, capacidades y destrezas.

Igualmente se evidencia (observa) un salto en la matrícula en la población de 16 a 18 años, observándose una deserción masiva en el bachillerato, tal y como corresponde a la prioridad que el Ministerio de Educación ha dado a la educación básica.

Tabla 1: Hombres y mujeres dentro del sistema educativo (Elaboración propia en base a datos de la EHPM, DIGESTYC 2004)

EDADES	MUJERES ESTUDIANDO	POBLACIÓN DE MUJERES	PORCENTAJE DE MUJERES FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	HOMBRES ESTUDIANDO	POBLACIÓN DE HOMBRES	PORCENTAJE DE HOMBRES FUERA DEL SISTEMA EDUCATIVO	BRECHA DE GÉNERO
4 a 6	124,124	238,489	47.95	128,131	241,254	46.89	-1.06
7 a 9	217,553	238,359	8.73	238,214	258,727	7.93	-0.8
10 a 12	213,412	228,527	6.61	229,995	246,759	6.79	0.18
13 a 15	184,964	230,257	19.67	195,856	235,574	16.86	-2.81
16 a 18	118,242	211,320	44.05	126,702	215,635	41.24	-2.81
Total	858,295	1,146,952	25.17	918,898	1,197,949	23.29	-1.88

A nivel global se puede decir, que la cuarta parte de la población de mujeres en edad escolar está fuera del sistema educativo. El análisis de la brecha de género nos indica que las disparidades en el porcentaje de niños y niñas matriculados/as desde los 4 a los 18 años se han reducido hasta llegar a tener una brecha de género global de 1.88 puntos porcentuales favorables a los niños.

El rango de edad en el que la brecha de género es mayor (2.81 puntos porcentuales), siempre favorable a los niños, es entre 13 y 18 años, coincidente con el inicio de la edad reproductiva. El rango de edad en el que la brecha de género es menor es de 10 a 12 años.

Un dato que llama la atención es la proporción de niños y niñas matriculados/as en el sector privado (Tabla 2), siendo más los niños en los niveles de parvularia y básica, mientras que predominan las niñas en los niveles de bachillerato. Posiblemente tenga relación con los niveles de violencia de los centros educativos públicos, siendo preferible para las familias el pago de un centro privado como medida de protección de las niñas. Esta medida encaminada a la "protección" de las niñas es una manifestación más de las formas de control de la sexualidad de las mujeres, puesto que los centros privados tienden a ser más rigurosos en sus normas y disciplina y por eso son preferidos por las familias con recursos para las niñas de edad adolescente.

Tabla 2: Matricula 2005 en el sector privado (MINED 2005)

	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
Parvularia	21,916	23,151	45,067
Básica	76,641	81,612	158,253
Media	27,612.00	25,936.00	53,548

Pero las diferencias más grandes se observan en las opciones de bachillerato técnico vocacional en las que se matricula cada sexo. El cuadro que se presenta a continuación muestra cómo las únicas opciones en las que hay una matrícula de alumnas y alumnos equilibrada son en el bachillerato general y en el técnico vocacional comercial-contaduría. En las otras opciones técnicas la matrícula se concentra en uno u otro sexo en función de la tradicional división sexual del trabajo, secretariado (o asistente administrativo) y salud tienen una matrícula principalmente femenina, mientras que el resto de las opciones: mecánica, electrónica, electrotecnia, arquitectura y agrícola están masculinizadas en su matrícula.

Tabla 3: Matricula inicial de Educación Media por tipo de bachillerato año 2005 (Elaboración propia a partir de datos del censo matricular MINED 2005)

OPCIÓN DE BACHILLERATO	F	% F	M	% M	Total
No identificado	53368	51.1%	50907	48.7%	104443
Bachillerato general	17168	50.9%	16529	49.0%	33713
Bachillerato Técnico Vocacional Comercial -Secretariado/asistencia administrativa	4908	96.7%	166	3.3%	5076
Bachillerato Técnico Vocacional Comercial -Contaduría/asistencia contable	11362	51.2%	10798	48.6%	22196
Bachillerato Técnico Vocacional Mecánica general	25	5.3%	448	94.7%	473
Bachillerato Técnico Vocacional Mecánica automotriz	22	0.9%	2420	98.5%	2456
Bachillerato Técnico Vocacional Electrónica	74	3.5%	2032	96.4%	2107
Bachillerato Técnico Vocacional Electrotecnia	18	2.3%	758	97.7%	776
Bachillerato Técnico Vocacional Arquitectura	137	25.6%	399	74.4%	536
Bachillerato Técnico Vocacional Agrícola	31	20.9%	117	79.1%	148
Bachillerato Técnico Vocacional Salud	1774	78.1%	497	21.9%	2271
Bachillerato Técnico Vocacional Otro/comercial - especialidad aún no definida	7075	56.6%	5374	43.0%	12498
Total	95962	51.4%	90445	48.4%	186693

Tabla 4: Evolución de la brecha de género del 2001 al 2004 (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)

	2004 DIGESTYC	2003 DIGESTYC	2002 DIGESTYC	2001 DIGESTYC
PARVULARIA	1.06	-1.64	-6.43	-3.88
BÁSICA	1.26	-0.85	-0.79	0.66
MEDIA	2.80	3.61	3.10	0.26

En la tabla anterior se observa la evolución de la brecha de género desde el año 2001, dicha brecha es la diferencia entre el porcentaje de hombres que asisten a algún centro educativo y el de mujeres. Desde el 2001 al 2003, en los niveles de parvularia y básica, en general, las mujeres tenían un porcentaje superior a los hombres, con diferencias mínimas en la mayoría de los casos, pero llegando a ser de casi 3 puntos porcentuales en el caso de parvularia. Sin embargo, a partir del 2004 la brecha de género cambia de signo indicando que la asistencia de hombres en los centros educativos es superior a la de las mujeres. Merece especial atención el caso de educación media, en la que en ninguno de los años analizados las mujeres tienen mayor asistencia relativa que los hombres, siendo las diferencias entre ambos sexos de hasta 3.61 puntos porcentuales.

En el 2004, en los tres niveles presentados, las mujeres muestran desventajas en relación a los hombres.

Los resultados que muestra la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples relativos a las causas de no asistencia escolar de niños y niñas, no establecen diferencias entre las causas que más afectan a ambos sexos. Según se observa en el cuadro siguiente, son tres los principales factores: "muy caro", "padres no quieren", "no quiere o no le interesa"

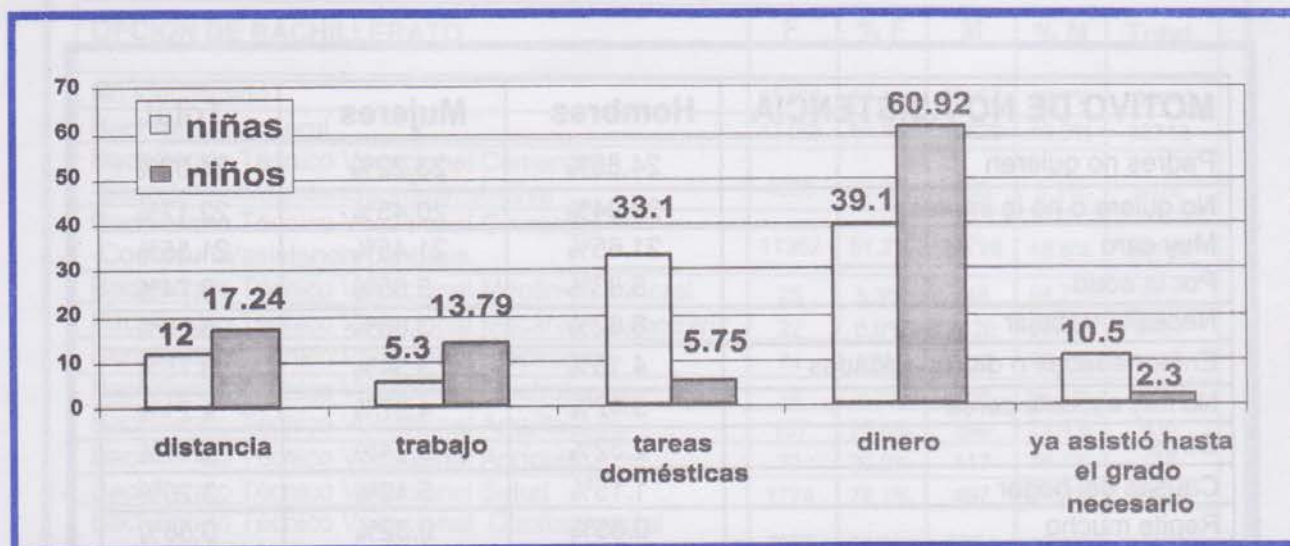
Tabla 5: Población de 4 a 18 años de edad que no estudia, por motivo de no asistencia a clases, según sexo (DIGESTYC 2004)

MOTIVO DE NO ASISTENCIA	Hombres	Mujeres	Total
Padres no quieren	24.85%	23.22%	24.03%
No quiere o no le interesa	23.94%	20.45%	22.17%
Muy caro	21.65%	21.45%	21.55%
Por la edad	8.83%	8.65%	8.74%
Necesita trabajar	8.82%	3.66%	6.20%
Enfermedades o discapacidades	4.15%	3.34%	3.75%
No hay escuela cerca	3.42%	4.97%	4.21%
Otros	2.32%	3.14%	2.74%
Causas del hogar	1.15%	5.19%	3.20%
Repite mucho	0.85%	0.32%	0.58%
Finalizó sus estudios	0.03%	0.00%	1.00%
Quehaceres domésticos	0.00%	5.58%	2.84%
Centro inhabilitado	0.00%	0.01%	0.00%

La EHPM es poco clara en delimitar las verdaderas causas de la no asistencia a clases, especialmente las que más afectan a las mujeres. Así, cuando plantea que un 5.19% de las mujeres no asisten por "causas de hogar" o que un 5.58% no asiste por "quehaceres domésticos" e incluso, cuando plantea que "los padres no quieren" en un 23.22%, podemos decir que son relativas a la misma causa: la cultura familiar, que recluye a las mujeres en la casa y las limita al ámbito privado y a los quehaceres domésticos, aspecto coincidente con el estudio de Las Dignas 2004, en el que más del 30 por ciento de las personas encuestadas plantean las tareas domésticas como limitante de la asistencia de las mujeres a la educación (Gráfico 1).

El estudio realizado por Las Dignas sobre los factores que limitan el acceso de las niñas a la educación refleja, que la tercera parte de las niñas que no van a la escuela tiene como limitante las tareas domésticas, siendo ésta la segunda causa de inasistencia, después de las dificultades económicas.

Gráfico 1: Causas de ausencia de niños y niñas del sistema educativo



En relación a las tareas domésticas, sólo se consideran en este rubro el trabajo doméstico no remunerado que impide a las niñas acercarse a la escuela, no obstante el trabajo doméstico realizado por las niñas y adolescentes en sus hogares tiene mucha incidencia en el rendimiento y asistencia cotidiana escolar.

Merece atención especial el trabajo doméstico remunerado que es realizado por menores, especialmente niñas. En un estudio realizado por la OIT – IPEC (2002)³³ se estima que en El Salvador, el 7% de los niños y niñas se dedican de alguna forma a trabajar, de los cuales el 23.27% son niñas que se dedican al trabajo doméstico, siendo ésta una de las formas laborales que más limita el acceso de las niñas a la educación: “Al parecer, el trabajo doméstico es una de las actividades que más alejan a las niñas de la escuela; de 110 niñas entrevistadas solamente 34 asisten a la escuela (30.9%); de éstas 25 asisten regularmente y 9 lo hacen de manera irregular (2 ó 3 veces por semana)”³⁴

Otra causa de abandono del sistema educativo, invisibilizada en las Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples y que es casi exclusiva de las mujeres, es el embarazo a temprana edad.

Es difícil cuantificar este problema porque el MINED no lleva registros de la deserción de alumnas por esta razón, al mismo tiempo que algunas adolescentes abandonan los estudios sin mencionar la causa. Sin embargo, en una encuesta nacional de opinión realizada a mujeres por Las Dignas en mayo 2006 con motivo del cumplimiento de los dos años de gobierno de Elías Antonio Saca, el 65.29% de las mujeres conocen algún caso de niña o adolescente que ha dejado de estudiar por salir embarazada. Si bien este dato no permite cuantificar cuántos casos se dan, si permite darle cierta magnitud al problema, evidenciando que no es una situación puntual, sino más bien una dificultad que amerita una intervención urgente del estado.

³³ El Salvador Trabajo Infantil Doméstico: Una Evaluación Rápida. Oscar Godoy. Centro de Estudios para el Desarrollo Empresarial. Organización Internacional del Trabajo Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) 2002, Ginebra

³⁴ Ibid, pág.35

La Encuesta Nacional de Salud Familiar 2002/2003, de FESAL aporta algunos datos más acerca de esto:

Aproximadamente la cuarta parte de las mujeres que tuvieron su primer embarazo antes de los 25 años, estaba estudiando. De ellas, aproximadamente la mitad interrumpió definitivamente sus estudios, mientras que la otra mitad no los interrumpió o lo hizo temporalmente, como se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla 6: Interrupción de estudios por embarazo según edad (FESAL 02/03)

Edad al primer embarazo	Interrumpió estudios temporalmente	Interrumpió estudios definitivamente	No interrumpió sus estudios	Total en porcentaje y número de casos
Menos de 15 años	7.2%	51.3%	41.5%	100% (46)
15-19 años	13.1%	51.1%	35.8%	100% (292)
20 – 24 años	11.4%	54.8%	33.9%	100% (42)

Tabla 7: Interrupción de estudios por embarazo según grados (FESAL 02/03)

Grado	Interrumpió estudios temporalmente (%)	Interrumpió estudios definitivamente (%)	No interrumpió (%)
1° a 6°	8.4	70.1	21.4
7° a 9°	10.8	48.9	40.3
Bachillerato o más	16.2	45.9	37.9

Las dificultad para reincorporarse al estudio, es mayor para las mujeres que estaban estudiando Bachillerato (54.1%), y disminuye según baja el grado (51.1% en tercer ciclo y 29.8% en primer y segundo ciclo). A medida que baja el nivel de estudios de la mujer que se embaraza, bajan las perspectivas de que continúe su formación. Las causas de interrupción de los estudios en estos casos podemos observarlas a continuación:

Tabla 8: Razón para no continuar (FESAL 02/03) en porcentajes sobre 246 casos.

Causas	Porcentaje
No tenía con quien dejar a la criatura	46.50%
Ya no le quedaba tiempo	12.10%
Tenía que trabajar	11.50%
Ya no quiso continuar	6.80%
Problemas económicos/ Padres no apoyaron	4.80%
Oposición de la pareja	4.50%
Cambio de residencia	3.40%
No la admitieron/ Fue expulsada	2.90%
Le dio pena seguir	2.70%
Problemas de salud de ella	2%
Otra	3%

Vemos cómo la principal razón para no seguir estudiando es no tener con quien dejar a la criatura, lo que confirma el hecho de que estas mujeres se enfrentan prácticamente solas a esta situación, sin que puedan contar con el tiempo del padre de la criatura o de su propia familia: el 46.5% de las mujeres que no volvieron a estudiar fue por esta causa. La segunda razón que se aduce, la falta de tiempo, está relacionada con la anterior, ya que sin apoyo en el cuidado, no es posible destinar tiempo al desarrollo personal. Y en tercer lugar, el hecho de tener que ponerse a trabajar, lo que indica también una falta de apoyo, en este caso económico, del entorno que las rodea, tanto del padre de la criatura como de la familia de origen.

Aunque sólo un 2.9% no siguió estudiando porque el sistema educativo la expulsó, no podemos dejar de hacer notar esta cifra, que prueba que la discriminación explícita hacia las alumnas embarazadas sigue siendo un hecho en nuestro país. Al mismo tiempo que otras formas de expulsión menos explícitas se mantienen en el sistema educativo, pudiendo estar ocultas en las formas de respuestas “ya no quiso seguir estudiando” o “le dio pena continuar”. Otros estudios de carácter cualitativo, muestran que hay diferentes formas de presión y discriminación hacia las alumnas embarazadas que provocan su ausencia de los centros educativos, tal como consta en el estudio realizado por el MINED (2002): Investigación “Equidad de Género en el aula”. Base de datos de diez escuelas en El Salvador.

Pareciera que la participación de las estructuras de decisión formal en el centro escolar pueden estar precipitando o estimulando las decisiones de las niñas, de abandonar la escuela previo reconocimiento de estar embarazadas. “Le hacemos ver los pro y los contra... y ella con la familia decide”. La escuela no ofrece alternativa a esta situación, es más, pareciera que la escuela ha enfrentado antes esto, pero no ha logrado aprender, reflexionar sobre la importancia de retener en el sistema a las niñas y los niños involucrados, pues de lo contrario es probable que regresen. Hace falta una respuesta más creativa y responsable de las instancias escolares y de la familia, no solo con el futuro ser, sino con las víctimas de estas circunstancias. (MINED, 2002)

Así mismo, con la prohibición explícita que la Ministra de Educación realizó en su momento hacia la medida de expulsión de alumnas embarazadas y la incorporación de la protección para las niñas y adolescentes que resulten embarazadas mientras cursan sus estudios, en el Código de la niñez y la adolescencia, no se ha logrado cambiar la opinión de los docentes y por lo tanto sus actitudes en estos casos.

En los centros educativos analizados por Las Dignas,³⁵ (2005), se plantea,

"Se encuentran diferencias entre la opinión de los y las docentes, siendo los hombres quienes manifiestan opiniones más discriminatorias hacia las alumnas embarazadas recomendando medidas que las discriminan en el centros educativo e incluso en algunos casos la expulsión. En general, el personal docente considera que la responsabilidad de los embarazos en la adolescencia no es únicamente de la alumna embarazada, sino también del hombre con el que tiene la relación sexual y sobre todo de la sociedad en general que no se ha tomado el problema con la seriedad que amerita.

En el caso de los padres y madres de familia, al contrario que el personal docente tienden a focalizar la culpa sobre las alumnas y en uno de los centros educativos consideran que hay que tomar medidas porque son un mal ejemplo en el aula."

Esta situación de que los centros educativos siguen tomando medidas en contra de las alumnas embarazadas, provocando su expulsión del sistema educativo, se corrobora con la encuesta reciente de Las Dignas (mayo 2006) mencionada anteriormente, en la que el 46.30% de las mujeres encuestadas afirma que los centros educativos toman medidas para que las alumnas embarazadas dejen de asistir a clases.

Otro de los factores que intervienen en el acceso a la educación es el nivel educativo de las personas responsables de la familia. El que el o la referente familiar sea analfabeto incide negativamente en el acceso de sus hijos e hijas a la educación.

En general, las familias priorizan más la educación de los hijos frente a la de las hijas. Al observar la tabla ³⁶ que analiza el nivel educativo del/la referente familiar, destaca que sólo en las familias con nivel universitario completo se prioriza la educación de las niñas, con una diferencia de 3.57 puntos porcentuales frente a la de los niños, mientras que en el resto de familias la prioridad es hacia los hijos varones, llegando al caso más extremo de familias cuyo/a referente es analfabeta, donde hay la diferencia entre el porcentaje de familias que no mandan a sus hijas a la escuela (42.24%) y el de familias que no mandan a sus hijos (19.38%) es de 22.86 puntos porcentuales.

³⁵ Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista entre centros educativos de El Salvador, Las Dignas 2005.

³⁶ Factores que limitan el acceso de las mujeres a la educación. Las Dignas 2004

Tabla 9: Relación entre el nivel educativo del padre o madre y acceso de los hijos e hijas a la escuela ³⁷.

Nivel educativo de padre/madre	% familias con hijas que van a la escuela	% familias con hijas que NO van a la escuela	% Total familias con hijas	% Familia con hijos que van a la escuela	% Familia con hijos que no van a la escuela	% Total familias con hijos
Universitaria completa	100.00	-	100	96.43	3.57	100
Nunca asistí a la escuela	57.76	42.24	100	80.62	19.38	100

Teniendo en cuenta que de la población encuestada que se declaró analfabeta el 80% fueron mujeres (117 de 147 personas), podemos deducir que existe una estrecha relación entre el analfabetismo femenino y el acceso de las niñas a la educación.

En El Salvador, el analfabetismo es un problema nacional que se viene tratando de paliar desde hace pocos años y que afecta fundamentalmente a las mujeres, como se muestra en los siguientes datos:

Tabla 10: Porcentaje de población analfabeta (DIGESTYC, 2004)

	URBANO	RURAL	TOTAL
TOTAL	9.6	24.7	15.5
MUJERES	12.1	27.1	17.7
HOMBRES	6.7	22.2	13.0
BRECHA DE GÉNERO	-5.4	-4.9	-4.7

Tabla 11: Evolución de la brecha de género entre el 2000 y 2004 en el área rural (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)

ÁREA RURAL	AÑO 2000	AÑO 2001	AÑO 2002	AÑO 2003	AÑO 2004
HOMBRES	28.2	23.7	24.4	22.7	22.2
MUJERES	36.2	29.2	29	28.9	27.1
BRECHA DE GÉNERO	- 8.0	-5.5	-4.6	-6.2	-4.9

Tabla 12: Evolución de la brecha de género entre el 2000 y 2004 en el área urbana (Elaboración propia a partir de datos de la DIGESTYC)

ÁREA URBANA	AÑO 2000	AÑO 2001	AÑO 2002	AÑO 2003	AÑO 2004
HOMBRES	8.6	7	7	6.5	6.7
MUJERES	14.2	12.5	12.5	12.2	12.1
BRECHA DE GÉNERO	- 5.6	- 5.5	-5.5	-5.7	-5.4

El nivel de analfabetismo sigue siendo mayor entre las mujeres que entre los hombres. Los esfuerzos del MINED para alfabetizar no tienen en cuenta la desventaja de la que parten las mujeres y no contemplan acciones positivas para reducir la brecha de género. Por lo que la población femenina adulta se mantiene siempre en desventaja, reproduciéndose la misma desventaja para la población femenina infantil.

2.2.2 Deserción y rendimiento escolar

Haciendo un análisis de la deserción dentro del año escolar (tabla 12), observamos que hay mayor deserción de alumnos que de alumnas. Para el caso del 2004, los datos indican que los alumnos de básica y bachillerato desertan el doble que las alumnas.

Tabla 13: Deserción en el año escolar 2004 en porcentaje sobre la matrícula inicial (MINED)

	Masculino	Femenino
EDUCACIÓN BÁSICA	5.06	3.42
EDUCACIÓN MEDIA	6.94	3.55

Tabla 14: Años de estudio aprobados, por sexo (DIGESTYC, 2004)

Hombres	Ninguno	1 a 3 años aprobados	4 a 6 años aprobados	7 a 9 años aprobados	10 a 12 años aprobados	13 y más años aprobados
Edad 6 a 9	56.8%	43.2%	0.1%	0.0%		
Edad 10 a 14	7.3%	34.3%	48.3%	10.1%		
Edad 15 a 19	4.7%	9.4%	21.7%	41.8%	21.2%	1%
Total edad 6-19	21.8%	29.0%	24.8%	17.3%	6.9%	0.4%
Mujeres	Ninguno	1 a 3	4 a 6	7 a 9	10 a 12	13 y más
Edad 6 a 9	55.7%	44.3%	0.1%	0.0%		
Edad 10 a 14	4.8%	31.3%	49.8%	14.1%		
Edad 15 a 19	4.0%	7.4%	19.8%	45.2%	22%	1.8%
Total edad 6-19	20.0%	27.4%	24.7%	20.1%	7.2%	0.6%

Se observa que no hay diferencias significativas por sexos, existiendo una leve ventaja a favor de las niñas, de aproximadamente un 2% en cuanto a haber aprobado los tres primeros rangos (1 a 3, 4 a 6 y 7 a 9) de años escolares. De 10 años de estudio en adelante, la diferencia es más exigua, de 0.8%.

Si focalizamos en el rango de 15 a 19 años, nos damos cuenta de que el número de años aprobados que tienen los y las jóvenes a esa edad (que debería estar entre 9 y 13 grados) es mucho más bajo: 45.2% de las chicas de esa edad tienen de 7 a 9 grados aprobados y el 22% tienen de 10 a 12 grados aprobados. Esto quiere decir que hay un 31.2% de chicas de esta edad que no han aprobado el número de grados que les correspondería, es decir, que no han superado la educación básica. En el caso de los chicos este porcentaje es de 35.8%. Esto es compatible con las diferencias que encontramos por sexos en cuanto a nivel de reprobación que se presenta a continuación.

Tabla 15: Porcentaje de reprobación por sexo en educación básica
(MINED, 2004)

	1º Grado	2º Grado	3º Grado	4º Grado	5º Grado	6º Grado	7º Grado	8º Grado	9º Grado	Total Básica
Hombres	3.3%	2.0%	1.9%	4.8%	4.3%	4.3%	9.8%	7.1%	3.9%	4.3%
Mujeres	3.3%	2.1%	2.0%	3.7%	3.3%	3.3%	6.2%	5%	2.9%	3.4%

Tabla 16: Porcentaje de reprobación por sexo en educación media
(MINED, 2004)

	1º Bachillerato	2º Bachillerato	3º Bachillerato	4º Bachillerato	Total Media
Hombres	13.4%	6.6%	3%	16.5%	9%
Mujeres	9.6%	5.2%	2.7%	6.9%	6.7%

Como puede observarse, en Básica, a partir de cuarto grado, la tasa de reprobación empieza a ser superior en los hombres, con una diferencia aproximada de un 1%, a excepción de séptimo y octavo grado (diferencia de 3.6% y 2.1% respectivamente).

En Bachillerato las diferencias son aun mayores, sobre todo en 1º (3.8%) y 4º (9.6%). Esta tendencia puede deberse a que a las niñas se les asignan mayores responsabilidades desde muy pequeñas, al hacerlas responsables de parte del trabajo doméstico. La disciplina familiar es más exigente con las niñas, además de que se les concede menos libertad de movimiento. Por estas razones, es posible que las niñas desarrollen una mayor responsabilidad y, por tanto, aprueben los grados en mayor porcentaje que los niños. Por otro lado, la socialización de género, presiona a los niños a asumir su rol de proveedores cuanto antes, buscando la obtención de recursos económicos a la más temprana edad.

Estas cifras nos indican que falta mucho por hacer para elevar el nivel educativo de la población, ya que más de un tercio de jóvenes no ha terminado la educación básica a la edad que le corresponde.

También tienen relación con el enfoque general del sistema educativo, que promueve una educación exclusivamente para formación de mano de obra productiva económicamente, sin tener en cuenta la formación integral de la persona. Este enfoque es precisamente el que corresponde al pensamiento masculino de una sociedad patriarcal y androcéntrica. Que obvia la forma y enfoque educativo que tradicionalmente las mujeres han ejercido, desde su especificidad genérica. La escuela actual contradice la educación iniciada por la madre en el entorno familiar, en donde el desarrollo de los valores humanos predomina frente al desarrollo de las habilidades para la productividad material.

Tabla 17: Porcentaje de alumnos y alumnas por nivel y materia según resultados de la PAES 2005

SEXO	NIVEL	AÑO 2005				
		Literatura	Matemática	Sociales	Naturales	Global
FEMENINO	BASICO	33.09	54.14	32.42	32.53	35.98
	INTERMEDIO	50.99	34.94	55.43	53.34	52.86
	SUPERIOR	15.92	10.91	12.14	14.13	11.16
MASCULINO	BASICO	34.29	46.76	30.21	26.16	30.82
	INTERMEDIO	50.62	38.00	55.90	53.45	55.11
	SUPERIOR	15.09	15.24	13.89	20.38	14.06

Como se observa en el cuadro anterior, es mayor el porcentaje de alumnos que de alumnas en los niveles intermedio y superior, haciendo una diferencia de 5.15 puntos porcentuales favorables a los varones, mientras que en el caso de las alumnas, ese porcentaje es superior en el nivel básico. Por lo que se puede decir, que el rendimiento medido de esta forma tiene diferencias por sexo siendo más bajo el caso de las niñas.

Esta diferencia ha venido disminuyéndose a lo largo de los años, desde los 10.3 puntos porcentuales del 2002, que indicaban que había 10.3% más de mujeres que de hombres en el nivel básico, hasta reducirse a la mitad aproximadamente en el 2005.

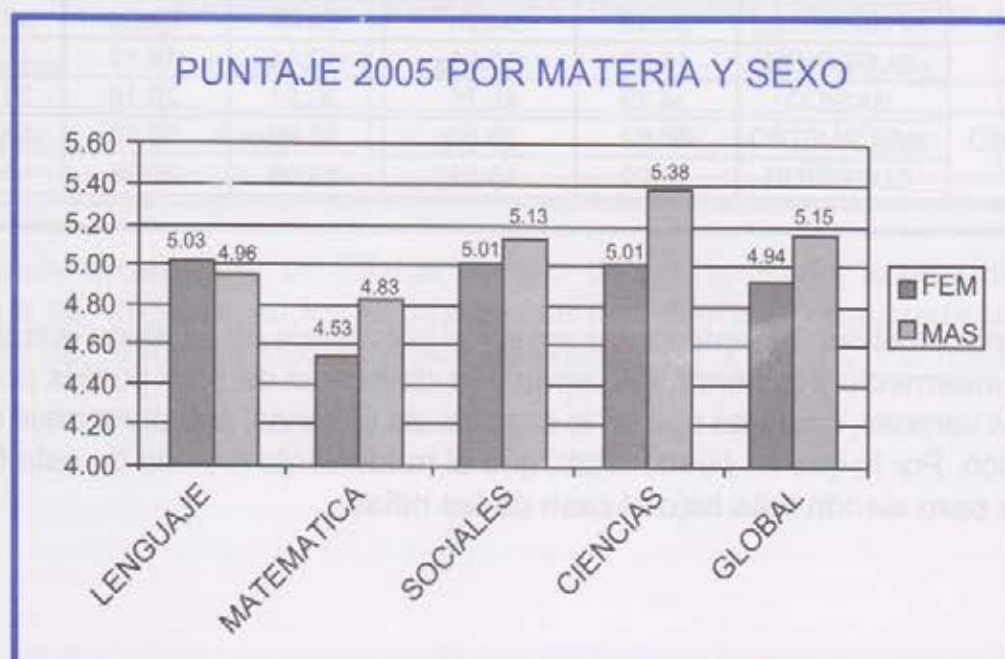
Gráfico 2: Evolución de la brecha de género entre el porcentaje de alumnas y alumnos por nivel, según resultados de la PAES (elaboración propia partir de datos del MINED)



La PAES nos muestra que el nivel educativo del alumnado, en general, es bajo. Un promedio que ronda los 5 puntos tanto en el nivel de bachillerato como en básica, es indicador de una limitada calidad de la educación.

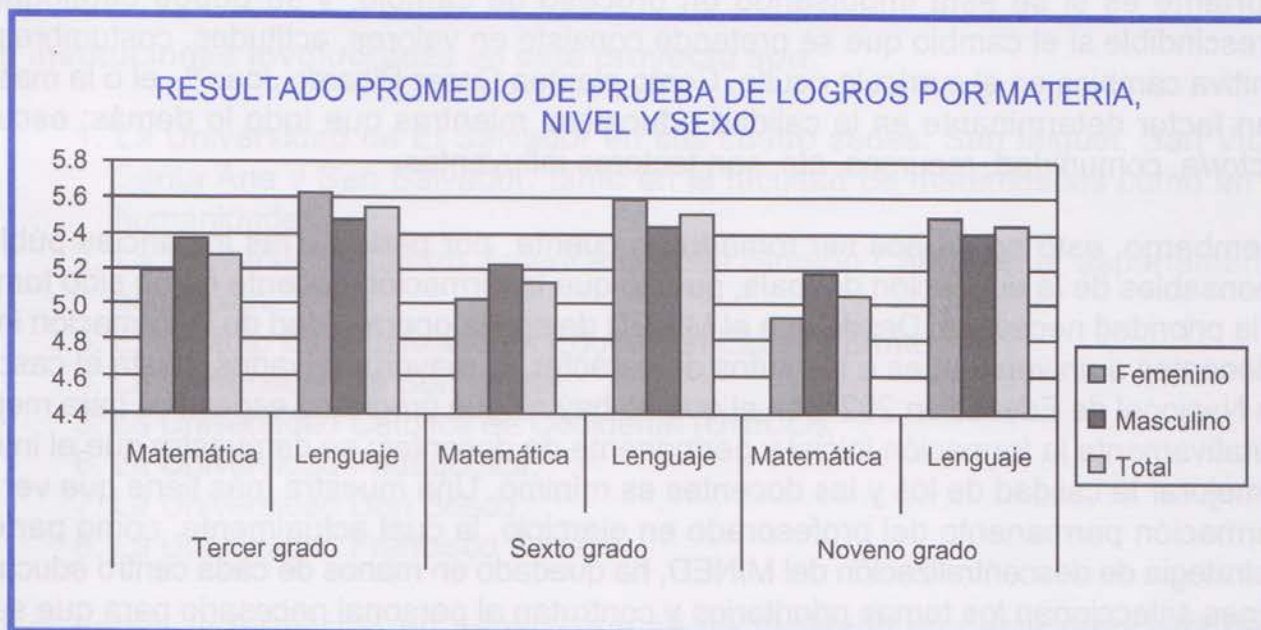
Analizando los resultados de la PAES por materia y sexo, podemos decir que la única materia en la que las alumnas obtienen resultados ligeramente superiores (aunque con una diferencia mínima) es en lenguaje. En las demás materias, el sexo femenino se encuentra en un nivel inferior, también con diferencias mínimas (la mayor es de 0.37 en el caso de ciencias).

Gráfico 3: Puntaje obtenido en la PAES 2005 por materia y sexo.



Los resultados son semejantes para el caso de la prueba de logros que se realiza al finalizar los ciclos de básica, en las materias de lenguaje y matemática

Gráfico 4: Resultado promedio de prueba de logros por materia, nivel y sexo año 2005



Las alumnas tienen un nivel superior, con leves diferencias, en el área de lenguaje, mientras que en la matemática es el sexo masculino el que predomina.

Analizando comparativamente los resultados de las pruebas y los porcentajes de reprobación, podemos observar que existen contradicciones entre ambos. Las niñas tienen resultados más bajos que los niños en las pruebas, sin embargo, reprueban menos los grados. Esta paradoja amerita una investigación específica que analice las diferencias en el aprendizaje entre niñas y niños. Una posible interpretación puede ser: que no hay una correspondencia de criterios entre ambas medidas, es decir, una prueba escrita no recoge todos los criterios que tiene un/a docente a la hora de decir si un/a estudiante ha superado una materia o un grado. El personal docente, tiene como misión, no sólo facilitar el conocimiento (que es lo que miden las pruebas estándares) sino desarrollar capacidades, valores, habilidades, etc. Por lo que además de los criterios que miden los aprendizajes, el aprobar un grado implica niveles de asistencia, entrega de trabajos, actitudes en el aula, etc. En las que al parecer, las alumnas, dado su desarrollo de la responsabilidad que se fomenta desde la infancia tienen mayores ventajas.



2.3 FORMACIÓN DOCENTE

La formación del personal docente es clave para cualquier proceso educativo; mucho más importante es si se está impulsando un proceso de cambio; y se puede catalogar de imprescindible si el cambio que se pretende consiste en valores, actitudes, costumbres, en definitiva cambios en el currículo oculto. Como plantea Oscar Picardo Joao³⁸, el o la maestra es un factor determinante en la calidad educativa, mientras que todo lo demás: escuela, director/a, comunidad, recursos, etc. son factores influyentes.

Sin embargo, esto no parece ser tomado en cuenta por parte de las instancias públicas responsables de la educación del país, puesto que la formación docente no ha sido tomada con la prioridad necesaria. Desde que el MINED delegó la operatividad de la formación inicial de docentes a universidades e institutos de carácter, la mayoría privados, hasta el caso del Plan Nacional de Educación 2021, en el que no hay ningún programa específico para mejorar cualitativamente la formación inicial y permanente de docentes; se demuestra que el interés por mejorar la calidad de los y las docentes es mínimo. Una muestra más tiene que ver con la formación permanente del profesorado en ejercicio, la cual actualmente, como parte de la estrategia de descentralización del MINED, ha quedado en manos de cada centro educativo, quienes seleccionan los temas prioritarios y contratan al personal necesario para que se los facilite sin la orientación necesaria del MINED.

Si bien pudiera parecer una ventaja esta modalidad, puesto que facilita la atención a problemas concretos identificados por el personal docente de cada centro, sin necesidad de homogeneizar las capacitaciones a nivel nacional, es al mismo tiempo una desventaja, porque limita el alcance formativo del MINED, necesario a la hora de impulsar nuevas estrategias, es una pérdida del control de la calidad educativa y al mismo tiempo, para el caso de la formación referida a la equidad de género, se corre el riesgo de que por ser temas que requieren de un nivel de sensibilización y conciencia crítica personal (es decir reconocer que soy sexista como docente), nunca se identifique como necesidad de formación del personal de los centros educativos.

En único dato cuantitativo que se ha logrado obtener en relación a la formación específica en equidad de género desde el MINED es el ya mencionado de 34 Asesores/as Pedagógicos.

Por otro lado, el 2004 y 2005 se ha desarrollado desde la Jefatura de Desarrollo Profesional Docente del MINED con apoyo de la Agencia de Cooperación Española, un proyecto denominado "Fortalecimiento del Sistema de Educación Inicial de Docentes" en el que se consideraron en principio, el currículo, metodologías, investigación y evaluación; pero posteriormente se incorporaron temas como: atención a la diversidad, género y tecnologías educativas.

Con este programa, ya finalizado, se ha capacitado a 125 formadores/as de los/as futuros/as docentes, por lo que los resultados de este proyecto se verán a largo plazo, hacia el 2010 – 2012. El coordinador del programa manifestó que “un 80% de los/as que participaron han clarificado muchas ideas de cómo implementar un programa no sexista.”³⁹

Las instituciones involucradas en este proyecto son:

1. La Universidad de El Salvador en sus cuatro sedes: San Miguel, San Vicente, Santa Ana y San Salvador, tanto en la facultad de matemáticas como en la de humanidades,
2. La Universidad Centro Americana José Simeón Cañas en el departamento de educación,
3. El Instituto Especializado en Educación Espíritu Santo,
4. La Universidad de Sonsonate,
5. La Universidad Católica de Occidente (UNICO),
6. La Universidad Pedagógica,
7. La Universidad Don Bosco
8. La Universidad Francisco Gavidia.

Sin embargo, la formación en género que se ha facilitado con este programa ha sido básicamente dos jornadas de 8 horas cada una, facilitadas por el Centro de Estudios de Género de la Universidad de El Salvador. Esta cantidad de horas no son suficientes para analizar la problemática de las mujeres en la educación, lograr el nivel de sensibilización y de conocimiento sobre medidas de cambio.

La currícula de formación universitaria del profesorado data desde 1998 y aunque existía el propósito de revisión cada tres años, no se han incorporado cambios desde entonces.

Por medio de las entrevistas desarrolladas a profesionales de tres universidades de niveles de coordinación de la formación del profesorado se observa una gran confusión en el tema de género en la educación. Al preguntar su opinión sobre la incorporación del enfoque de género en la Currícula Nacional de formación universitaria de docentes, afirman que sí está incorporado, pero sus referencias son siempre hacia el nivel de lenguaje, lo que nos indica que no han analizado otros elementos sexistas en la currícula, como el enfoque androcéntrico de los contenidos, la invisibilización de los aportes de las mujeres en las diferentes ramas de la ciencia, etc.

Al igual que en los procesos de enseñanza – aprendizaje de los centros educativos, el eje transversal de género queda a discreción del personal docente. Al no estar definido explícitamente en las asignaturas, contenidos, etc. queda en el marco de la libertad de cátedra de cada docente, lo que se convierte en una limitante dado el bajo nivel de sensibilización y formación en esta problemática.

³⁹ Entrevista con Lic. Julio Castellanos Coordinados del Proyecto “fortalecimiento del sistema de Educación inicial de docentes” MINED, realizada en abril 2006

Por otro lado, el perfil de docentes universitarios formadores/as de formadores/as no incluye ningún tipo de experticia en género. En las tres universidades donde se realizaron entrevistas no se encontraron docentes que tuvieran alguna formación formal en género, en niveles de postgrado, maestría etc. el único proceso formativo en el que han participado ha sido el brindado por el proyecto de "Fortalecimiento del Sistema de Educación Inicial de Docentes", mencionado anteriormente y capacitaciones o charlas puntuales facilitadas por ONG's.

Otro elemento que podría facilitar la integración del enfoque de género en las carreras de formación del profesorado, es el seguimiento a las cátedras, planificaciones de clases, contar con documentos actualizados sobre esta temática, etc. Sin embargo, en dos de las tres universidades entrevistadas se encuentran dificultades con estos elementos, puesto que no cuentan con el tiempo suficiente, ni la aceptación por parte del personal bajo su cargo, de manera que queda reducido a atender casos en los que el alumnado ha manifestado dificultades específicas con algún docente. Sólo una de ellas (Universidad Francisco Gavidia) afirma que cuenta con un proceso de seguimiento a la planificación y a la calidad en el aula, así como evaluaciones del alumnado al profesorado, sin embargo, no se ha podido verificar si en este proceso de seguimiento y evaluación están incluido criterios de equidad de género.

En opinión de las/os docentes entrevistadas/os algunas asignaturas de la currícula del profesorado se prestan con facilidad para incorporar el análisis desde la perspectiva de género, las mencionadas principalmente son: Desarrollo Curricular de Estudios Sociales, Educación y Sociedad, Desarrollo curricular de lenguaje, Comunicación y lenguaje, Desarrollo Profesional. Pero consideran que sin orientaciones específicas incluidas en los planes educativos es difícil practicarlo. "Muchas veces las personas, los docentes y las docentes responsables de desarrollar estas materias no tienen preparación en este tipo de temas para dar fundamentaciones teóricas que permitan realmente entender que las disparidades de género se pueden perfectamente superar.

...es tan importante que en la formación a los y las formadores/as se les de preparación porque no basta que sólo este plasmada en la currícula."⁴⁰

Sólo la Universidad de El Salvador cuenta con una instancia encargada de promover la equidad de género: el Centro de Estudios de Género. Dicha instancia es de reciente conformación, sólo data del 2004, pero ha enfrentado serias dificultades internas para lograr su estabilidad.

En opinión de la directora de este Centro de Estudios, el nivel de sensibilización del personal encargado de la formación de docentes sobre la discriminación de las mujeres es todavía bajo: "Desgraciadamente en la educación y formación incluso de los diversos niveles educativos la mayoría de mujeres y hombres no hemos internalizado que hay conductas que hacen una separación entre hombres y mujeres para someter a las mujeres..."

“...desgraciadamente fue poca la sensibilidad que había entre muchos compañeros docentes y compañeras docentes (que participaron en el Proyecto de “Fortalecimiento del Sistema de Educación Inicial de Docentes)”

A pesar de que las docentes universitarias plantearon que hay interés por recibir formación en género e identifican la falta de oportunidades y los horarios como únicas limitantes, la directora del Centro de Estudios de Género, ha constatado que el nivel de interés en la práctica, no es real.

“...lo que preocupa es las/os docentes porque a veces del diente al labio la gente dice que sí es importante y hay que prepararlo pero cuando hay que hacer quizás un mínimo espacio, no lo hacen.”

Este centro de estudios ha impulsado dos procesos de formación en género dirigidos a docentes universitarios y de otros niveles del sistema educativo. Uno de ellos sobre el tema de Género y Educación y el otro sobre Género y Medio Ambiente.

El primero se realizó en coordinación con Las Dignas y docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México, y consistió en un diplomado de cuatro módulos con 16 jornadas presenciales y un seguimiento a distancia, que contó con la participación de 40 docentes.

Ante la ausencia de formación, el personal docente de algunos centros educativos ha buscado alternativas en las organizaciones sociales:

“Con la Reforma Educativa de 1995 se incorporan los ejes transversales y dentro de ellos, el de Igualdad de Oportunidades, dando respuesta a diversas

problemáticas pero con la dificultad de que el personal docente no cuenta con bases para planificar y desarrollar los contenidos con el eje de Igualdad de Oportunidades, y el MINED no facilitó las herramientas adecuadas, por lo que se buscó el apoyo y asesoría de Las Dignas que tienen el conocimiento y el manejo de la temática y la experiencia de asesoría dada a otras instituciones.”⁴¹

En síntesis, con la poca importancia que a la formación docente, especialmente en este eje transversal, le ha dado tanto el MINED, como las universidades, un currículum poco actualizado, las escasas oportunidades de formación y sensibilización con las que cuenta el personal docente; es difícil contar con las suficientes herramientas como para impulsar cambios como los que se requieren para lograr una equidad de género.

Estas limitantes del personal docente se reflejan, sobretudo en la ausencia casi total del eje de equidad de género en el proceso didáctico, tanto en la planificación como en los contenidos impartidos en los salones de clase (Las Dignas 2005).⁴²

⁴¹ Entrevista a docente del Complejo Educativo Ingeniero Guillermo Borja Nathan, Realizada en Febrero 2006

⁴² Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista en tres centros educativos de El Salvador, Las Dignas 2005.

En el análisis de los contenidos por medio de la revisión de cuadernos del alumnado, carteles y observaciones de clases, se puede concluir que el protagonismo de lo masculino (personajes, ámbitos, etc.) es muy superior a lo femenino (la presencia de personajes masculinos triplica a la de personajes femeninos), promoviendo así modelos, estereotipos, etc. que quedan interiorizados por el alumnado.

“... donde los hombres son los protagonistas de las teorías, la historia, los ejemplos, los ejercicios...”

“...identificando al hombre con humanidad, y nombrando sólo a hombres como personajes importantes de la historia o la ciencia.”

“La mayoría de expresiones androcéntricas están en las materias de lenguaje y ciencias sociales. Utilizan ejemplos que hacen referencia sólo a hombres, el contenido no está dirigido a las alumnas. Las mujeres quedan invisibilizadas o se presenta una imagen de ellas inferior a la de los hombres.”

“En ninguna muestra se toma el ámbito doméstico como importante.”

“Las expresiones de hombres y mujeres (en los carteles que ambientan el salón de clases) están totalmente estereotipadas, así como las actividades productivas, científicas, deportivas o de responsabilidad.”

“Las expresiones faciales (de los personajes de los carteles) están estereotipadas, mostrando rigidez y seriedad los varones y sumisión y pasividad las mujeres.”

“... refiriéndose a ellas para valorar su belleza, sentimientos y bondad. Los hombres aparecen con cualidades de inteligencia, habilidad, fuerza, etc.”

Estas evidencias demuestran que en los centros educativos analizados el androcentrismo es el enfoque predominante tanto en los contenidos impartidos por el personal docente como en la ambientación del salón de clases. La evidente invisibilización de las mujeres en todos los ámbitos, excepto en el doméstico, dificulta el cambio de actitudes y valores en el alumnado hacia una equidad de género.



2.4 GÉNERO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

2.4.1 Violencia: el principal problema

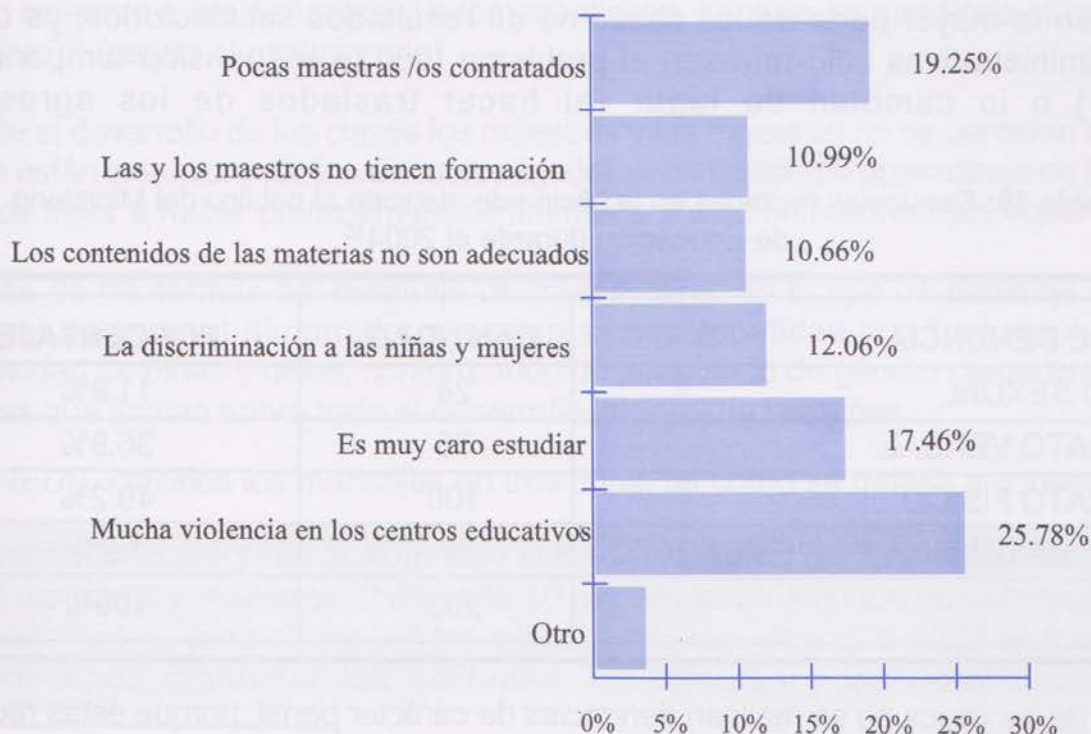
La ausencia casi total de acciones para eliminar las desigualdades de género en los centros educativo, así como la falta de sensibilización del personal docente, dan como resultado situaciones de discriminación para las alumnas en su proceso educativo. Si bien estas situaciones de discriminación son el reflejo de una sociedad y cultura patriarcal, la escuela es un teórico agente de cambio, que además de cumplir las funciones de preservar la cultura, debe transformar aquellos elementos culturales que limitan el ejercicio de los derechos como ciudadanas.

En ese sentido, el principal problema identificado por las mujeres en los centros educativos es la violencia. Diferentes fuentes llegan a esa conclusión:

En la reciente encuesta realizada por Las Dignas con motivo del cumplimiento de los años de gobierno del actual presidente, se obtuvieron las siguientes opiniones de las mujeres encuestadas:

Gráfico 5: Opinión de mujeres acerca de cuál es el principal problema educativo del país.

Q #11: ¿Cuál cree es el principal problema de la educación del país?



A la misma conclusión se llega al revisar los resultados de los diagnósticos en tres centros educativos que Las Dignas realizaron los años 2003-2005. Dos de los tres centros, los de mayor población, concluyen que el principal problema de discriminación hacia las mujeres en su centro educativo es la violencia, identificando el acoso sexual como una situación altamente preocupante. En uno de ellos el 10% del alumnado dice haber sufrido alguna agresión sexual en su centro educativo,⁴³ generalmente provocada por un varón. En el otro de caso, es el 25% del alumnado el que hace tal afirmación.⁴⁴

Así mismo, en el documento “La violencia contra las mujeres a través de la prensa. Enero - diciembre 2004”, elaborado por Las Dignas, se evidencia que el personal de la escuela es peligroso para las mujeres: de la cantidad de casos de violencia contra las mujeres publicados en la prensa que revelan datos acerca de la relación entre la víctima y el agresor, la mayoría expresa una relación de parentesco y en segundo lugar, se encuentran las agresiones por personal del centro educativo (9 de 19 casos publicados en el 2004). Con esto decimos que de los lugares peligrosos para las mujeres, el primero es su propio hogar seguido del que se ha llamado su “segundo hogar”: el centro educativo.

Este nivel de violencia que afecta directamente a las alumnas, es una violación a su derecho a la integridad física y moral que no ha sido suficientemente tomado en cuenta por las instancias públicas.

Los niveles de denuncia de estos hechos son muy limitados, el proceso de carácter administrativo que se abre al realizar una denuncia en las oficinas del Ministerio de Educación es tedioso y en la mayor parte de los casos no da resultados satisfactorios, ya que las sanciones administrativas sólo retrasan el problema (con la suspensión temporal del/a trabajador/a) o lo cambian de lugar (al hacer traslados de los agresores).

Tabla 18: Denuncias recibidas en la oficina de atención al público del Ministerio de Educación durante el 2004⁴⁵

TIPO DE DENUNCIA	CANTIDAD	PORCENTAJE
ACOSO SEXUAL	24	11.8%
MALTRATO VERBAL	75	36.9%
MALTRATO FÍSICO	100	49.2%
NEGAR MATRÍCULA POR EMBARAZO	4	1.9%
TOTAL	203	100%

En la mayoría de los casos no se realizan denuncias de carácter penal, porque éstas requieren de un papel muy activo y de gran valor de las víctimas, en general, alumnas que no cuentan

⁴³ Diagnóstico educativo para la equidad de género. INJOSICA y Las Dignas, 2003

⁴⁴ Diagnóstico educativo para la equidad de género. CEIGBN y Las Dignas, 2005

⁴⁵ Información proporcionada por ISDEMU en base a Oficina de atención al público del MINED. Tel. denuncias 22810274, en entrevista a Licda. Ana María Minero.

el apoyo familiar y emocional suficiente como para enfrentar la presión que implica un proceso de denuncia.

2.4.2 Sexismo en el lenguaje

Utilizar un lenguaje libre de formas y mensajes sexistas es fundamental para lograr una educación sin discriminación de género. Esto es reconocido por el MINED en el documento de investigación sobre equidad en el aula realizado en el 2002:⁴⁶

“El lenguaje es uno de los fenómenos con los que más se puede contribuir a la equidad o inequidad entre los géneros, a veces de manera no necesariamente consciente. En otras palabras, puede ser que quien expresa algún comentario o discurso no siempre se percate del contenido y del metacontenido que está produciendo y socializando.”⁴⁷

Este mismo estudio “encontró en todas las clases un lenguaje con tendencias masculinizadas, es decir, se usan muchas expresiones que asumen ser genéricas pero que no reconocen explícitamente la presencia de las niñas o las mujeres. Hubo algunos casos en los que evidentemente se usó un “lenguaje temporal”, es decir, se usaba el género gramatical: “...los niños y las niñas...”; “Todas y todos...”. La calificación de temporal obedece a que se logró mantener por parte del profesor o de la profesora durante algunos tramos de la clase, pero luego de cierto tiempo se volvía a usar el habitual masculino.”⁴⁸

Más adelante, se explica: “Los maestros y las maestras continúan usando un lenguaje oral en el que las niñas no son consideradas “explícitamente”, es decir, se refieren a los niños sin advertir la presencia de las niñas. Aparecen modificaciones en el noveno grado, es más común referirse a las señoritas y a los caballeros, aunque se mantiene el uso de lenguaje “inclusivo”⁴⁹ (según el profesorado).

Durante el desarrollo de las clases los maestros y las maestras no se percatan de las maneras en que están estructurando los discursos ligados al contenido de aprendizaje de los estudiantes. Esto los lleva a hacer planteamientos limitados y discriminatorios sin «querer hacerlo».”⁵⁰

Además de las formas del lenguaje utilizadas, también el tipo de mensaje enviado por el personal docente al alumnado con expresiones repetidas con frecuencia incide en la subjetividad de niñas y niños, conformando un imaginario de género cargado de estereotipos sexistas que limitan sobre todo el desarrollo integral de las niñas.

El MINED⁵¹ clasifica los mensajes en tres tipos, tal como se detalla a continuación:

“Cuando se le preguntó al alumnado sobre las recomendaciones recibidas de parte de sus maestros y maestras, 9 de cada 10 mencionaron algunos que correspondían con el estereotipo para niñas y para niños. Esto significa que a niños y niñas se les recomienda mantener las actitudes, los temores y los roles tradicionales.”⁵²

⁴⁶ <http://www.fepade.com/site2006/investigacion/pdf/Investigación%20Equidad%201.pdf>

⁴⁷ MINED, 2002, Pág. 34

⁴⁸ MINED, 2002, Pág. 34

⁴⁹ El profesorado utiliza la acepción de lenguaje inclusivo como sinónimo de masculino genérico

⁵⁰ MINED, 2002, Pág. 34

⁵¹ MINED, 2002, Pág. 44

⁵² <http://www.fepade.com/site2006/investigacion/pdf/Investigación%20Equidad%201.pdf>

Al parecer, las tendencias muestran un tipo de mensaje encaminado a estimular la práctica de actitudes y roles atribuidos a hombres y mujeres tradicionalmente.⁵³

Tipo 1. Referidas a «resguardar la integridad física y moral de las niñas»
“Tengan mucho cuidado, las van a golpear”.

Tipo 2. Referidas a «la confirmación de poder y/o fuerza de los niños por sobre las niñas»

“Los niños son agresivos, son más hiperactivos. Eviten, mejor” dirigiéndose a las niñas).

Tipo 3. Referidas al futuro

“Tienen que portarse bien para que encuentren a alguien que las aprecie, dense ustedes mismas el valor”.

“Los varones sería bueno que primero trabajaran, se hicieran de sus cositas y se mantengan solteros el mayor tiempo que puedan. Después, que busquen para formalizarse”.

“Es bueno que estudien, las mujeres hoy en día tienen posibilidades. Hay que aprovecharlas”.

Este tipo de mensajes, que no sólo es transmitido por el personal docente sino por la sociedad en general, a través de las diferentes formas de socialización: educación formal y no formal, familia, medios de comunicación, iglesia, etc. condicionan el futuro de las alumnas, ya que “intentar resguardar su integridad física y moral” equivale a evitar la relación con los varones, en espacios de aprendizaje, por ejemplo, en equipos de trabajo, en deportes, en opciones del bachillerato industrial, etc. relegando a las mujeres a las opciones de estudio y por lo tanto de profesiones tradicionales.

Así mismo, el diferente mensaje enviado a los chicos y chicas acerca de su futuro está demostrando las expectativas del personal docente (currículum oculto) hacia cada sexo. Dichas expectativas inciden de manera determinante en los logros escolares, tal como plantea Jurjo Torres:⁵⁴

“En una situación como la escolar, cargada de poder de simbolización, los alumnos y alumnas dedican una gran cantidad de tiempo y esfuerzo a tratar de descodificar las expectativas del profesorado para con ellos y ellas. ... Les preocupa mucho más cómo pueden quedar a ojos de sus docentes que la auténtica finalidad de la situación escolar.”

2.4.3 Diferencias en el trato a alumnas y alumnos dentro del salón de clases.

Otras manifestaciones del sexismo que también tienen relación con el currículum oculto son todas aquellas actitudes del personal docente que dan un valor diferente a los niños y lo masculino que a las niñas y lo femenino. Las cuales son inconscientes y difíciles de controlar si no hay una intención específica de hacerlo.

Entre las principales actitudes que implícitamente contienen diferencias por razón de sexo, hemos tomado como referencia las siguientes:

- Invitaciones a participar a alumnos y alumnas
- Sanciones al alumnado
- Reparto de tareas en el salón de clases
- Invitación a formar equipos de trabajos mixtos

Es evidente que la participación de un/a docente para que un alumno o alumna participe en clase conlleva un mensaje directo al alumnado acerca de qué persona

y aportes son más valorados y qué expectativas se tiene acerca de esa persona. Para un chico o chica, ser elegida entre sus compañeros para expresar una opinión, dar una respuesta, resolver un ejercicio, etc. tiene una connotación positiva en su autoestima y su predisposición al aprendizaje. Ser visible o invisible en el salón de clase, depende en gran medida del tipo de comportamiento del alumnado, ya que el personal docente reacciona casi de manera inconsciente ante los estímulos que le produce su alumnado. En otras palabras, "los niños y niñas visibles son aquellos/as cuyas conductas en el salón de clase no podemos dejar de notar; se hacen ver a través de manifestaciones que el profesorado puede valorar positiva o negativamente, pero que siempre recuerda" (Torres, 1996).

Ser más visible implica tener mayor atención y preocupación del profesorado, y por lo tanto más estimulación.

Si partimos de la base de que los chicos son los que más interrumpen en la clase y los que reciben mayor atención del profesorado como se muestra en los diagnósticos del sexismo en centros educativo, realizados por Las Dignas⁵⁵ podemos decir que los chicos son los que tienen más oportunidades de participación y estimulación al ser más visibles que las chicas.

Esto se confirma en la investigación MINED, 2002, en la que se contabilizaron la cantidad de ocasiones en que son mencionados los niños y las niñas para participar en la clase, durante la observación de 15 aulas:

⁵⁵ Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista en tres centros educativos de El Salvador, Las Dignas 2005.

Tabla 19: Menciones o invitaciones a participar en la clase según el género

Clases	Cantidad de ocasiones que son mencionados los niños	Cantidad de ocasiones que son mencionadas las niñas
1	17	1
2	6	2
3	6	2
4	6	12
5	4	0
6	5	3
7	3	1
8	4	1
9	4	1
10	6	2
11	6	2
12	3	1
13	0	5
14	7	2
15	11	6
Total	88	41

Como puede notarse en la tabla anterior, dos de cada tres menciones o llamados a participar son para los niños. El mismo estudio concluye: “Este dato podría ser evidencia de que son los niños quienes más demandan atención y tiempo de la clase. Esta situación suele ser inconsciente en el profesorado.”

Otra de las diferencias a destacar en las actitudes del personal docente tiene relación con el tipo de sanciones que se aplican a los chicos y chicas. En uno de los centros escolares analizados por Las Dignas⁵⁶ se encontró que el personal docente tiene la consideración hacia los chicos y no hacia las chicas, de amonestarlos en un lugar privado, mientras que las chicas opinaban que a ellas se las sanciona delante de toda la clase. Esta forma de poner en evidencia el error de las alumnas y no así el de los alumnos afecta directamente a la autoestima de ellas, enfrentar una doble sanción: la de su docente y la sanción pública del grupo de compañeros y compañeras.

Un castigo frecuente suele ser enviar al alumnado (sobre todo a los varones) con mal comportamiento a realizar tareas de limpieza, ya sea de baños, trapear el salón, corredor, etc. Este es una de las formas de sanción más preocupantes en relación a la desvalorización que implícitamente contiene hacia el trabajo doméstico, tradicionalmente realizado por las mujeres. Esta consideración de “castigo” dirigida a este tipo de trabajo limita las posibilidades de desarrollar la corresponsabilidad en las tareas domésticas, factor fundamental para liberar a las futuras mujeres de su doble o triple jornada e involucrar a los futuros hombres en tareas fundamentales para la vida.

Es posible que este tipo de castigo tenga que ver con el hecho de que los chicos, casi nunca asumen las tareas de limpieza en el salón de clase como norma establecida. En el análisis de los centros educativos mencionado anteriormente⁵⁷ Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista en tres centros educativos de El Salvador, Las Dignas 2005, se evidencia que en dos de los centros, quienes asumen en mayor medida las tareas de aseo del salón de clase son las alumnas mientras que quienes asumen las tareas de disciplina son mayormente los alumnos.

Esta es una pequeña muestra de que se reproducen los roles de género que se dan habitualmente en la familia y que la escuela no está contribuyendo a un cambio positivo para valorar y repartir equitativamente el trabajo doméstico.

Un elemento que contribuye a mantener las diferencias entre el alumnado en lugar de ir las eliminando es la separación entre los sexos. Es frecuente ver que a la hora en el salón de clases se pide a los chicos y chicas que se formen en una fila ordenando primero a un sexo y luego al otro, incluso que en el salón de clases se ubiquen a los chicos en una mitad del salón y a las chicas en la otra mitad o que a la hora de realizar trabajos en grupos las chicas opten por formar grupos entre ellas, al igual que los chicos. Estas formas de aislamiento de los sexos limitan la relación entre ambos y afectan negativamente su interacción.

La relación entre los chicos y chicas es un tema amplio y difícil de analizar porque está marcado por una multiplicidad de factores que requeriría de un estudio exclusivamente dedicado a ello, sin embargo es de vital importancia analizar al menos las actitudes en relación a la conformación de equipos de trabajos mixtos porque es un indicador que refleja la separación que la sociedad y el mismo personal docente hace entre los chicos y chicas, que limita sus relaciones, su conocimiento mutuo y las posibilidades de aunar esfuerzos desde las capacidades individuales.

El estudio del MINED, 2002, nos explica que “El personal docente no usa mucho el trabajo en equipo como estrategia pedagógica; cuando lo usan, lo organizan tomando como base criterios como la afinidad o el azar. Esto provoca que la organización preferente sea entre personas de los mismos géneros. Las niñas parecen mostrar mejor condición-disposición para el trabajo en equipo.”

En el estudio de casos realizado por Las Dignas⁵⁸ Ídem., hay coincidencia en que el personal docente no es muy consciente del problema y por lo tanto no hace énfasis en los grupos mixtos, de forma que es normal que la mayoría del alumnado busque a los de su mismo sexo a la hora de hacer grupos, limitando así la interacción entre ambos sexos. No hay coincidencia, sin embargo, en que sean las alumnas las que presten mayor disposición para el trabajo en grupo. Según se puede observar en los resultados de los tres centros educativos estudiados, las alumnas consideran que sus compañeros molestan mucho a la hora de trabajar y por ello prefieren trabajar con sus mismas compañeras.

⁵⁷ Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista en tres centros educativos de El Salvador, Las Dignas 2005.

⁵⁸ Ídem.

Tabla 20 : Trabajo en grupos en tres centros educativos de El Salvador

Centro Educativo 1	Centro Educativo 2	Centro Educativo 3
Hay bastante rechazo del alumnado a trabajar en grupos mixtos, especialmente por parte de las chicas. La mitad del profesorado procura mezclarlos, pero hay una parte del personal docente que no es consciente del problema.	Los alumnos prefieren los grupos mixtos y las alumnas trabajar entre ellas, porque consideran que los chicos molestan mucho y no trabajan. El personal docente no es sensible a esta problemática.	Tanto chicas como chicos/os? prefieren no trabajar en grupos mixtos. Tienden a agruparse por sexo sin que el profesorado intervenga mucho en intentar mezclarlos. El profesorado no está muy consciente de esta situación. Existe una imagen estereotipada de las alumnas como sensibles y que se quejan, mientras que los alumnos, parecen ser poco trabajadores y molestos.

En síntesis, podemos decir que se encuentran evidencias de actitudes de discriminación del personal docente en su aula. Dichas actitudes, además de desfavorecer la integración de los dos sexos para un trabajo más participativo, y relaciones de mayor equidad, discrimina especialmente a las mujeres desmotivándolas para la participación, afectando negativamente su autoestima, manteniéndolas en su rol tradicional de mujeres sumisas que se deben ocupar del servicio a los y las demás. Así mismo, por medio del uso de las tareas de limpieza como sanción a los chicos, lejos de favorecer su corresponsabilidad en las tareas domésticas, se está limitando, haciendo que dichas tareas, de utilidad reconocida para todos y todas, sean una carga que nadie quiere realizar, por quedar en el imaginario infantil con la connotación de castigo.





CAPITULO III
IV - V

CAPÍTULO III

CONCLUSIONES

1. El nivel de avances en cuanto al cumplimiento del Objetivo 5 de Dakar es muy limitado y se corre el riesgo de no lograr su cumplimiento total al 2015 como está planteado en los acuerdos de Dakar 2000.
2. Las instancias formadoras de docentes, así como el mismo personal docente no tienen claridad de las implicaciones que tiene la transversalidad del eje de género en la política, programas, curriculum, etc. pareciera que con sólo mencionarlo explícitamente en los documentos se está poniendo en práctica, pero la realidad demuestra que existe una ausencia casi total en su incorporación. En el caso de las instancias decisoras y de formulación de políticas del MINED, se evidencia, a través de las diferentes publicaciones, que la dificultad no es desconocer el problema ni los mecanismos para el logro de la igualdad real, sino falta de voluntad política para implementar la equidad de género.
3. No existe ningún programa específico cuyo principal objetivo sea suprimir las disparidades de género y lograr la igualdad entre los géneros en el sistema educativo. Los programas impulsados por el MINED que contemplan acciones para la equidad de género no tienen el alcance nacional, limitándose a un sector determinado de la población, con recursos procedentes de agencias internacionales, que tienen un límite temporal si no se incorporan al presupuesto nacional, impidiendo así garantizar su continuidad. En el Plan 2021 no hay ningún elemento nuevo que favorezca la eliminación de las disparidades de género, no hay una política de equidad de género explícita, ni ningún programa específico para alumnas lo cual es lamentable ya que el documento del Plan 2021 ha sido publicitado como una política de largo plazo a nivel del Estado, lo que evidencia que no existe interés del gobierno por retomar el tema.
4. Las disparidades entre los géneros en cuanto al acceso a la educación tienen una tendencia a disminuir año con año, sin embargo, se mantiene una mayor proporción de mujeres fuera del sistema educativo. El principal problema está centrado en las diferencias de matrícula en las opciones del bachillerato técnico y las causas que limitan el acceso, diferenciadas por sexo, siendo una de las principales el trabajo doméstico asignado a las mujeres, que las limita al ámbito privado del hogar. A pesar de que no hay datos específicos acerca de la deserción por embarazo, éste es uno de los principales problemas que afectan a las mujeres y que no ha sido abordado de manera objetiva y responsable por las instancias públicas.

5. A pesar de que alumnos y alumnas comparten el mismo espacio educativo, el mismo personal docente y el mismo currículum, hay otros factores como las expectativas, la motivación, la atención hacia uno y otro sexo que pueden estar incidiendo en las diferencias de calidad de educación recibida por ambos sexos. Estas diferencias se evidencian en los resultados de la PAES. Prueba que, a pesar de que no contempla los criterios básicos de medida de la calidad de la educación es la medición utilizada por el MINED que muestra un porcentaje de alumnas en el nivel mínimo mayor que el de alumnos. La paradoja encontrada entre los resultados de la PAES y el nivel de reprobación de las alumnas amerita un estudio específico.
6. La formación docente a nivel general no ha sido tomada con la prioridad necesaria, menos aún la formación de docentes en género, limitándose a jornadas puntuales que no logran llegar al nivel de sensibilización necesario como para identificar la discriminación de género en los centros educativos por parte de maestros y maestras. Dejar la formación de docentes a criterio de los centros educativos sin la orientación necesaria por parte del MINED limita el desarrollo de procesos de formación sistemáticos y con la calidad adecuada para la implementación de los ejes transversales, especialmente el de género.
7. El eje transversal de género queda a discreción de las/os docentes, ya que no está incluido en la currícula a nivel de objetivos, contenidos ni en los criterios de evaluación, de cada asignatura. La falta de formación y sensibilización en género del personal docente y técnico del MINED tiene consecuencias graves especialmente para las alumnas, quienes son invisibilizadas en el lenguaje y en la interacción en el aula, siendo menos motivadas para participar, tomar iniciativas, quedando a merced de los estereotipos de género, con pocos modelos femeninos alternativos, etc.
8. El principal problema que afecta a las mujeres en los centros educativos es la violencia, identificando el acoso sexual como una situación alarmante. La intervención del MINED en este problema ha sido muy limitada, sin soluciones prácticas encaminadas a sancionar realmente a los agresores y a prevenir estas situaciones que afectan directamente a la autoestima de las alumnas.

CAPÍTULO IV

RECOMENDACIONES

4.1 Para el Gobierno

- 4.1.1 *Dar a conocer y cumplir con el marco legal, en relación a garantizar el derecho a la educación para todas las personas, especialmente a las mujeres.*

- 4.1.2 *Implementar medidas encaminadas al cumplimiento del objetivo 5 por medio de una Política de Estado específica para la incorporación del enfoque de género en la educación.*
- 4.1.3 *Que el enfoque de género deje de ser un enunciado para ser implementado realmente como eje transversal especificando criterios de evaluación en cuanto al desempeño docente.*
- 4.1.4 *Se debe mejorar el sistema de información desagregada por sexo, y la definición de indicadores, para contar con datos que permitan medir los avances en la eliminación de las disparidades, a partir de diferentes variables.*

4.2 Para el Ministerio de Educación

- 4.2.1 *Revisar y renovar la currícula de la formación inicial de docentes para incorporar el enfoque de género, al mismo tiempo que se debe contar con un programa de formación permanente de docentes y personal técnico del MINED sobre temas de género y dar seguimiento y materiales adecuados, una vez capacitados/as.*
- 4.2.2 *Incorporar en la formación inicial de docentes una materia específica sobre Género y Educación la cual permita desarrollar reflexión y capacidades en torno a la equidad de género.*
- 4.2.3 *Contar con un sistema de acreditación para docentes que se actualicen y capaciten en diferentes temas de interés, especialmente sobre género, como forma de motivación para el personal docente.*
- 4.2.4 *Incluir criterios de género en las evaluaciones de calidad del personal docente y de los centros educativos de todos los niveles (inicial, básica, media y superior) para tener un mejor control de la calidad educativa de niños y niñas.*
- 4.2.5 *Implementar medidas prácticas para facilitar la incorporación de alumnos y alumnas en educación media en opciones vocacionales no tradicionales para cada sexo. Estas medidas deben incluir becas para alumnas, promoción libre de estereotipos, una orientación vocacional desde la educación inicial libre de prejuicios, etc.*
- 4.2.6 *Implementar una línea de investigación sobre equidad de género en el sistema educativo en general y específicamente contar con indicadores y un registro confiable de casos de deserción por*

embarazo, así como de situaciones de violencia de género. Promoviendo acciones positivas orientadas a la erradicación de estos problemas.

- 4.2.7 *Tomar en cuenta las experiencias y apoyar los procesos que diferentes organizaciones no gubernamentales están implementando en el sistema educativo sobre equidad de género.*

4.3 Para comunidad educativa

- 4.3.1 *Actualizarse en materia de equidad de género y aplicar los diferentes instrumentos puestos a disposición por el MINED.*
- 4.3.2 *Exigir al MINED que facilite materiales y formación acerca de los temas transversales, especialmente el eje de género.*
- 4.3.3 *Identificar y denunciar en las instancias correspondientes, las situaciones sexistas, especialmente de violencia contra las mujeres que se den en sus centros educativos.*

CAPÍTULO V

BIBLIOGRAFÍA

- Carpeta básica de indicadores educativos. <http://www.iea.gob.mx/indicadores/findeciclo/Fichatécnicadesercion.htm> (visto en internet, marzo 06)
- Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.
- El Salvador Trabajo Infantil Doméstico: Una Evaluación Rápida. Oscar Godoy. Centro de Estudios para el Desarrollo Empresarial. Organización Internacional del Trabajo Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) 2002, Ginebra
- Factores que limitan el acceso de las mujeres a la educación. Las Dignas 2004
- <http://www.fepade.com/site2006/investigacion/pdf/investigacion%20Equidad%201.pdf> (visto en internet en marzo 2006)
- <http://www.mined.gob.sv/apremat/index2.htm> (visto en internet marzo 2006)

- http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.html (visto en internet marzo 2006)
- (visto en internet marzo 2006)
- Informe final. Foro mundial sobre la educación. Dakar, 2000.
- Informe Julio 2001 – Junio 2002 de la Procuraduría para la defensa de los Derechos Humanos
- Las Dignas, CDC, FESPAD, IDHUCA. El Salvador por Dentro. Febrero 2006
- Marco de Acción de Dakar. Texto adoptado por el foro mundial de educación Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos colectivos
- Murguialday, Clara, "Mecanismos institucionales para el logro de la igualdad real", 2001
- Pellicer, Llum. "¿Yo sexista? Material de apoyo para una Educación no sexista". Las Dignas 2002
- Plan Decenal de la Reforma Educativa en Marcha. MINED, 1996
- Preparación del informe de seguimiento de la UNESCO sobre la aplicación del Marco de Acción de Dakar y posible contribución del comité de derechos económicos, sociales y culturales en la preparación del marco conceptual, UNESCO, GE.02-40857 (S)
- Sistematización de la implementación del modelo de educación no sexista entres centros educativos de El salvador, Las Dignas 2005.
- Torres Santomé, Jurjo. El currículum oculto. Ediciones Morata, Madrid, 1996

ANEXOS

Ficha técnica de los estudios revisados:

TEMA: Factores que limitan el acceso de las niñas a la educación

TÉCNICAS: Encuesta de hogares a muestra de 1200 encuestas a nivel nacional, con un error muestral del 2.83% y un nivel de confianza del 95%

FECHA: 2004

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Centro de Opinión Pública de la Universidad Francisco Gavidia y Las Dignas

TEMA: Diagnóstico Educativo para la equidad de Género

TÉCNICAS: Encuesta a muestra de alumnado, observación de aulas, revisión de documentos, entrevistas a actores claves.

FECHA: 2003

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Instituto Nacional José Simeón Cañas y Las Dignas

TEMA: Diagnóstico Educativo para la equidad de Género

TÉCNICAS: Encuesta a muestra de alumnado, observación de aulas, revisión de documentos, entrevistas a actores claves.

FECHA: 2004

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Centro Escolar Confederación Suiza y Las Dignas

TEMA: Diagnóstico Educativo para la equidad de Género

TÉCNICAS: Encuesta a muestra de alumnado, observación de aulas, revisión de documentos, entrevistas a actores claves.

FECHA: 2005

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Complejo Educativo Ingeniero Guillermo Borja Nathan y Las Dignas

TEMA: Encuesta Nacional de Salud Familiar FESAL 2002/03

TÉCNICAS: Encuesta a muestra de mujeres representativa a nivel de departamento, de 18,450. Y encuesta con hombres de 2,700 viviendas

FECHA: 2004

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Asociación Demográfica Salvadoreña (ADS)

TEMA: Encuesta Nacional de Salud Familiar FESAL 2002/03

TÉCNICAS: Encuesta a muestra de mujeres representativa a nivel de departamento, de 18,450. Y encuesta con hombres de 2,700 viviendas

FECHA: 2004

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Asociación Demográfica Salvadoreña (ADS)

TEMA: "Equidad de género en el aula" Base de datos de diez escuelas en El Salvador.

TÉCNICAS: Entrevistas a docentes, alumnado y familiares, observaciones de aulas

FECHA: 2002

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Educación para la Vida, MINED

TEMA: Estudio de Opinión pública a nivel nacional sobre el impacto en la población femenina del segundo año de gestión del Presidente Elías Antonio Saca

TÉCNICAS: Encuestas a muestra representativa de 1,541 mujeres, a nivel nacional. Error 2.50 y nivel de confianza 95%

FECHA: Mayo 2006

INSTITUCIÓN RESPONSABLE: Las Dignas

Suprimir las disparidades entre
los géneros en la educación al año 2005
y lograr la igualdad al año 2015.

Objetivo 5, Foro Mundial de Educación