

**Seminario Internacional
Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina
17 y 18 de mayo 2005.**

EQUIDAD DE GÉNERO Y REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: EN BUSCA DE SINTONÍA

Patricia Provoste Fernández¹

Introducción

El objetivo de esta presentación es puntear elementos para el debate sobre la integración de objetivos de equidad de género a las políticas educativas en la región, argumentando que los procesos de reformas del sistema educacional y las políticas dirigidas a la equidad de género han marchado por vías paralelas, con poca sintonía entre sí.²

El texto discute los alcances del concepto de equidad de género en la educación, resume los principales resultados de las investigaciones sobre género y reformas educativas realizadas en Argentina, Chile, Colombia y Perú, y releva algunos factores que estima necesario considerar para dicha integración

Algunas paradojas y desencuentros

En un marco de transformaciones mayores de nuestras sociedades y de las funciones económicas y sociales del Estado, la década de los '90 en América Latina es, también, un período de reformas educativas que ubican la equidad entre sus objetivos manifiestos más relevantes. Al mismo tiempo, es una década de instalación y desarrollo de políticas de género, expresadas en la creación de organismos gubernamentales de la mujer en casi todos los países de la región. Estos sitúan la educación como un ámbito estratégico de intervención, recogiendo demandas del movimiento de mujeres de los '80 y mandatos de numerosas conferencias y convenciones internacionales que comprometen a los gobiernos con esta misma idea: la equidad de género es o debe ser un objetivo central para los sistemas educativos. Mirando hacia atrás, habría sido de esperar que ambos tipos de política confluyeran y, especialmente, que las reformas educacionales hubieran incluido tanto la dimensión de género como los objetivos de equidad de género en sus distintas líneas de renovación del sistema educativo.

¹ Socióloga, con grado de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO- México. Investigadora de Hexagrama Consultoras.

² Esta ponencia recoge los resultados de la investigación sobre el tema, realizada por investigadoras e investigadores de Argentina, Chile, Colombia y Perú y cuyos resultados se entregaron en este Seminario y en el libro "Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú", Santiago, 2006. En particular refleja el punto de vista del equipo chileno, integrado por la autora, Elizabeth Guerrero y Alejandra Valdés.

La primera paradoja es que, pese a todo este impulso, y como lo mostraron las investigaciones realizadas en Argentina, Chile, Colombia y Perú, la equidad de género ingresó débilmente a los procesos nacionales de reformas educativas. Si bien no es pequeño el registro de iniciativas tomadas en esa dirección por parte de los organismos de la mujer y de los propios ministerios, la problemática del género y los objetivos asociados a ésta mantuvieron un discreto segundo plano en ese escenario y quedaron, en definitiva, fuera de la corriente principal de las reformas. Más aún, en la etapa posterior a la Conferencia de Beijing, se advierte un cierto desperfilamiento del objetivo de incidir en la educación por parte de quienes lo habían impulsado en los años anteriores, sean los organismos de la mujer o las organizaciones feministas. Esto no significa que desaparezca, pero queda subsumido en otras prioridades.

En segundo término, en América Latina desde hace ya varias décadas se viene produciendo una tendencia a la nivelación de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar. Aunque persisten diferencias en distintos sectores, grupos sociales, de edad o geográficos de cada país, las niñas tienden a lograr un igual o mejor desempeño en la educación básica y la secundaria, por lo menos en ciertos indicadores tradicionales como tasas de matrícula, permanencia, repetición y egreso. Puede catalogarse de paradójico que pese a la aparente igualdad alcanzada en la educación escolar, se mantengan importantes desigualdades de género en la vida adulta en cuanto a poder, distribución de roles sociales, acceso a recursos y, en particular, a los ingresos monetarios, una variable que generalmente se asocia positivamente a los años de estudio.

Ante estos contrastes cabe preguntarse si las tareas de la educación respecto de la equidad de género están cumplidas.

Esta pregunta tiene dos tipos de respuestas divergentes, que resumiré de manera esquemática. Una complaciente respuesta afirmativa es la que suscriben muchas de las autoridades educativas y diseñadores de políticas, quienes argumentan que el sistema educativo ya garantiza la igualdad entre mujeres y hombres y que las desigualdades que importan en la educación son aquellas que se registran según la situación socioeconómica de las y los estudiantes. La igualdad no sólo estaría lograda para las mujeres, sino que hoy en día, según los indicadores ya anotados, se están produciendo algunas desigualdades en contra de los hombres, por ejemplo, menor asistencia a la escuela en algunas zonas³. Frente a las desigualdades de género de la vida adulta, se sostiene que éstas dependen de estructuras y procesos sociales que la escuela no puede controlar. Desde esta posición, se pone en duda la capacidad de la escuela -y por lo tanto la

³ Muchas veces el abandono de la escuela por los niños se explica porque “salen a trabajar” para generar ingresos, cumpliendo así con el mandato de género como proveedor del hogar.

responsabilidad del sistema educativo- para incidir de modo significativo en la construcción de una sociedad más equitativa.

La segunda respuesta se ubica dentro de la interpretación feminista y de los estudios de género, que han venido afirmando por décadas que la educación escolar transmite jerarquías y desigualdades sociales, sean de género, socioeconómicas o étnicas, a través de los diversos mecanismos de aprendizaje que operan en el sistema escolar, destacando el llamado *currículum oculto de género*. Los procesos de reforma educativa no habrían alterado de manera sustancial esta situación. Desde esta posición, la escuela no es neutral respecto de las desigualdades sociales, sino que es un potente mecanismo para reproducirlas, así como para modificarlas. En años recientes, se alerta sobre las persistentes diferencias de rendimiento de niñas y niños en las mediciones nacionales e internacionales en áreas como lenguaje, matemáticas y ciencias, sin que se haya prestado atención a estas diferencias. En la lectura feminista, el sistema educativo no sólo tiene un papel que cumplir, sino que tiene una gran responsabilidad sobre la equidad/inequidad de género.

Llegados a este punto, parece evidente que al hablar de equidad en la educación no siempre hablamos de la misma cosa. ¿Hablamos del acceso al sistema, o de sus contenidos? ¿O de cualquier otro aspecto susceptible de desigualdad dentro del sistema, como la calidad, los recursos con que funciona, o el ejercicio de poder en su interior? El concepto de equidad variará enormemente dependiendo del contexto, de los actores y los objetivos de éstos. Por esa razón es pertinente precisar, aunque sea de manera esquemática, qué entendemos por equidad de género en la educación, y en qué sentido lo utilizamos en la investigación y en esta ponencia.

La equidad como justicia

Es útil pensar la equidad asociada a la noción de *justicia* en los términos propuestos por Nancy Fraser⁴, que argumenta la importancia de asumir tanto la dimensión socioeconómica como la dimensión cultural de las inequidades y, por lo tanto, de las políticas que aspiran a superarlas. Desde el punto de vista socioeconómico, la equidad tiene que ver con una distribución justa de recursos, medios de vida y oportunidades materiales, propósito que se vincula a *políticas redistributivas*. La idea de equidad desde el punto de vista cultural, surge en la historia reciente ligada a la emergencia política de sectores y grupos supeditados y discriminados como las mujeres, las etnias subordinadas, los migrantes o las minorías sexuales. Estos grupos no sólo demandan acceso a recursos sino, sobre todo, valoración por la sociedad, no discriminación, ciudadanía plena. Las políticas

⁴ *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Siglo de Hombres Editores, Universidad de Los Andes, Colombia, 1997.

requeridas para avanzar hacia la dimensión cultural de la equidad son *políticas de reconocimiento*, o de identidad.

Aunque ambos tipos de políticas son necesariamente complementarias (el reconocimiento de un grupo pasa usualmente por un mayor acceso a recursos materiales) requieren medidas específicas y no siempre son fáciles de compatibilizar entre sí. Pero es indispensable integrar ambas “en un marco conceptual único y comprensivo”, como destaca la autora citada. Lo que interesa retener aquí es que la injusticia o la inequidad de género es un fenómeno a la vez socioeconómico y cultural, por lo que su superación requiere ambos tipos de política: redistributivas y de reconocimiento.

Redistribución y reconocimiento en la educación

Llevados al ámbito de la educación, estos conceptos nos remiten a los dos aspectos de la equidad de género que ya hemos mencionado: Uno es el acceso de mujeres y hombres a la educación, que se refiere al ingreso y la permanencia dentro del sistema educativo, una materia de orden distributivo. El segundo se refiere a la *socialización de género*, problemática que puede situarse en el marco de la justicia cultural o simbólica y apunta al papel de la educación escolar en la construcción de esa justicia. No puede haber plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar. La equidad de género, en un sentido de justicia cultural y reconocimiento, exige un cambio significativo en el aprendizaje que tiene lugar en la escuela sobre los papeles, valoración y jerarquías de mujeres y hombres en la sociedad, haciendo visible sus fundamentos en un sistema de dominio del género femenino por el masculino,

Cada una de estas dimensiones remite a áreas específicas del sistema educativo y, por lo tanto, tienen referentes empíricos distintos y pueden vincularse a áreas más o menos diferenciadas de políticas. La equidad como justicia distributiva se puede observar en el acceso formal al sistema educativo y ser medida a través de indicadores tradicionales como matrícula, permanencia, egreso, alfabetismo, escolaridad, que dan cuenta de dicho acceso. Desde el punto de vista de las políticas educativas, este aspecto de la equidad remite a los mecanismos y condiciones institucionales y sociales que garantizan la participación de la población en el sistema educacional.

La equidad como justicia cultural en la educación se puede observar -e intervenir- en otros ámbitos y procesos, como el currículum escolar, las prácticas pedagógicas y las interacciones dentro del aula y de otros espacios escolares, así como con las condiciones en que éstos se producen, por ejemplo, a través de la formación y el perfeccionamiento docentes. Los análisis de género se han centrado usualmente en el llamado *currículum oculto de género* presente en

distintos ámbitos de la vida escolar. Nuestras investigaciones lo tuvieron en cuenta, pero además prestaron especial atención al currículum escolar “explícito” y a los intentos de transformar sus contenidos de género en el marco de los procesos de reforma.

Lo ocurrido en las políticas educativas

Mirando desde esta perspectiva las políticas de educación del período, puede decirse que, en términos generales, el foco de éstas ha estado en la dimensión redistributiva de la equidad, atendiendo especialmente a las desigualdades socioeconómicas presentes en la población y en particular las referidas al acceso al sistema. Hay en toda la región un esfuerzo evidente por aumentar la cobertura de la educación, ampliando la matrícula en la educación básica y secundaria de los sectores más pobres de la población en los espacios urbanos y también en los rurales, donde persisten las mayores deficiencias. Desde este punto de vista se registran algunas iniciativas dirigidas a mejorar el acceso a la escuela de la población indígena.

No obstante, en la medida que el foco es el acceso, ámbito donde las diferencias entre mujeres y hombres son menores, la inequidad que afecta a las niñas no es un tópico en las políticas regionales, salvo en algunos casos en que se hace un esfuerzo especial dirigido a las niñas rurales, como en Perú. La discusión más reciente sobre la calidad de la educación ha puesto en evidencia que el acceso universal a la educación no es suficiente garantía de equidad. El análisis de la calidad se ha mantenido bajo el mismo concepto redistributivo de la equidad: para compensar las desigualdades de ingreso que generan resultados desiguales, sería necesario aumentar los recursos que se entregan a las escuelas donde asisten los más pobres.

En este panorama, no se cuestiona la transmisión de identidades, jerarquías, o supuestos que contribuyen no sólo a esos resultados sino a mantener las desigualdades en la vida adulta. No llegan a convertirse en problema político los datos que muestran disparidades de género como las que ocurren, por ejemplo, con las orientaciones vocacionales y la formación técnica (que reproducen divisiones tradicionales por sexo, en desventaja para las niñas) o las diferencias en las mediciones de rendimiento escolar entre niños y niñas, o las desigualdades que persisten en los estudios superiores. Tampoco se cuestiona por qué la relación años de estudio/ingresos es mejor para los hombres que para las mujeres.

Esta manera de analizar la situación educativa reproduce una “ilusión de igualdad” entre mujeres y hombres en la educación. A ello contribuye un sistema de mediciones nacionales e internacionales que no amplían la mirada, sino que se mantienen centrados en indicadores tradicionales de acceso o permanencia,

siendo un ejemplo los Objetivos del Milenio, cuyas varias metas en educación se refieren exclusivamente al acceso al sistema (alfabetización, matrícula, escolaridad).

En cuanto a la socialización de género, las políticas educativas, como se señalaba al principio, incluyeron iniciativas que no cabe minimizar⁵. Por ejemplo, en el análisis de los currículos oficiales se encontró que en algunas asignaturas y grados fueron incorporados objetivos explícitos y contenidos de no discriminación por sexo, o de reconocimiento de aportes de las mujeres a la ciencia o la cultura. En muchos casos se utiliza un lenguaje inclusivo (niñas/niños) y hay numerosos ejemplos de modificaciones en el lenguaje verbal e icónico de los textos escolares. Pero estos cambios son, en muchos casos, desiguales entre asignaturas y niveles, o bien no guardan consistencia interna (en un mismo texto se encuentran lenguajes sexistas y no sexistas) ni conceptual (“se dice niños y niñas, pero no se explica por qué”). Por otra parte, casi no hay evaluaciones que alimenten avances progresivos y sistemáticos; la aplicación de esas innovaciones a las prácticas de aula no ha sido analizada. La formación de docentes sobre género y discriminación estuvo ausente casi sin excepción en las políticas de reforma de los ’90. Finalmente, las iniciativas en torno a la educación en sexualidad, presentes en todos los países durante la década, no se han traducido en oportunidades para abordar las desigualdades de género o los derechos de niñas y niños, debido a factores como el veto eclesiástico.

En síntesis, las investigaciones muestran que los cambios observados en la socialización de género que se produce en el sistema escolar son insuficientes, discontinuos, no siempre consistentes y, sobre todo, poco evaluados. No cuentan con la proliferación de indicadores de avance con los que se mide el acceso a la educación. Desde el punto de vista de justicia cultural, la equidad está aún en una etapa de incipiente integración a nuestro sistema educacional.

¿Por dónde avanzar?: algunas reflexiones finales.

Dado este panorama, ¿cómo potenciar avances de integración de equidad de género al sistema educativo? No está de más recordar que los desafíos de inclusión de una perspectiva de género en el sistema educacional tienen en común con los de otros espacios sectoriales, la necesidad de una dimensión **transversal**, presente en los distintos componentes del sistema. Esto es, en el caso del sistema educativo, presencia en: políticas, gestión, contenidos, normas, jerarquías, prácticas docentes y gremiales, estudiantiles y familiares.

⁵ Para más detalle véase las ponencias presentada a este seminario por los equipos de investigación de Argentina, Chile, Colombia y Perú.

¿Cuáles son los principales condicionantes que enfrenta este propósito y cuáles son los principales desafíos políticos y de investigación que emergen de este balance? Más allá de las conclusiones y recomendaciones que se anotan en el libro, y con la finalidad de ir punteando temas para el debate, me parece que hay tres tipos de procesos o espacios en los que conviene poner la atención. Estos son los procesos de aprendizaje, las concepciones de política social y los actores del proceso.

a) Los procesos de aprendizaje conforman el campo central de interés, ya que es allí donde se reproduce el sesgo sexista de la socialización de género y donde debe existir, por lo tanto, el propósito de modificarlo. Este es un campo de análisis que se ha ido complejizando, ya que es cada vez más patente que el mandato curricular es sólo un aspecto del problema y que los mecanismos “ocultos” del aprendizaje escolar son numerosos y diversos y no se limitan a la relación docentes-alumnos(as), sino que abarcan también las teorías pedagógicas, la formación docente, la cultura escolar, etc. Lo que complejiza a su vez las propuestas de política para modificarlos. No obstante, el primer desafío de la equidad de género en la educación es el de revitalizar las iniciativas que apunten a modificar los aprendizajes, con metas y evaluaciones precisas. En este plano, es importante el desarrollo de metas e indicadores que den cuenta de avances en la socialización de género, tanto en los contenidos curriculares como en los demás aspectos que definen el proceso de aprendizaje

En este campo, la dificultad más obvia, es el androcentrismo, el sexismo y la “ceguera al género” presentes en los distintos componentes y actores de estos procesos, un elemento que seguirá jugando en el futuro próximo ya sea de manera explícita o implícita, con propuestas programáticas como las ofrecidas por actores de peso como la Iglesia Católica, o simplemente como rechazo automático a las propuestas de género. Pero estas fuerzas también son dinámicas y sujetas a influencias. En este sentido es importante conocer y analizar mucho más cómo se va expresando y adecuando el sexismo en contextos específicos, a la vez que ir identificando su interacción con nuevas prácticas y con las transformaciones que ocurren en la sociedad.

b) Las concepciones de equidad en las políticas

Un desafío mayor para las políticas de equidad es conocer más sobre la forma en que se aprenden la igualdad o la desigualdad social en la escuela, cómo se reproducen no sólo el sexismo sino también el racismo, o el clasismo, y cómo se articulan y potencian entre sí estos aprendizajes y los referidos a derechos, ciudadanía, y democracia.

Como mostraron las investigaciones, la inclusión de fines y contenidos de equidad de género también se ve limitada -más allá del sexismo- por algunas

orientaciones conceptuales básicas de las reformas educativas y, más en general, de las políticas sociales. Las reformas educativas, en su aspecto curricular, son en gran medida un proceso de redefinición de los propósitos últimos de la educación formal. En todos los países se observó la debilidad con que a estos procesos han ingresado los objetivos de educar para la convivencia democrática, los derechos humanos o la igualdad entre diversos, los que están presentes en algunos casos como objetivos o contenidos “transversales” que en la práctica resultan secundarios. No lograron, por lo menos en los países y período observados, la fuerza hegemónica de otros objetivos de orden productivo y tecnológico, como los de educar para la “competitividad” y la inserción en una sociedad económicamente globalizada.

Ello ofrece un contexto filosófico poco propicio a las políticas de reconocimiento y justicia cultural. Una dificultad adicional para el enfoque de género es que aquellos actores y corrientes de opinión que han enfatizado las falencias “democráticas” del nuevo currículum, lo han hecho sin relevar las desigualdades de género, lo que se asocia otra vez al paradigma androcéntrico en que se mantienen estos debates.

A estas barreras de concepción de las políticas educativas cabe agregar las del predominio -común a otras políticas sociales- de una concepción socioeconómica y lineal de equidad, que ve sólo su dimensión distributiva y sólo como un problema de la pobreza. Esta visión se asocia al paradigma neoliberal y su mandato de “focalización”, pero también está presente en tendencias críticas al modelo neoliberal que a menudo conceptualizan la justicia socioeconómica como un propósito más importante -y diferente- que la justicia cultural, minimizando las demandas de identidad y reconocimiento de los sectores discriminados. Puesto de manera esquemática, para mejorar la equidad en la educación habría que aumentar los recursos de las escuelas pobres, pero sin necesidad de revisar los objetivos de la educación, o sin priorizar el aprendizaje de jerarquías y discriminaciones.

El desafío que de aquí surge no es nuevo, pero vale la pena reiterarlo: es necesario expandir la comprensión de la injusticia y por lo tanto de los instrumentos para la construcción de la equidad, dentro de todas las políticas sociales. En el caso de la educación, se necesita una revisión del tipo de sociedad y de convivencia a las que se quiere aportar desde el sistema de educación, y por lo tanto de los supuestos sobre los que se han desarrollado los procesos de reforma.

c) Los actores

Dada la magnitud de los desafíos anotados, es claro que la inclusión de una perspectiva de género en el sistema educacional depende de la capacidad de incidencia de los actores que la promueven o la obstaculizan, y de su inclusión

en las agendas políticas de los actores relevantes, así como de la existencia de espacios de participación y debate público donde estas propuestas puedan desplegarse.

Como se anotó, los objetivos y contenidos de equidad de género en la educación no han sido una prioridad de las políticas de educación, pero tampoco lo han sido para otros actores sociales, gremiales y académicos que son activos en el campo de las políticas educacionales, el movimiento de mujeres y los organismos de la mujer, situación que en esta ponencia nos limitamos a constatar, aunque requiere mayor explicación. De esta manera, la influencia de actores regresivos, como la jerarquía católica, no tiene contrapesos de importancia, lo que es una razón más para una mayor aproximación política y argumental entre los distintos actores interesados en el aprendizaje de la igualdad, la autonomía y los derechos humanos.

Por otra parte, es en el ámbito de la educación donde hay que mirar las oportunidades y desafíos para un mayor protagonismo de los argumentos y actores por la equidad de género.

Los procesos de reforma educativa no siempre han sido participativos, y el centralismo sigue marcando a los sistemas educativos regionales. Sin embargo, en todos los países aparecen tendencias a desarrollar el protagonismo de los municipios, de la comunidad y de las familias en la educación, a través de diversos mecanismos como los consejos escolares, o el debate de proyectos educativos. Desde el punto de vista político, las propuestas de equidad de género son importantes en estos espacios tanto como en los niveles centrales de decisión. Desde el punto de vista de la investigación es importante ir siguiendo los cambios en los sistemas de deliberación y decisión, teniendo presente que no es automática la oportunidad que ofrecen a la equidad de género. No sólo porque es probable el predominio masculino en las instancias que se van creando, sino porque la apelación a “familias más cercanas a la escuela” se traduce muchas veces como un llamado a las mujeres-madres para reforzar su rol tradicional como responsables exclusivas de la crianza.

En relación a los actores organizados, se ha señalado muchas veces la paradoja de que la educación es un espacio feminizado y sin embargo muestra un notorio control masculino en todas las instancias de poder, sean ministeriales, escolares, gremiales o estudiantiles, así como en los espacios académicos.

No obstante, las investigaciones también sugieren que, aunque lentamente, se ha ido ampliando el espectro de personas que sustentan un enfoque de género o demandas de igualdad o no discriminación en la educación. Estas se ubican

en espacios académicos, sociales o de decisión, son principalmente profesoras y estudiantes que desde las escuelas o en las universidades están impulsando de modo personal, o con algún sustento institucional, un cambio cultural que es necesario analizar y potenciar. En esa dirección es importante identificar las potencialidades de actores(as) insertos(as) en distintos lugares del sistema educativo y potenciar sus articulaciones y propuestas, así como su acceso a posiciones de poder. Este es un desafío a la vez político y de investigación, que importa abordar para la construcción democrática y socialmente sustentable de la equidad de género en la educación.