

Educación y desigualdad en los bateyes de la República Dominicana*

Mar Oliver Barceló

ONG 180 Grados para la Cooperación y el Desarrollo. República Dominicana.
mdmoliver@gmail.com



Recibido: 28/10/2013

Aceptado: 27/12/2013

Resumen

La vida en un batey de la República Dominicana conlleva altos niveles de precariedad y marginación. El presente estudio se ha propuesto comparar, a través de metodologías cuantitativas y cualitativas, las condiciones escolares, familiares y el nivel de desarrollo en diversas competencias y procesos psicológicos básicos de niños y niñas escolarizados en estas plantaciones de caña de azúcar con aquellos que asisten a la escuela en el pueblo de Guaymate. Si tomamos como referencia los estadios de desarrollo de Piaget, los resultados han arrojado un nivel muy bajo en ambos casos, pero, cuando se trata de los bateyes, la diferencia es abrumadora. Entendemos esta constatación como un punto de partida para reflexionar sobre las posibles causas que lo desencadenan y el rol de los centros educativos como elemento de superación o perpetuación de las desigualdades sociales.

Palabras clave: batey; desigualdad social; oportunidades educacionales; relación entre la escuela y la comunidad.

Resum. *Educació i desigualtat en els bateis de la República Dominicana*

La vida en un batei de la República Dominicana implica nivells elevats de precarietat i d'aïllament. L'estudi que presentem es proposa indagar, a través de metodologies quantitatives i qualitatives, sobre les condicions escolars, familiars i el nivell de desenvolupament de diverses competències i processos psicològics bàsics dels infants escolaritzats en aquestes plantacions de canya de sucre, en comparació amb els que acudeixen a l'escola del poble de Guaymate. Si prenem com a referència els estadis piagetians, els resultats ens indiquen un nivell molt baix en tots dos casos, però quan es tracta dels bateis, la diferència és aclaparadora. Això ens porta a reflexionar sobre el rol dels centres educatius com a element de superació o perpetuació de les desigualtats socials.

Paraules clau: batei; desigualtat social; oportunitats educacionals; relació entre l'escola i la comunitat.

* Agradecimientos a los colaboradores (Guillermo Aramburo, Mercedito Mártir, Ada Félix, Penélope Pizzini, Luís Miguel, Yuleisy Muis, Biamnesa, Amaura, Pared y Manuel Pomar), que, con un gran compromiso y dedicación, recorrieron bateyes y aulas, así como a la asesoría psicopedagógica de Ana González. Sin su trabajo y cooperación, hubiera sido imposible llevar a cabo el presente estudio.

Abstract. *Education and Inequality in the Dominican Republic bateyes*

Life in the Dominican Republic sugar cane worker communities or *bateyes* is characterized by high levels of insecurity and isolation. Using quantitative and qualitative methodologies, this study aimed to explore school and family conditions, and the level of basic psychological processes of children schooled in these sugar cane plantations compared to those who attend school in the village of Guaymate. Taking as a reference Piaget's development stages, the results yielded a very low level of development in both cases, but the difference is overwhelming in the case of the *bateyes*. The study serves as a departure point for reflecting on the role schools play in overcoming or perpetuating social inequalities.

Keywords: *batey*, social inequality, educational opportunities, school-community relationship.

Sumario

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| Introducción | 3. Discusión |
| 1. Metodología y diseño del estudio | Referencias bibliográficas |
| 2. Resultados del estudio | |

Introducción

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

(ONU, 1959, principio 7)

El presente proyecto se enmarca en un conjunto de actividades que lleva años realizando la organización no gubernamental 180 Grados para la Cooperación y el Desarrollo, cuya misión consiste en «Cooperar internacionalmente para promover y reforzar el desarrollo comunitario integrándose y colaborando con las redes locales (sociales, educativas y sanitarias) en Latinoamérica» (2013). Su foco de atención son los bateyes: pequeñas comunidades rurales conformadas por los trabajadores de la caña de azúcar y sus familias, instalados en viviendas y territorios propiedad de la empresa azucarera, dentro de las mismas plantaciones, «una prolongación modificada del modelo de organización social colonial que comenzó en el Nuevo Mundo con el sistema de plantaciones de azúcar» (Moya et al., 1986: 18). Las características que suelen acompañar a estas poblaciones son la incomunicación con centros urbanos y con el sistema sanitario, el encarecimiento del acceso a productos de primera necesidad, una infraestructura dependiente de las decisiones de la compañía azucarera, una falta de electricidad y de agua corriente en los hogares, así como unos sanitarios y unos baños públicos en malas condiciones, entre otros problemas.

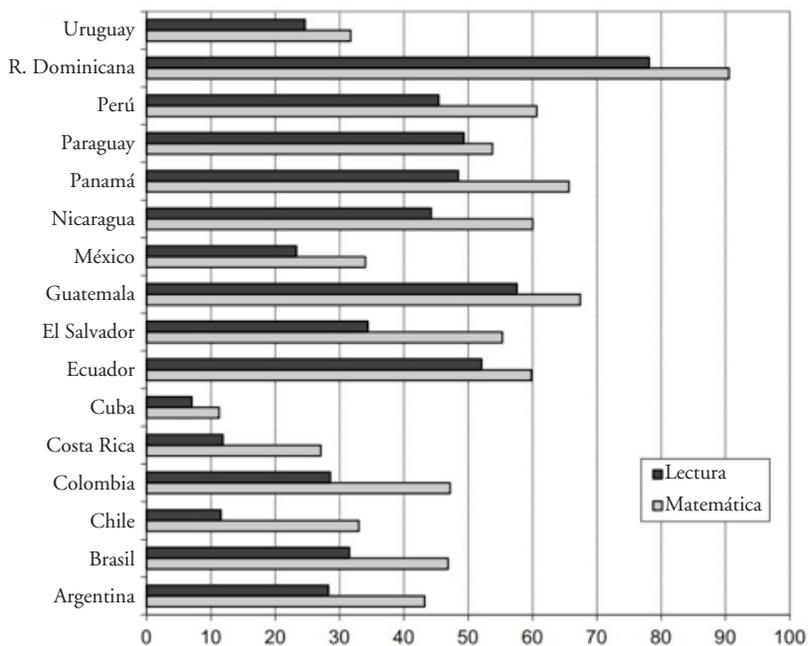
El presente estudio pretende comprobar si existen diferencias importantes entre los niños y las niñas de diez bateyes y los de la escuela de Guaymate —el municipio más cercano a dichos bateyes—, en relación con tres dimensiones: situación familiar, condiciones escolares y competencias y habilidades básicas desarrolladas.

Si partimos de una visión más general, nos damos cuenta de que la República Dominicana es uno de los países del Caribe y de Latinoamérica que tiene el menor gasto proporcional en educación, como consecuencia, los resultados en competencias lingüísticas y matemáticas de escolarización básica son destacablemente negativos en relación con diversos países latinoamericanos (UNESCO, 2013).

Los estudios oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013) corroboran los datos, aunque el análisis de la educación se centra en datos como la cantidad de estudiantes con rezago y el índice de abandono o de reprobación, y no tanto en las causas de dichas diferencias.

Desde nuestra perspectiva, nos parece oportuno plantear cuestiones sobre la dialéctica entre educación y contextos de pobreza y marginalidad. Es decir: ¿la escuela es una institución que contribuye a superar la desigualdad o es un instrumento de reproducción social que ayuda a perpetuar la brecha social?

Tabla 1. Porcentaje de alumnos de tercer grado que *no* alcanzaron el nivel de desempeño II en lectura y matemática en la prueba SERCE2006.



Fuente: UNESCO, 2013: 69.

Muchos autores nos sugieren sospechar de los sistemas de enseñanza. Bourdieu y Passeron (1996) analizan la escuela como un espacio clave para mantener la distinción entre grupos sociales, los cuales conservan su posición a través del *capital cultural* y del *capital económico*. Por tanto, la institución educativa se encargaría de reproducir una arbitrariedad cultural que contribuiría a reproducir las relaciones entre clases, pero advierte de la necesidad de analizar los mecanismos complejos de relación entre la escuela y el espacio social para poder hacer un análisis más profundo (1997).

Henry Giroux (2004) reflexiona sobre cómo las *teorías de la reproducción* rechazan las ideas del funcionalismo estructural, según las cuales las escuelas son instituciones democráticas que promueven la cultura y el conocimiento sin juicios de valor. Postulan que las escuelas utilizan sus recursos para mantener las relaciones sociales y de trabajo, de manera que se conserve el sistema productivo.

Pero ninguno de los dos autores se considera finalista o fatalista y ambos creen imprescindible que se contemple que las escuelas son también sitios culturales que pueden representar campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico (Giroux, 2004).

En la República Dominicana, encontramos análisis como el de Luca Gilberti (2013), que realiza una crítica a las diferencias entre los centros privados y los públicos y al modo como éstas afectan a los grupos sociales más pobres, por ello califica al sistema educativo de «notablemente diferenciado en términos de clase social e identidad racial». En la presente investigación, compartimos ampliamente las reflexiones del autor, y nuestro foco de interés se traslada a los bateyes, un espacio de precariedad y marginación en donde consideramos muy necesario realizar una reflexión sobre el proceso educativo y su contexto.

1. Metodología y diseño del estudio

Nuestros objetivos generales consisten en realizar un estudio comparativo entre dos entornos educativos cercanos pero diferentes: la escuela pública de Guaymate, Hicayagua, y diez escuelas de bateyes cercanos a dicha población, en la Romana.

El presente estudio se ha centrado en tres dimensiones: en primer lugar, las condiciones escolares existentes; en segundo lugar, la situación familiar de los alumnos, y, finalmente, su desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos. Consideramos que no se pueden vincular de manera directa los resultados de estas tres esferas, pero esperamos poder formular hipótesis sobre los factores de riesgo presentes en el entorno escolar, social y familiar. Consideramos que el siguiente paso podría ser ampliar los tópicos de investigación sobre esta dicotomía.

Empezamos con estos dos espacios educativos —escuelas de batey y escuela Hicayagua—, dada la proximidad entre ambos contextos, y no con estudiantes de otro espacio sociocultural, como, por ejemplo, Barcelona o Santiago de Chile, ya que el análisis resultaría extremadamente complejo, debido a la cantidad de variables que se deberían considerar. Cabe tener en cuenta que las condiciones de la escuela de Guaymate distan mucho de ser las óptimas, como indica la

etiqueta «urbana-marginal» asignada por el Ministerio de Educación (2013), a causa del alto nivel de deserción escolar y de repetición de cursos.

En cuanto a la metodología para aproximarnos a este tema, siguiendo a Cook y Reichardt (2005), hemos optado por un modelo mixto con instrumentos cualitativos y cuantitativos, que nos permita atender la multiplicidad de dimensiones que pretendemos abordar y que sea coherente con los propósitos de la investigación y la evaluación. Para ello, se ha intentado diseñar una combinación flexible y adaptativa de ambos métodos.

El equipo de trabajo estaba conformado por la autora del presente artículo, un grupo de nueve chicos y chicas de Guaymate, voluntarios de la ONG, y su actual director. Es importante destacar que gran parte de las entrevistas fueron realizadas por personas que tenían el mismo dialecto que los niños y las niñas entrevistados, incluso en el equipo de entrevistadores siempre había alguien que hablaba la lengua criolla, idioma de Haití y común en familias dominicanas de ascendencia haitiana, para disminuir el riesgo de confusiones o respuestas incoherentes.

Dimensión A. Condiciones escolares existentes en Hicayagua y en diversos bateyes de la Romana

Para aproximarnos a esta dimensión, optamos por la observación participante, o etnografía, entendida, desde el punto de vista de Hamme y Atkinson (1994), como una metodología de investigación social reflexiva, con todas las implicaciones que ello conlleva, que reconoce la complejidad del proceso y del rol de quien investiga.

Para ello, la investigadora vivió durante tres meses en el pueblo de Guaymate, ya que no es posible instalarse en los bateyes propiedad de la empresa azucarera y de uso exclusivo para los trabajadores y sus familias. Gracias al apoyo de la organización no gubernamental 180 Grados, el acceso a la escuela de Guaymate no supuso ningún problema para nosotros. Durante más de un mes, acudimos diariamente al centro escolar. También se tuvieron en cuenta los aspectos señalados por Stocking (1992), quien sugiere que el etnógrafo debe conocer la lengua, no debe imponer categorías propias, debe conocer personalmente a las personas con las que convive y mezclarse en sus actividades cotidianas, además de prestar atención a la información. El acceso a los bateyes fue a través de visitas puntuales, con la colaboración del profesor responsable.

Se realizó un diario de campo para recoger la información sistemáticamente al final de la jornada, ya que la coordinación de la investigación impedía hacerlo in situ.

Dimensión B. Situación familiar

Para la aproximación a la situación familiar de los niños y niñas escolarizados en ambos contextos, contamos con dos fuentes principales: la entrevista realizada a ellos y a ellas directamente y la conversación informal de la investigadora con sus maestros correspondientes, los cuales nos podían proporcionar

datos, como, por ejemplo, su nacionalidad, puesto que los niños y las niñas no la sabían. Dichos datos eran registrados en el «diario de campo».

Dimensión C. Desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos entre los niños y niñas de los bateyes y otros entornos escolares y sociales

El propósito general de esta dimensión es realizar una investigación comparativa sobre el desarrollo de competencias y procesos psicológicos básicos entre los niños y las niñas de los bateyes y la escuela higuëyana de Guaymate.

El primer gran interrogante con el que nos encontramos fue determinar qué competencias y qué procesos psicológicos básicos nos interesaba evaluar. Con la asesora psicopedagógica, se determinaron los siguientes ítems:

- La *percepción visual*. Consideremos la percepción no como un proceso pasivo, sino como una compleja labor de síntesis y análisis, en donde confluyen las experiencias y los aprendizajes del sujeto. Nuestra comprensión de la percepción visual podríamos decir que es aquella que ha sido más estudiada y, junto al sistema auditivo, son los sentidos de mayor incidencia en el desarrollo cognitivo humano. Siguiendo la misma línea, coincidimos con la posición de que la *memoria visual* se ejercita y se desarrolla a través de aprendizajes y experiencias.
- La *noción de conservación*, siguiendo las teorías de la psicología del desarrollo de Piaget (Piaget, 1947; Flavell, 1963). Entendemos esta noción como un paso importante en el desarrollo cognitivo de los niños y de las niñas, y revela la habilidad para reconocer que ciertas propiedades de los objetos se mantienen invariables frente a cambios de posición, color o forma.
- Siguiendo la línea de Piaget e Inhelder (1997), incluimos el *pensamiento lógico* (o lógico-matemático), entendido como aquel que no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos), sino en el sujeto que lo construye por abstracción reflexiva. Esta dimensión se encuentra intrínsecamente ligada a la anterior, de noción de la conservación.
- *Competencias comunicativas*, entendiendo tal concepto de manera amplia (Hymes, 1971: 27-47), como la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad por utilizarla, también siguiendo la línea de Habermas (2010), en la que la racionalidad comunicativa es aquella que nos «permite coordinar y reproducir procesos sociales tan cotidianos a todos los niveles, como son la socialización, la integración social o la legitimación, superando capacidades técnicas o mecánicas» (Noguera, 1996). Este aspecto no estaba inicialmente dentro de las competencias que el estudio pretendía evaluar, pero las entrevistas con los niños y las niñas de los bateyes mostraron que era un elemento que no podíamos obviar, dado que la incapacidad de comunicación de diversos pequeños de 6 años nos había imposibilitado todo tipo de interacción con ellos. Como consecuencia, se reformuló la pauta de entrevista para incluirlo en el registro de la investigación, exclusivamente para el grupo de dicha edad.

- La *lectoescritura*. Al evaluar la capacidad de lectoescritura de los niños y niñas, evidentemente, no queremos sacar conclusiones sobre sus capacidades personales, pero sí sobre su trayectoria formativa y las prioridades que los docentes establecieron en ella. En ese sentido, consideramos relevante, para reflexionar sobre la educación en los bateyes, el hecho de encontrarnos con alumnos de 11 años sin muestra de desarrollo alguno.

Una vez fijados los ítems a indagar, detallamos la muestra de estudio para, a continuación, definir los instrumentos más pertinentes.

Para determinar la muestra de estudio, se consideraron los niveles y los estadios de desarrollo tipificados por Piaget e Inhelder (1997) y se decidió concentrarse en dos franjas etarias (6 y 11 años), tomando en consideración que, según el autor, los primeros ya deberían contar con muchas capacidades de la etapa preoperatoria y los segundos ya estarían finalizando la etapa operatoria. En Guaymate, el universo consistía en todos los niños y niñas que tuvieran la edad señalada, todos los cuales asistían al primer curso, siendo un total de 21, y todos los niños y niñas de 11 años entre los cursos de tercero a quinto, cuyo grupo estaría formado por 26 alumnos y alumnas. En el caso de los bateyes, se entrevistaron a más de cien niños y niñas escolarizados en diez bateyes, que asistían a la escuela regularmente.

Para tal propósito, se diseñó una metodología mixta, de carácter cualitativo y cuantitativo, con el objetivo de conocer y valorar el desarrollo de las competencias y los procesos psicológicos básicos citados de grupos diversos de niños y niñas, para, posteriormente, poder reflexionar sobre las posibles causas y los factores que afectaban al proceso educativo.

En cuanto a los instrumentos de metodología cuantitativa, se optó por el uso de diversos tests, sistema que actualmente encuentra una amplia aceptación en el campo de la psicología (Muñiz y Fernández-Hermida, 2010). Con la asesoría de una psicopedagoga, se seleccionaron diversos tests pertinentes con los propósitos de la investigación en función de la edad de los entrevistados y se diseñaron unas actividades especialmente diseñadas para el estudio.

- El *test de Rey* (Rey, 1987) se aplicó a todos los niños y niñas, con el propósito de evaluar la capacidad de percepción visual, atención, concentración y memoria visual.
- Se utilizó la adaptación española de *Caras: Test de percepción de diferencias*, de Thurstone (1995), para aplicarlo exclusivamente al grupo de mayor edad. Según Ison y Anta (2006), este test presenta diversas ventajas, como «una consigna sencilla y de fácil comprensión para niños y adultos de todos los niveles culturales», aspecto que nos interesaba, considerando que la mayoría de instrumentos habían sido elaborados en contextos socioculturales muy diversos al de los sujetos.
- También se utilizaron unas *pruebas estandarizadas* para el presente estudio que complementarían los tests anteriores. En el caso del grupo de menor edad, y para complementar el análisis de la percepción visual, la atención,

la memoria visual y la concentración, se diseñó un abanico de actividades de dificultad diversa, en donde se pedía al niño o a la niña que identificara si un punto rojo quedaba dentro o fuera de una figura geométrica, y que identificara diferencias entre dibujos de complejidad diversa. Para complementar el análisis de memoria visual y espacial, se les solicitó que copiaran unas formas geométricas que iban aumentando progresivamente de complejidad y articulación.

- Se aplicó una derivación de la *batería diseñada por Goldschmid y Bentler* (1968), uno de los materiales más completos para la medición de conceptos piagetianos, para abordar la noción de conservación. Los ítemes incluidos en la batería fueron aquellos que consideramos de administración y cuantificación más fácil, más interesante a nivel psicométrico y adaptados a la edad de los niños y niñas.

Además de las cifras obtenidas con los instrumentos citados, se diseñó un formato de *entrevista* semisistemática, en donde los investigadores iniciaban una conversación con los alumnos a partir de unos temas sugeridos. Se consideró que la entrevista es un formato «capaz de ofrecer el contraste cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos, y de facilitar su posterior comprensión» (Guerrero, 2010). Para simplificar la actuación de los investigadores noveles, se estructuró el orden y los temas para todos los entrevistados, lo que también facilitó el análisis y la interpretación de las variaciones entre los encuestados. Las líneas temáticas por las que se les sugería discutir eran: los datos básicos del niño o la niña (nombre y edad), el lugar de residencia, su familia, su vida escolar, sus intereses y su vocación profesional. Los resultados de dichas entrevistas también nutrían sustancialmente la dimensión de estudio sobre la situación familiar de los niños y niñas. En el caso de las entrevistas a los alumnos de Guaymate, se realizaron en dos jornadas de, aproximadamente, una hora cada una. En el caso de las entrevistas a los alumnos de los bateyes, debido a las dificultades de transporte, las entrevistas se concentraron en una única jornada.

2. Resultados del estudio

Dimensión A. Contexto escolar

Infraestructura, condiciones climatológicas y calendario escolar

Si, en el caso del estudio entre escuelas públicas y privadas de la República Dominicana, Luca Giliberti (2013) constataba unas «diferencias abismales», en desmedro de las públicas, en nuestro caso, la escuela pública Hicayagua todavía está en condiciones extraordinariamente superiores en relación con las escuelas de los bateyes. En la escuela pública de Guaymate, se cuenta con un edificio de ladrillo, luz eléctrica y un profesor para cada clase. Sin embargo, en las escuelas de bateyes, aunque éstos son menos poblados, generalmente, hay una o dos salas de madera y sin electricidad, con un profesor para todos los cursos.

En una región de clima tropical, en donde se calculan más de cien días anuales con precipitaciones, cuando llueve, en las escuelas de los bateyes es necesario cerrar las ventanas para que no entre el agua. Al no contar con electricidad, las clases quedan a oscuras y, evidentemente, no se puede realizar la actividad docente, por lo que los estudiantes se van a casa o, directamente, no acuden a la escuela. Otra de las consecuencias que provocan las precipitaciones es que los bateyes y sus accesos pueden quedar intransitables. Por tal motivo, es frecuente que el profesor no disponga de medios para llegar al centro docente.

Hoy ha empezado a llover al salir de Guaymate. Al llegar a la escuela, todos los niños se habían ido a su casa, ya que hoy no habría clases. Hemos conversado con el profesor y ha mandado a llamar a los niños y niñas, que vinieran de sus casas, para que pudiéramos conversar con ellos y aprovecháramos la visita al batey. Para entrar en la escuela, hemos tenido que ir saltando de piedra en piedra para superar una ancha corriente de agua, menos mal que nadie se ha caído. (Extracto del diario de campo, noviembre de 2011)

Aparte del factor climático, las celebraciones de la comunidad, las reuniones de organización y programación de los profesores u otros eventos causan la suspensión de las clases. En los bateyes, resulta más difícil conocer las jornadas escolares, ya que la única persona que registra el dato es el propio profesor. Merece la pena recordar que, en algún caso, tuvimos que acudir hasta cuatro veces al batey durante el horario académico para poder encontrar al docente. Resulta significativo que, si no se realiza la clase, ni los estudiantes ni los progenitores reclaman o se sienten perjudicados.

Continuidad escolar y cursos ofrecidos

La situación legal de los habitantes de los bateyes es un tema de candente actualidad, ya que el Tribunal Constitucional ha apoyado la Resolución 012/07 (Paulino, 2008), cuya aplicación ha derivado en la ilegalización de actas de nacimiento válidas ya emitidas para hijos e hijas de haitianos. La consecuencia surgida en nuestro campo es que un alumno sin documentación no podrá tener el título de educación primaria. Seguramente, esta decisión desmotiva a los niños, a las niñas y a sus familias en relación con su formación académica. En todas las escuelas de bateyes a las que acudimos, los profesores abrían sus puertas a todos los que quisieran acudir. No encontramos ningún caso de discriminación por papeles, por lo que es necesario recalcar una visión amplia de parte de los profesores y de las profesoras.

Otro factor similar que imposibilita la llegada del estudiante a octavo curso es que, en las escuelas de los bateyes, no siempre se ofrece todo el ciclo de educación primaria. En los casos en que no se llega al último curso, los estudiantes deben ir hasta Guaymate, por lo que, a mayor distancia, mayor abandono escolar. Aunque existe un sistema de transporte público, éste no es permanente ni fiable. Por ello, a pesar de que la educación en la República

Dominicana sea obligatoria hasta los 16 años, muchas familias ven que sus hijos podrán estudiar solo hasta quinto curso.

Según Castells et al. (1994), la inclusión en el mercado laboral y en la sociedad de manera activa está fuertemente vinculada a la posesión de títulos que reflejan habilidades intelectuales y recursos que otorga el mundo escolar. Coincidiendo con el autor, la imposibilidad de obtener el título del ciclo básico no solamente impide a los estudiantes que puedan desarrollar su proceso formativo, sino también su inclusión en la sociedad y las posibilidades de elegir su futuro.

Metodologías didácticas

Valera (2001) ya expuso que, a pesar de haber realizado una importante reforma en el currículo dominicano, en el momento de realizar su estudio, se observaban prácticas pedagógicas poco permeadas por las nuevas conceptualizaciones y enfoques, y no se podía apreciar un cambio significativo en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una década más tarde, Vargas (2010) constata cómo se continúa la enseñanza a través de métodos rígidos y autoritarios. Giliberti (2013) también confirma dicha aseveración, concretando que la mayor parte de las actividades observadas en su estudio consistían en copia y repetición.

En nuestro caso, no se pudo llevar a cabo una observación sistemática de la actividad pedagógica, por lo que la recopilación de datos se realizó a través de la constante interrupción de las clases, aproximadamente cada 45 minutos. En la escuela Hicayagua, las actividades que constatamos que se realizaban en clase también consistían en copia y repetición. Los estudiantes copiaban un texto en su cuaderno y debían memorizarlo. Los profesores revisaban la copia correcta y la repetición posterior. En nuestras visitas a los bateyes, fue muy difícil constatar las metodologías didácticas de los profesores. Algunas veces, encontramos al profesor realizando clase, pero en muchas ocasiones no pudimos constatar que se estuviera llevando a cabo una actividad pedagógica programada. También se daba el caso de que, al concentrarse un grupo de estudiantes de diversas edades y cursos, el profesor atendía a algunos de ellos, mientras los otros simplemente esperaban.

La metodología y el enfoque didáctico es un tema fundamental a abordar si pretendemos que las escuelas se conviertan en espacios de reflexión e integración, por lo que resultaría interesante poder tratar este aspecto con más profundidad en futuras instancias.

Dimensión B. Situación familiar

Situación legal

El tema de las dificultades con las que se encuentran los estudiantes sin acta de nacimiento al llegar a octavo curso ya fue abordado en el apartado anterior. Al analizar cuántos de éstos niños y niñas efectivamente iban a la escuela,

encontramos un pequeño porcentaje en los primeros años, que iba desapareciendo a medida que se hacían mayores.

Los datos de la franja etaria de 6 años fueron suministrados por el profesor y no contamos con los de todos los niños y niñas, ya que había docentes que no podían asegurar esa información. De los alumnos entrevistados en los bateyes, un 18% no tenía la nacionalidad dominicana, pero igualmente asistía a clase. En la escuela Hicayagua, no encontramos a ningún menor sin acta de nacimiento.

En el caso de los estudiantes de 11 años, no había ninguno que no tuviera su documentación dominicana, ni en los bateyes ni en Guaymate. En este caso, la información proviene directamente de los entrevistados, por lo que podría haber un cierto margen de error, pero, en diversas ocasiones, los profesores correspondientes también corroboraron las aseveraciones.

A través de la actividad de la organización 180 Grados, nos consta que hay un importante sector poblacional en los bateyes que, a pesar de haber nacido en la República Dominicana, no tiene su situación legal regularizada. Esto nos señala un importante sector de los bateyes desprotegido y con escasas posibilidades de cambiar su situación.

Familias numerosas

La influencia del entorno familiar es un factor de relevancia indiscutible en la educación de los menores. Los resultados del presente estudio ofrecen unas cifras muy similares a las del análisis de los bateyes realizado por Jansen y Millan (1991: 63), en donde la tasa de hijos por mujer en edad fértil de los bateyes estudiados es de 5,09, y la de zonas rurales marginales es de 5,2 hijos por mujer, datos que difieren de la tasa de fecundidad general de la República Dominicana de 2,4 hijos por mujer en edad fértil. En nuestro estudio, el promedio de hermanos de los niños entrevistados en la escuela pública de Guaymate —que podría ser considerada zona rural marginal— era de 5,5 y, en los bateyes, de 5,6. También se recogió el número de personas que habitaban en la vivienda del niño entrevistado; en los bateyes, un 74% de los entrevistados residían en un hogar numeroso (6 o más personas), mientras que en Guaymate el promedio subía a un 80% de niños. (Gráfico 1)

Podemos comprobar que la mayoría de menores entrevistados forma parte de familias numerosas y, en las múltiples visitas realizadas a los bateyes, pudimos observar un cierto patrón en dinámicas en donde la actividad de los alumnos y la de las personas adultas discurrían absolutamente separadas. De esta manera, los hermanos mayores se hacían cargo de los hermanos pequeños, se encargaban de su entretención y su cuidado, por lo que pudimos ver como a niños de cuatro y cinco años se les delegaba la responsabilidad de sus hermanos de uno o dos años.

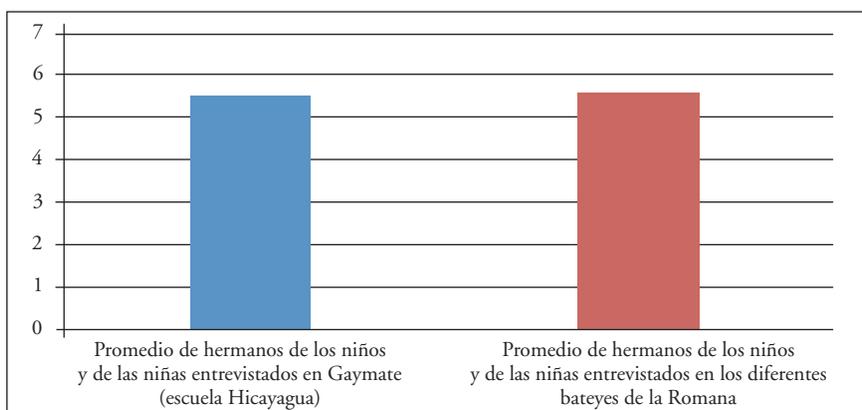


Gráfico 1. Promedio de hermanos de los niños y de las niñas entrevistados.

Trabajo de los progenitores

Uno de los datos estudiados fue el trabajo que desarrollan los padres y las madres de los menores entrevistados, para aproximarnos a su contexto familiar y cultural. Contabilizamos las respuestas de los niños y niñas que pudieron responder a este dato, ya que, en diversos casos, no sabían a qué se dedicaban sus progenitores.

Como era esperable —ya que, para vivir en un batey, algún miembro de la familia debe trabajar en la empresa azucarera—, la gran mayoría de los padres de los entrevistados en los bateyes (80%) trabajaba como *picador* en la caña de azúcar, tarea que consiste en la recogida de la planta y que, en 2012, se pagaba a dos dólares la tonelada recolectada. Encontramos algunos casos en donde desarrollaban otro tipo de trabajo para la empresa azucarera, como, por ejemplo, en la grúa, y dos padres que trabajaban en el sector del turismo fuera de la Romana. Prácticamente todas las madres (un 95%) trabajaban en el hogar, excepto algunas que también se dedicaban al sector turístico fuera de la Romana o vendían algún artículo en su casa.

En la escuela de Guaymate, encontramos mucha más variedad entre los oficios de los padres, entre los que aparecían repetidamente: carretero, conductor, agricultor, obrero, vendedor en camioneta o en comercio, brujo, jardinero, mecánico, chef, trabajador en taller y trabajador de la empresa azucarera. En cuanto a los oficios de las madres, encontramos una mayoría que se dedicaba al hogar (un 55%), pero también cabe remarcar dos oficios muy frecuentes: trabajo en la empresa cercana de flores y vendedora de tabaco; además de algunos otros empleos, como pastelera, comerciante, limpiadora y camarera.

Podemos ver como, en los bateyes, los roles de género se encuentran fuertemente marcados. Idealmente, el centro escolar debería ser un espacio en donde se pudiera reflexionar sobre estas estructuras, y el análisis de la ideología en las prácticas cotidianas y locales, un espacio en donde analizar las condicio-

nes en las que se producen las diferenciaciones que forman parte del contexto (Cabruja, 1998), un importante desafío de la educación en los bateyes.

Dimensión C. Desarrollo de procesos psicológicos y competencias básicas

Competencias comunicativas en niños y niñas de 6 años

Las pruebas para evaluar la competencia comunicativa surgieron del encuentro repetido con niños y niñas de 6 años que no podían mantener una situación comunicativa con los entrevistadores, y el profesor confirmaba que, efectivamente, no establecían contacto con nadie de su entorno.

A partir de ese momento, se empezaron a sistematizar las competencias comunicativas de los menores a través del registro sobre cómo habían discursado las entrevistas semisistemáticas en las cuales se les preguntaba su nombre, su edad, si tenían hermanos o hermanas, el lugar en donde vivían, y se les daban algunas instrucciones sencillas, como, por ejemplo, que realizaran un dibujo o que cogieran algún objeto o algún material escolar concreto.

En principio, según el currículo educativo del nivel inicial de la República Dominicana, dichas instrucciones no deberían suponer ningún problema para un niño o una niña de esta edad:

El niño o la niña de 6 años puede llegar a dominar un vocabulario productivo de alrededor de 2.500 palabras y un vocabulario receptivo que puede ser de hasta 14.000. A esta edad, ya el niño y la niña hablan usando oraciones complejas y «comprenden» la gramática de su lenguaje, que quiere decir que la utilizan, aunque de manera intuitiva.

(Secretaría de Estado de Educación, 2000a)

El resultado de esta prueba inicial es uno de los más alarmantes de todo el estudio, ya que nos muestra que el 44% de los niños y niñas de 6 años entrevistados en los bateyes no tienen la competencia comunicativa suficiente para comprender preguntas e instrucciones sencillas, por lo que les resulta sumamente difícil llegar al nivel mínimo de comunicación. Algunos de ellos simplemente repetían todo aquello que se les decía, y la mayoría se quedaban impasibles ante cualquier enunciado que se les planteara. El 56% restante sí que fue capaz de dar respuesta a algunas o a todas las preguntas o instrucciones formuladas, y se comunicaban con diferentes rangos de fluidez.

En Hicayagua encontramos un 19% de niños y niñas sin competencia comunicativa suficiente para establecer un diálogo básico. Una cifra muy considerable teniendo en cuenta la edad de los entrevistados, pero mucho menor a la de los bateyes. (Gráfico 2)

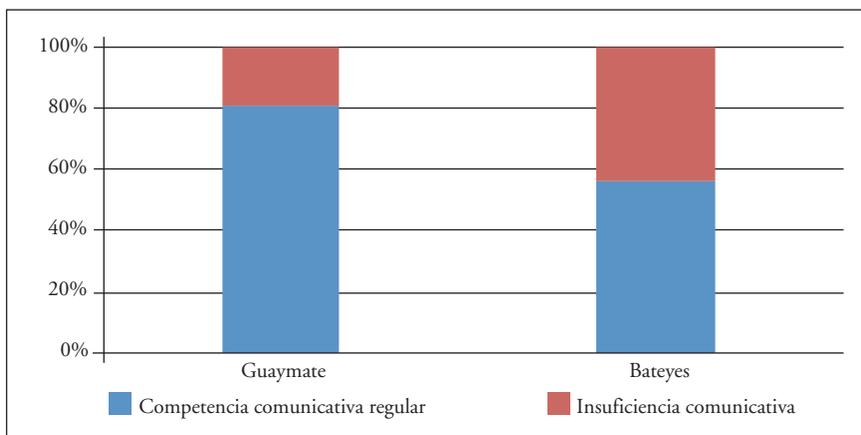


Gráfico 2. Porcentajes de los niveles de insuficiencia comunicativa a los 6 años.

Competencias de lectoescritura

De la misma manera como apareció la necesidad de registrar la competencia comunicativa en el grupo de menor edad, a través de las entrevistas con los mayores quedó patente que no todos los entrevistados y entrevistadas estaban alfabetizados. A partir de ese momento, se incorporó la prueba de escribir su nombre o lo que ellos quisieran. En el caso de los niños y niñas de 11 años, se supone que, estando en el cuarto curso, deberían estar trabajando de acuerdo con los siguientes propósitos y contenidos del currículo de nivel básico del país:

Producción escrita de textos breves y sencillos con intenciones comunicativas diversas: explicar una situación, informar sobre entretener o entretenerse, enunciar o recibir instrucciones, emitir una opinión.

(Secretaría de Estado de Educación, 2000b)

En una de las preguntas de la entrevista realizada a los niños y niñas de 11 años, se les solicitaba que escribieran su nombre, aptitud que, considerando el nivel escolar en el que estaban, ni siquiera se debería poner en duda. Otro de los datos más preocupantes que se extrajo de este estudio fue descubrir que un 38% de los niños entrevistados eran analfabetos, puesto que había dos bateyes en donde prácticamente todos los estudiantes de 11 años eran incapaces de escribir su nombre.

La escuela pública de Guaymate nos indica mejores cifras en relación con las capacidades de escritura de los alumnos de esta edad, ya que el 100% de los entrevistados era capaz de escribir su nombre y los días de la semana, así como leer palabras sueltas conocidas.

En este caso, vemos que la diferencia entre centros escolares puede suponer una gran diversidad en el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

Percepción y memoria visuales

Como indicamos previamente, para indagar en este ámbito, se plantearon diversos tipos de preguntas y tests. En primer lugar, el popular test de Rey (1987) de memoria visual y, a continuación, diversos juegos y pruebas de manuales de psicología para evaluar la percepción y la memoria visuales.

Los resultados medios del test de Rey en los niños y niñas de 6 años nos indican que los estudiantes de los bateyes se encuentran en un nivel muy inferior de desarrollo de la percepción y la memoria visuales, con un promedio de 11,5 puntos, cifra mucho más baja que los 28,9 puntos obtenidos por la escuela Hicayagua. El mejor resultado —60 puntos—, sin embargo, lo obtuvo un estudiante de bateyes, lo cual parece indicar que no presentan absolutamente ninguna predisposición que les impida conseguir buenas calificaciones en las pruebas realizadas. En la franja etaria de 11 años, los resultados son comparativamente similares, ya que el promedio obtenido por los estudiantes de los bateyes es de 40,5, mientras que el de la escuela Hicayagua es de 53,6 puntos. En este caso, el alumno con mayor puntaje —72— estaba escolarizado en Guaymate.

En ambos casos, podemos deducir del test de Rey que los estudiantes de las escuelas de los bateyes muestran una importante disfunción en cuanto a capacidad de copia de figuras gráficas, percepción y memoria visuales, en relación con los estudiantes de la escuela pública de Guaymate.

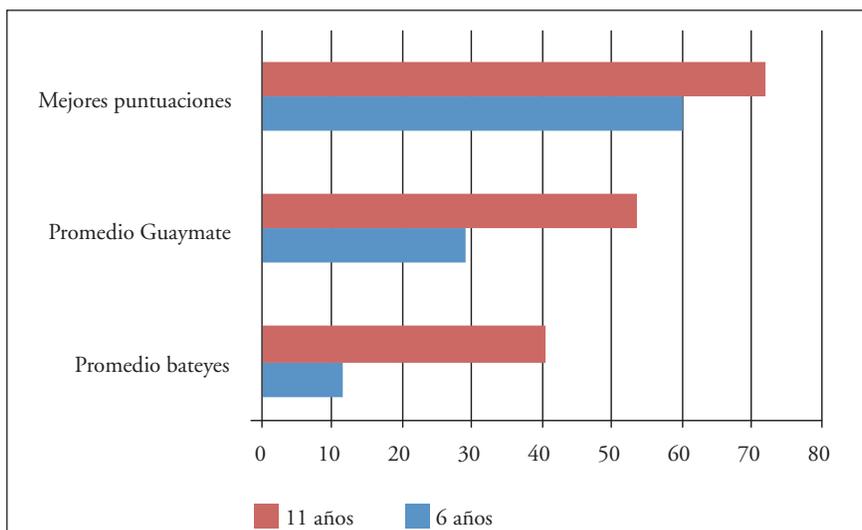


Gráfico 3. Resultados del test de Rey.

En la franja etaria de los menores, se realizó una prueba cuyo propósito era evaluar la percepción visual de elementos gráficos, a través de mecanismos de

búsqueda de figuras y seguimiento de líneas, actividades diseñadas para poder ser realizadas por grupos de edades menores. Los resultados fueron muy negativos, dado que, en una puntuación sobre una escala de 10, los niños y las niñas de los bateyes obtuvieron un promedio de 1,5, mientras que en la escuela Hicayagua la cifra fue de 4,3.

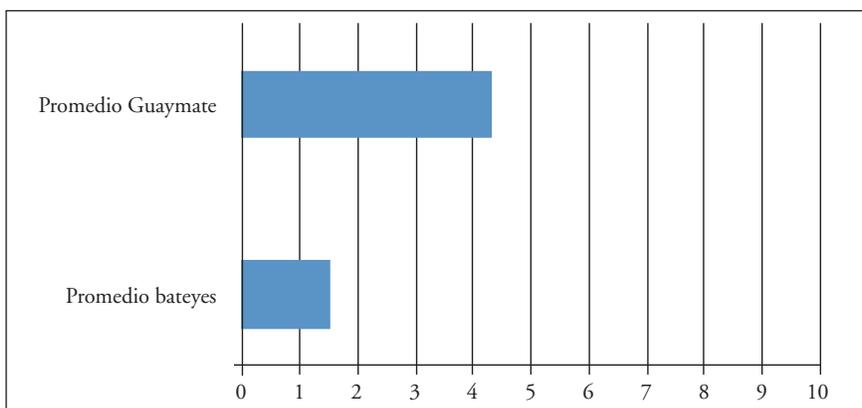


Gráfico 4. Promedios de las pruebas de percepción visual en niños y niñas de 6 años.

En las siguientes pruebas, se cruzó el estudio de la percepción visual con la memoria mediante tests y actividades pertinentes para cada una de las franjas de edad. A los más pequeños, se les animaba a buscar la figura idéntica a la que tenían señalada de entre un grupo de ellas; mientras que, a los mayores, se les sugirió que realizaran diversas actividades sobre memoria visual y el test de percepción de diferencias (Thurstone, 1995). En las actividades relacionadas con la percepción y la memoria visuales, volvemos a ver que el resultado promedio de Guaymate es significativamente superior al de los bateyes. En el caso de los niños y niñas de 6 años, percibimos una diferencia de promedios de 3,5 a 1,7 sobre diez, respectivamente. En el caso de los mayores, vemos que la diferencia ha aumentado, ya que el promedio de la escuela Hicayagua es de 6,2 —que estaría por encima del 5—, mientras que el promedio de los estudiantes de los bateyes es de 2,6.

En el caso del test de percepción de diferencias (Thurstone, 1995), las distancias se reducen: el promedio de respuestas acertadas en los bateyes es de 7,75, mientras que en Guaymate es de 9,22. La mejor puntuación de todo el universo correspondió a un estudiante con 21 respuestas correctas.

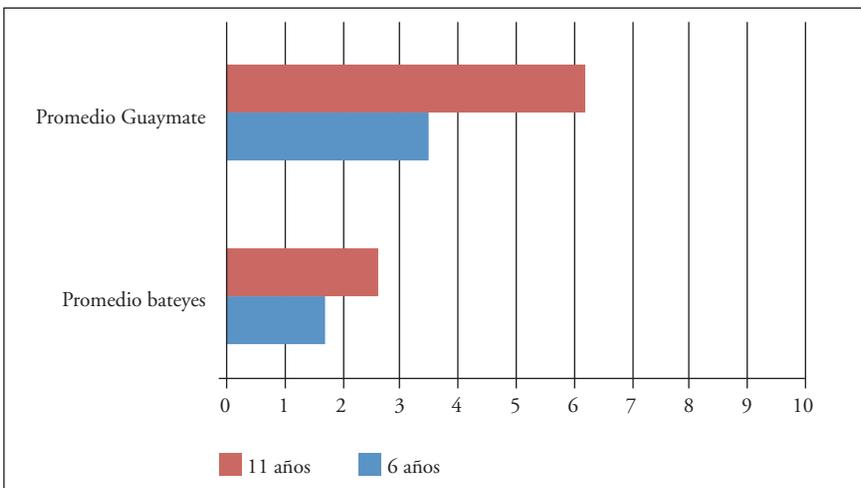


Gráfico 5. Promedio de los resultados de las actividades de percepción y memoria visual.

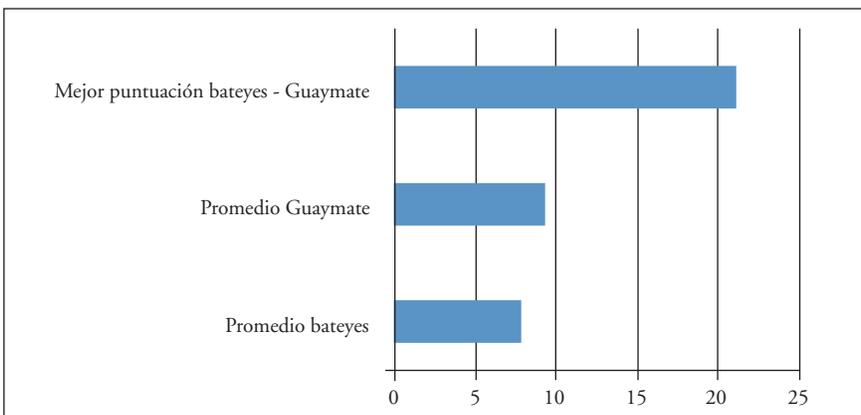
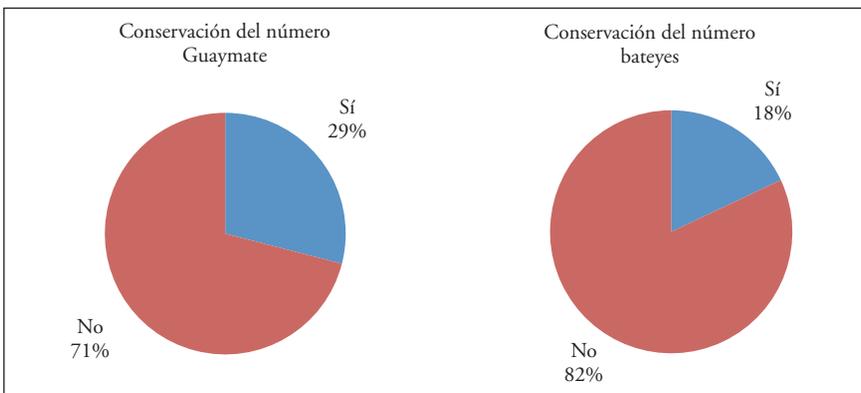


Gráfico 6. Resultados del test de percepción de diferencias en niños de 11 años.

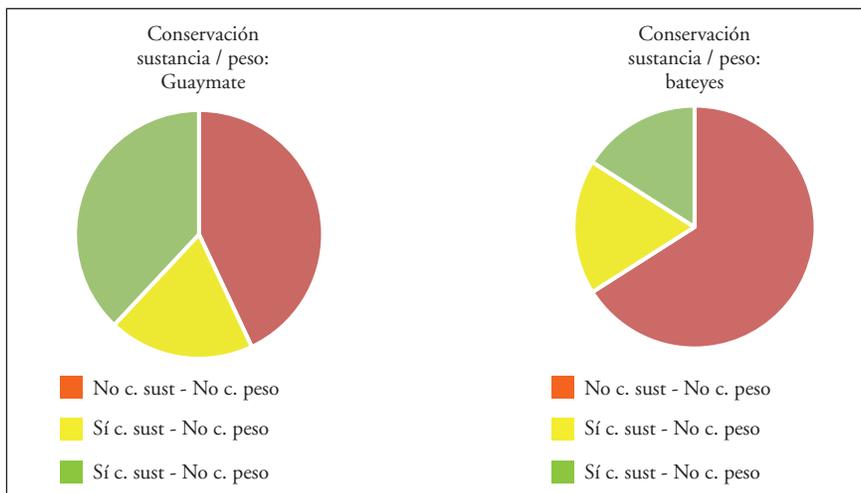
Noción de la conservación

A los entrevistados y entrevistadas de 6 años de edad, se les aplicó un instrumento para medir la noción de conservación de número. Entre los estudiantes del colegio de Guaymate, solamente un 29% mostraba desarrollada la noción de conservación de número, y en el caso de los estudiantes de los diversos bateyes la cifra se reducía al 18%.



Gráficos 7 y 8. Conservación del número en niños y niñas de 6 años.

A los alumnos de 11 años entrevistados, se les aplicaron los instrumentos para medir la noción de conservación de sustancia y de peso, en consonancia con su edad según los estados de desarrollo de Piaget (Chapman, 1988). En la escuela de Guaymate, un 55% de los entrevistados de 11 años mostraba una presencia de dicha noción, mientras que en los bateyes el porcentaje se reducía a un 32%. En Guaymate, un 38% de los entrevistados mostraba la noción de conservación del peso, mientras que en los bateyes esa cifra se reducía a un 16%.



Gráficos 9 y 10. Conservación de la sustancia y el peso en niños y niñas de 11 años.

Lógica y razonamiento deductivo

Los resultados señalan que únicamente los niños y niñas de 11 años de Hicayagua tienen un promedio por encima de 5. Las diferencias de los promedios entre Guaymate y los bateyes nos vuelven a revelar una importante deficiencia en éstos últimos. Los alumnos de 6 años de los bateyes obtuvieron un promedio de 1,8, y en Hicayagua alcanzaron un 4,3. En el grupo de 11 años de los bateyes, el promedio fue de 3,1, mientras que en el pueblo ascendió a 5,9.

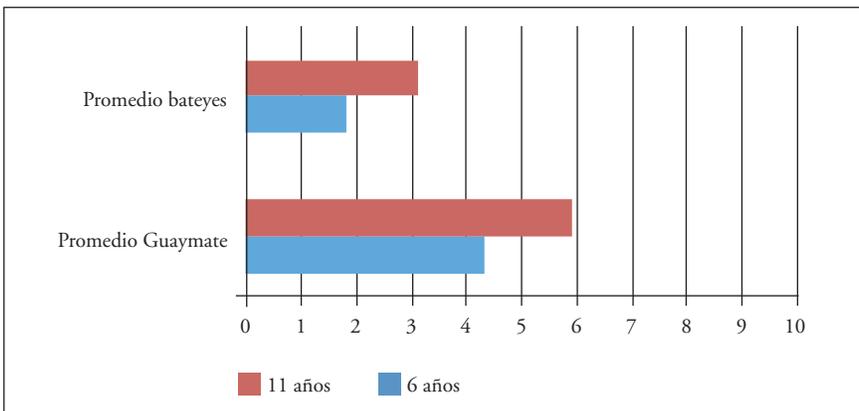


Gráfico 11. Promedio de resultados de actividades de razonamiento lógico y deductivo.

3. Discusión

Si Luca Gilberti (2013) nos mostraba las alarmantes diferencias entre las escuelas privadas y las públicas en la República Dominicana, en nuestro caso, hemos vuelto a encontrar una gran brecha entre la escuela pública de Guaymate y las escuelas públicas rurales de los bateyes. Ello nos obliga a darnos cuenta de que si realmente queremos construir una escuela que no reproduzca la estructura hegemónica, un sistema educativo capaz de formar ciudadanos críticos, vemos que todavía estamos muy lejos tan siquiera de instalarnos en la senda de la construcción de tal sistema.

Consideramos que no es posible inferir el origen de los problemas educativos de forma directa y causal, sino que éste responde a una conjunción de diversos factores de riesgo, sobre los cuales intentaremos reflexionar en el presente apartado.

En ambos contextos escolares —Guaymate y los bateyes—, los niños y las niñas entrevistados mostraban resultados muy inferiores a los niveles de desarrollo genérico definidos por Piaget (Piaget e Inhelder, 1997). Considerando que hemos realizado una primera aproximación a los estudiantes desde los currículos y los programas de la educación dominicana, como también que hemos encon-

trado importantes deficiencias en la formación y el desarrollo de los menores educados en los bateyes, creemos que todavía falta mucho para lograr un «proyecto ético y político que dignifique y extienda las posibilidades de la vida y la libertad humana» (Gramsci, citado por Giroux, 2003: 224). Desde 180 Grados, consideramos que estamos en condiciones de solicitar la aplicación de proyectos educativos que realmente intervengan en el contexto de los bateyes, alfabeticen a los niños y a las niñas y lo hagan desde una postura crítica.

Un tema que nos parece importante recalcar es el poco interés general por la escuela, tanto por parte de las familias como de los estudiantes. Posiblemente, esta situación sea debida a las dificultades para acceder y continuar en ella, aunque también se podría hipotetizar que no consideran el centro docente como una vía de lucha y superación de la marginación, sino como un espacio de transmisión de la cultura y los valores hegemónicos, por lo que quizá encontraríamos un acto de resistencia a la sociedad dominante (Giroux, 1998).

Otro punto inquietante es la indolencia con la que la escuela y la sociedad dominicana del contexto estudiado se aproximan a la primera infancia. Como muchos autores han indicado, los primeros años de vida son primordiales en el desarrollo humano, ya que es el momento en que realizan un gran número de cambios en las redes de comunicación del cerebro (Berger, 2004), y es a partir de las capacidades que se desarrollan en este momento que se van incrementando y alcanzando los siguientes estadios de desarrollo. Para ello, es imprescindible que el sujeto viva experiencias en donde interactúe con su entorno, tanto experiencias físicas en referencia a los objetos que le rodean, para extraer sus características y propiedades, como experiencias de las cuales abstraiga conocimientos lógicos deducidos de la acción. En ambos casos, se requieren situaciones propicias para generar esta experimentación y el acompañamiento de un adulto en momentos clave. En este caso, hemos comprobado, a través de nuestra experiencia recorriendo bateyes, que muchos niños y niñas no han tenido la posibilidad de experimentar con su entorno. Sorprende que criaturas de 6 años no tengan la capacidad de expresarse y entender oraciones simples con claridad. Para ello, se requieren cambios, tanto en el contexto escolar como en el familiar, que deberían ser entendidos como espacios de aprendizaje y reflexión.

A partir del contacto y la experiencia con decenas de niños y niñas de los bateyes de República Dominicana, se infiere que serían imprescindibles muchas más intervenciones en la vida cotidiana para lograr aquel derecho del menor citado en la presentación. Sería necesario mejorar las infraestructuras y la calidad de vida de los hogares para que sus criaturas pudieran vivir en un entorno sano y adecuado. Esto incluiría mejorar la formación sanitaria y educativa de padres y madres, tanto en relación con métodos de planificación familiar, como indicaciones sobre cómo garantizar la salud y la formación de los niños y las niñas.

Podemos concluir que todavía queda trabajo pendiente por lo que se refiere a indagar cómo es posible mejorar la calidad formativa de las escuelas de los

bateyes, de manera que todas ellas constituyeran espacios de aprendizaje y desarrollo de los menores. Un requisito mínimo sería contar con las infraestructuras adecuadas para poder acceder al centro educativo y realizar la actividad académica de manera diaria y constante, aunque esto tan solo constituye un punto de partida que no garantiza la calidad formativa. Sin unas condiciones mínimas, no podemos pretender que la escuela realmente empiece un proceso de empoderamiento de la comunidad. Es necesario contar con apoyo institucional en las zonas de mayor riesgo social, para poder iniciar un proceso de reflexión sobre la propia práctica pedagógica, con docentes de calidad, constantes y comprometidos con la labor didáctica, que llevaran a cabo dicha reflexión y actuaran en consecuencia. Nos queda por delante reflexionar sobre la actividad que se realiza dentro de las aulas, el impacto que ésta tiene en los estudiantes y la repercusión real de la escuela en el batey.

Queremos finalizar con una postura optimista, recalcando diversas iniciativas, generadas desde las mismas comunidades de los bateys, que se preocupan por mejorar las condiciones educativas y de tiempo libre de los niños, las niñas y los adolescentes que viven allí, como, por ejemplo, la organización JMDS (Jovenes del batey Milagrosa que Desean Superarse), que realiza diversas actividades y, desde la acción, se cuestiona el funcionamiento del sistema, de los paradigmas establecidos.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos hacen plantear si es la institución educativa la más idónea para aproximarnos a los bateyes, y quizá nuestro enfoque ha sido demasiado foráneo en relación con los instrumentos y con los entrevistados. Habría que reflexionar si, en una oportunidad distinta, sería más pertinente conocer otros espacios y otra muestra de niños y niñas con los que conversar. Tal y como iniciábamos este estudio, reafirmamos la necesidad de seguir investigando para ver cómo podemos garantizar un desarrollo apropiado y una educación que persiga la igualdad entre los niños y las niñas de los bateyes y los de toda la República Dominicana.

Referencias bibliográficas

- BERGER, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Médica-Panamericana.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- CABRUJA, T. (1998). «Cultura, género y educación: La construcción de la alteridad». En: PALAUDÀRIAS, J. M. et al. (comp.). *La educación intercultural en Europa: Un enfoque curricular*. Girona: Pomares-Corredor.
- CASTELLS, M.; FREIRE, P.; FLECHA, R.; GIROUX, H.; MACEDO, D. y WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CHAPMAN, M. (1988). *Constructive evolution: Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- FLAVELL, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget* [en línea]. Princeton: Van Nostrand. <<http://dx.doi.org/10.1037/11449-000>>.
- FLECHA, J. et al. (2006). «Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación». En: GIRÓ, J. (coord.). *La escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado* [en línea]. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376266>> [Consulta: 19 diciembre 2013].
- GILBERTI, L. (2013). «Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 11, 151-162.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- HABERMAS, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- HAMME, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HYMES, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En: LLOBERA et al. (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- ISON, M. y ANTA, F. (2006). «Estudio normativo del Test de Percepción de Diferencias (CARAS) en niños mendocinos». *Interdisciplinaria* [en línea], 23 (2), 203-231. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272006000200004&lng=es&nrm=iso> [Consulta: 10 diciembre 2013].
- JANSEN, S. y MILLAN, C. (1991). *Género, trabajo y etnia en los bateyes dominicanos*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- MARTYN HAMME, P. A. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA. *Análisis de indicadores educativos y alerta temprana*. <<http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/alerta.asp#>> [Consulta: 17 octubre 2013].
- MOYA PONS, F. et al. (1986). *El batey: Estudio socioeconómico de los bateyes del consejo estatal del azúcar*. Santo Domingo: Fondo para el Avance de las Ciencias Sociales en Santo Domingo.
- MUÑOZ, J. y FERNÁNDEZ-HERMIDA, J. R. (2010). «La opinión de los psicólogos españoles sobre el uso de los tests». *Papeles del psicólogo*, 31, 108-121.
- NOGUERA, J. A. (1996). «La teoría crítica: De Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología». *Papers*, 50, 133-153. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- ONU (1956). *Declaración de los derechos del niño* [en línea]. <[http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386%20(XIV))> [Consulta: 17 octubre 2013].
- PAULINO, N. (2008). *Definiendo políticas de identidad*. Santo Domingo: JCE.
- PIAGET, J. (1947). *The psychology of intelligence* [en línea]. Londres: Routledge. <<http://dx.doi.org/10.4324/9780203278895>>.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- REY, A. (1987). *Test de copia y reproducción de una figura compleja*. Madrid: TEA.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN (2000a). *Nivel inicial. Plan decenal de educación*. República Dominicana.
- (2000b). *Nivel básico. Plan decenal de educación*. República Dominicana.

- STOCKING, G. (1992). «The ethnographers' magic: Fieldwork in British anthropology from Tylor to Malinowski». En: *The ethnographer's magic and other essays in the History of Anthropology*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- THURSTONE, L. L. (1995). *Caras: Test de percepción de diferencias*. Madrid: TEA.
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe* [en línea]. Santiago de Chile: Oficina UNESCO. <http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/efainformefinaldef57.pdf> [Consulta: 17 octubre 2013].
- VALERA, C. (ed.) (2001). *¿Cambia la escuela?: Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: Flacso.
- VARGAS, T. (2010). *Violencia en la escuela: Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo: Plan Internacional.
- WILCOX, Kathleen (2006). «La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». En: VELASCO, Honorio M.; GARCÍA CASTAÑO, F. Javier y DÍAZ DE RADA, Ángel (eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- 180 GRADOS PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO. *Quiénes somos* [en línea]. <<http://es.180grados.info/quienes-somos/>> [Consulta: 17 octubre 2013].