

Referencia para citar este artículo: Giliberti, L. (2013). Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 151-162.

Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana*

LUCA GILIBERTI**

Universidad de Lleida, España.

Resumen: El presente artículo analiza las desigualdades sociales que se reproducen a través del sistema educativo, explorando el estudio de caso de la República Dominicana. El material empírico se basa en los resultados de un estudio etnográfico realizado en diferentes escuelas de Santo Domingo, y en el uso de datos secundarios. De esta forma, se ofrece un panorama amplio sobre la situación educativa en el país caribeño, enfocando el discurso sobre las marcadas desigualdades que se construyen entre diferentes grupos juveniles y sus respectivas escuelas. Tales procesos, que afectan sobre todo a los grupos más pobres, ponen en peligro el derecho a la educación para toda la juventud, dentro de un sistema educativo notablemente diferenciado en términos de clase social e identidad racial.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): sistema educativo, estratificación social, desigualdad social, exclusión social.

Educational system, youth and social inequalities: a study in Dominican schools

Abstract: The present article analyzes the social inequalities that are generated by the educational system by exploring the situation in the Dominican Republic. Its empirical material is based on the results of an ethnographic study, which was carried out in different schools in Santo Domingo, and is extended by secondary data. Therefore, the study provides a broad overview of the educational situation in the Caribbean country, focussing upon the discourse of the insurmountable inequalities which are constructed between different youth groups and their respective schools. These processes, which in particular affect the poorest groups, jeopardize the right to education for all youth in an education system which is notably differentiated in terms of social class and racial identity.

Keywords (Unesco Thesaurus): educational systems, social stratification, social inequality, social exclusion.

Sistema educativo, jovens e desigualdades sociais: um estudo sobre a escola dominicana

Resumo: O presente artigo analisa as desigualdades sociais que são reproduzidas através do sistema educativo, explorando o estudo de caso da República Dominicana. O material empírico

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, que se sitúa entre la Antropología y la Sociología de la Educación, presenta algunos resultados del proyecto doctoral del autor y fue financiado por la ayuda FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) AP2008-01092, del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. Se trata de una etnografía transnacional que analiza las trayectorias escolares y la construcción de las identidades juveniles entre las periferias de Barcelona y Santo Domingo. El trabajo de investigación para el presente artículo fue iniciado en septiembre de 2011 y finalizado en agosto de 2012.

** Investigador en formación del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida (España), miembro del Grupo de investigación Gesec - Territorio y Sociedad, y doctorando en el programa Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Profesor de Exclusión Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida durante el curso 2011-2012. Investigador visitante en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana, 16/09/2011 – 15/01/2012). Licenciado y Máster en Antropología Social y Cultural, Universidad La Sapienza de Roma y Universidad de Torino (Italia). Correo electrónico: lucagiliberti@geosoc.udl.cat

baseia-se nos resultados de um estudo etnográfico realizado em diferentes escolas de Santo Domingo e no uso de dados secundários. Desta forma, oferece-se uma visão global sobre o estado da educação no país do Caribe focada no discurso sobre as marcadas desigualdades existentes entre diferentes grupos de jovens e as suas respectivas escolas. Tais processos afetam particularmente os grupos mais pobres, ameaçando o direito à educação para todos os jovens dentro de um sistema de ensino extremamente diferenciado em termos de classe social e de identidade racial.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): sistema educativo, estratificação social, desigualdade social, exclusão social.

-1. Introducción. -2. Aproximación metodológica y contextos del estudio. -3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales. -4. A modo de cierre. -Lista de referencias.

1. Introducción

El presente artículo reflexiona sobre las desigualdades sociales que se manifiestan y se reproducen en la escuela, tratando el estudio de caso del sistema educativo de la República Dominicana. El análisis toma forma a través de la interacción entre una mirada *macro* y una mirada *micro*. La mirada *macro* se refiere a los datos de acceso a la educación y a otros indicadores sociales, a partir de documentos oficiales, informes institucionales y literatura académica. La mirada *micro* se construye a través de un estudio etnográfico sobre diferentes escuelas secundarias de la capital del país, realizado desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012. Esta segunda mirada, presente solo en un número muy reducido de los estudios sobre la educación dominicana (Valera, Zaiter, Vargas, Santelises & Caracciolo, 2001; Vargas, 2010), resulta de extrema importancia para observar los mecanismos estructurales de la exclusión a partir de las prácticas cotidianas, y realizar así un análisis profundo de la reproducción de las desigualdades sociales a través del sistema educativo.

Como lo evidencia el trabajo seminal del sociólogo Pierre Bourdieu, el *espacio social* se construye de tal modo que los actores y los grupos son distribuidos en el en función de su *posición* con respecto a los *capitales* adquiridos, en particular el *capital económico* y el *capital cultural* (Bourdieu, 1997). Estas dos formas de capital mantienen una vinculación y ayudan a explicar la *distinción* entre grupos sociales, que se reproducen en términos de jerarquías materiales y simbólicas. Bourdieu

y Passeron (1967, 1977) con sus prácticas de investigación, desvelan los fundamentos ocultos de la dominación y analizan la escuela como un *campo* clave para la reproducción de las desigualdades sociales, a través de los mecanismos jerárquicos de apropiación del capital cultural y sus prácticas de legitimación. Por otro lado, la magistral contribución etnográfica de Willis (2005) sobre los hijos varones de la clase trabajadora en la escuela inglesa, aclara que el sistema educativo cumple paradójicamente con su papel, adiestrando a los estudiantes socialmente subalternos en la habilidad manual y en la masculinidad, alejándolos de los recorridos educativos formales, y empujándolos a reproducir la posición social subalterna ocupada por sus familias de origen. El éxito y el fracaso escolar, y la consiguiente inserción -hegemónica o subalterna- en el mercado laboral, no dependen entonces mayoritariamente de las supuestas capacidades naturales de los individuos, sino de una *herencia* que deriva de la posición ocupada en el espacio social por el grupo de pertenencia, tal como observaron Bourdieu, Passeron y Willis reflexionando sobre los sistemas educativos francés y británico. A partir de estas conceptualizaciones teóricas, analizo aquí el actual sistema educativo dominicano.

Las razones de las desigualdades, que se sitúan en la base de la vida social dominicana, se pueden atribuir “a la naturaleza excluyente del modelo económico implementado, a la debilidad de las instituciones nacionales, y a la falta de compromiso del liderazgo político y empresarial con el desarrollo humano” (Foro Socioeducativo, 2011, p. 2).

La politóloga Jacqueline Jiménez confirma estas tesis cuando, analizando los efectos del crecimiento macroeconómico del país en las últimas dos décadas y la escasa redistribución de los recursos, nota que, paradójicamente, este crecimiento no lleva a una disminución, sino a un aumento de la pobreza y de la marginalidad. Este proceso se puede considerar como el resultado de las desigualdades y del crecimiento de la corrupción pública, que caracteriza impunemente las diferentes esferas de la administración de los Gobiernos dominicanos de las últimas décadas (Jiménez, 2010).

República Dominicana se ha construido como “una sociedad donde el poder económico, social e institucional está distribuido de manera muy inequitativa” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010, p. IX). En este sentido, el orden de la desigualdad afecta y debilita el Estado de derecho, siendo el desarrollo humano una *cuestión de poder* (Oficina de Desarrollo Humano, 2008), en “un país donde el Estado del bienestar fue solo una aspiración, con una enorme deuda social acumulada” (Espinosa & Dotel, 2003, p. 116). El acceso de la población pobre a la escuela es altamente diferencial y existe en el país un problema todavía relevante por lo que hace a la cobertura educativa de los sectores subalternos y marginados (Medina, 2002). Estos sectores son amplios a nivel numérico, tanto que según datos del año 2007, el 44.5% de la población vivía en la pobreza y el 21% en la indigencia (Castillo, 2011). Del Valle, refiriéndose al contexto latinoamericano en general, afirma que:

(...) se producen dos fenómenos aparentemente contradictorios: por un lado, la ampliación de las tasas de escolarización en los sectores sociales más bajos, y por el otro, el reforzamiento de las oportunidades educativas diferenciales de los individuos, según sus clases sociales (Del Valle, 2010, p. 600).

Dentro de los procesos de globalización capitalista, en la República Dominicana se desarrolla a partir del año 1992 la muy debatida Reforma educativa, a través de los Planes Decenales de Educación. Ya desde principios del año 2000, algunos investigadores e investigadoras sociales que intentaban evaluar la situación educativa del país después del

primer Plan Decenal, expresaban perplejidades sobre las mejoras efectivas (Valera et al., 2001; Valera, 2004). De hecho, lo que se planteaba en estos análisis es que detrás de la mejora de algunos datos estadísticos, muy publicitados por el Gobierno, se siguiera escondiendo una escuela altamente excluyente. La presente investigación constata que las profecías que se evocaban en estos análisis se han ido autocumpliendo y que, de forma contraria, los compromisos adquiridos por los Gobiernos en los Planes Decenales se han ido desarrollando sólo en mínima parte. Emerge así la brecha consistente que hay entre los documentos institucionales, las declaraciones de intentos y la realidad de la escuela dominicana (Coalición Educación Digna, 2011; Foro Socioeducativo, 2011). En la visión de los actores escolares entrevistados, los centros llegan a tener una caracterización y representación claramente vinculada a la clase social de la población escolarizada. Los sujetos informantes hablan entonces de centros educativos de clase baja, media-baja, media, media-alta o alta. En efecto, dentro del sistema educativo dominicano los estudiantes y las estudiantes con mayor capital económico acceden a instituciones que garantizan mejores oportunidades, dejando la escuela pública a la población empobrecida (Oficina de Desarrollo Humano, 2008; 2010).

2. Aproximación metodológica y contextos del estudio

El estudio responde a la tradición socio-antropológica de la etnografía escolar (Velasco & De Rada, 1997; Serra, 2004). Tal como argumenta Clifford Geertz, uno de los mayores representantes de la antropología interpretativa, a través de la interacción social con los contextos y los sujetos del estudio, la etnografía tiene como objetivo realizar “una descripción densa de la cultura” (Geertz, 1992, p. 21). A través de un conjunto de estrategias, métodos y técnicas, la etnografía se construye como una *forma de representación* (Velasco & De Rada, 1997, p. 73), particularmente atenta a los aspectos microsociales. La antropóloga Tahira Vargas, en su trabajo sobre la violencia en la escuela dominicana, afirma que “la etnografía tiene como

principal requisito la inmersión en los lugares y espacios desde donde se realiza el estudio de los grupos sociales y su convivencia desde esos lugares o *locus* en el sentido antropológico” (Vargas, 2010, p. 16). El *locus* de la presente etnografía corresponde a tres escuelas de secundaria de Santo Domingo: un Liceo vespertino, con población estudiantil de clase baja, y dos Colegios privados, respectivamente con población de clase media y media-baja. Además, se han realizado observaciones y recogida de fuentes de contraste en otros dos centros escolares: un Liceo nocturno, con una población de clase baja, y un Colegio privado de clase alta. En total, las reflexiones que se realizan en la presente contribución se refieren a cinco centros educativos, poblados por estudiantes de distintas clases sociales y situados en diferentes territorios de la ciudad, tanto en zonas urbano-marginales de clase baja, como en urbanizaciones/residenciales de clase media-baja, media y alta.

Los parámetros que han guiado la elección de los centros han sido básicamente tres: la distribución variada en términos de clase social, la titularidad de los centros y la heterogeneidad territorial¹. Por una parte, se ha realizado la investigación en una zona popular entre los barrios de Las Palmas, el barrio Duarte y el Residencial Savica del Sector de Las Palmas de Herrera (Distrito escolar 15-05): “como la mayoría de los barrios marginados de la capital, los habitantes de esta comunidad poseen un nivel de ingresos por debajo de los niveles elementales de subsistencia” (Liceo nocturno, 2002, p. 8). La mayoría de los padres y madres de los estudiantes y de las estudiantes trabajan en la economía sumergida, o en la *chiripa*, en jerga local. Los sujetos informantes describen la *chiripa* como “un trabajo para ir sobreviviendo” (Carlos², 15 años, Liceo vespertino, 1º de Bachillerato), “un trabajo de

un día, y te vas buscando la vida...” (María, 18 años, Liceo nocturno, 2º de Bachillerato). En este territorio se realizó etnografía escolar en un Liceo vespertino con unos 1200 estudiantes (conformado por una estructura principal y una sede destacada, 650 y 550 alumnos respectivamente) y en un Colegio privado de clase media-baja, con unos 490 alumnos y alumnas en la tanda matutina y unos 400 en la tanda vespertina. Incluso, uno de los dos centros de contraste es un Liceo nocturno de unos 780 alumnos y alumnas, que comparte el edificio con la sede principal del Liceo vespertino. Por otro lado, realicé la etnografía en el Este de Santo Domingo, por la Autopista de San Isidro (Distrito escolar 10-05), en una zona de nuevas urbanizaciones de clase media construidas a partir de 2000. En este territorio investigué un colegio de clase media-alta en la Urbanización Fernández, que tiene una población escolar de solo 75 alumnos y alumnas en todo el nivel secundario. El segundo y último centro de contraste fue un Colegio de clase alta situado en el Ensanche Piantini, donde se realizaron grupos focales con estudiantes, madres y padres³.

La metodología etnográfica se basó en prácticas de convivencia, de observación participante y recogida de fuentes orales en las tres escuelas, tanto dentro de las aulas de 1º a 4º de Bachillerato, como en los demás espacios escolares (patios, pasillos, cafeterías, despachos de la Dirección, secretarías, entradas y salidas, etc.) En todos los centros se hicieron recopilaciones, análisis documentales y se recogieron algunos datos cuantitativos de primera mano. A través de una presencia constante y rotatoria en los tres centros, el investigador realizó cientos de horas de observación participante; las observaciones han sido registradas minuciosamente en el diario de campo y posteriormente analizadas. Por lo que hace a la recogida de fuentes orales, se escuchó la voz de unos cuarenta estudiantes de edades entre 12 y 18 años, de unos veinte profesores y profesoras, de cuatro directoras y directores, de otros cinco profesionales educativos

1 Paralelamente a estos tres parámetros, si nos referimos al estudio transnacional más amplio del cual esta etnografía forma parte (Giliberti, 2013), se hace constar que las escuelas elegidas son centros educativos en donde algunas de las personas jóvenes entrevistadas en España han estudiado antes de emigrar, o, como en un caso, han vuelto en 2011 por migración familiar de retorno.

2 Los nombres de persona son inventados, para garantizar el anonimato de los sujetos informantes. Al mismo tiempo, también se ha garantizado el anonimato de los centros estudiados.

3 Estos grupos focales en el Colegio del Ensanche Piantini se hicieron en colaboración con la antropóloga Tahira Vargas, en el marco del estudio de Unicef “Situación de la niñez y adolescencia en la República Dominicana”.

(dos psicólogos, un portero, un coordinador académico, un técnico del Distrito Educativo), dos líderes comunitarios y diez madres y padres. Las técnicas empleadas, dependiendo de los sujetos informantes, fueron de tres tipos: entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas y grupos focales. El investigador tuvo la posibilidad de convivir durante mucho tiempo con dos grupos juveniles, dentro y fuera del aula, observando así de forma directa sus pautas de socialización.

3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales

Los resultados de este estudio, que indagan sobre las desigualdades sociales del sistema educativo dominicano y sus consecuencias, se relatan a través del análisis de diferentes aspectos: en primer lugar se describen las limitaciones infraestructurales y los problemas de cobertura que afectan la escuela dominicana, enfocando posteriormente el discurso sobre la relación entre identidad racial, clase social y los diferentes tipos de escuelas. Se analizan en seguida algunos ejes de exclusión educativa, como el sistema de *tandas* y los horarios escolares variables, concluyendo con una reflexión sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo y la situación de explotación del profesorado dominicano.

Limitaciones infraestructurales y problemas de cobertura educativa

El país adolece de serias limitaciones en materia de infraestructura escolar. En efecto, un problema histórico y actual es que el sistema educativo no tiene suficiente espacio para atender a la población estudiantil que accede a la educación pública (Guzmán & Cruz, 2009). Por lo que respecta a los datos *macro* sobre la cobertura educativa, en la escuela básica durante el curso 2007-2008 se constata un 92,30% de cobertura neta⁴. Si enfocamos la mirada

hacia la escuela secundaria, vemos que según la encuesta *Enhogar 2006*, durante el curso escolar 2005-2006 solo el 36,8 % de los varones y el 50,7% de las mujeres en edades entre 14 y 16 años, estaba asistiendo a la escuela (Vargas, 2010; Oficina de Desarrollo Humano, 2008). Haciendo referencia a los datos procedentes de la Secretaría de Estado de Educación, la situación parecería ligeramente más confortante, aunque igualmente preocupante: en el curso 2007-2008 la cobertura neta en la escuela secundaria sería del 49,47%, y la cobertura bruta del 78,12%. Según estos datos, menos de la mitad de los sujetos adolescentes dominicanos entre 14 y 17 años están en las escuelas durante los periodos correspondientes, y por lo menos un cuarto de la población no cursaría la escuela secundaria en ningún momento de su vida. No obstante la progresiva mejora que ha habido en los últimos veinte años, República Dominicana sigue siendo uno de los países con peor situación de cobertura educativa de América Latina y del Caribe (Guzmán & Cruz, 2009, p. 39).

Por lo que hace a las infraestructuras de los centros analizados en este estudio, se constatan unas diferencias abismales. En efecto, analizando los datos cualitativos relatados en el diario de campo de la investigación, emerge que:

Si en el Liceo vespertino no hay bancos y sillas para todos los estudiantes y en una de las sedes del Liceo no hay espacio para hacer deporte, de forma antagónica en el Colegio de clase alta hay una piscina dentro de la estructura escolar. En el Colegio de clase media-baja, al revés, el techo está en muy malas condiciones y, cuando llueve, gotea dentro de las aulas. En el nocturno, aunque haya un generador de corriente desde el año 2000, hay igualmente problemas importantes con la electricidad, y se viven con dificultad los *apagones*, que afectan con frecuencia muchas zonas del país. Es muy común ver los estudiantes que, mientras copian, iluminan su hoja con el móvil, en una desconcertante teatralización simbólica de las desigualdades sociales: cierto tipo de estudiantado no tiene luz

4 La cobertura educativa es la relación entre estudiantes matriculados en un nivel educativo y el total de la población en el rango de edad apropiado para dicho nivel. La diferencia entre cobertura neta y bruta es que si en el primer caso se tienen en cuenta solo los estudiantes con la edad adecuada para cursar el nivel en cuestión, en el segundo caso se consideran los alumnos de forma independiente de la edad que tengan.

todo el tiempo, ni bancos y sillas para todos, mientras que otros disfrutaban de una piscina para hacer deporte. Las posibilidades educativas se sitúan en una escala de mejora en relación a la clase social de la población que frecuenta el centro y, de alguna forma, cuanto se pueda o se esté dispuesto a pagar” (Extracto del diario de campo, enero de 2012).

La falta de estructuras educativas y de aulas tiene repercusiones evidentes que se visibilizan, por un lado, en un número excesivo de alumnos y alumnas por grupo (en el Liceo vespertino hasta 50-60 estudiantes por grupo), y por el otro, en la proliferación de escuelas privadas ubicadas en barrios marginados (Guzmán & Cruz, 2009). El número excesivo de alumnas y alumnos por grupo llega a tener repercusiones sobre las prácticas educativas autoritarias llevadas a cabo en el aula (Valera et al., 2001), y también sobre las prácticas de expulsión, que pueden ser por un día, por un periodo más o menos largo o incluso definitivas. Las expulsiones pueden tener como causa una estética no aceptada por la institución escolar -peircings, peinados considerados no normativos, uso de la gorra, etc.- o el uso no impecable del uniforme -agujeros en la ropa, falta de algún elemento del uniforme, como por ejemplo las medias, etc.-, y en general son la consecuencia de cierto marcialismo de una cultura educativa autoritaria (Vargas, 2009). En una situación de masividad de la presencia del estudiantado es evidente que se practica la expulsión también como resolución de un problema concreto, tal como la presencia excesivamente elevada de estudiantes.

Al mismo tiempo, durante las horas de observación en clase se detectó que, en contextos escolares masivos, por lo menos una mitad de los estudiantes, que se sienta en la parte de atrás del aula, tiene mucha más facilidad en distraerse y no seguir la clase. Con tanta presencia, se entiende la dificultad estructural para poder llevar a cabo una clase de calidad para todo el estudiantado. En los Colegios de clase media y alta, al contrario, hay unos 15 a 25 alumnos y alumnas por curso y aula, ofertando diferentes oportunidades educativas. En el colegio de clase media-baja la situación es parecida a la

de los Liceos, con una presencia de 30 a 40 estudiantes por curso, que es muy masiva si se compara con los espacios a disposición.

Identidad racial, clase social y diferentes tipos de escuelas

Las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo se conforman como expresión de mundos socioculturales diferentes y lejanos entre ellos, representando las desigualdades sociales que se construyen y se reproducen dentro y fuera de los espacios educativos. Los centros investigados se sitúan sobre planos y niveles distintos en términos de oportunidades formativas y tipo de estudiantado, en cuanto a la clase social y a la identidad racial. Tal como teoriza el sociólogo británico David Gillborn, clase social e identidad racial se encuentran siempre vinculadas a lo que él define como *intersectional quality*: “las desigualdades de raza y de clase no se pueden entender completamente si son consideradas de forma aislada” (Gillborn, 2010, p. 3). Claudina Valdez, en un artículo sobre discriminación racial y ciudadanía en la escuela dominicana, afirma que:

Mientras más cerca del modelo (blanco, occidental, masculino y de clase alta) en términos reales y simbólicos, el discurso dominante y, la mayoría de los casos también popular, te asigna más valor (...) En la República Dominicana una persona vale más en la medida que es más blanca o se acerca más al modelo, en términos de la gradación del color de la piel y la textura del pelo, todo lo cual marca significativamente diferencias (...) Mientras más pigmentación, menos posibilidades de ascender social, política y económicamente” (Valdez, 2005, p. 142).

En las *escuelas de los pobres* la gran mayoría de la población estudiantil tiene un color de la piel oscuro (definidos como *mulatos*, *indios* o *morenos*) y el popularmente denominado *pelo malo* (el pelo crespo), a diferencia de las *escuelas de los ricos*, en donde casi solo están los blancos hijos e hijas de las élites, con el pelo *bueno*, lacio. Esta relación entre

diferencias fenotípicas, pertenencia de clase y oportunidades educativas, se observa también por parte de las mismas personas informantes, tanto de clase alta como de clase baja. Los estudiantes y las estudiantes de clase alta que han sido entrevistados, en efecto, comentan que la clase de pertenencia “se ve...: por el color de la piel, por el pelo, por la forma de vestir, por el físico... para reconocer un chico de clase baja, solo les veo la cara y le reconozco” (Antonio, 14 años, 1° de Bachillerato, Colegio privado de clase alta); “la mayoría de la gente de clase baja tiene el pelo malo...nosotros de clase alta tenemos el pelo bueno, lacio... es difícil dar explicaciones sobre cómo reconocerlos, nada más se ve” (Gabriela, 16 años, 3° de Bachillerato, Colegio privado de clase alta). La naturalización de las diferencias emerge con fuerza, y lleva implícito el proceso de inferiorización de las mismas, con la consciencia de lo que implica en términos de oportunidades educativas y de futura inserción en el mercado laboral. Los estudiantes y las estudiantes de República Dominicana de clase baja, por otro lado, se distancian en su representación social tanto con los *hijos de los riquitos* como con el referente *negro*, representado por la población haitiana y dominicana de descendencia haitiana, en la normalizada construcción de la *dominicanidad* a través del negacionismo de la negritud (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, 1995; Mercedes, 2004; Torres-Saillant, 2010).

Si los centros públicos se encuentran, a nivel estructural, en los escalones más bajos de la estratificación educativa, hay gran variabilidad en los Colegios privados, tal como se señala también en los recientes Informes de Desarrollo Humano del Pnud (Oficina de Desarrollo Humano, 2008; 2010). Emerge con evidencia que la baja calidad y los procesos de exclusión no existen en cualquier contexto del sistema educativo dominicano, pero sí en la escuela donde acude la mayoría de la población, la pública, y los colegios privados de contextos empobrecidos, que también siguen (re)produciendo desigualdades sociales. En los centros privados, una clara señal de esta variabilidad se puede notar en el dinero a pagar para la matrícula mensual, que varía de forma evidente de una escuela a otra de la muestra:

expresado en cifras aproximadas de pago mensual, podemos ver que en 4° de Bachillerato se cobran alrededor de 800 y 1.500 pesos en el Colegio de clase media-baja, respectivamente por la tarde y por la mañana (unos 16 y 30 euros), 3.000 pesos en el Colegio de clase media (unos 60 euros), y alrededor de 25.000 pesos (unos 515 euros) en el Colegio de clase alta, con todo un complejo proceso de selección para la admisión.

Tandas y horarios escolares reducidos como ejes de exclusión educativa y social

El sistema de *tandas*, que se realiza en todos los centros educativos públicos y en una parte de los Colegios -solo los de clase baja o media-baja-, prevé el uso de la misma estructura escolar en los diferentes momentos del día -mañana, tarde, noche- como respuesta a la carencia estructural de edificios educativos. La gran mayoría de los centros públicos funcionan en tres tandas: la matutina de 8h a 12h, la vespertina de 14h a 18h y la nocturna de 18h a 21.30h. La estructura del Liceo público estudiado está abierta durante las tres tandas diarias y también el sábado y el domingo como escuela a distancia para personas adultas. Los Colegios funcionan normalmente sólo en tanda matutina (de 8h a 13h), una hora más que los públicos; y algunos, de clase media-baja, por la tarde con el mismo horario de los públicos (de 14h a 18h). Los Colegios analizados funcionan solo en la tanda matutina, excepto el Colegio de clase media-baja que se utiliza también en tanda vespertina, para una población de clase social más baja con un precio de matrícula reducido.

La planificación del trabajo docente de los públicos y de los privados de clase baja y media-baja es de cuatro horas por tandas, que se reducen a dos o dos y media con las dinámicas observadas en los centros de esta etnografía. Al contrario, en la escuela *de los ricos* hacen como mínimo seis horas diarias, dependiendo del centro. El desarrollo de varias tandas en un mismo centro lleva necesariamente a acotar el horario escolar, en especial de las tandas vespertinas y nocturnas. Las *horas* acaban siendo extremadamente cortas, incluso de 20-25 minutos efectivos; antes de empezar cada clase,

en efecto, se realizan pausas muy importantes, durante las cuales las chicas y chicos pasean por los pasillos y hablan mucho tiempo entre ellos. Sobre todo en el Liceo público, pero también en los Colegios, en diferentes días de clase se *despacha* a los estudiantes y a las estudiantes con anterioridad respecto a lo establecido, por muchísimas distintas razones, como el mal tiempo. Durante el trabajo de campo, una de las frases pronunciada repetidamente por los estudiantes y las estudiantes es “despachan ya, despachan ya”, gritando y corriendo contentos fuera del instituto. Por ejemplo, cuando había una reunión de profesoras y profesores, o incluso de padres y madres, el centro mandaba al alumnado a sus casas.

Hoy en el Liceo vespertino las profesoras les comentaron a los estudiantes que tenían que irse, para poder realizar una reunión con los representantes de los padres. De todas formas, los padres y las madres no llegaron y no se realizó la reunión, aunque los chicos y chicas ya se habían ido. En el Liceo, cuando los profesores se tienen que reunir entre ellos, también *despachan* a los alumnos, porque no tienen más alternativas que hacerlo durante el horario de clase lectiva, considerado que una buena parte de ellos trabaja las tres tandas. En los periodos en que tienen que rellenar los registros los profesores se quedan también sin alumnos, *despachándolos*. Se entiende que si estos profesionales trabajan todo el día en docencia lectiva, no pueden reunirse con sus colegas, actualizar los registros ni plantear una planificación docente excepto que en el horario escolar, disminuyendo las horas de clase de los estudiantes, ya pocas de por sí (Extracto del Diario de campo, enero de 2012).

Es evidente el papel que tiene el sistema de las tandas en la estratificación de las desigualdades sociales del alumnado. En efecto, se nota con claridad que quienes frecuentan la escuela en la mañana no son de los mismos perfiles, a nivel socio-económico, de quienes la frecuentan por la noche. Las estudiantes

y los estudiantes del nocturno son, en su mayoría, jóvenes que por una serie de razones han dejado el sistema educativo ordinario, matutino o vespertino. En diferentes casos, los actores sociales, en particular los profesionales y las profesionales, hablan del Liceo nocturno como una “escuela de adultos”, pero las observaciones aclaran que, aunque haya sujetos adultos, hay un alto porcentaje de jóvenes de 15 y 16 años y la media de edad se sitúa sobre los 17,5 años. En efecto, cuando un estudiante o una estudiante tiene 16 o 17 años y todavía no ha superado Primero de Bachillerato, es muy improbable que logre matricularse en un Liceo matutino o vespertino; “los rechaza el sistema”, como comentó durante la etnografía una de las secretarías del Liceo. En diferentes casos son jóvenes que han repetido, o han perdido años de escuela por diferentes razones, y ya no se les acepta en el Liceo vespertino. Si se hace referencia a un dato *micro* recogido durante el estudio, se puede ver que el 17% (unos 200 alumnos y alumnas) de la población que ha intentado matricularse al Liceo vespertino durante el curso 2011-2012, ha sido rechazada por falta de plaza, acabando fuera del sistema educativo o, en el más positivo de los casos, en el Liceo nocturno. Un líder comunitario del Sector Las Palmas de Herrera comenta que “en los nocturnos no se estudia... los chicos van a descansar de un día de trabajo... hay muchos colegios que no tienen *planta* (generador eléctrico), como máximo pueden hacer 1 o 2 horas cada día... no sé cómo pretendemos que así se puedan formar nuestros jóvenes...” (Francisco, 57 años, Líder comunitario del Sector de Las Palmas de Herrera).

Una buena mitad de las chicas y chicos que frecuentan el Liceo nocturno está trabajando, otra parte busca trabajo y no lo encuentra. En el Liceo vespertino y en el Colegio de clase media-baja de horario vespertino también hay chicos y chicas que trabajan, aunque una minoría. De cualquier forma, se trata de trabajos en gran mayoría insertados en la economía sumergida; a las actividades de *chiripa* a las cuales se dedican el padre y la madre -como si fuera una *herencia* (Bourdieu & Passeron, 1967; 1977)-, acaban dedicándose también sus descendientes. Hay que subrayar que el trabajo infantil tiene

una influencia negativa en la calidad del aprendizaje: a nivel nacional, alrededor del 69% de los alumnos y alumnas que trabajan se encuentran en sobreedad, que equivale a una tasa tres veces y media mayor que la de quienes no trabajan. De igual modo, casi una quinta parte de los estudiantes y las estudiantes que trabajan asiste a tandas nocturnas, las cuales están sujetas a severas limitaciones de calidad. La conexión entre trabajo infantil y abandono escolar podría reflejar un proceso en el cual las alumnas y los alumnos que trabajan entran en sobreedad, abandonan las tandas diurnas y, eventualmente, abandonan la escuela (Guzmán & Cruz, 2009, p. 9).

Situación de explotación del profesorado y prácticas pedagógicas

Tal como nos recuerda el reciente informe de Desarrollo Humano del PNUD, “el profesorado dominicano proviene en general de sectores socioeconómicos bajos, con deficientes niveles educativos; y desarrolla su labor en condiciones poco adecuadas, con escasos recursos metodológicos y materiales” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010, p. 128). El profesorado entrevistado, de sexo femenino en un 90% de la muestra de este estudio, prefiere en general trabajar en los Liceos públicos que en los Colegios de clase media-baja, porque en estos últimos el salario, decidido por los dueños de las escuelas, suele ser muy bajo e incluso inferior al del público. En efecto, la escuela se sitúa completamente dentro de la dinámica de mercado, cuyo presupuesto y decisiones se quedan en las manos de los dueños privados, que con facilidad destituyen a profesoras, profesores o coordinadores, como en el caso del Colegio de clase media-alta durante el periodo de la etnografía. En los Liceos públicos el salario, dependiendo de varios factores contractuales como los años de docencia, suele ser alrededor de 9.000 pesos por tanda cada mes (sobre los 175 euros): se entiende que para sobrevivir los profesores y profesoras trabajen dos o tres tandas. Durante el trabajo de campo se han encontrado incluso varios profesores y profesoras que trabajan tres tandas diarias, más los fines de semana en escuelas de personas

adultas.

Los profesores y profesoras entrevistados explican que en el centro público “como trabajador tienes menos presión, porque en el Colegio los padres pagan y los Directores, más allá de pagarnos muy poco, nos presionan mucho” (Dolores, 47 años, profesora del Liceo público y del privado de clase media-baja). Esta opinión resulta ser muy popular entre el profesorado, junto con la siguiente: “Aquí en los privados los padres pagan y los chicos creen que le pueden hacer lo que quieren al profesor... en los Colegios los alumnos aprueban porque sus padres pagan. En el Liceo un chico aprueba solo si ha trabajado bien” (Miriam, 49 años, profesora del Liceo público y del privado de clase media-baja). Para confirmar esta afirmación tenemos las experiencias de varios chicos, entre ellos Christopher, estudiante del Colegio de clase media-baja: “hace dos años me quemé en el Liceo vespertino, cuando hacía 1º... no aprobé ni una materia... no iba a pasar allá y el año pasado decidí venir a este Colegio... aquí he aprobado el curso, aquí es más fácil” (Christopher, 16 años, Colegio de clase media-baja, 2º de Bachillerato). María, en la misma línea, aclara que “en el Liceo es más difícil porque allá te lo explican una vez y si no entendiste te jodiste. Aquí en el colegio te explican más veces, porque uno paga” (María, 16 años, Colegio de clase media-baja, 3º de Bachillerato). En todo este escenario, la figura del profesor o profesora se encuentra en una situación precarizada y explotada, muy mal pagada y obligada a trabajar dos o tres tandas por día, en Liceos y Colegios al mismo tiempo, para poder sobrevivir (Santana, 2003). El resultado del *sacrificio* descrito por Santana se construye sobre profesoras y profesores extremadamente cansados y explotados, como aclaraban también las caras exhaustas que a menudo fueron detectadas durante el trabajo de campo. En este sentido, las profesoras y los profesores, como agentes clave del sistema educativo (Molina, 2010), parecen ser al mismo tiempo víctimas y victimarios de un modelo escolar que se conforma como clasista, excluyente y autoritario.

Por lo que hace a las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en la escuela dominicana,

en las observaciones en las aulas, especialmente en los centros públicos y en el colegio de clase media-baja, destacan la copia y la repetición, donde el aprendizaje pretende entrar por el proceso memorístico mecánico (Vargas, 2010). En efecto, la mayoría de las horas de clase que se observaron se basan sobre la copia, desde el libro de texto hacia el cuaderno, o con el profesor o profesora que lee en voz alta y lentamente; en varios casos escribe el texto también en la pizarra, y los alumnos y alumnas lo copian en sus cuadernos. En el Informe de Desarrollo Humano 2010 se critica una visión enciclopedista y mecánica del conocimiento, junto con prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la copia y la repetición (Oficina de Desarrollo Humano, 2010). Así pues, Cheila Valera y otras investigadoras aclaran que “en este concepto de aprendizaje está latente un concepto de sujeto como sujeto pasivo e incapaz, de manera que los contenidos se simplifican a su altura” (Valera et al., 2001, p. 65). Tales concepciones y metodologías parecen inhibitorias de una construcción crítica del estudiantado, en total contradicción con los objetivos oficiales de la Reforma Educativa del Plan Decenal, donde se habla de “la formación de sujetos participativos, creativos y solidarios, capaces de integrarse activamente a una sociedad democrática” (Congreso Nacional de Educación, 1992, p. 92).

4. A modo de cierre

En tiempos recientes el sistema educativo dominicano ha sido protagonista de los debates socio-políticos y también de la agenda de lucha de los movimientos sociales del país. En el año 2010, como fruto de la unión de los movimientos sociales de La República Dominicana, nace la *Coalición para la Educación Digna* (CED), una confederación conformada por más de 200 entidades de la sociedad civil que reivindican conjuntamente un mayor gasto del presupuesto en educación y una mejor posibilidad educativa para todos y todas. En efecto, República Dominicana es uno de los países del mundo que menos invierte en educación, destinando en los

últimos años poco más del 2% del PIB al sector educativo (Datos de Banco Mundial 2011)⁵.

Tal como afirma el sociólogo dominicano Rafael Toribio y es unánimemente suscrito por la comunidad científica, “el financiamiento es uno de los problemas más importantes en la educación del país. Pese a la declaración de que la educación es una necesidad nacional, lo cierto es que en la realidad se niega esta afirmación” (Toribio, 2004, p. 16). La campaña *4% para la Educación* de la Coalición Educación Digna, muy popular en todo el país, reivindica que el Gobierno dominicano reserve un gasto mínimo del 4% del PIB anual para el sector educativo público, tal como lo prevé la Ley General de Educación 66-97. Desde su existencia, en el año 1997, tal artículo de la Ley ha sido sistemáticamente incumplido por todos los Gobiernos dominicanos que se han sucedido en los últimos quince años. Más allá de las proclamas electoralistas y de los planes propuestos a nivel oficial, no se priorizó, ni se prioriza en la actualidad, el gasto educativo, ni un genuino compromiso político para una mejor formación de la mayoría de la juventud dominicana (Foro Socioeducativo, 2011; Coalición Educación Digna, 2011).

El sistema educativo dominicano presenta, de esta manera, importantes carencias, y sobre todo se caracteriza por evidentes desigualdades sociales. Por un lado hay una minoría de la población -las élites- con una escuela de niveles altos, mientras que por el otro lado, la mayoría de la población accede a una escuela deficiente, cuando no queda directamente excluida. En efecto, el abandono escolar está íntimamente asociado a los niveles de pobreza de los hogares. El perfil más común de quienes protagonizan el abandono escolar en la República Dominicana responde entonces a mayores de 13 años, principalmente varones, procedentes de familias pobres, muchas veces proveedores de recursos al hogar (Guzmán & Cruz, 2009). Resulta así evidente, razonando en los términos de Bourdieu, que en la República Dominicana se construye y reproduce una vinculación estrecha entre capital económico

5 Para un análisis comparativo a nivel mundial del gasto público en educación por país, ver: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

y capital cultural, siendo el primer elemento necesario para poder acceder a la adquisición del segundo. Tal como afirma Elssy Bonilla-Castro, “las escuelas de los pobres son también pobres y son por lo tanto un factor generacional e intergeneracional de reproducción de la pobreza y de la exclusión” (Bonilla-Castro, 2002, p. 7).

Como han aclarado los resultados del estudio, esta situación de desigualdad de las oportunidades educativas presenta la escuela como *pilar de la desigualdad* (Dronkers, 2008) y pone en evidente peligro el derecho a la educación para todos y todas. Esta situación de peligro se presenta dependiendo de la posición ocupada en el *espacio social* (Bourdieu, 1997) y de las características de clase e identidad racial de los actores en cuestión (Willis, 2005). El sistema educativo dominicano, incluso más allá de participar en la reproducción de las desigualdades sociales, contribuye así activamente al mantenimiento y legitimación de la estructura social, dominada por los discursos y las prácticas de las élites en el poder.

Lista de referencias

- Bonilla-Castro, E. (2002). Educación, equidad y desarrollo: el gran desafío del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (Prólogo). En A. Medina (ed.) *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*, (pp. 4-9). Santo Domingo: Intec.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo, P. M. (2011). *Análisis de contexto sobre violencia juvenil en Santo Domingo*. Santo Domingo: Flacso.
- Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo. (1995). *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: CESPJM.
- Coalición Educación Digna. (2011). *Documento Posición. Lineamientos políticos y técnicos de la Coalición Educación Digna 2012*. Santo Domingo: CED.
- Congreso Nacional de Educación (1992). *Plan Decenal*. Santo Domingo: CNE.
- Del Valle, A. (2010). Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 577- 605.
- Dronkers, J. (2008). *L'Educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- Espinosa, M. & Dotel, O. (2003). La reforma educativa dominicana de los 90 como resultado de la disputa entre diferentes racionalidades. *Revista de Estudios Sociales*, 132, pp. 53-122.
- Foro Socioeducativo. (2011). *Observatorio del presupuesto en Educación*. Santo Domingo: FS.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giliberti, L. (2014). La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el emblanquecimiento y el ennegrecimiento. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30, (en prensa).
- Gillborn, D. (2010). The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1), pp. 3-25.
- Guzmán, R. & Cruz, C. (2009). *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*. Santiago: Foro Socioeducativo.
- Jiménez, J. (2010). República Dominicana: crecimiento macroeconómico y estabilidad política Versus desigualdad social e insatisfacción popular. *Revista de Ciencia Política*, 30 (2), pp. 479-498.
- Liceo Nocturno (2002). *Proyecto de centro*. Santo Domingo: Mimeo.

- Medina, A. (ed.) (2002). *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Santo Domingo: Intec.
- Mercedes, A. (2004). ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138, pp. 10-61.
- Molina, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas Educativas. *Ra Ximhai (México)*, 6 (1), pp. 131-143.
- Oficina de Desarrollo Humano (2008). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana. Desarrollo Humano, una cuestión de poder*. Santo Domingo: Pnud.
- Oficina de Desarrollo Humano (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana, I-II-III*. Santo Domingo: Pnud.
- Santana, I. (2003). Gasto público y salario magisterial. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 6, pp. 103-128.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, pp. 165-176.
- Toribio, R. (2004). Los desafíos de la educación dominicana. *Revista de Estudios Sociales*, 135, pp. 11-23.
- Torres-Saillant, S. (2010). *Introduction to Dominican Blackness*. New York: Cuny Dominican Studies Institute.
- Valdez, C. (2005). Género, discriminación racial y ciudadanía: un estudio en la escuela dominicana. En G. Candelario (ed.) *Miradas desencadenantes. Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio*, (pp. 231-266). Santo Domingo: Intec.
- Valera, C. (ed.), Zaiter, J., Vargas, T., Santelises, A. & Caracciolo, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: Flacso.
- Valera, C. (2004). Tolerancia Cero a las deudas educativas. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 8, pp. 125-127.
- Vargas, T. (2009). La brecha entre la escuela y la juventud. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 12, pp. 213-217.
- Vargas, T. (2010). *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo: Plan Internacional.
- Velasco, H. & De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. (2005). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.