

Equidad de género y reformas educativas

Argentina
Chile
Colombia
Perú



EQUIDAD DE GÉNERO Y REFORMAS EDUCATIVAS

ARGENTINA

CHILE

COLOMBIA

PERÚ

SANTIAGO DE CHILE

2006

Esta publicación es una coedición de:

Hexagrama Consultoras

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Buenos Aires

Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO– Universidad Central de
Bogotá

La edición e impresión contaron con aportes financieros del Institute of International Education, (IIE-USA), FLACSO-Argentina y la Universidad Central de Bogotá

Inscripción Registro de Propiedad Intelectual N° 154363

ISBN N° 956-8567-00-3

Copyright: Hexagrama Consultoras

Huelén 210-C, Providencia, Santiago, Chile

www.hexagrama.cl

Teléfono: (56-2) 235 6331

Responsable de la edición: Patricia Provoste Fernández

Diseño portada: Juan Carlos Ramírez

Impresión y diagramación: Arancibia Hnos. y Cía. Ltda.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	3
ACCESO A LA EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN UN CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS	7
<i>Elizabeth Guerrero Caviedes, Patricia Provoste Fernández y Alejandra Valdés Barrientos</i>	
LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MUJERES EN LA MODERNI- ZACIÓN DE LOS 90 EN ARGENTINA	51
<i>Daniel Pinkasz y Guillermina Tiramonti</i>	
LA DESIGUALDAD OLVIDADA: GÉNERO Y EDUCACIÓN EN CHILE	99
<i>Elizabeth Guerrero Caviedes, Patricia Provoste Fernández y Alejandra Valdés Barrientos</i>	
REFORMAS EDUCATIVAS Y EQUIDAD DE GÉNERO EN COLOMBIA	151
<i>Lya Yaneth Fuentes Vásquez y Jimena Holguín Castillo</i>	
GÉNERO, EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN EL PERÚ	205
<i>Patricia Ruiz-Bravo, Fanni Muñoz Cabrejo y José Luis Rosales Lassús</i>	

PRESENTACIÓN

Este libro da cuenta de los resultados de la investigación “Reforma Educativa y Género. Un estado de Situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú”, realizada entre 2004 y 2005 con el apoyo de la Fundación Ford.

El propósito de la investigación fue obtener una caracterización del estado actual de la equidad de género en la educación básica y secundaria de los cuatro países, y su conexión con las reformas educativas de los años noventa. La finalidad de la revisión fue identificar los nudos de desigualdad de género en la educación actual, y su relación con otras dimensiones de la desigualdad, como la socio-económica, la étnica y la geográfica, sugiriendo líneas de acción e investigación adecuadas a los inicios del siglo XXI y a los procesos de cambio en que se encuentran los sistemas educativos nacionales.

Dicho propósito surge de dos tipos de consideraciones de contexto. Por un lado, se detecta que la creciente preocupación por parte de analistas y responsables políticos respecto de la desigualdad en la educación escolar no considera a las relaciones de género como un aspecto relevante del problema. Se argumenta, con base en las estadísticas disponibles, que la igualdad entre mujeres y hombres en el sistema educativo es un objetivo ya alcanzado. Esta opinión contrasta con análisis feministas y de especialistas en género según los cuales la escuela sigue siendo un espacio de reproducción de jerarquías de género. Cotejar estas percepciones con la realidad de cada país fue uno de los propósitos de la investigación. Por otro lado, en la década de los noventa confluyen en América Latina procesos de reforma educativa y de instalación de políticas de género, que atribuyen un papel significativo a la educación en la construcción de una sociedad más igualitaria en oportunidades y derechos y que llevan a cabo diversas iniciativas en esa dirección. De allí surge la pregunta sobre los espacios, oportunidades y limitaciones que las reformas educativas en nuestros países han ofrecido para los fines de equidad de género, lo que constituyó el otro eje de las investigaciones.

Con esos objetivos se constituyeron cuatro equipos de investigación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina, el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO, de la Universidad

Central de Bogotá, la Universidad Católica del Perú y Hexagrama Consultoras de Chile, institución que tuvo a su cargo la coordinación del estudio¹.

Cada uno de los equipos llevó a cabo un estudio nacional entre los meses de mayo de 2004 y junio de 2005, consistente en un levantamiento de información y de áreas relevantes de problemas y preguntas, con base en una revisión de los datos y estudios disponibles en cada país, así como de la opinión de expertas/os y actoras/es del sistema educativo. Se recurrió principalmente a fuentes secundarias, aunque los equipos realizaron observaciones directas en la medida que lo estimaron posible.

El levantamiento de información cubrió principalmente la década del 90, aunque dejando un margen de libertad para respetar los parámetros temporales significativos de cada país. Se decidió abarcar la educación escolar en sus niveles primario o básico y secundario, medio o polimodal y mantener el análisis en el nivel nacional, aunque incorporando en lo posible diferencias de contexto. Los equipos de investigación, reunidos en Santiago, concordaron un grupo de preguntas, conceptos, dimensiones de análisis y calendarios comunes, desarrollando cada uno su propia metodología y plan de investigación y profundizando aspectos que les parecían más significativos o con los que estaban más familiarizados.

Los resultados obtenidos fueron analizados en conjunto por los cuatro equipos sirviendo este ejercicio de base para el capítulo que introduce esta publicación y para la organización de los cuatro informes nacionales que aquí se entregan.

Las editoras e investigadoras de Hexagrama desean agradecer a la Fundación Ford, en particular a María Amelia Palacios por su confianza y apoyo. Igualmente agradecemos el apoyo del Institute of International Education, (USA) para la publicación del libro, que también contó con aportes de FLACSO-Argentina y de la Universidad Central de Bogotá.

De manera especial, queremos agradecer el grato intercambio y aprendizaje que tuvimos oportunidad de realizar con las y los investigadores de Argentina, Colombia y Perú.

HEXAGRAMA CONSULTORAS

¹ La responsable de la coordinación general de las cuatro investigaciones fue Elizabeth Guerrero Caviedes.

ACCESO A LA EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN UN CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS

ELIZABETH GUERRERO CAVIEDES
PATRICIA PROVOSTE FERNÁNDEZ
ALEJANDRA VALDÉS BARRIENTOS

Este libro analiza los avances de la equidad de género en la educación básica y secundaria de Argentina, Chile, Colombia y Perú, y las limitaciones y condiciones que este objetivo ha encontrado en el marco de las reformas realizadas a los sistemas educativos de la región durante la década de los noventa. Su materia prima son los cuatro estudios nacionales informados en la presentación.

La presente introducción propone un marco analítico y contextual a dicha problemática, releva algunas similitudes y diferencias entre las situaciones encontradas en los cuatro países –las cuales se revisan con más detalle en los capítulos siguientes– y resume las principales conclusiones y recomendaciones a las que llegaron las investigaciones.

En el marco analítico se presenta una reflexión sobre el vínculo conceptual entre género, equidad y educación, que enfatiza la dimensión cultural de la desigualdad y la necesidad de integrarla al análisis de la (in)equidad educativa. Continúa con una breve reseña de las reformas educativas en los cuatro países y las distintas iniciativas que en la década de los noventa se emprendieron para incorporar la dimensión de género en la educación, marcando la dificultad que hasta hoy encuentran para situarse en la corriente principal de las reformas, cuyas prioridades caminan en otras direcciones. Posteriormente se muestra un panorama comparado de la situación educativa de hombres y mujeres en los cuatro países, donde se ratifica la tendencia de las últimas décadas a la nivelación de mujeres y hombres en el acceso a la educación, unida a la

persistencia o al surgimiento de nuevas inequidades de género en contextos específicos. El texto continúa comparando los avances y limitaciones registrados en la incorporación de la perspectiva de género en el currículum, tanto explícito como oculto. En este ámbito se identifican ciertos cambios, más o menos significativos según el país, pero se destaca la continuidad de una socialización tradicional de género entregada en las escuelas. Luego se introduce una reflexión sobre la práctica y la formación docente, un factor clave en el papel que cumple el sistema educativo respecto de la equidad de género. Para terminar, se presentan las principales conclusiones que emanan de este análisis, y se ofrecen recomendaciones para la acción, tanto en términos de investigación como de incorporación en las políticas públicas.

GÉNERO, EQUIDAD Y EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Hablar de equidad de género en la educación básica y secundaria exige precisar en qué sentido se utilizan estos términos, ya que este enunciado –que es a la vez un objetivo social y político– puede ser interpretado de maneras muy diversas. Hay que atender especialmente al término *equidad*, el que es utilizado profusamente en la actualidad, por lo general sin hacer explícito el marco de referencia teórico en el que se inscribe, adquiriendo significados diferentes en distintos contextos y para diferentes actores. Muchas veces se ocupa como sinónimo de igualdad o de justicia social, otras parece ofrecerse como un sustituto menos amenazante de estas nociones. En tal situación: ¿Cuándo puede considerarse que mujeres y hombres están participando en condiciones de equidad en el sistema educativo? ¿Puede entenderse que la equidad de género consiste en la nivelación de condiciones de acceso y logros semejantes para ambos sexos? La respuesta a estas preguntas envuelve una discusión teórica que permanece abierta. Para los efectos de nuestro análisis nos aproximaremos a ella revisando algunos significados políticos y conceptuales de las nociones de equidad y equidad de género.

Si atendemos a las concepciones y los discursos presentes en las políticas sociales de los años noventa, podemos sostener que en la región predomina una noción de equidad –a menudo implícita– centrada en la mayor o menor capacidad de las personas y grupos sociales de adquirir bienes y servicios definidos como básicos. Las políticas y programas de equidad reconocen las enormes diferencias existentes en este ámbito y se proponen su superación por medio de mecanismos redistributivos que

directa o indirectamente apuntan a elevar la capacidad de acceso a esos bienes por parte de los más desposeídos. De aquí se desprende un concepto operativo de equidad –que es el que usualmente se hace explícito– expresado en cifras e indicadores que miden ingresos y/o acceso a ciertos bienes básicos. Esta concepción se mantiene en el ámbito socio-económico y alejada de los aspectos culturales de la equidad.

En el campo específico de la educación se problematiza dos grandes aspectos de la inequidad¹: uno es la *desigualdad en el acceso* a la educación escolar, término bajo el cual englobamos aquí una gran cantidad de variables afines, consideradas usualmente en las estadísticas de situación educativa, tales como la cobertura y matrícula, la permanencia / abandono, la repitencia, el egreso, los años de escolaridad y el analfabetismo. El segundo aspecto, destacado de manera creciente por las políticas, es la *desigual calidad* de la educación, observada ésta a través de pruebas nacionales e internacionales que miden diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas en la escuela. Ambos aspectos –el acceso y la calidad– muestran una correlación muy alta con las desigualdades socio-económicas: los niños y niñas ubicados en los estratos sociales desfavorecidos acceden menos a la educación y aprenden de manera insatisfactoria respecto de los niñas y niños de los sectores más acomodados.

Bajo esta mirada –predominante en las políticas– la equidad entre mujeres y hombres es concebida en términos de *paridad en el acceso*, y se verifica empíricamente comparando tasas de mujeres y hombres en los distintos indicadores del acceso que son, por lo demás, los que están profusamente documentados en las estadísticas nacionales e internacionales. En la medida que no aparecen diferencias significativas por sexo se asume que la equidad de género está lograda.

La idea de equidad como paridad en el acceso es limitada en la medida que no da cuenta del papel del sistema escolar en la construcción de una mayor igualdad o desigualdad social. Para Carlos Peña (2004:25), “la igualdad esperada del sistema escolar” posee dos dimensiones o aspectos: una es la igualdad de acceso al sistema escolar; la otra es la *igualdad de oportunidades sociales* que ofrece la educación, la que se

¹ Véase al respecto. *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional*. Juan Eduardo García Huidobro, editor. Fundación Ford, UNESCO, UNICEF y Universidad Alberto Hurtado; Santiago de Chile, octubre de 2004.

observa en la progresión social y económica de los y las ex-escolares en su vida adulta.

Seguir ese razonamiento permitiría mirar con mayor atención la incidencia de la escuela en las desigualdades que se manifiestan en la vida adulta. Es necesario, sin embargo, que este análisis no se restrinja a los factores socio-económicos, como se haría si para mejorar las oportunidades sociales de los niños y niñas más pobres optamos sólo por asignar más recursos a las escuelas pobres de manera de garantizar más años de escuela y mejorar la calidad de los aprendizajes.

Lo que queremos argumentar aquí es que el acceso a la educación y los factores socio-económicos ligados a éste no bastan para explicar (ni para superar) las desigualdades en la vida adulta. En efecto, ni el nivel de acceso a la escuela, ni el nivel socio-económico del sector social de origen pueden explicar por qué, a iguales años de estudio, los ingresos de las mujeres provenientes del trabajo remunerado, son menores que los de los hombres ¿Cómo interpretar este hecho, y qué responsabilidad le cabe a la escuela? Es cierto que la educación formal no es el único factor que influye en esta situación, pudiendo argumentarse que es la sociedad la que introduce la discriminación y no la escuela, ya que ésta, como se anota en el estudio de Argentina “es más democrática que el mercado”. Aún así, parece necesario preguntarse al menos ¿En qué contribuye la educación escolar a acentuar o minimizar esta desigualdad?

Pero esta es una preocupación que hasta hoy no tiene un lugar relevante ni en las políticas educativas de ninguno de los países estudiados ni en la mayor parte de los numerosos análisis sobre la equidad en la educación.

De las observaciones anotadas se desprende que en las políticas de educación es necesario avanzar hacia un concepto de equidad que no sólo dé cuenta de la desigualdad socio-económica en el acceso, la calidad y las oportunidades sociales generadas por el sistema escolar, sino que indague en las raíces culturales de la desigualdad y en los mecanismos que la reproducen dentro y fuera de la escuela, orientando mejor las acciones necesarias para superarla.

Desde esta perspectiva, y con el ánimo de incentivar el debate, nos ha parecido útil aplicar a este análisis la concepción de equidad propuesta por Nancy Fraser (1997), la que puede servir para una comprensión más

integral de la relación entre educación escolar y equidad de género, que no se limite a la dimensión socio-económica. Esta autora define la equidad a partir de la noción de justicia y establece dos grandes campos para las políticas de equidad: la *justicia distributiva*, asociada a la equidad socio-económica y a políticas de distribución de recursos y servicios básicos, y la *justicia cultural* o simbólica, asociada a políticas de reconocimiento y a medidas contra la discriminación de sectores de la sociedad, como las mujeres, las etnias subordinadas, las minorías sexuales y los grupos que sufren marginación social. Aunque ambos tipos de políticas son necesariamente complementarias (la demanda de reconocimiento va usualmente asociada a requerimientos de recursos o bienes) requieren medidas específicas, no siempre fáciles de compatibilizar, pero ambas indispensables de integrar “en un marco conceptual único y comprehensivo” (Ob. cit.:10) para asegurar que las políticas contribuyen efectivamente a una sociedad más justa.

Llevados al ámbito de la educación, estos conceptos nos remiten a dos aspectos claves de la equidad de género, que son los abordados en nuestra indagación: Uno es el ya mencionado de la equidad de género en relación al *acceso igualitario* de mujeres y hombres a la educación y sus beneficios, ubicado en el campo de la justicia distributiva. El segundo se refiere a la *socialización de género* en el proceso educativo, 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. Estimamos que los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. Siguiendo a Fraser, cabría postular que 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 requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género que tiene lugar en la escuela. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al curriculum escolar y a las prácticas del aula, y las condiciones en que éstos se desenvuelven, en el marco de los procesos de reforma y de la aplicación de políticas de género que caracterizan la década de los noventa en la región.

EL CONTEXTO INTERNACIONAL DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LAS POLÍTICAS DE GÉNERO

En América Latina, a lo largo de la década de los noventa, una cantidad significativa de esfuerzos y recursos de los gobiernos estuvieron “dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas educativos; ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad” (Gajardo, 2004). Estos esfuerzos se orientan, de manera general, a modernizar el sistema para articularlo funcionalmente a las exigencias de la globalización y a las transformaciones que ésta conlleva.

En cada país el itinerario y el ritmo de las reformas ha sido muy variable, dependiendo no sólo del estado y características del sistema educativo nacional al empezar la década, sino también de la situación política, institucional y económico-social, en particular de la forma en que los países emergían de la llamada «década perdida» de los ochenta. Sin embargo, en todas ellas se reconocen patrones comunes, tanto en su ideario como en el tipo de cambios emprendidos. Se reconocen asimismo, las posturas de distintos actores e intereses, no todos con el mismo poder de incidencia en las políticas, algunos de los cuales señalamos a continuación.

Actores e influencias en los cambios educativos

Uno de los procesos que más condiciona las políticas educativas es el de transformación del papel social del Estado en el contexto de las reformas de inspiración neoliberal, que tienen en el Banco Mundial su más conocido impulsor y diseñador. En el sector educación, y en parte –aunque no solamente– bajo esta influencia, en la región va quedando atrás el modelo del «Estado educador», que a lo largo del siglo XX había desarrollado un fuerte y legitimado sistema de escuelas públicas, aplicando un concepto de igualdad ciudadana y derecho universal a la educación, propio del llamado Estado benefactor o de compromiso². En los noventa se fue instalando, en cambio, una visión diferente del papel del Estado, abocado a la regulación del sistema antes que a la entrega directa de servicios educativos. No se desestima la idea de la educación como un

² Sobre la vinculación entre modelos de desarrollo y de política social, véase: Rolando Franco, 1996.

derecho, pero ésta es abordada, para los efectos de las políticas, como un bien o servicio disponible en el mercado. Si la equidad educativa se logra cuando toda la población tiene acceso a la educación escolar (ojalá de buena calidad), la responsabilidad del Estado es nivelar la capacidad de adquisición (o más bien paliar algo las extremas desigualdades de esa capacidad) de ese «producto». Estos principios no logran ser aplicados a cabalidad en la región, donde el Estado mantiene un papel preponderante respecto de los contenidos y métodos de la educación y donde las escuelas estatales siguen siendo numerosas. No obstante, contribuyen a extender la idea de que los esfuerzos del Estado deben «focalizarse» en los más pobres. Esta noción deja escaso lugar a las iniciativas de educación inclusiva y no discriminatoria, o bien las interpreta sólo como la inclusión de la población pauperizada. Se trata de un paradigma que integra la equidad como un problema exclusivamente redistributivo y centrado en el acceso al sistema escolar, examinado en la sección anterior.

Desde el sistema de las Naciones Unidas, el reconocimiento del derecho a la educación como obligación fundamental de los estados recibe un fuerte impulso en la década, a través de diversas conferencias y acuerdos mundiales sobre educación³ y ocupa un lugar destacado en las conferencias y compromisos sobre derechos sociales, la infancia, los pueblos originarios y las mujeres⁴. Las propuestas que emergen de Naciones Unidas no son discordantes con las tendencias predominantes en la política social. De hecho, la Conferencia Mundial de Jomtien fue convocada conjuntamente por UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial. Todos estos organismos coinciden en ubicar a la educación como una herramienta clave para integrar a los sectores sociales y países postergados al nuevo sistema global. En América Latina, CEPAL, con su propuesta sobre la educación y el conocimiento como ejes de la transformación productiva con equidad (CEPAL / UNESCO, 1992) es el organismo que

³ Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), Conferencia Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000).

⁴ Las principales instancias en estos campos han sido: la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Internacional sobre Población y el Desarrollo (1994), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del Decenio del Foro Consultivo Internacional sobre la Educación de Adultos (1997), la Conferencia sobre el trabajo infantil (1997), a lo que se suman en la Región de América Latina y el Caribe, los marcos regionales dados por CEPAL/UNESCO.

mejor expresa esta idea, privilegiando el papel de la educación en la construcción del desarrollo sustentable con equidad.

Por otra parte, una mirada somera al gasto en educación de la región confirma la prioridad concedida a este sector durante la década, a pesar de las crisis económicas sufridas en el período: En Argentina, el gasto público en Educación como porcentaje del Producto Interno Bruto subió entre 1990/1991 y 2000/2001 de 3,6 al 5,0% y en Chile del 2,4 al 4,1%, mientras que en Colombia pasó del 2,7% al 3,9% y en el Perú subió de un 1,7% a un 2,5% en el mismo período⁵. Estos datos insinúan que los problemas de las políticas de educación no radican en la falta de prioridad, sino en la forma en que ésta se entiende.

Otros actores de estos procesos son algunas fuerzas sociales y culturales que, como la iglesia católica, pretenden asegurar la «corrección moral» –según la entienden– de ciertos contenidos o que, como es el caso del feminismo o de movimientos indígenas, buscan ver plasmados contenidos no discriminatorios en la educación y eliminadas las barreras de calidad y acceso que existen en cada país. No es despreciable, finalmente, la influencia de los gremios educativos que, en un contexto similar de deterioro de su situación social y laboral, se mueven entre una defensa corporativa de su situación y una participación propositiva, que tiene diferentes niveles de desarrollo en cada país.

En lo que respecta específicamente a nuestro tema, la demanda de cambios orientados a la equidad de género en la educación está presente en las agendas feministas de los ochenta y los noventa, y constituye un elemento importante de los acuerdos adoptados en la Conferencia de Beijing (1995). Por su parte, las conferencias y acuerdos internacionales en el campo de la educación van incluyendo de modo creciente recomendaciones orientadas a lograr “la igualdad entre los géneros en relación con la educación” (Marco de Acción de Dakar, 2000). Adicionalmente, el Informe Delors, reconocido como un marco filosófico central de las reformas educativas de la región, recomienda “desarrollar una política extremadamente dinámica a favor de la educación de las niñas y las mujeres, conforme a la Conferencia de Beijing” (Delors, 1996: 28). Finalmente, todos los organismos nacionales de género, creados en la década del noventa, ubican a la educación como un objetivo relevante para el

⁵ Cifras extractadas de: CEPAL, *Panorama social de América Latina 2002-2003*.

logro de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y se proponen metas nacionales en la que se privilegia el papel de los ministerios de educación respectivos.

Así, sobre la educación confluyen las más diversas expectativas que propugnan por diversas razones la necesidad de las reformas. De esta manera, no podemos atribuir las reformas a un mandato único o a un proceso lineal, sino más bien a un juego de fuerzas internacionales y locales. Los actores que portan estas propuestas tienen distintos grados de influencia y poder en sus países, dejando huellas más o menos identificables en cada proceso nacional.

Las reformas en los cuatro países

En casi toda la región, los gobiernos de la década priorizaron diversas iniciativas para mejorar la cobertura y la calidad de la educación desde una perspectiva de equidad social (Margarita Peña, 2004), las que se suman a procesos de reformas curriculares e institucionales que se abordan con más o menos énfasis.

En el caso de Argentina, las reformas modificaron el posicionamiento y las funciones del Estado Nacional y la estructura académica del sistema y redefinieron los contenidos educativos, incluyendo los de la formación docente. Un rasgo distintivo de este proceso es la descentralización definitiva del sistema, que termina de transferir la administración y el financiamiento de todos los servicios educativos a los gobiernos provinciales. El nivel central se reserva un papel coordinador de políticas provinciales, la definición centralizada de contenidos y el control del sistema a través de mecanismos de evaluación y estadísticas. La compensación de las desigualdades educativas a través de políticas focalizadas está presente también en Argentina, y se ve acentuada a partir de la crisis desatada a fines de la década.

Chile, por su parte, en un marco de estabilidad política y social, muestra una gran continuidad de la política de reforma a lo largo de los tres gobiernos de la Concertación, manteniendo algunas reformas estructurales implantadas por el régimen de Pinochet en los ochenta, como es el caso del traspaso de las escuelas a las municipalidades y el sistema de subvenciones a prestadores privados o municipales. En los noventa hay dos grandes énfasis: El primero está dado por las iniciativas dirigidas a superar la inequidad y la baja calidad de la educación pública, así como

a ampliar la cobertura del sistema, por medio del aumento de la matrícula, de la jornada escolar y de los años de estudio obligatorios, acompañados de apoyos materiales y técnicos. El segundo es la reforma curricular, que incluye la elaboración de nuevos planes y programas para todos los niveles y sectores, y otros elementos necesarios para su aplicación, como el perfeccionamiento docente, aunque no se interviene en la formación inicial de las profesoras y los profesores. Hay objetivos de descentralización curricular, cuya aplicación práctica permanece débil, en la medida que el Ministerio continúa como el principal proveedor de contenidos, métodos y materiales educativos.

En Colombia, el sello social de la reforma educativa se reconoce en la promulgación de la Constitución de 1991 que establece, entre otros derechos sociales, el carácter obligatorio de la educación entre los cinco y los quince años (artículo 67). Entre otros hitos, el informe colombiano destaca la promulgación de la Ley 115 General de Educación de 1994, que contó con el apoyo del sindicato de los docentes, dando un sello participativo a la reforma. Esta ley contiene disposiciones sobre aspectos presentes también en las reformas de otros países, tales como la mayor autonomía a los establecimientos educacionales y el establecimiento de fines y objetivos comunes a todos los niveles educativos.

En Perú es posible identificar en el período Fujimorista algunas iniciativas en educación que, más que una reforma integral del sistema, constituirían intentos parciales condicionados por el apoyo internacional. Así, en 1995 se inicia el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP), en cuyo marco se aborda la renovación curricular, especialmente en la educación primaria, la expansión del sistema de educación, el mejoramiento de la calidad de la educación, y una racionalización y modernización de la gestión del sector. En el año 2002 se instala la Comisión Impulsora del Plan Nacional de Educación para Todos, EPT, vinculada al cumplimiento de los acuerdos de la Conferencia Mundial de Educación de Dakar (2000). El Plan, que cuenta con la participación de diversos sectores, es parte de un proyecto de largo plazo para la educación, que está en su fase inicial.

Pese a la diversidad que muestran, las reformas coinciden en sus objetivos (equidad y calidad, eficiencia, y adecuación a la sociedad globalizada) y de una u otra manera tocan áreas semejantes, como son los cambios curriculares, las modificaciones a la estructura del sistema, la descentralización y el impulso a una mayor autonomía de los estableci-

mientos, la instalación de sistemas de evaluación, la formación y perfeccionamiento docente, el aumento de la cobertura y los programas compensatorios con los que se busca superar la persistente inequidad, convertida en el núcleo más difícil de modificar. Los cuatro países analizados promulgan nuevos marcos legales necesarios para sustentar las reformas. Entre todas estas áreas de transformación, es la reforma curricular la más significativa para la incorporación de nuevos contenidos y criterios de género.

Las iniciativas de género en la educación

Es en los procesos descritos de reforma, con toda su complejidad, su trasfondo histórico y político y su magnitud social e institucional, donde cabe observar los propósitos de igualdad de oportunidades o de equidad de género –ambas terminologías son ocupadas por los organismos pertinentes–, a partir de las principales iniciativas desarrolladas en cada país, por parte de los mecanismos gubernamentales de género instalados en los años noventa⁶, o bien de los propios ministerios de educación.

En Argentina, al momento de su fundación, el Consejo Nacional de la Mujer, define la educación entre sus áreas prioritarias. Las políticas impulsadas van variando en función de los cambios de gobierno nacional. En un primer período se elaboraron los dos planes de igualdad de oportunidades para las mujeres con que se ha contado en el país: el primero, 1993-1994, y el segundo, 1995-1999, que no llegó a ser aplicado. Resalta en ese período la formulación, del PRIOM (Programa de Igualdad de Oportunidades de la Mujer en el Área Educativa, de 1992) que, en relación a las iniciativas de los otros países, aparece como el intento más articulado y sistemático de diseñar “una política de equidad de género en educación” (Bonder, 1999:22). Este fue concebido desde el CNM como un programa especial dentro del Ministerio de Educación, con la finalidad de

⁶ En Argentina se crea en 1991 el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, dependiente del Presidente de la Nación, el que en 1992 se convierte en el Consejo Nacional de la Mujer, CNM. En Chile, es creado en 1991 el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM. En Colombia, la institucionalidad de género toma la figura de Consejerías Presidenciales: se crea la primera (de Juventud, Mujer y Familia) en 1990; ésta cambia en 1995 a Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres, que de nuevo pasa ser en 1999 Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y así se conserva hasta la fecha. En Perú se crea bajo Fujimori el Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano, que luego se transforma en MIMDES, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.

diseñar la manera de “incorporar a la transformación educativa nuevos contenidos, enfoques y valores que promuevan la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social y resalten los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, el fortalecimiento de los lazos sociales y la producción de cultura” (PRIOM, 1992:7).

Lamentablemente, el PRIOM deja de funcionar en 1995 debido a presiones de los sectores más conservadores del país, perdiéndose como espacio institucional. En fechas más recientes, aunque sin relación directa con los objetivos de equidad de género, la agenda educativa argentina ha incluido problemáticas relacionadas con derechos sexuales y reproductivos, como es la situación de escolares embarazadas.

En Chile, se verifican diversos esfuerzos para incorporar una perspectiva de género en las políticas de educación y en la reforma educativa, a partir de la emergencia de las políticas de igualdad entre hombres y mujeres en el país en 1990. A inicios de la década se creó en el Ministerio de Educación el Programa de la Mujer⁷. Este mantuvo una relación de cercanía con Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, donde a su vez opera una «sectorialista» responsable de la relación con el Ministerio, además de un Programa de Capacitación de funcionarios públicos que destina parte de su accionar al trabajo con docentes. El primer Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres planteado por SERNAM (1994-2000) incluyó objetivos relevantes en el área de educación. Si bien no se contó con grandes recursos, la confluencia de esfuerzos permitió impulsar acciones conjuntas desde inicios de los noventa en ámbitos como la capacitación a docentes, la educación en sexualidad y, en el marco de la reforma curricular, propuestas de incorporación de una perspectiva de género en los planes, programas y textos escolares de educación básica y media.

Como en el caso de Argentina, el impulso se debilita hacia finales de la década, perdiendo peso la educación en el segundo Plan de Igualdad de Oportunidades. Se mantiene un interés compartido por ambos ministerios en torno a la prevención del embarazo en adolescentes y a la sexualidad, temática que se ha instalado en la agenda educativa, aunque

⁷ Dependiente del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General.

no siempre desde un enfoque de género. En los primeros años de la actual década aparece un nuevo mecanismo de incidencia en este Ministerio, el PMG (Programa de Mejoramiento de la Gestión) en el Área de Equidad de Género, enmarcado en el proceso de modernización de la gestión pública⁸, no siendo posible aún perfilar su alcance en la incorporación de esta perspectiva en el sistema de educación.

En Colombia la Ley 115 (1994), que enmarca jurídicamente la reforma educativa, hace referencia a la equidad de género en función del desarrollo integral de las personas, y en la construcción de la identidad sexual. Este principio es reiterado en el Plan Decenal de Educación, que propone como estrategia la equidad, en particular la equidad de género. Sin embargo, el Plan no se hizo efectivo como lineamiento de política, por lo que no se concretan esas orientaciones. Los sucesivos organismos de género han mantenido la educación entre sus campos de acción, enfatizando distintos aspectos cada uno de ellos. Así, la primera Consejería Presidencial desarrolla entre 1992 y 1994 un proyecto de coeducación en conjunto con el Ministerio de Educación. En el período de la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres (1995) se plantea la necesidad de hacer un diagnóstico sobre las relaciones de género, abarcando profesores y profesoras. Por su parte, la Consejería Presidencial para la Mujer de 1999, aborda la desagregación de indicadores educativos por sexo y el seguimiento a las pruebas SABER e ICFES. Finalmente, la Consejería de 2002 propone un programa nacional de educación en género y diversidad y de capacitación en los ejes de la política a mujeres y funcionarias y funcionarios públicos.

La agenda educativa colombiana de la década incorporó, como en otros países, la problemática de la sexualidad. Entre 1994 y 1998 se desarrolla un Plan Nacional de Educación Sexual que no incluye consideraciones de género, mientras que un nuevo Proyecto Nacional de Educación Sexual de 1999 retoma el tema, incorporando este enfoque. Pese a la permanencia de la temática a través de sucesivos gobiernos, como argumenta el informe colombiano, la equidad de género no ha sido parte de las prioridades de las políticas educativas del país.

⁸ Los Programas de Mejoramiento de la Gestión (PMG) exigen a todos los ministerios y servicios estatales chilenos proponerse metas en diferentes áreas de gestión, cuyo logro está ligado a incentivos para el personal. La incorporación de un Área de Equidad de Género a partir de 2003 abrió interesantes perspectivas para la transversalización del género en el quehacer de la administración y servicios del Estado.

En Perú la temática del género no fue considerada explícitamente dentro de los lineamientos de política educativa del sector en la década de los noventa. Sin embargo, el gobierno de Fujimori asume algunos compromisos contraídos en Beijing, como el de transversalizar el género en los lineamientos curriculares –un compromiso más bien declarativo– y el de crear el Programa de Educación Sexual en el Ministerio de Educación en 1996. Destaca en la década la creación de la Red Nacional de Educación de la Niña: Florecer (1998), en cuyo marco se desarrolla un programa especial para la educación de las niñas del sector rural. La iniciativa surge de la cooperación internacional (USAID) y de la sociedad civil. Finalmente, en febrero de 2000, y bajo la responsabilidad del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano se aprueba el *Plan de Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres (PIO)*, que entre sus objetivos incluye el de “promover un mayor acceso de las mujeres a la educación, cultura y conocimiento”.

Bajo el gobierno de Toledo, el problema de la inequidad de género empieza a ser considerado en versiones recientes del Plan Nacional de Educación para Todos. Al mismo tiempo, se formula una nueva versión del Plan de Igualdad de Oportunidades (2006-2010). Para las autoras y el autor del informe peruano, estas iniciativas no han logrado grandes frutos, ya que no se han contado entre las prioridades de la política educativa y no ha existido sistematicidad ni compromiso real con el tema.

En síntesis, en todos los países se llevaron a cabo diversas iniciativas dirigidas a avanzar hacia la equidad de género en los sistemas nacionales de educación durante la década. Sin embargo, éstas no ocupan un lugar destacado en los fundamentos ni en las acciones emprendidas en la reforma educacional, manteniéndose en un discreto segundo plano e incluso perdiendo fuerza, por lo menos en los casos de Argentina y Chile, coincidiendo con el período posterior a la Conferencia de Beijing.

Los análisis apuntan a distintas explicaciones de esta tendencia: primero, el lugar secundario que ocupan en la estructura del Estado los organismos de género, lo que limita su capacidad de influir en las políticas sectoriales. Segundo, el predominio de un paradigma de política social que sólo identifica la pobreza como desigualdad significativa. Tercero, la influencia de las jerarquías católicas y los sectores más conservadores de la sociedad –consignada en los informes de Argentina, Chile y Perú–, la que parece haber frenado en todos los países la aplicación de los acuerdos logrados en los espacios internacionales.

ACCESO Y RESULTADOS EDUCATIVOS: TENDENCIAS DE DISTINTO SIGNO

Más allá de las explicaciones dadas a la reducida importancia que logra la equidad de género en las políticas educativas, es indudable que uno de los elementos que contribuyen a esa situación son los positivos progresos que ha venido experimentado la situación educativa de las niñas en la región a lo largo de las últimas décadas, por lo menos en los niveles nacionales. Al respecto es necesario advertir ciertas limitaciones en la información disponible. Aunque existe en todos los países abundante información estadística sobre distintos aspectos de la situación educativa de mujeres y hombres, no siempre es posible obtener desagregadas por sexo las comparaciones por nivel socio-económico o por ubicación urbano-rural. Asimismo, es raro encontrar datos detallados sobre educación en los grupos étnicos y más aún encontrarlas desagregadas por sexo⁹. Estas restricciones de los datos limitan el análisis de género de las desigualdades educativas. Una dificultad adicional son las discordancias que a veces se producen entre las cifras de distintas fuentes internacionales.

Dicho lo anterior, hay que agregar que la mayor parte de la información disponible se refiere principalmente al acceso al sistema educativo, entendido éste de manera amplia, como el ingreso al sistema y la obtención de estándares de logro *al interior de éste*. Tales logros se miden con indicadores comúnmente aceptados como las tasas de analfabetismo, años promedio de educación, tasas de cobertura, aprobación, reprobación, repitencia y abandono, entre otros. En las dos últimas décadas se ha empezado a medir los resultados o el «rendimiento» en términos de aprendizaje o habilidades adquiridas a través del paso por el sistema escolar. Consideraremos brevemente la información sobre acceso a la educación y luego la referida al rendimiento.

Nivelación y disparidades en el acceso

Diferentes mediciones relativas al acceso a la educación muestran avances sostenidos en América Latina y El Caribe en la década del noventa, los que se expresan sintéticamente en la reducción del analfabetismo, que bajó desde una tasa global de 14,9 en 1990 a hasta una de 11,1

⁹ En el caso de Perú las investigadoras realizaron su propio procesamiento de la Encuesta Nacional de Hogares, obteniendo cruces de diversas variables por sexo y ubicación geográfica que en otros países no fue posible obtener.

en 2000 (CEPAL, 2004:70). La proporción de mujeres analfabetas, tradicionalmente mayor que la de hombres analfabetos, se ha ido reduciendo con más rapidez, hasta casi desaparecer las diferencias en algunos países, como lo muestra la Tabla N° 1 para Argentina, Chile y Colombia, mientras que en otros éstas se mantienen, resaltando la alta tasa de analfabetismo en las mujeres peruanas. De acuerdo con otros informes (PRIE, 2005) los tres primeros integran un grupo de países donde la tasa masculina de analfabetismo estaría pasando a ser más alta que la femenina.

Tabla N°1
**Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más,
 por país según sexo 1980-2000**
 (porcentajes de población de la misma edad)

País	Hombres		Mujeres	
	1980-1985	1995-2000	1980-1985	1995-2000
Argentina	5,3	3,2	6,0	3,2
Chile	7,7	4,1	9,5	4,4
Colombia	15,1	8,4	16,8	8,4
Perú	11,7	5,3	29,4	14,8

Extractado de: CEPAL, 2004: *Panorama Social de América Latina 2002-2003*, p.242.

Por otra parte, la situación no es homogénea al interior de cada país, persistiendo brechas de género en algunos contextos específicos como son algunos grupos de mujeres de mayor edad, sectores de pobreza o población del ámbito rural, donde los avances han ocurrido más lentamente.

La escolaridad también registra avances, según puede apreciarse en la Tabla N° 2, que muestra aumentos de hasta 3 años en el promedio de años de estudio entre 1980 y 2000. Aún cuando ninguno de los cuatro países alcanza el promedio de 12 años de estudio que CEPAL (1998) estima como el mínimo para salir de la pobreza, Argentina Chile y Perú superan el promedio de 10 años, si bien las mujeres peruanas quedan un poco por debajo del mismo¹⁰, siendo Colombia el país más distante de esa meta.

Llama la atención que ya en 1980 las mujeres argentinas alcanzaban un promedio de años de estudio superior al de los hombres, situación que se

¹⁰ Debido a las diferencias entre las fuentes, puede haber algunas variaciones entre las cifras de este capítulo y las presentadas en los capítulos nacionales.

registra también en Chile en el año 2000, siendo la tendencia común la de aproximación de los promedios de cada sexo.

Tabla N°2
**Promedio de años de estudio de la población urbana de 25 a 59 años o más,
 por sexo. Comparación 1980 y 2000**

País	Hombres		Mujeres	
	~ 1980	~ 2000	~ 1980	~ 2000
Argentina	7,0	10,2	7,7	10,7
Chile (1987 y 2000)	9,7	11,0	9,0	11,3
Colombia(1980- 2002)	7,4	9,4	6,2	9,2
Perú (2001)	n.d.	10,9	n.d.	9,6

Fuente: CEPAL, 2004: *Panorama social de América Latina 2002-2003*, p.327-328.

Las cifras muestran para todos los países una escolaridad notoriamente más baja en las zonas rurales, desventaja que se extrema en algunos países como Perú y Colombia. Pero el contexto rural puede jugar en distinto sentido en relación al sexo. En Chile, en 1998, la escolaridad de las mujeres en el área rural (9,2 años) era medio año más alta que la de los hombres (8,7 años)¹¹. En Perú, en cambio, en 2001 la diferencia en contra de las mujeres sube a más de dos años en las zonas rurales (4,9 años de estudio en promedio, contra 7 años los hombres)¹².

El nivel de ingresos también incide en la escolaridad, a veces en sentidos diferentes para mujeres y hombres. En Chile, en 1998 sólo en el quintil más rico se observaban diferencias por sexo, las que operaban a favor de los hombres de este grupo, quienes lograron 0,6 años más de estudio que las mujeres¹³. En cambio, en Perú dentro de cada quintil de ingreso las mujeres tienen menor escolaridad promedio que los hombres, aumentando esta diferencia en el quintil más pobre. Por su parte, el informe de Argentina llama la atención sobre desventajas de los hombres en ciertos contextos y observa que las brechas en contra de las mujeres no siempre se producen en sectores rurales o de mayor pobreza, sino que en contextos culturales tradicionalistas en cuanto a relaciones de género.

¹¹ Según datos presentados por CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2002-2003*.

¹² Fuente: Perú, Ministerio de Educación. *El Desarrollo de la Educación: Informe Nacional de la República del Perú*. 2001.

¹³ De acuerdo a la información entregada por la Encuesta de Caracterización Socio-económica del año 1998, elaborada por el Ministerio de Planificación.

Finalmente, es necesario referirse a las tasas de matriculación y cobertura, que atienden a la proporción de población que asiste a la escuela en la edad correspondiente. Pese a las diferentes cifras que aparecen en las distintas fuentes, hay acuerdo en que en el nivel primario casi no se registran diferencias por sexo, salvo algunas muy pequeñas a favor de uno u otro sexo. En cambio, en la educación secundaria la cobertura tiende a ser mayor para las mujeres en los cuatro países, lo que indicaría una situación de desventaja para los hombres en este nivel, tal vez asociada a una temprana asunción de roles de género como proveedores del hogar. La situación no es igual en las zonas rurales, donde la matrícula secundaria cae ostensiblemente. Un caso extremo es el de Perú (Tabla N° 3), donde la tasa rural representa poco más de un cuarto de la tasa urbana, revirtiéndose además la diferencia que se observaba a favor de las mujeres en el área urbana.

Tabla N°3
Tasa de cobertura por sexo y área geográfica
Perú 2002

	Urbana			Rural		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Secundaria	60,4	56,4	58,4	14,9	16,6	15,8

Fuente: Ministerio de Educación, *Estadística Básica 2002* e INEI, *Boletín demográfico* N°15, Perú.

En síntesis, las cifras de acceso confirman la tendencia a la nivelación por sexo, aunque se complejiza la situación desde el punto de vista de género. Hoy parece necesario profundizar una gama variada de situaciones explicando por qué en ciertos contextos las mujeres han alcanzado una posición de mayor ventaja que los hombres, mientras en otras sucede lo contrario. Al parecer no se trata sólo de tradiciones que persisten, sino de nuevas realidades que es necesario comprender.

Diferencias en logros y rendimiento

Al observar los distintos indicadores de logros dentro del sistema escolar, se advierte que en los cuatro países las mujeres tienen tasas de aprobación iguales o más altas que las de los hombres y presentan tasas más bajas de reprobación y abandono. La situación se produce en todos los niveles y ya sea en el sector urbano o rural. El ejemplo de Colombia, que reproducimos en la Tabla N° 4 es representativo de una realidad frecuente en la región.

Tabla N°4
Eficiencia por sexo, según sectores urbano y rural y nivel educativo 1997-2001
Porcentajes de aprobación, reprobación y abandono
Colombia 2001

Nivel	Urbana						Rural					
	Hombre			Mujer			Hombre			Mujer		
	Apr	Rep.	Aba.	Apr	Rep.	Aba.	Apr	Rep.	Aba.	Apr	Rep.	Aba.
PRIM	86,6	6,8	6,5	88,9	5,4	5,6	74,4	13,4	12,1	77,9	11,5	10,6
SECU	79,4	13,3	7,3	84,2	10,0	5,8	77,7	11,7	10,5	82,4	9,0	8,7
MEDI	86,7	8,8	4,5	90,2	6,1	3,7	87,3	7,6	5,2	90,6	4,8	4,6

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Información de la encuesta C-600 del DANE.

Un panorama distinto entregan las pruebas nacionales de rendimiento que se aplican en distintos grados del sistema escolar, las que muestran diferencias en los resultados obtenidos por hombres y mujeres. Los artículos sobre Chile y Colombia dan cuenta de los mejores resultados que obtienen las niñas en las áreas de lenguaje y comunicación, mientras los niños rinden más en el área matemática. En algunos casos se advierte que las brechas se acrecientan al avanzar los niveles escolares, en particular en matemáticas, donde aumenta la desventaja para las niñas en los grados superiores.

Estas situaciones son reafirmadas por las mediciones internacionales que se aplican en América Latina. Así, por ejemplo, el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment)¹⁴ que ha evaluado en Chile, Argentina y Perú los conocimientos y habilidades de los alumnos de 15 años en comprensión lectora, matemática y ciencias concluye que, por regla general, las jóvenes obtienen mejores resultados en lectura, y los hombres en matemáticas, mientras que en ciencias, los resultados son más parejos.

Los estudios nacionales, así como otros estudios realizados sobre el tema¹⁵ muestran que las mujeres tienden a presentar mejores resultados en

¹⁴ En: www.simce.cl. Corresponde a un estudio OECD-UNESCO, coordinado por la Organización para el Desarrollo Económico (OECD) y realizado por un consorcio de organismos internacionalmente reconocidos en evaluación educativa. En 2001 se aplicó en Argentina, Chile y Perú, entre otros países no OCDE.

¹⁵ Ver por ejemplo *Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y El Caribe. Estado del arte*, UNESCO, 2001.

la educación primaria y que, a medida que se avanza, las diferencias entre ambos sexos comienzan a aparecer con más fuerza y a acrecentarse. Un ejemplo de ello puede observarse al revisar los resultados de las pruebas finales de la educación secundaria y de selección para el ingreso a la Universidad como el examen ICFES¹⁶ en Colombia y la antigua Prueba de Aptitud Académica y ahora Prueba de Selección Universitaria en Chile, que arrojan mayores puntajes para los hombres a pesar de los mejores resultados obtenidos por las mujeres a lo largo del ciclo educativo.

Las diferencias sistemáticas entre niñas y niños que aparecen en las mediciones de calidad y rendimiento no han sido profundizadas en el análisis ni en las políticas, por razones diversas: una es que, a primera vista, estas diferencias parecen compensarse unas con otras (las niñas son mejores en lenguaje, pero los niños son mejores en matemáticas); otra razón es que se consideran «naturales», por lo que escaparían a la intervención pedagógica; y finalmente, la brecha de calidad según nivel socio-económico es tan grande que invisibiliza o hace irrelevantes las diferencias entre niñas y niños. Son escasos o inexistentes los análisis de estas diferencias por sexo realizados desde un enfoque de género. La evaluación TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)¹⁷ da una pista al señalar que en Ciencias y en Matemáticas (ambos campos desfavorables a las mujeres en esta evaluación) las niñas tienen menos confianza en sí mismas que los niños, lo que explicaría en parte sus menores logros. Aunque no lo profundiza, este análisis abre la interrogante sobre qué factores de la vida escolar –incluyendo las identidades de género que se promueven en el aula– pueden aumentar o reducir esa falta de confianza.

A modo de síntesis, es posible decir que en relación con algunos indicadores se ha alcanzado casi la paridad entre hombres y mujeres, pero que persisten diferencias importantes según la ubicación geográfica y el

¹⁶ El examen ICFES es la prueba de rendimiento que se aplica desde 1968 a los estudiantes del último grado de educación media colombiana. Sus resultados son exigidos por la mayor parte de las universidades del país para seleccionar a los estudiantes que buscan ingresar a sus carreras.

¹⁷ <http://isc.bc.edu/> El estudio TIMSS es liderado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Se aplica a estudiantes que estén cursando los grados 4°, 8° y 12°. Tiene por objetivo comparar los sistemas educacionales de los países participantes, en términos del aprendizaje de los estudiantes y explicarlo en base a ambientes culturales, prácticas pedagógicas, objetivos curriculares y organización escolar en los diferentes sistemas.

nivel socio-económico, diferencias que en ciertos contextos cambian de signo, desfavoreciendo a los hombres. La paridad que se da en algunos de los indicadores utilizados no es sinónimo de equidad de género en el sistema educativo, aún cuando representa avances en términos de acceso a la educación por sexo. Las diferencias comienzan a hacerse más evidentes en las pruebas de rendimiento mostrando importantes diferencias en los logros de hombres y mujeres, y en las pruebas de selección universitaria.

Estas brechas de género impactan en la trayectoria post-escolar, siendo algunos ejemplos la segregación sexual que ocurre en ciertas carreras universitarias y los menores ingresos percibidos por las mujeres, entre otros. Ellas dan cuenta de otras desigualdades de género que se ocultan bajo los promedios globales de acceso, permanencia y eficiencia y que se ponen de manifiesto en las diferencias de rendimiento obtenidas, así como en la persistencia de un curriculum explícito y oculto que perpetúa estas diferencias.

EL GÉNERO EN EL CURRÍCULUM

Como se señaló, las reformas del sistema educativo llevadas a cabo en los noventa se proponen responder con una educación de buena calidad a las demandas que provienen de nuevos modelos de desarrollo y de una sociedad globalizada. Cuáles son estas demandas y cómo plasmarlas en el aprendizaje son cuestiones en disputa, que no tienen respuestas únicas; pero que sin duda ubican al diseño curricular en un lugar estratégico. Ello explica la cantidad y diversidad de esfuerzos dedicados a éste por las políticas educativas, tales como la reorganización disciplinaria, la reestructuración de los niveles y áreas de aprendizaje, la renovación de los objetivos y contenidos, o la definición de nuevas capacidades y habilidades a desarrollar. Para lograr esto, a su vez se requiere de renovaciones en los métodos pedagógicos, los textos y materiales didácticos, así como cambios en la formación de las y los docentes, que son los agentes llamados a poner en práctica todas esas transformaciones, a menudo bajo precarias condiciones y sin contar con todos los elementos necesarios.

El curriculum escolar puede ser entendido como “una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo” que contribuye a comunicar “contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores”, actuando así como “regulador de su experiencia futura” (Cox, 2001: 214). En la «selección cultural» efectua-

da en la década, como lo evidencian los artículos nacionales, se verifican pugnas, hegemonías y minorías, innovaciones y vestigios de selecciones anteriores, que se reflejan en el curriculum resultante. No obstante, como explica el artículo argentino, los lineamientos «oficiales» de un curriculum pasan por mediaciones, incluidas la de los docentes y de los propios educandos, en las que no sólo se reinterpreta el curriculum oficial sino que se reproducen los patrones culturales –como son los relativos al género– presentes en la realidad social de cada actor, configurando un curriculum oculto. Dada esta diversidad de mediaciones, el curriculum efectivamente aplicado debe ser «descubierto» a través de lecturas teóricas, políticas o sociales, siendo el enfoque de género una de las que, en nuestra opinión, puede aportar mayor profundidad a este campo de análisis. Nuestra investigación consideró el curriculum como un campo de observación privilegiado para observar los cambios hacia la equidad de género en la educación, y se propuso identificar avances y obstáculos en este proceso.

Las modalidades de construcción del curriculum

Las modalidades de conformación de los currículos nacionales presentan algunas semejanzas y diferencias en los cuatro países, las que podemos observar en relación a los objetivos de participación y de descentralización de las reformas, que interesan como marco de posibilidades y límites a la incorporación de objetivos y enfoques de equidad de género en el proceso.

La definición del curriculum ha sido un proceso históricamente poco inclusivo, al igual que ha ocurrido con otras decisiones vitales tomadas por los gobiernos de la región. Aún cuando en los años noventa en el proceso de definición de los marcos curriculares se observa algunas dinámicas participativas, éstas se caracterizan como interlocuciones técnicas y/o gremiales, sin que se haya producido un debate público sobre la «selección cultural» que cada país quiere comunicar en sus diseños curriculares.

De los cuatro países estudiados, tal vez sea en Argentina donde se presenta el giro democratizador de mayor relevancia desde una perspectiva de género, así como la contraofensiva más paradigmática. En este país, donde la definición curricular se mantuvo tradicionalmente en manos de funcionarios políticos, representantes de la jerarquías católicas y figuras notables, se abrió el proceso a nuevos actores, con base en su

legitimidad académica. Fue en ese marco que el PRIOM logró una amplia incorporación de objetivos y contenidos de género antes mencionada, aún cuando estos fueron posteriormente modificados bajo la presión de la jerarquía católica, un actor de peso indudable en cada país y que en el campo curricular se preocupa especialmente de las concepciones de género, familia y sexualidad.

En Colombia el informe nacional da cuenta de un amplio debate sobre la reforma en el que participan distintos actores, destacando el papel del gremio docente. En Chile, en cambio, se observa un proceso menos abierto a la participación social, aunque se presta atención a interlocutores estimados relevantes por las autoridades. En Perú, tampoco se llevó a cabo un proceso amplio de consulta. Como se anotó antes, a partir de la Comisión Impulsora del Plan Nacional de Educación para Todos (2002) se abren espacios de participación cuyos resultados deben aún ser evaluados. No obstante, el informe da cuenta de una discusión superestructural, que no se abre a la diversidad de sectores interesados, lo que determina un reconocimiento escaso o limitado del proceso por parte de la sociedad. Esta parece ser, en mayor o menor grado, la situación en los cuatro países, a lo que cabe agregar que en ninguno de ellos se registra un protagonismo activo del movimiento de mujeres, aún cuando desde los organismos gubernamentales de la mujer se impulsan algunas propuestas de género.

Los niveles de descentralización y centralización de la definición del currículum son otro elemento presente en las reformas. Con independencia del grado de centralismo curricular tradicional en cada país, las reformas intentaron conciliar decisiones nacionales y locales en el currículum. Todas ellas situaron la descentralización curricular entre sus objetivos. Al mismo tiempo el núcleo central de los cambios curriculares es la instalación o renovación de contenidos y objetivos comunes para todo el país, que requieren un grado importante de centralismo para su instalación y seguimiento, por lo que no resulta fácil conciliar ambos objetivos. Un buen ejemplo lo ofrece Chile, donde está presente –como en los otros países– el objetivo de autonomía curricular, condicionada al respeto de los lineamientos ministeriales en cuanto a objetivos y contenidos curriculares. En la práctica, sin embargo, la casi totalidad de los establecimientos aplica los planes y programas, así como los textos y otros apoyos didácticos, provistos por el Ministerio. En definitiva, a pesar de algunas dinámicas descentralizadoras, en los cuatro países el centralismo ministerial juega un papel preponderante en la definición curricular.

El centralismo es un dato relevante –aunque ambivalente– para el análisis de la incorporación del enfoque de género en el curriculum. Por un lado, puede generar oportunidades para que los mecanismos nacionales de género incidan en la toma de decisiones sobre los objetivos y orientaciones de los marcos curriculares. Por el otro, puede constituirse en un obstáculo en la medida que propende a homogeneizar las características culturales del país y no garantiza la consideración de las diferencias y desigualdades sociales, étnicas o de género. Por el contrario, como sugiere el artículo peruano, tiende a la naturalización de esas diferencias al omitir las relaciones de subordinación en que se (re)producen.

Por su parte, la propuesta de avanzar en la descentralización curricular podría ser vista como una oportunidad para que actores locales incorporen objetivos de género. Pero en los cuatro países estudiados existen problemas para generar proyectos curriculares diseñados por los establecimientos educativos que incorporen características locales y otras dimensiones como la étnica y de género, ya sea por las menores capacidades técnicas y de recursos para realizarlo, o por el peso de concepciones tradicionalistas en los actores locales. Por otra parte, la participación social en el nivel de los establecimientos y municipios –también considerada en las reformas– muestra un carácter instrumental (apoyo material a la escuela, por ejemplo) y no deliberante, con una inercia difícil de remontar, mientras que las experiencias innovadoras conocidas por los equipos de investigación no han apuntado a la equidad de género.

El género en los marcos curriculares: ¿tema o enfoque?

Los resultados de las iniciativas de incorporación de objetivos y contenidos de género en los diseños curriculares, no han sido objeto de seguimiento sistemático, siendo escasos los análisis realizados al respecto en los cuatro países. Para poder apreciar el estado de situación, los equipos de investigación realizaron en algunos casos su propia revisión de los planes de estudio de la educación básica y secundaria, dejando señalada la necesidad de profundizar este análisis. Dentro de estos límites, se constataron ciertos rasgos generales en el estado de incorporación de la perspectiva de género en los currículos, los que se reseñan a continuación, pudiendo ser revisados con mayor detalle en los artículos nacionales

En un primer campo de observaciones, en los cuatro países y pese a situaciones de retroceso como la de Argentina, o de iniciativas más

tardías, como en el caso de Perú, se identifica la presencia de algunos contenidos y orientaciones en un sentido de equidad de género. Aunque esa presencia es variable, se coincide en señalar que los cambios no están generalizados en todas las áreas de aprendizaje ni en todos los niveles.

Las modificaciones registradas tienden a situarse en ciertas áreas, como las de Ciencias Sociales y/o Educación para la Ciudadanía. Un ejemplo de ello es Colombia, donde los lineamientos curriculares del Área de Ciencias Sociales incorporan el reconocimiento de los estudios de género, las discriminaciones sexuales y la tolerancia hacia la diversidad, siendo escasa la presencia de un enfoque de género en otras áreas. Se registra también algunas áreas particularmente reacias a la incorporación de este enfoque, como es el caso de la Educación Física.

Al mismo tiempo, se hace notar que las referencias al género muestran con frecuencia un carácter superficial, dado que aparecen sin mayor explicación, y a veces junto a contenidos sexistas. Esto puede ser atribuido a la falta de un cuerpo teórico que incluya la dimensión de género en el proceso de elaboración curricular. Es decir, muchas veces se incorpora el género como un «tema» y no como un enfoque o una concepción sobre la realidad y el aprendizaje. En este plano, resulta especialmente interesante el análisis de las concepciones homogenizantes de sociedad y de los prejuicios sobre etnia y género que detecta el artículo peruano en su revisión curricular y que contradicen los objetivos declarados de inclusión y reconocimiento de la diversidad. En el caso chileno se hace notar que los cambios están a menudo presentes en las orientaciones didácticas y en las sugerencias formuladas a los y las docentes para la implementación curricular en el aula, pero no así en los objetivos y contenidos a transmitir, restringiendo así su efectividad.

Particular interés reviste el esquema de revisión curricular por áreas y niveles ilustrado en el artículo argentino. Este, adaptando una propuesta de Bonder y Morgade (1993) y otros autores, distingue tres fases interactivas de incorporación del enfoque de género: una inicial de “ausencia/presencia de mujeres”, una intermedia de reconocimiento de “las mujeres como grupo subordinado” y una avanzada de “revisión epistemológica”. Evitando su uso esquemático, estas etapas pueden ser fructíferamente utilizadas en diversos contextos de análisis y evaluación del cambio curricular.

Un segundo campo de observaciones se centra en el uso del lenguaje en los planes y programas de educación básica y educación secundaria,

siendo este uno de los ámbitos donde con más frecuencia se reconocen cambios, los que se aprecian en la redacción de los diversos documentos en que se determinan los lineamientos, orientaciones, objetivos y contenidos de la educación en cada país. En estos documentos se utiliza cada vez más el género femenino gramatical, a la vez que ha disminuido la utilización del genérico masculino al referirse a ambos sexos. Sin embargo, al igual que sucede con contenidos, estos cambios no se sostienen en todos los niveles y sectores o no se presentan de manera consistente. En esta línea, en Colombia se llama la atención sobre el lenguaje sexista de la Ley General de Educación y su articulado, con algunas excepciones donde se alude a las niñas, madres y maestras. En los instrumentos específicos de política curricular, en cambio, se aprecia una opción más o menos clara de un lenguaje no sexista, haciendo referencia, por ejemplo, a la «persona humana» antes que a uno u otro sexo.

En el caso chileno, como en los demás países, se observa cambios en el lenguaje curricular en dos aspectos principales: la visibilización de las mujeres, a través de expresiones como «niños y niñas», «profesores o profesoras», y el mayor uso de universales inclusivos, por ejemplo, al hablar de «la humanidad» en lugar de «el hombre». Tanto en el caso argentino como en el peruano se constata una preocupación por el lenguaje inclusivo de las mujeres en los marcos curriculares de los primeros años de educación básica, el que se desdibuja en los niveles superiores.

En Argentina, pese al retroceso mencionado, se atribuye importancia al reconocimiento básico de la diferencia que logra pervivir en el lenguaje. La tensión presente en el uso de las expresiones como «niños y niñas», «alumnos y alumnas» ofrecería terreno fértil para el debate de sentidos y agendas políticas en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino, dando pie a una instalación progresiva de una «mirada de género». Pero, como en los demás países, el cambio en el lenguaje no va acompañado de marcos interpretativos o metodológicos que faciliten ese debate.

El recurso gramatical tiene un efecto simbólico de reconocimiento del género femenino que no cabe minimizar, debido a su impacto democrático y epistemológico, aún cuando quienes lo utilizan como una nueva costumbre no estén conscientes de ello, o incluso puedan cuestionarlo, ya sea porque lo consideran innecesario o, al contrario, insuficiente: “Ahora se dice *niños y niñas*, pero eso es todo, lo demás sigue igual”, opinaron varias personas entrevistadas

Para poner en una perspectiva más amplia el panorama de avances parciales y de retrocesos del enfoque de género en los marcos curriculares de los cuatro países, es necesario llamar la atención –como lo hace el equipo de investigación peruano– sobre las dificultades más generales presentes en la implementación del curriculum que también están presentes en los otros países. La falta de recursos, la diversidad de prácticas educativas, especialmente en el ámbito rural o en sectores de extrema pobreza, sumados a otros factores organizacionales, así como a la discordancia entre los nuevos programas y la formación docente, hacen del curriculum oficial una práctica mixta entre la educación tradicional y la que contiene nuevos parámetros, limitando la incorporación de variables como la diversidad cultural, racial, social o de género. Esta observación pone de relieve las grandes dificultades que enfrenta una estrategia de incorporación de un enfoque de equidad de género en el curriculum «realmente existente» en nuestros países.

La Educación Sexual: intentos transversales y laterales

Además de la integración de objetivos y/o contenidos de género en el diseño curricular –es decir, en el núcleo central del sistema– existen otros espacios que pueden ofrecer oportunidades en esa dirección. Uno de ellos son los objetivos y/o contenidos transversales, una modalidad utilizada en varios países, para incorporar propósitos o contenidos que cruzan los límites de las disciplinas tradicionales y/o que se estiman de gran relevancia para el país.

El artículo chileno explora las posibilidades ofrecidas por los Objetivos Fundamentales Transversales –un elemento del diseño curricular de este país– para la perspectiva de género, concluyendo que los enunciados que esos objetivos incluyen sobre no discriminación de género no se traducen en el trabajo de aula, donde son otras las problemáticas priorizadas y que cuentan con respaldo pedagógico y de gestión. Adicionalmente, se cuestiona la utilidad estratégica de estos objetivos, dado el plano secundario en que permanecen a la hora de la implementación efectiva de los cambios curriculares.

Otro espacio de interés son los ofrecidos por programas, políticas o iniciativas específicas que surgen en respuesta a problemas emergentes de envergadura nacional, ante los cuales las autoridades educativas y la comunidad estiman imprescindible la intervención educativa. Entre éstos, destacan las numerosas iniciativas registradas en todos los países sobre

educación sexual. Hacemos una breve referencia a estas experiencias, debido a que tocan una temática tradicional del movimiento por los derechos de las mujeres y adolescentes. Su presencia en la escuela ofrecería, en principio, un espacio propicio para la visibilización de las desigualdades de género y el abordaje de esta perspectiva en las relaciones de hombres y mujeres.

Al respecto, se observa en primer lugar que las iniciativas en sexualidad no responden a propuestas para la equidad de género, sino principalmente, a la creciente presión ejercida por realidades que llegan al aula, como el embarazo en adolescentes y la iniciación precoz de la vida sexual activa. En este marco, la incorporación de contenidos y objetivos de género es secundaria, configurando lo que el artículo argentino denomina «estrategias laterales», de efectividad dudosa.

La potencialidad formativa de tales iniciativa respecto del género se ha visto limitada por la fuerte influencia de los grupos más conservadores y en particular de las jerarquías católicas en cada uno de los países –quizás con la excepción de Colombia– los que impiden un tratamiento integral de la sexualidad y su abordaje desde una perspectiva de derechos sexuales y reproductivos.

En el caso de Argentina, que ofrece un ejemplo claro en este sentido, la educación sexual está circunscrita sólo a la reproducción biológica y, más específicamente, a una consideración en Ciencias Naturales, lo que no permite al alumnado para hacer aprendizajes y sostener diálogos abiertos e informados sobre sexualidad.

En Chile, desde los noventa a la fecha se ha implementado una diversidad de iniciativas de educación en sexualidad, incluyendo programas intersectoriales, algunas unidades dentro del curriculum y módulos para ser trabajados en el marco de los Objetivos Fundamentales Transversales¹⁸. Estas han enfrentado invariablemente fuertes críticas eclesíásticas a las cuales han debido ajustarse, y se han caracterizado por no profundizar en un análisis de género de la sexualidad de hombres y mujeres, ni aplicar una perspectiva de derechos. Por otra parte, las orientaciones entregadas son muy generales, quedando su implementación al arbitrio de los establecimientos educativos y de su particular postura frente al tema.

¹⁸ Una nueva Política de Educación en Sexualidad fue entregada a fines de 2005, la que no está incluida en las observaciones aquí consignadas.

En Perú se incorpora la sexualidad en los contenidos transversales de “población, familia y sexualidad”, donde se formula una relación entre sexualidad y población que pasa exclusivamente por una visión tradicional de familia. La relación de los y las adolescentes con la sexualidad queda confinada al ámbito de los problemas que acarrear los embarazos precoces en las jóvenes y la paternidad irresponsable en el caso de los jóvenes, sin considerar a la sexualidad como una dimensión central del ser humano.

En el caso de Colombia, desde 1990 el Ministerio de Educación ha logrado definir y mantener el Proyecto Nacional de Educación Sexual, capacitando a docentes, diseñando paquetes pedagógicos, realizando investigaciones y creando una infraestructura administrativa a nivel Departamental y Municipal. Si bien la implementación del plan ha sido desigual, es posible decir que sus directrices son progresistas en la medida que abarcan temas como el papel de los géneros, el embarazo en adolescentes, la prevención del VIH/SIDA y los derechos reproductivos.

En este panorama, puede considerarse un avance la existencia de orientaciones y políticas en sexualidad, pero aún falta mucho camino por recorrer. En general, se termina relacionando la sexualidad con un enfoque tradicional de familia, sin reconocer las prácticas sexuales de los y las jóvenes y omitiendo aspectos centrales del desarrollo de las identidades sexuales y los factores de riesgo asociados a la falta de protección en el ejercicio de la sexualidad.

La respuesta de las autoridades gubernamentales suele ser ambigua para no levantar molestias en los sectores conservadores de la sociedad y el clero. De esta manera, queda en evidencia que tanto las estrategias transversales como las «laterales» de incorporación de género en el curriculum son poco efectivas en un contexto sensible a los discursos hegemónicos y a las visiones tradicionales respecto de las relaciones de género.

El sexismo en los textos escolares

Los textos que utilizan escolares y docentes son un elemento fundamental en la aplicación del curriculum y tienen un poder indudable en la conformación de valores, actitudes y prejuicios. Este es un ámbito en que se identifica la existencia de cambios en la forma en que se presenta las relaciones de género. No obstante, en los cuatro países es escasa la

producción de análisis sobre este proceso y muchos de los estudios encontrados son anteriores a las reformas o bien se centran en uno o más textos sin comparar sus cambios en el tiempo o sin referirlos a las reformas curriculares.

Para referirnos a este punto hay que considerar que los procesos de elaboración de textos escolares son diferentes de un país a otro. En Argentina y Colombia no existen programas nacionales de elaboración de textos para el alumnado y docentes, siendo las editoriales las responsables de actualizarlos en función de los marcos curriculares oficiales. En Chile los textos son licitados, visados y distribuidos por el Ministerio y producidos por editoriales, siguiendo estipulaciones detalladas en las bases de licitación. En Perú el Ministerio produce y distribuye gratuitamente materiales a las escuelas, aunque su cobertura no es universal ni alcanza a todos los niveles.

De manera general, los cambios que se observan tienen que ver con nuevos usos del lenguaje en el mismo sentido que se anotó en los programas de estudio, es decir, se hace visible a las mujeres a través de una redacción gramaticalmente inclusiva («niños y niñas», universal inclusivo) y de los contenidos; por ejemplo: se destaca a mujeres como autoras en literatura, en ciencias o en arte y se las muestra en oficios y actividades donde antes sólo se mostraba hombres. Especial importancia adquiere en los textos el lenguaje icónico, donde se advierte un esfuerzo importante para lograr un equilibrio mujeres-hombres en las imágenes. Los resultados por país muestran algunas características específicas.

Independiente de la ausencia de orientaciones, en Argentina se observan cambios en los libros de lectura de los primeros años de la escuela primaria, abriéndose una tendencia a incorporar temas de la vida cotidiana, el trabajo, la experiencia infantil y los juegos, y a incluir visiones y opiniones de niños y niñas. Se advierte la ausencia de modelos únicos de hombres y mujeres y la existencia de un número importante de lecturas que incluyen la discriminación de género como tema. Los textos muestran también diversas formas de familia y registran cambios en la composición de género en el mercado de trabajo. Sin embargo, es débil la presencia de imágenes y textos que promuevan el liderazgo o reconozcan nuevos protagonismos de las mujeres en la sociedad.

En Colombia existe una limitada bibliografía sobre la revisión de textos escolares. Algunos trabajos, elaborados entre 1990 y 1993, dan cuenta de una baja representatividad en imágenes femeninas y protagónicas por

parte de las mujeres y de la presentación predominantes de las mujeres en papeles tradicionales de madre y dueña de casa. Con posterioridad a estos análisis fueron elaborados dos manuales-guía para la producción de textos con equidad en las relaciones de género (en 1995 y 1999), destinados a las empresas editoriales. No se ha hecho un seguimiento oficial sobre este punto, incluido en las orientaciones del Plan Decenal de Educación.

En Chile, SERNAM y MINEDUC elaboraron un pequeño manual sobre sexismo en los textos escolares que se entregó a las editoriales para que lo usen en las propuestas con que concursan. No existe un mecanismo preciso para evaluar la aplicación de esos criterios. Por otra parte, no hay estudios publicados –aunque se han realizado algunas tesis sobre materias específicas– que den cuenta de la incorporación de la perspectiva de género a los textos escolares una vez iniciado el proceso de reforma. Las opiniones al respecto no son unánimes, pero coinciden en reconocer cambios como los anotados al inicio de este acápite, planteándose, no obstante, que es común encontrar secciones con contenidos sexistas y no sexistas en un mismo texto. Algunos análisis mencionan una escasa presencia de imágenes de hombres en roles domésticos, lo que comporta una forma de invisibilización de este ámbito.

En Perú, estudios recientes sobre textos escolares de 4° y 6° grado reconocen la persistencia de sesgos de género, manteniéndose la presencia de un porcentaje mayor de hombres representados en las imágenes y el predominio masculino en las actividades de lectura y trabajo escolar, conservándose las imágenes de niñas asociadas a lo doméstico.

En los cuatro países hay cambios en el tratamiento de la dimensión de género en los textos escolares que deben ser evaluados de manera sistemática. Estos cambios no provienen necesariamente de las políticas ministeriales, ya que también expresan tendencias presentes en la sociedad en su conjunto. Pese a las falencias señaladas, la importancia atribuida a los cambios no es menor, dado su impacto en los aprendizajes. Además de los contenidos, nuestro análisis señala el proceso de elaboración de los textos como un espacio relevante para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar.

Resumiendo esta sección, puede decirse que la incorporación de la dimensión de género ha estado presente, si no como enfoque teórico, en términos de contenidos temáticos específicos o de objetivos de equidad,

en los procesos de renovación curricular emprendidos en los cuatro países. No obstante esa presencia ha tenido un carácter secundario, con avances y retrocesos, logrando un desarrollo aún incipiente en los distintos componentes curriculares, como son los planes y programas, los textos, y los elementos transversales. Entre los cambios más reconocidos están los referidos al uso del lenguaje y entre las dificultades encontradas, junto a las inercias culturales se ubican las barreras que oponen de manera activa algunos actores conservadores y que se expresan ante problemáticas específicas como la sexualidad.

PRACTICAS ESCOLARES Y FORMACION DOCENTE

Más allá del currículum oficial las relaciones de género se aprenden a través de la cultura escolar y de la práctica docente cotidiana. Estas, al reproducir los patrones culturales del entorno social –con sus creencias, valores y prejuicios– construyen el llamado «currículum oculto». Las concepciones y actitudes sobre el género son un aspecto importante del currículum oculto y en ese sentido la escuela entrega una socialización que deja una fuerte impronta en las y los escolares. La tensión entre currículum oculto y currículum formal es un elemento imprescindible para la comprensión y la intervención en el campo de la equidad de género en la educación. Asimismo, la implementación del enfoque de género en el currículum formal es incierta en la medida que no aborde la socialización cotidiana de niños y niñas y los factores que en ella inciden, dentro de los cuales uno de los más importantes –aunque no el único– es la formación docente.

El currículum oculto de género en las prácticas escolares.

En el campo del análisis de currículum oculto de género en el aula o en las prácticas escolares, la mayoría de los estudios disponibles en los cuatro países son de fines de los ochenta y primera parte de los noventa. Estos estudios son innovadores en su contexto y sientan las bases para caracterizar los dispositivos que operan en las prácticas y en la cultura escolar. Sin embargo, su data muestra la falta de actualización en la producción de conocimiento sobre los cambios de género en la educación y los vacíos en un desarrollo conceptual que vincule propuestas pedagógicas con una perspectiva feminista. Para obtener una aproximación a lo que está sucediendo hoy en las aulas, las investigaciones recurrieron principalmente a observaciones directas, entrevistas y grupos de consulta.

Estas observaciones indican que en las prácticas docentes de aula, en las relaciones entre escolares, en el uso de los espacios recreativos y en diversos elementos de la organización escolar, incluidas las pautas de disciplina, persisten prácticas sexistas, se transmiten estereotipos de género y hay promoción de jerarquías y desigualdades en la relación entre niños y niñas.

En el estudio de Argentina, que registra los dispositivos que regulan las prácticas escolares, se da cuenta de la persistencia en maestras y maestros de un uso discriminador o sexista del lenguaje en la práctica cotidiana, así como de expectativas de aprendizaje y de conducta distintas para niñas y niños. Se observa además el refuerzo a patrones de conducta sustentados en una masculinidad hegemónica, tanto por las y los docentes como por el alumnado.

En Chile se confirma igualmente la persistencia de prácticas escolares que perpetúan la desigualdad de género, fundamentalmente en el ámbito de la sala de clases, pero también en otros aspectos de la convivencia escolar.

El informe peruano, que también constata la persistencia de prácticas discriminatorias en el aula, señala que éstas son reforzadas por la existencia de discursos implícitos que tienen origen en la homogeneización, el rechazo a la creatividad, la preeminencia de un modelo tradicional, en que opera la escuela como un espacio de control y disciplinamiento, donde existe una importante presencia de desconfianza e inseguridad y donde no tiene cabida el cuestionamiento al orden de género ni a otros aspectos de la escuela tradicional.

Por su parte, el artículo de Colombia comenta la inexistencia de una propuesta de transformación cultural que aborde el currículum oculto de género y promueva de manera más efectiva la equidad de género en las prácticas de aula. Es común a los cuatro países la carencia de iniciativas en el nivel gubernamental sobre el currículum oculto de género.

A pesar del escaso avance registrado en este plano, los estudios recogen ejemplos de nuevas prácticas y actitudes de niños y niñas en el aula. Las niñas, especialmente, estarían cuestionando los comportamientos tradicionales de género, a la vez que algunos/as docentes y directivos/as, en particular profesoras, están poniendo en práctica diversas innovaciones pedagógicas. Aunque no se puede sacar conclusiones sobre estas nuevas situaciones, que conforman un campo de investigación casi

inexplorado, las consultas efectuadas al respecto no las atribuyen a la reforma curricular o a lineamientos del sistema. En algunos casos se atribuyen los cambios a las transformaciones que están experimentando las relaciones de género en nuestras sociedades y que terminan por manifestarse en la escuela y, en otros, a iniciativas personales de docentes, las que se mantienen como experiencias aisladas, incluso dentro de los propios establecimientos.

Género en la Formación Inicial y en el Perfeccionamiento Docente

Los y las docentes son actores claves para cualquier iniciativa de incorporación de objetivos de equidad de género en el curriculum, y de manera especial para cualquier intento de actuación sobre el curriculum oculto de género. Pero no es posible referirse a este actor sin tener presente que las prácticas se enmarcan en un contexto que determina o al menos incide en el ejercicio docente y que la docencia es una profesión donde predominan las mujeres.

La situación que enfrentaba el Magisterio en la década de los noventa era común en los cuatro países participantes en el estudio: una profesión desvalorizada socialmente, con un deterioro de la calidad de las condiciones laborales y bajos salarios. Al mismo tiempo, se constata dificultades en el cuerpo docente para implementar los nuevos currículos resultantes de las reformas educativas y para la incorporación de nuevos contenidos y perspectivas como la de género.

Por otra parte, la profesión docente aparece altamente feminizada, especialmente en los niveles inicial o prebásico. Esta feminización, como señala Messina (2001), sumada a las deficientes condiciones de trabajo y los bajos salarios constituye en sí misma una manifestación de desigualdad de género, en la medida que al crecer el nivel de especialización en la transmisión de conocimientos decrece la participación de las mujeres, a la vez que los puestos de menor prestigio y salario son ocupados por ellas. Esta desigualdad se hace presente también en las directivas gremiales, mayoritariamente encabezadas por hombres y con ideas conservadoras respecto de la equidad de género, como se ilustra en el caso colombiano donde, al decir de una entrevistada, hay dirigentes para quienes ésta es un «invento burgués» destinado a «acabar con la lucha de clases».

Adicionalmente, se genera una tensión conflictiva entre profesores y profesoras al entrar en contacto con propuestas de cambio de la sociali-

zación de género, debido a que junto al cuestionamiento de sus propias identidades de género se produce el de su rol como transmisores de la desigualdad. Ello ratifica que cualquier propuesta de equidad de género en la educación debe partir por la situación de género de las y los docentes.

Las observaciones recogidas sobre el curriculum oculto ubican a las políticas de formación y perfeccionamiento docente como un espacio estratégico para la generación de prácticas más igualitarias. Aunque esta área no estaba incluida como objeto de nuestro estudio, se recogieron opiniones y se identificaron algunas iniciativas.

En ninguno de los cuatro países la perspectiva de género ha sido considerada dentro de la formación inicial docente, quedando fuera de los procesos de reforma y revisión de mallas curriculares, como sucedió en Colombia con el Documento Marco para la Formación docente elaborado en los noventa. El informe de este país llama la atención, de modo más general, sobre las dificultades de legitimación académica que han encontrado las teorías y análisis de género dentro de las universidades, pese a las cuales, en todos los países se han abierto espacios (centros, unidades o departamentos de género) desde donde se están desarrollando y expandiendo los estudios en el campo de género.

En este marco, las iniciativas específicas en el área de formación docente son más bien aisladas, y no logran permear al sistema de formación docente en su conjunto. En el caso de Chile, por ejemplo, varias universidades cuentan hoy con Programas o Centros de Estudios de Género que están generando investigaciones pero que han tenido escasa incidencia en la formación de docentes. Las principales iniciativas al respecto consisten en cursos electivos o facultativos a los que asiste un porcentaje reducido de estudiantes de pedagogía. Por otra parte, suelen depender más bien de la voluntad e interés de las docentes que de políticas académicas, de manera que su institucionalización es precaria.

En el caso del Perú se incorporó el género en el curriculum de formación de profesores en educación intercultural bilingüe, pero sus enunciados no se trabajaron con mayor profundidad. El «género» también fue mencionado en dos de los ejes del proyecto de reforma curricular para la formación docente referido a los Institutos Superiores Pedagógicos (que dependen del Ministerio de Educación), sin embargo, fue visto como un tema puntual y limitado y no como un enfoque integral.

La perspectiva de género tampoco ha sido parte de los planes o programas nacionales de capacitación y perfeccionamiento docente en los cuatro países. En este caso, al igual que en relación a la formación, sólo se cuenta con actividades puntuales y aisladas, que no responden ni a una política gubernamental ni a una voluntad de las autoridades en este sentido. Así por ejemplo, en Chile se registran dos iniciativas discontinuadas a pesar de sus evaluaciones positivas: un programa de capacitación a docentes acordado entre SERNAM y el Ministerio, y un diplomado a distancia sobre igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres ofrecido en 2000 como una experiencia conjunta entre el Servicio Nacional de la Mujer y el mecanismo nacional de perfeccionamiento docente. Más recientemente, este último organismo realiza esfuerzos para incorporar una perspectiva de género en el programa de apropiación curricular.

En Colombia la única experiencia señalada es la del programa Mujer y Género de la Universidad Nacional, que a partir de una experiencia previa en la generación de cursos de capacitación en género para docentes implementó entre 1999 y el 2002 el "Programa de formación permanente de docentes para el fomento de la igualdad de oportunidades de género". La evaluación de este programa fue positiva, pero la iniciativa fue discontinuada.

Así, es posible constatar que son escasos los avances en la formación universitaria y en los espacios de perfeccionamiento, y puede afirmarse que ha faltado voluntad política en los Ministerios de Educación y en las Universidades para formular una política de formación y perfeccionamiento de los y las docentes sobre la incorporación de un enfoque de género en la educación. De esta manera, queda una gran tarea por abordar en una de las áreas más estratégicas para el cambio del sistema educativo hacia prácticas consistentes y concepciones integrales sobre la equidad de género.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

De las cuatro investigaciones es posible extraer conclusiones semejantes sobre los avances desiguales que se observan en la región en dos aspectos centrales de la equidad de género en la educación escolar. El primero es el acceso a la educación, donde se verifican tendencias nacionales en una dirección de paridad entre mujeres y hombres, aunque persisten núcleos de desigual acceso en ciertos contextos sociales. El

segundo es la socialización de género que entrega la escuela de manera explícita o implícita. En este campo, y sin desconocer algunos avances, se constata que se continúa reproduciendo relaciones de desigualdad y jerarquía entre mujeres y hombres, realidad ante la cual las políticas educativas no han mostrado una acción contundente ni sistemática.

a) Equidad en el acceso: logros y nuevas preguntas

La década del noventa confirmó en los cuatro países una tendencia que ya se venía dando en los ochenta, o antes, a la nivelación entre mujeres y hombres en el acceso a la educación básica y secundaria, acompañada de mejores desempeños de las niñas en otros indicadores afines, como los de permanencia, aprobación y egreso. La tendencia ocurre en todos los estratos sociales y regiones, aún cuando se mantienen algunos rezagos en el acceso de las niñas a la escuela en algunos sectores de mayor pobreza y/o en contextos culturales más tradicionales respecto de las relaciones de género. Al mismo tiempo, van apareciendo algunos casos en que se ven desfavorecidos los niños, de modo que hoy se abren distintas situaciones de género en contextos a veces similares. Por otra parte, se concluye que los logros de las niñas, y la magnitud de la inequidad socio-económica en la educación, han contribuido a invisibilizar las desigualdades de género presentes en las mediciones de rendimiento y en la trayectoria postescolar de mujeres y hombres, como sucede con las desventajas salariales que afectan a las mujeres respecto de hombres de similar nivel.

No todas las diferencias observadas pueden explicarse con facilidad a partir de los análisis convencionales sobre la equidad educativa o sobre educación y género, haciendo indispensable profundizar el estudio sobre la interacción entre el género y otras dimensiones de desigualdad en contextos específicos. De manera especial, es necesario revisar la idea de que equidad en el acceso a la educación equivale a participación en la escuela. Esta noción está siendo cuestionada a partir de las mediciones de calidad, pero aún prevalece en los sistemas nacionales e internacionales de medición –como lo muestran los Objetivos del Milenio¹⁹– y los análisis de la inequidad educativa aún no prestan una adecuada atención a los

¹⁹ Dos de los ocho Objetivos del Milenio de Naciones Unidas se refieren a la educación, con metas e indicadores centrados en el acceso al sistema, tales como tasas de matrícula neta, porcentaje de alumnos que terminan el quinto año de primaria, proporción de cada sexo en la educación primaria, secundaria y superior y tasas de alfabetización de mujeres y hombres entre los 15 y 24 años

resultados post-escolares y a los factores culturales que interactúan dentro y fuera del aula para generar o perpetuar desigualdades sociales como las de género.

b) Socialización de género: el objetivo relegado

El aprendizaje de la desigualdad en la vida escolar permanece como un problema hasta ahora invisible para las políticas y para la mayoría de los análisis sobre educación y equidad. Con relación al papel de la escuela en la socialización de género, las cuatro investigaciones detectan que en ésta se continúa reproduciendo modelos tradicionales de identidad y jerarquías de género, dejando al sistema educativo rezagado respecto de los cambios que están ocurriendo en la sociedad y que las recomendaciones y convenciones internacionales llaman a impulsar desde la escuela.

Las dificultades respecto de la socialización de género se encuentran en parte en el curriculum oficial y en parte en las prácticas cotidianas que conforman la cultura escolar. En el plano curricular, la década del noventa observó algunos cambios, principalmente en Argentina, Chile y Colombia, destacando la introducción de fórmulas inclusivas de las mujeres en el lenguaje icónico y verbal de planes y programas y de textos escolares, así como la mayor presencia de mujeres en actividades en las que antes sólo se mostraba hombres. Sin embargo, estas modificaciones no se han generalizado al curriculum de todos los sectores y niveles, o a todos los textos escolares, o lo ha hecho de manera superficial, revelando una ausencia de respaldo teórico. Las iniciativas de educación en sexualidad que se implementan en los cuatro países no han provisto oportunidades efectivas para cambiar el signo a la socialización de género.

El rezago de la educación escolar se observa no sólo en el curriculum formal, sino en la cotidianeidad de la escuela y del aula, donde sigue operando el llamado «curriculum oculto de género» a través de pautas de interacción entre los distintos actores del sistema –progenitores, alumnas/os y maestras/os– y especialmente a través de las prácticas docentes, que de manera inconsciente transmiten prejuicios y expectativas diferentes y jerarquizadas sobre niños y niñas. Llama la atención que en algunos casos se observan nuevas prácticas de género, principalmente de niñas que no aceptan los moldes tradicionales, o de maestras que quieren innovar en este campo; pero éstas por lo general responden a iniciativas personales o a manifestación de cambios en el entorno escolar, y no a un diseño curricular.

La socialización para la equidad de género queda, en conclusión, como una tarea pendiente para el sistema educativo, tarea que se inscribe en un debate de fondo en las políticas educativas sobre los objetivos últimos del currículum escolar, es decir, sobre el tipo de ciudadanas y ciudadanos que queremos formar, los aprendizajes que se requieren para ello en el currículum formal y las intervenciones que cabe realizar en el plano del currículum oculto, a través de la formación docente o de innovaciones en la cultura escolar. Cómo avanzar esta tarea en los marcos políticos, ideológicos e institucionales actuales, donde predominan visiones, intereses y prácticas distintas a la equidad de género, es parte de los desafíos.

c) Educación y género: una ecuación de baja prioridad política.

La situación descrita da cuenta de que los objetivos y acciones para innovar en materia de género han estado presentes en las políticas de educación de los cuatro países, pero en un plano secundario respecto de las corrientes principales de la reforma. En un campo central como las reformas curriculares, se aprecian logros aunque de alcance restringido. En todos los países llama la atención la falta de continuidad y sistematicidad de los cambios, así como la ausencia de evaluaciones de las iniciativas emprendidas y el mínimo esfuerzo destinado a la modificación de las prácticas docentes.

Sólo cabe concluir que la búsqueda de la equidad de género a través de la educación no ha sido una prioridad para los ministerios de educación. En cuanto a los organismos de género, se advierte que a principios de la década del noventa hubo un mayor relevamiento del tema, el que decae de manera más o menos ostensible en la segunda mitad de la década. El retroceso se atribuye en parte a la ofensiva institucional y mediática de los sectores más conservadores de cada país, liderados por las jerarquías católicas nacionales, a partir de las conferencias de El Cairo y Beijing (1995 en adelante). El caso más notorio, pero no el único, el de Argentina, donde se desmantela una serie de cambios que ya habían sido introducidos en los currículos.

Pero, como se advirtió en las cuatro investigaciones, la incorporación de una perspectiva de género en la educación tampoco ha sido una prioridad para la sociedad civil, para el sindicalismo docente, ni para el movimiento feminista de ninguno de los países estudiados. La agenda pública de género ha estado copada por temáticas como violencia doméstica, mujeres y mercado laboral, derechos sexuales y reproductivos, cuotas

de participación política y acceso al poder las que, pese a sus evidentes vínculos con la educación no han sido abordadas por las políticas educativas o no lo han sido desde una perspectiva de género. La baja prioridad del tema educativo se nota en la reducida cifra de estudios nacionales sobre educación y género a lo largo de la década. No obstante, a fines de los noventa se empieza a advertir un nuevo interés en el mundo académico, principalmente en los programas de estudios de género en las universidades.

d) Profesoras y profesores: la clave del cambio

Un factor clave para modificar la socialización de género que entrega la escuela es la práctica docente. La modificación del currículum explícito sigue siendo un objetivo político de primer orden, sin embargo éste ha sido difícil de aplicar, en parte por la poca relevancia del género en los procesos de reforma curricular y en parte porque las reformas del currículum «prescrito» no son garantía de implementación debido a las rigideces del sistema o a la ausencia de los recursos necesarios.

Al volver la mirada a la formación y el perfeccionamiento docente se advierte que hay un enorme déficit, y que las pocas iniciativas de equidad de género en las reformas no se han dedicado a ellos. No obstante, la formación y perfeccionamiento docente se está perfilando en los últimos años como un área prioritaria para garantizar una adecuada implementación de las reformas curriculares. Por otro lado, la composición mayoritariamente femenina del cuerpo docente en todos los países, lo hace permeable a las ideas y demandas de equidad de género presentes en nuestras sociedades. Esta combinación ofrece la oportunidad de abordar las problemáticas del currículum oculto y las identidades de género en el marco de los procesos de formación inicial o de actualización profesional.

Las conclusiones extraídas del análisis de la equidad de género en los procesos de reforma en Argentina, Chile, Colombia y Perú, conducen a dos grandes recomendaciones de orden general: renovar la prioridad de las políticas de equidad de género en la Educación y centrar la acción y los análisis en la socialización de género que se produce en la escuela. A continuación se sugiere algunas acciones y metas que estimamos imprescindibles para esos fines.

- i. *Investigación.* En los cuatro países es necesario impulsar investigaciones sobre educación y género que den cuenta de lo que está sucediendo en las prácticas de aula, en los actores del sistema y en

- los distintos sectores y dimensiones del proceso educativo. Es especialmente necesario renovar las aproximaciones teóricas a la problemática de educación y género.
- ii. *Evaluación y seguimiento.* En relación a los cambios registrados en planes y programas y en los textos escolares, se requieren mecanismos de evaluación y seguimiento que midan el impacto de los procesos de reforma en marcha, que permitan dimensionar sus logros y limitaciones y proponer enmiendas y nuevos cambios. Este seguimiento tiene que ser realizado por los ministerios de educación, pero también por la sociedad civil, con un sentido de control y monitoreo ciudadano de logros y barreras. Por ejemplo, sería conveniente contar con un Observatorio de Equidad de Género en la Educación, legitimado como un actor de los procesos de reforma.
 - iii. *Prioridad y transversalización.* Desde el punto de vista de las políticas, es preciso otorgar prioridad a la incorporación del género en las reformas educativas e impulsar estrategias de transversalización orientadas a innovar en los patrones tradicionales de socialización de género y a incentivar esas innovaciones mediante la discriminación positiva. La transversalización se requiere en todos los elementos del sistema educativo: el curriculum y las prácticas docentes, los modelos pedagógicos, la cultura escolar, la gestión del sistema educativo y los espacios gremiales y de participación en el sistema escolar.
 - iv. *Género en el debate de educación.* Una vía imprescindible para situar la equidad de género en el centro del sistema educativo es la presencia del enfoque y las problemáticas de género en todos los espacios de debate sobre los sistemas y procesos educativos, ya sea que éstos traten sobre equidad en la educación, curriculum escolar, evaluación de las reformas u otros temas de la agenda política y académica. Un campo especialmente importante en esta línea es el debate pedagógico, donde es necesario hacer evidente y difundir las afinidades que hay entre las propuestas pedagógicas feministas y otras propuestas innovadoras. Como lo muestra repetidamente la experiencia, esa presencia debe ser intencionada, de lo contrario permanecerá ausente. En una línea semejante, es necesario desarrollar y actualizar en nuestros países el debate feminista en torno a la educación, recuperando su importancia política.
 - v. *Formación docente.* De modo consistente con la conclusión sobre el papel clave de las y los docentes, resulta fundamental impulsar la

incorporación de conceptos y reflexión teórica sobre género y curriculum oculto en la formación inicial docente, así como en los espacios de perfeccionamiento y actualización profesional. En esta línea, cabe desarrollar un trabajo más específico con las mujeres docentes, en torno a sus propias identidades de género y a la revisión de las prácticas pedagógicas e institucionales en que se desenvuelven. Sería recomendable abordar estos objetivos con las facultades de educación y las instancias de perfeccionamiento docente, por un lado, y con los organismos sindicales y gremiales, por el otro, en orden a desarrollar estrategias para producir cambios en los docentes.

En síntesis, se trata de ampliar el concepto de equidad de género en la educación enfatizando no sólo el acceso, sino la socialización que entrega la escuela, y poner este esfuerzo en sintonía con políticas educativas orientadas a formar ciudadanas y ciudadanos para una América Latina más próspera, más democrática y más justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonder, Gloria y Graciela Morgade: *Voces y miradas de mujeres en Ciencias Sociales del Nivel Primario*, PRIOM / UNICEF, Buenos Aires, 1993.
- Bonder, Gloria: *La Equidad de Género en la Política Educativa. Lecciones de una experiencia*, Centro de Estudios de la Mujer, Argentina, 1999.
- CEPAL / UNESCO: *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.
- CEPAL: *Panorama social de América Latina 2002-2003*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2004.
- *Panorama social de América Latina, 1997*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1998.
- PRIOM, Programa Interdisciplinario de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa: *Documento de Trabajo N° 1*, Consejo Nacional de la Mujer, Ministerio de Educación y Cultura, Buenos Aires, Argentina, 1992.
- Cox, Cristián: *El curriculum escolar del futuro*, en "Perspectivas", Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, vol. 4, N° 2, 2001.
- Delors, Jacques: *La Educación encierra un Tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI, Compendio, Ediciones UNESCO, París, 1996.

- Franco, Rolando: *Los paradigmas de la política social en América Latina*, en "Revista de la CEPAL" N° 58, Santiago de Chile, abril 1996.
- Fraser, Nancy: *Iustitia Interrupta, Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*, Siglo de Hombres Editores, Universidad de Los Andes, Colombia, 1997.
- Gajardo, Marcela: *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década*, PREAL, Chile, 1999.
- Messina, Gabriela: *Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*, en "Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina y El Caribe (estado del Arte)", UNESCO, Santiago de Chile, 2001.
- Peña, Carlos: *Igualdad Educativa y Sociedad Democrática*, Ponencia al Seminario Internacional "Políticas educativas y equidad", Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, octubre de 2004.
- Peña, Margarita: *Políticas de equidad educativa en Colombia*, Ponencia al Seminario Internacional "Políticas educativas y equidad ", Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, octubre de 2004.
- PRIE, Proyecto Regional de Indicadores Educativos Cumbre de las Américas: *Panorama Educativo 2005: progresando hacia las metas*, UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México, Noviembre 2005.
- UNESCO: *Situación Educativa de América Latina y El Caribe. 1980-2000*, Proyecto Principal de Educación, Santiago de Chile, 2001.

LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LAS MUJERES EN LA MODERNIZACIÓN DE LOS '90 EN ARGENTINA¹

DANIEL PINKASZ ²

GUILLERMINA TIRAMONTI³

INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo XX la Argentina pasó por dos intentos de modernización de su sistema educativo. La primera de ellas aconteció en los años sesenta y se definió en el contexto de las teorías del capital humano que constituyeron el referente de las políticas educativas de la época. La segunda fue en los noventa y estuvo sobredeterminada por las exigencias de la globalización.

En el primer caso la reforma se planteaba modernizar el sistema para acoplarlo funcionalmente a las necesidades de un aparato productivo que se esperaba que se expandiera y se modificara como consecuencia del desarrollo. Se trataba de generar recursos humanos con los perfiles que exigía un mercado de empleo en permanente crecimiento. En este marco la preocupación por la igualdad, para usar un concepto de la época abandonado a partir de los noventa, se resolvía en una ecuación de crecimiento: más educación = más desarrollo = más igualdad. La tensión entre la búsqueda de la igualdad y las tendencias a la permanente desigualación y construcción de las jerarquías inherentes al sistema capitalista se disolvían a través del crecimiento económico si éste se combinaba con una oferta educativa que permitiera a todos gozar de los beneficios de este crecimiento.

¹ Este artículo resume los principales resultados para Argentina, del estudio *Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. La investigación argentina fue dirigida por los autores y en ella participaron también Yuderkys Espinosa, Nancy Montes, Adriana Hernández y Carmen Reybet.

² Licenciada en Educación y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación.

³ Licenciada en Ciencias Políticas y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación.

La oportunidad educativa aparecía como una posibilidad neutral en términos de géneros, etnias y diferencias culturales en general. La exigencia para el Estado era generar y sostener las instituciones que requería la incorporación de nuevos grupos a la educación y definir un contenido educativo acorde con las nuevas demandas del mercado de empleo. No hubo interrogantes sobre el efecto discriminador de contenidos y prácticas institucionales.

En este contexto y en estas condiciones las mujeres se incorporaron a los niveles más altos del sistema e hicieron suya la estrategia ya desarrollada en el país por los hijos de inmigrantes: más educación para suplir las desventajas, y con estos recursos pelearon lugares en el campo laboral, en el ámbito familiar y social.

En los setenta, de vuelta de la ilusión desarrollista y del optimismo pedagógico que esta albergó, se produjeron una serie de estudios de sociología de la educación en los que se marcaba la función «clasista» de la escuela y su instrumentación para la reproducción de las desigualdades socio-económicas y culturales de la sociedad capitalista. Esta línea teórica pensaba la desigualdad en términos de diferencias de clase y no incluía ninguna consideración de las desigualdades asociadas al género o a cualquier otra identidad particular.

Ni el paradigma liberal ni el marxista incluían una reflexión sobre las desigualdades que se derivaban de específicas identidades culturales; para los liberales el crecimiento del mercado abriría oportunidades para todos los educados; para los marxistas las desigualdades de clase estaban en la base de todas las otras formas de discriminación que actuaban como una formación super-estructural en relación con las desigualdades estructurales de clase.

Sin embargo algunos de estos desarrollos fueron un antecedente valiosísimo para posteriores investigaciones empíricas que indagaron sobre las prácticas discriminadoras desarrolladas en ámbitos institucionales concretos que afectaban a grupos minoritarios o a identidades específicas. El análisis del currículo oculto y libros escolares y las numerosas investigaciones empíricas que se desarrollaron con base en esta conceptualización tiene raíces claras en las teorías de la reproducción educativa.

En la segunda mitad del siglo XX la teoría feminista aportó una reflexión sobre las identidades y las diferencias que tuvo una enorme

importancia para rediscutir el problema de la igualdad a la luz de la complejidad del requerimiento de ser iguales manteniendo las diferencias de identidad. Los aportes de Nancy Fraser (2000) y de Judith Butler (2000) en sus discusiones alrededor de las identidades plantearon la centralidad de la dimensión cultural para el tratamiento de este tema. El valor del «reconocimiento» de las identidades particulares y de las especificidades culturales es un avance decisivo a la hora de rediseñar una sociedad más justa.

Al mismo tiempo, estos desarrollos teóricos aportaron ideas y problemas que enriquecieron la discusión pública y también las estrategias de intervención estatal. Las políticas de discriminación positiva que se combinan con la tradición universalista trataron de construir una alternativa para ampliar la integración de minorías o grupos tradicionalmente marginados. La Argentina ha incursionado parcialmente en este campo, dado que la única experiencia realizada en políticas de discriminación positiva es la de exigencia de cupos femeninos en las listas de candidatos partidarios para las elecciones parlamentarias.

La ola modernizadora de los noventa generó una redefinición de los conceptos y las políticas con los que se abordó la problemática de las desigualdades y la discriminación. Se cuestionó el concepto de igualdad en virtud de la necesidad de atender y considerar las diferencias particulares y evitar así las tendencias a la homogeneización que estaban contenidas en el anterior concepto de «igualdad». El término de reemplazo fue el de «equidad» que permitía el desarrollo de líneas de intervención política específicas para problemáticas o situaciones particulares.

Las políticas compensatorias que en Chile se implementaron a partir del programa de 900 escuelas y que en la Argentina se materializaron a través del Plan Social Educativo, traducían un nuevo procesamiento político sobre la problemática de las inequidades sociales que posibilitaba desplazar la puja distributiva en favor de una política que compensaba la desventaja a partir del reconocimiento de la desigualdad socio-económica de origen.

Nuevamente la diferencia es pensada sólo en términos de desventajas de clase o de estrato socio-económico y las intervenciones políticas a las que ella da lugar son de compensación de carencias. Las políticas siguen actuando en base a una concepción que divide a la población entre aquellos que pueden obtener en el intercambio económico o social y

familiar los recursos que requieren para avanzar exitosamente en el sistema escolar y aquellos que presentan déficit de recursos y necesitan por lo tanto de la asistencia pública.

La investigación que estamos introduciendo indaga sobre las políticas de equidad de género en educación entre los años 1993 y 2003 en el nivel nacional⁴. La misma entiende por tales políticas a las acciones por parte de los organismos estatales sectoriales tendientes a, en primer lugar, eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres en las trayectorias educativas, en la experiencia subjetiva involucrada en la escolarización, así como en los efectos formativos del sistema escolar sobre la cultura y el instrumental cognitivo y emocional de los y las alumnos para el desempeño en sus vidas presentes y futuras. En segundo lugar, estas políticas incluyen a los y las agentes de la escolarización: docentes, funcionarios, editoriales de libros escolares, etc. Finalmente, estas políticas pueden ser de afirmación positiva, compensatorias, de redistribución o reconocimiento, sin que esto signifique postular que tengan el mismo carácter o los mismos efectos sobre la problemática de la igualdad de género.

La investigación tuvo dificultades para conseguir la información estadística requerida porque en general ésta se construye sin la finalidad de indagar en las diferencias de género; incluso a veces ni siquiera se desagrega el dato por sexo, porque en el instrumento de campo no está incorporada la pregunta sobre esta variable. Asimismo, salvo contadas ocasiones y coyunturas específicas, no es frecuente encontrar referencias en los documentos de política educativa.

En la baja consideración de la problemática de género por parte de las burocracias de gobierno en general y educativa en particular posiblemente confluyan varios elementos, algunos de los cuales hemos señalado a lo largo de esta introducción: la permanencia de una referencia teórica que subsume las desigualdades específicas en la desigualdad socio-económica, pensada como central y causal de todas las demás; la presencia de desigualdades escandalosas en términos de distribución de recursos de todo tipo que neutralizan una mirada más compleja y, finalmente, el poder censor de una Iglesia Católica que pugna por mantener un modelo cultural basado en valores patriarcales y que percibe como

⁴ La escala nacional explica el hecho de que no se hayan contemplado en el estudio iniciativas provinciales o municipales.

peligroso el despliegue de una acción pública que tenga como referencia las problemáticas de género.

Podríamos hipotetizar que el poder de veto que la Iglesia tiene sobre este tema explica la escasa presencia del enfoque de género en las políticas públicas para el sector educativo, en la estructura burocrática del ministerio Nacional y en diversos ministerios provinciales, así como en las propuestas educativas de los partidos políticos.

Con referencia a la investigación educativa sobre temas de género, si bien su producción no es muy amplia y es escasa en referencias teóricas, hay ya numerosos trabajos empíricos que analizan las prácticas en el aula y las institucionales que ofrecen evidencias sobre algunas de las dimensiones de la discriminación que sufren las mujeres en las escuelas, sin embargo estos resultados no han sido atendidos por las políticas del sector.

En este capítulo analizaremos la problemática de género y educación en la Argentina tomando cuatro dimensiones que a nuestro criterio permiten conformar un estado de situación. En el primer apartado analizaremos, a través de datos cuantitativos, la situación de mujeres y hombres en el sistema educativo. En el segundo nos enfocaremos en el análisis de las políticas específicas destinadas al tratamiento de la problemática de género a partir de la apertura democrática. En un tercer punto analizaremos los contenidos curriculares definidos a mediados de los años noventa en el marco de la reforma educativa. En el cuarto punto daremos cuenta de algunas prácticas escolares y de los contenidos de los libros de textos a partir del análisis de datos secundarios provenientes de investigaciones que tienen estos temas como objeto de estudio. Finalmente, ofrecemos algunas conclusiones que den una visión de conjunto del estado actual de políticas de género en educación.

SITUACIÓN EDUCATIVA DE MUJERES Y HOMBRES⁵

La estructura social Argentina se caracterizó hasta entrada la década del ochenta por albergar a una amplia clase media que articulaba y amortiguaba las distancias entre los dos polos de la jerarquía social. Esta morfología fue el resultado de un proceso que se desarrolló a lo largo de las siete primeras décadas del siglo XX, caracterizado por una dinámica

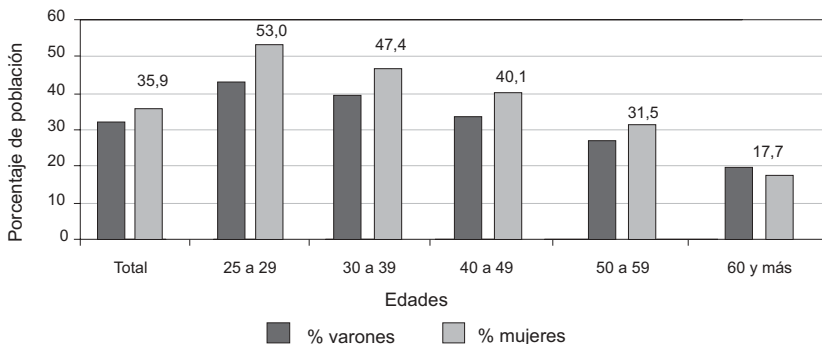
⁵ Una versión preliminar de este apartado fue elaborada por Nancy Montes.

social ascendente según la cual sucesivos sectores sociales lograban ascender en la escala social desplegando una estrategia que tuvo como eje la obtención de credenciales educativas. El éxito de esta estrategia estuvo asociado a la permanente expansión y diferenciación de un mercado de empleo que tuvo la capacidad de absorber la mano de obra educada que le proporcionaba el sistema. Cabe preguntarse por la suerte de las mujeres en este proceso de expansión de las matrículas educativas ya que, en términos generales, éstas pasaron de una situación de discriminación a constituirse en una presencia mayoritaria en todos los niveles.

La primera forma de discriminación educativa que sufrieron las mujeres fue la de su exclusión del sistema formal de educación. En la Argentina de 1869 el porcentaje de mujeres analfabetas era un 9% mayor que el de los hombres (82% contra 73%). La Ley 1420 (fines del siglo XIX) que estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación elemental en todos los territorios de jurisdicción federal, tuvo un notable impacto tanto en la disminución de las tasas de analfabetismo como en la generación de una dinámica de paulatina equiparación de las oportunidades educativas para hombres y mujeres. A partir de ese momento el país realizó un espectacular progreso educativo del que fueron beneficiarios ambos sexos. El analfabetismo total, así como los diferenciales por sexo, se convirtieron en fenómenos casi exclusivamente privativos de la población anciana. En la actualidad el porcentaje femenino en la matrícula escolar es superior al masculino y también es mayor la cantidad de mujeres que logra terminar el nivel secundario (Gráfico N° 1).

Gráfico N°1

Porcentaje de población de 25 años y más que completó o superó el nivel secundario por sexo según grupos de edad. Argentina. Año 2001.

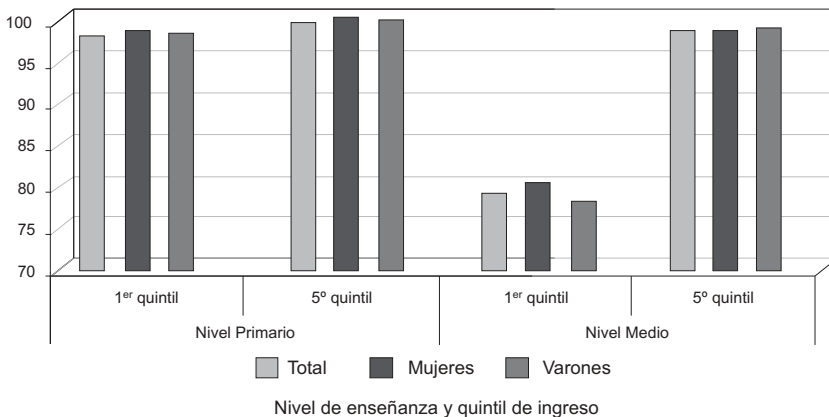


Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (CNPHyV), 2001. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC).

Esta situación no es homogénea en todo el país, por el contrario presenta asimetrías fuertes en las diferentes regiones. En el área metropolitana hay distritos en que la asistencia de las mujeres entre los 18 y 24 años a una institución educativa es mayor que la de los varones, en cambio, en la región nordeste las cifras se invierten. Estos datos dan cuenta de la persistencia de situaciones de discriminación en las jurisdicciones culturalmente tradicionales que mantienen la vigencia de valores patriarcales en la organización tanto familiar como social. Se trata de un fenómeno asociado fundamentalmente al factor cultural y no a la condición socio-económica de la población.

Asimismo, los datos muestran que, si se considera el nivel de ingresos, en el quintil más pobre se verifica una caída muy importante en el porcentaje de asistencia al nivel secundario. Esta caída, que es más fuerte en los varones, se explica por la asunción temprana de su condición de proveedor, mientras que para las mujeres la explicación puede buscarse en el embarazo o en su incorporación al quehacer doméstico no remunerado (Gráfico N° 2).

Gráfico N°2
**Porcentaje de asistencia por nivel de enseñanza, sexo y quintil de ingreso.
 Argentina. Año 2001**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta de Condiciones de Vida 2001. SIEMPRO.

Cabe agregar que en los indicadores más habitualmente utilizados para evaluar la eficiencia del sistema, que son los de repitencia y de deserción, las mujeres también presentan una mejor performance que los varones: repiten menos y promocionan más.

La incorporación de las mujeres a los niveles superiores de la educación se realizó a través de circuitos diferenciados considerados adecuados a la condición femenina. Es así como en 1870 con la creación de las escuelas normales las mujeres se incorporan a la educación secundaria y en 1895 lo hacen a la educación universitaria en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras, que formaba profesores/as para el nivel secundario. En ambos casos se trataba de una incorporación que tenía como destino el ejercicio de la docencia en los dos niveles del sistema educativo, que era considerada una profesión adecuada a la condición femenina por la función de «segunda madre» de la docencia.

Las mujeres se incorporan masivamente al nivel universitario a mediados del siglo XX. Es así como a comienzos de los años cuarenta apenas representaban el 13% de la matrícula de la universidad, al comenzar la década del setenta esta cifra había trepado al 36% y a fines de los ochenta alcanzaba el 47%. Esto significa que una vez que accedieron al nivel universitario su número creció mucho más aceleradamente que el de los varones.

Si en la actualidad se hace una lectura de la distribución matricular por género y tipo de carrera de estudios se constatan asimetrías al interior de esta tendencia general a la feminización de la matrícula. Por una parte las mujeres mantienen una presencia mayoritaria en las disciplinas históricamente asociadas a su condición (humanidades 68,5%, servicios sociales 84,3%), han avanzado en carreras que antes eran prioritariamente masculinas como el derecho (56,6%) y la medicina (58%) y siguen estando sub-representadas en carreras con un componente claramente técnico como son las ingenierías en todas sus variantes (20,6%) o la informática (31%). En la persistencia de estas diferencias entre mujeres y varones juegan un papel importante los procesos de socialización tanto familiares como escolares y los estereotipos de género en cuanto las habilidades de hombres y mujeres.

Es evidente que no es al nivel de la formación que las mujeres sufren discriminación sino que es en el campo del desempeño laboral-profesional que esto sucede. Por ejemplo, en la carrera de medicina la matrícula está claramente feminizada, sin embargo, si se revisan las cartillas

médicas de los centros de atención más prestigiosos, es muy reducida la presencia de mujeres y éstas están concentradas en la atención pediátrica y de la adolescencia.

A pesar de que las mujeres presentan trayectorias educativas más largas que las de los varones, en el mercado de trabajo están claramente en desventaja. Por una parte participan un 40% menos que los hombres de la actividad económica. La tasa de actividad también tiene comportamientos diferenciales de acuerdo al nivel educativo de las personas y ambos factores (actividad y educación) condicionan la posición socio-económica. Así, la brecha de género es más amplia entre las personas con nivel educativo bajo (hasta primario incompleto) y más reducida para quienes han completado el nivel secundario y tienen estudios superiores.

Si se analizan las características del mercado laboral femenino se constata la situación de desventaja de las mujeres. Se trata de un mercado laboral muy segmentado horizontalmente, con concentración femenina en un conjunto reducido de ocupaciones que se definen como típicamente de mujeres en términos culturales. Las mujeres trabajan fundamentalmente como maestras, profesoras, enfermeras, secretarias, dactilógrafas, empleadas de oficina, peluqueras y en el servicio doméstico, que concentra el 18 % de la ocupación femenina.

Al mismo tiempo se observa un mercado laboral muy segmentado verticalmente, con concentración de las mujeres en los puestos de menor jerarquía de cada ocupación, lo que implica puestos de trabajo peor remunerados y más inestables. El ingreso percibido por las mujeres durante su vida activa, es inferior al de los hombres, alcanzando en promedio niveles alrededor de un 30% más bajos.

En síntesis, al comparar la situación educativa de mujeres y hombres en la Argentina se observa que:

- En el análisis de las matrículas de todos los niveles educativos las mujeres están en condiciones equivalentes o mejores que la de los varones.
- Existen aún algunas carreras universitarias, en que las mujeres son minoritarias, que dan cuenta de una socialización escolar y familiar que diferencia las posibilidades y habilidades de varones y mujeres, para el desempeño de profesiones con claro contenido técnico.

- Si bien el acceso y la permanencia en el sistema educativo presentan paridad entre géneros e incluso una situación favorable para las mujeres, es en el mercado de trabajo, en la condición ocupacional y en los niveles de ingreso donde las inequidades de género todavía persisten.
- Son los factores culturales, antes que los socio-económicos, los que mejor explican las situaciones de desventaja educativa de las mujeres.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE POLÍTICAS DE GÉNERO

La institucionalización de las políticas de género en Argentina muestra los avatares en la construcción y legitimación de una nueva problemática en la sociedad y en el Estado, así como las dificultades de éste último en traducir la agenda institucional en políticas estables y efectivas⁶. Si se analiza el período que se inicia con la apertura democrática es evidente que en la Argentina, al igual que en muchos países de la región, la constitución del movimiento de mujeres como un sujeto social, la incorporación en la agenda pública de algunos temas vinculados a la discriminación de género, el avance en la sanción de normativa y en la constitución de mecanismos institucionales de género, son procesos caracterizados por la inestabilidad, con momentos de estancamiento y retroceso.

La institucionalidad democrática permitió la creación de organismos estatales específicos para la gestión de políticas de género. La primera cristalización de este tipo fue una Dirección Nacional (1984) creada en el seno de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia del Ministerio de Salud y Acción Social. De modo que la atención institucional de la mujer aparece en este período claramente asociada a los temas de familia, de salud y defensa de los Derechos Humanos. A posteriori, la Dirección se transformó en una subsecretaría que, desde sus inicios, desarrolló encuentros, publicó documentos, estudios y declaraciones, las que tuvieron el mérito de instalar nuevas interpretaciones sobre la problemática de equidad y mujer en el campo de lo educativo. Desde el punto de vista normativo, la transición democrática también fue importante. En 1985 se ratificó la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de

⁶ Es posible analizar la instalación de los mecanismos institucionales de género “como parte de un proceso mayor, del cual son expresión: el de la legitimación e institucionalización de una nueva problemática en la sociedad y en el Estado” (Guzmán, 2001:8).

Discriminación contra la Mujer, se sancionó el ejercicio conjunto de la patria potestad y se modificó el régimen de filiación que disolvió las anteriores diferenciaciones entre hijos matrimoniales y extramatrimoniales. También se reconoció el derecho a la pensión del cónyuge en uniones de hecho. En 1987 se sancionó el divorcio vincular, la igualdad de derecho de ambos cónyuges y la elección de domicilio en forma conjunta (Wainerman y Heredia, 1999).

El movimiento de mujeres avanzó considerablemente durante los años de transición democrática e impulsó la creación de organismos del Estado. Es así como en 1991 la administración justicialista crea el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer que se transformó, un año más tarde, en el Consejo Nacional de la Mujer (CNM)⁷ con dependencia directa del Presidente de la Nación y con funciones referidas a la promoción y el cumplimiento de la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). En el momento de su fundación, el CNM define como áreas prioritarias las de participación política, empleo, educación, igualdad jurídica, salud, promoción social y calidad de vida.⁸

Desde entonces, el CNM ha contribuido a la constitución a nivel provincial de organismos gubernamentales destinados al tratamiento de las temáticas de género. A pesar de estos esfuerzos es débil la institucionalización de organismos y de políticas de promoción de género.⁹

⁷ A partir de 1995 se crearon en el ámbito del CNM dos órganos consultivos: El Directorio, conformado por representantes de la máxima jerarquía de los diferentes Ministerios y de los otros poderes del Estado Nacional, y el Consejo Federal de la Mujer, integrado por las vocales del Directorio y por representantes de los Gobiernos Provinciales. El Consejo Federal inició sus actividades en 1996 y sus políticas giran en torno a tres grandes temas: el fortalecimiento institucional, las estrategias comunicacionales y el trabajo, que se integran en el Plan Federal de la Mujer.

⁸ Como por ejemplo, la Ley 24012 (1991) de acción positiva para la participación política de la mujer que establece un cupo mínimo del 30% de mujeres en los cargos electivos en todo el país; la ley contra la violencia hacia la mujer (1994), la incorporación de la Convención contra toda forma de discriminación hacia la mujer de Naciones Unidas dentro de la Constitución Nacional (1994) y el decreto de igualdad de trato en la administración pública (1997), entre otras.

⁹ A fines del 2004, de las veinticuatro provincias argentinas, una tiene un organismo de nivel de subsecretaría, una tiene un mecanismo institucional autónomo: un instituto provincial de la Mujer; seis tienen mecanismos institucionales en el nivel de Dirección Provincial incluidos en áreas de desarrollo o asistencia social como Secretarías, Subsecretarías o Ministerios de Desarrollo Humano o de Acción Social; 12 han designado funcionarias responsables en áreas de mujer y familia y en cuatro no hay designación informada. Además, existían hasta 2004 poco más de 20 municipios, de un total aproximado de 2300, que tenían área de mujer.

El primer período de existencia del CNM se caracterizó por una alta productividad y capacidad de intervención en la esfera pública, con un discurso público que reivindicaba la condición de la mujer y el compromiso con la igualdad de oportunidades. En este mismo período se elaboraron planes (que tuvieron escasa ejecución) y se preparó la participación nacional en la 4ta Conferencia Internacional de la Mujer de Naciones Unidas, celebrada en 1994 en Beijing, China. A mediados de la década de los noventa la alianza del partido gobernante con la Iglesia Católica generó un cambio en las posturas oficiales en relación al género, lo que motivó que la Argentina votara en Beijing en concordancia con las posiciones del Vaticano y, como veremos más adelante, retrocediera en sus propuestas de inclusión de la perspectiva de género en los Contenidos Básicos Comunes.¹⁰

La revisión de los documentos producidos por el CNM a través de sus diferentes gestiones muestra que la preocupación por la educación tuvo fuerte presencia en el periodo 1991-1995, cuando fue creado el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM). En el resto de los períodos el tema educativo aparece mencionado en informes de situación en donde queda destacado como una de las áreas conquistadas en el avance de la mujer, sin mayor nivel de desarrollo efectivo como área de políticas.

En la actualidad, el Consejo Nacional de la Mujer tiene en ejecución un Programa Federal, que se remonta a 1999, y cuyas políticas giran en torno a temas de fortalecimiento institucional e iniciativas locales.

La idea de «fortalecimiento institucional» corresponde a los procesos de reforma de los organismos del Estado que se inició con la ola descentralizadora de los años noventa y tiene como propósito “desarrollar las capacidades políticas, técnicas y operativas indispensables para el diseño, formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas de igualdad entre varones y mujeres”¹¹. Este es un eje de trabajo que se ha mantenido a lo largo de las diferentes gestiones, probablemente como consecuencia de su financiamiento externo.

¹⁰ Expresión que designa al currículum nacional.

¹¹ Programa Federal de la Mujer. Una síntesis puede consultarse en <http://www.cnm.gov.ar/programas/pfm.htm>

Por su parte, el componente de apoyo a iniciativas locales “tiene como objetivo complementar las acciones de fortalecimiento institucional de las áreas provinciales de mujer y promover la participación de organizaciones de la sociedad civil y de otros sectores gubernamentales de acuerdo a las necesidades propias de las provincias participantes del programa, a través del financiamiento de proyectos seleccionados mediante Concurso Público”.

Además, el CNM ejecuta el Programa de Promoción del Fortalecimiento de la Familia y el Capital Social (PROFAM) con apoyo del BIRF, que consiste en financiar proyectos que fortalezcan la participación de la mujer en la sociedad. Este componente va por su segunda convocatoria.

Por otra parte, existe la Subsecretaría de la Mujer del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto cuyo objetivo es el monitoreo de las acciones que se derivan de los acuerdos internacionales. Los ejes en que ha focalizado su accionar son violencia y fortalecimiento de los mecanismos institucionales para el desarrollo de políticas públicas en favor de las mujeres en situación de pobreza.

Se puede decir, en términos generales, que desde los noventa la agenda impulsada por el movimiento de mujeres, pero también por otros agentes como los partidos políticos o las instancias estatales, se ha focalizado en dos grandes temas: salud sexual y reproductiva y la violencia hacia la mujer. Después de estos dos grandes temas instalados, han aparecido coyunturalmente o paralelamente en un segundo nivel temas como: pobreza, paridad política y educación para la igualdad.

Si intentamos reconstruir en términos cronológicos la evolución de esta agenda, podemos identificar un primer momento a principio de los noventa, donde por primera y única vez el tema de igualdad de oportunidades y educación aparece de manera importante en la escena pública. La presencia de la educación como un tema central en la agenda institucional de políticas de género fue coyuntural y sucumbió rápidamente con la reaparición de las fuerzas conservadoras.

De allí en más son los temas de violencia y de los derechos sexuales y reproductivos los que tienen prioridad. Este último ha sido definitivamente el foco de la política de género en los últimos años en la Argentina. Es un contenido que está instalado y es objeto de debate. En el 2002 se sancionó la Ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y

Procreación Responsable. Sin embargo, para ser obligatoria en territorio provincial esta ley debe ser refrendada por las legislaciones provinciales, de modo que, como suele suceder en nuestro país, hay una distancia considerable entre lo que prescribe la ley y las prácticas cotidianas.

Las políticas de Igualdad de Oportunidades en la Educación

Durante los diez años que abarca este estudio se registran intentos de abordar la problemática de igualdad de oportunidades educativas para las mujeres que no alcanzaron a cristalizar en instituciones y en políticas estables.

En este cuadro adquiere relevancia la creación del PRIOM a mediados de 1991 como una iniciativa del Consejo Nacional de la Mujer. Su particularidad, si se lo compara con otros modelos institucionales de la época, como el chileno o el español, fue su sectorialidad. Fue concebido como un programa especial dentro del Ministerio de Educación que se propuso como objetivo diseñar “una política de equidad de género en educación” (Bonder, 1999:22), de manera de “incorporar a la transformación educativa nuevos contenidos, enfoques y valores que promuevan la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social y resalten los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, el fortalecimiento de los lazos sociales y la producción de cultura” (PRIOM, 1992:7).

El Programa desarrolló una estrategia multidimensional, que abarcó simultáneamente al currículum, la producción de materiales didácticos, la promoción de igualdad de oportunidades en los procesos de orientación profesional y acciones de sensibilización de la comunidad educativa (Wainerman y Heredia, ob. cit.)¹². En esta línea, produjo una serie de documentos destinados a docentes, con la finalidad de procurar una revisión de su práctica y de los materiales didácticos utilizados (Bonder, 1993). Realizó eventos y campañas que tuvieron como referentes a la comunidad educativa y política. Finalmente, el PRIOM conformó equipos en las provincias para implementar las líneas de acción del programa, dado el carácter descentralizado de la gestión de los servicios sociales en el país¹³.

¹² Esta visión fue también proporcionada en la entrevista realizada a Gloria Bonder responsable del PRIOM.

¹³ Entrevista realizada a Gloria Bonder, responsable del PRIOM. Puede consultarse además las siguientes producciones del programa: Bonder, 1993; Bonder y Morgade 1993; MCyE, 1994; Bonder y Cantor, 1993 y Bonder, 1999.

Luego de una actividad de casi cinco años, el PRIOM dejó de funcionar en 1995, en el marco de la presión de los sectores ultra conservadores de la Iglesia Católica para modificar los Contenidos Básicos Comunes que habían sido aprobados por los mecanismos establecidos legalmente. Esta puja por la definición curricular formó parte de una disputa más amplia, destinada a modificar las posiciones de la Argentina en los eventos preparatorios a la conferencia de Beijing. A partir de ese momento, los objetivos de igualdad de oportunidades en educación carecerán de un mecanismo institucional que los lleve adelante en el sector y se diluirán en las distintas áreas y programas del Ministerio Nacional, no obstante lo cual, la impronta del enfoque de género ha quedado instalada y sus huellas pueden ser percibidas.¹⁴

A pesar de la ausencia de políticas específicas para la equidad de género en materia educativa, en estos últimos años se han dirimido en el espacio público algunos temas de importancia para el sector. A principios de 2000, por presión de la opinión pública, se generó una legislación que defiende el derecho de las estudiantes secundarias embarazadas a permanecer en el establecimiento y que flexibiliza algunas exigencias institucionales¹⁵. Más tarde esta prohibición de expulsión se extendió a los alumnos padres. En el 2002 una Ley Nacional establece la flexibilización del régimen de asistencia de alumnas cuyos hijos estén en período de lactancia. Estas medidas habían sido tomadas con anterioridad en algunas provincias y en la Ciudad de Buenos Aires. En esta última jurisdicción existe desde 1999 un programa de guarderías escolares para alumnas con bebés y diversos programas de lucha contra el abandono escolar que atienden la situación de las alumnas que son madres.

Los mecanismos y estrategias para la instalación de prácticas de equidad educativa

Puede postularse la existencia de diversas estrategias para poner en práctica objetivos de igualdad de género en educación que no son excluyentes sino más bien complementarias y cuya distinción es útil con propósitos analíticos. Una de ellas construye una mirada específica para

¹⁴ Véase Wainerman, Catalina (ibídem) y también el apartado 3 del presente artículo.

¹⁵ Desde el año 1990 se produjeron tres casos de expulsión de alumnas embarazadas de resonancia mediática, quienes fueron reincorporadas por orden judicial.

la intervención en el sistema escolar, dirigida a operar transformaciones en la manera de concebir a los sujetos de la enseñanza. En este caso se toma la cultura escolar como objeto, se apunta a las representaciones de los docentes, se considera a la acción pedagógica y a sus agentes como parte de la cultura de una sociedad y, por lo tanto, como un espacio que participa de los procesos de reproducción de los mandatos sexistas y de las desigualdades sociales.

El PRIOM constituye un caso que representa este modelo. Su tarea, como hemos visto, apuntó a una estrategia de transformación multi-dimensional, intentando introducir una mirada de género en el propio sistema educativo.

Un segundo modelo que puede denominarse lateral, al que hay que considerar con cautela, consiste en la introducción en las escuelas del tratamiento de temáticas que son tradicionalmente reivindicadas por las organizaciones de mujeres y por el movimiento feminista, como la salud sexual y reproductiva o la violencia doméstica. Entre las estrategias laterales se ubican los mandatos sobre el sistema educativo que emanan de la legislación sobre salud sexual y reproductiva o la violencia doméstica, y que se traducen en acciones específicas. Así por ejemplo, en el año 2002 se sancionó la Ley 25.673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que establece, entre otras, la obligación en las escuelas de introducir programas de educación sexual e información sobre salud reproductiva.

El tratamiento de algunos problemas sociales cuya clausura discursiva implica fuertes visiones sexistas aún entre quienes no los padecen en forma directa, –y cuyo levantamiento, hay que decirlo, no garantiza de por sí un abordaje desde la perspectiva de género y por eso la cautela a la que aludíamos más arriba–, permite desnaturalizar algunas visiones sobre los mismos, como por ejemplo sobre la maternidad adolescente, naturalizada en algunos sectores sociales.

La provincia de Misiones, una de las provincias que tiene el más alto índice de maternidad adolescente, ha diseñado un plan de capacitación de docentes de EGB y de Polimodal para atender este problema (Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de Misiones, 2004). El proyecto, que en sus fundamentos incluye el enfoque de género en la caracterización de la problemática, puede ser otro ejemplo de las estrategias laterales mencionadas.

En el primer modelo, la escuela es mirada e interpelada como un todo y se la busca cambiar, el objetivo es la formación de un nuevo tipo de ciudadano y ciudadana lejos de los mandatos sexistas. En el segundo se usa la escuela como un espacio a disposición para llegar a niñas, niños y jóvenes. A este modelo responden las estrategias educativas de los programas de salud sexual y reproductiva que por lo regular esperan articular acciones desde el ámbito escolar el cual les ofrece un público cautivo. Este último formato es el que está vigente hoy en la forma de pensar las políticas de género hacia la escuela.

Los obstáculos para la incorporación, generalización y consolidación del modelo que en su momento alentó el PRIOM son de, por lo menos, dos tipos. El primero, estrictamente político, es vehiculado por sectores conservadores que se oponen explícitamente a políticas activas para la equidad de género y que han intervenido activamente en las políticas curriculares o en las discusiones parlamentarias para sancionar la legislación sobre salud sexual. Estos obstáculos también gravitan sobre las estrategias que hemos denominado laterales. El segundo es el factor cultural que implica reconocer que los patrones sexistas están en la población. Pero en el campo estrictamente educativo, a este factor debe sumársele lo que estudiosas y activistas del tema de género denominan «la ilusión de la igualdad del sistema educativo argentino» que quizá tenga que ver con la historia del dispositivo escolar en la Argentina.

Varias de nuestras entrevistadas coinciden en identificar a esta ilusión, como una de las dificultades más importantes para lograr instalar una preocupación sobre la inequidad de género en los gestores de políticas educativas, así como en las docentes y los equipos técnicos responsables. Si hasta ahora la idea de equidad de género en educación ha estado centrada en el acceso de las mujeres al sistema educativo, en un país como Argentina donde el logro de la equidad en el acceso ha sido relativamente temprano, parece difícil insertar la idea de que en la escuela hay otros problemas de fondo que habría que trabajar. Pocas veces se logra una comprensión más profunda y compleja sobre la discriminación de género en la educación, donde queden explícitas las múltiples maneras por las que el sistema educativo reproduce desigualdades.¹⁶

¹⁶ Entrevista a Eleonor Faur, a Mónica García, Graciela Morgade, Marita Persevar. Véase también UNICEF, INADI, 2003.

EL MODELO Y EL MARCO CURRICULAR EN LA ARGENTINA¹⁷

Existe consenso en considerar a la elaboración del currículum como el resultado de un proceso de selección cultural que establece, para una sociedad en un momento determinado, qué es lo deseable que las nuevas generaciones aprendan. También se considera a esta selección como una forma de legitimación de determinados contenidos culturales sobre otros y, después de los escritos de Bourdieu (1972, 1989 a y 1989 b), se tiene conciencia que este proceso está expuesto a un grado de arbitrariedad cultural. Desde esta perspectiva cobra importancia el análisis de los mecanismos y los argumentos que legitiman los procesos de selección y en particular, aquellos que ocurren en instancias institucionales.

La reforma curricular en Argentina consistió en la elaboración de un marco curricular nacional unificado para la Educación General Básica, para la Educación Polimodal¹⁸ y para la Formación Docente, que se denominó Contenidos Básicos Comunes (CBC). Dado el carácter federal del sistema educativo argentino, los Contenidos Básicos Comunes debían ser aprobados por el Consejo Federal de Educación y luego las provincias debían elaborar o adaptar sus diseños curriculares a dicho marco. La elaboración de los CBC se llevó a cabo entre 1994 y 1995, años durante los cuales funcionó el Programa para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer (PRIOM). Como ya se ha mencionado, este programa influyó en la orientación de género de los CBC en la medida que trabajó aspectos tales como la introducción del lenguaje de género y la incorporación de contenidos asociados al enfoque de género¹⁹.

En este proceso de definición curricular, la reforma educativa de los años noventa innova al introducir nuevos sujetos de determinación curricular²⁰. Hasta los años ochenta, la modalidad consistió en la definición de

¹⁷ Una versión preliminar de este apartado fue elaborada por Adriana Hernández y Carme Reybet, de la cual aquí se presenta una síntesis de algunos de sus principales aportes.

¹⁸ La Educación Polimodal abarca los tres últimos años de la educación secundaria argentina.

¹⁹ Asimismo el equipo de coordinación del PRIOM y sus contrapartes en las provincias trabajaron en la capacitación de equipos técnicos de currículum durante el proceso de elaboración de los CBC.

²⁰ Alicia De Alba diferencia tres tipos de sujetos sociales que definen el currículum: los sujetos de la determinación curricular, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, otros); los sujetos de estructuración formal del currículum, que dan forma y estructura al currículum (consejos técnicos, académicos, equipos de evaluación y de diseño curricular) y finalmente, los sujetos del desarrollo curricular, que son los que convierten un currículum en una «práctica cotidiana» (maestros/as, alumnos/as). (De Alba, Alicia, 1991).

los llamados contenidos mínimos y, para el caso de la escuela media, en la elaboración de Programas de Estudio para cada una de las asignaturas por parte de los cuerpos de inspección del nivel (Dussel, 2001).

Los sujetos de determinación curricular que históricamente intervenían directamente en la producción del curriculum eran los funcionarios políticos, la Iglesia y figuras notables designadas por las máximas autoridades y, por otro, los funcionarios técnicos de carrera, que participaban del proceso de su estructuración formal.

En el marco de la redefinición de las responsabilidades del Ministerio Nacional y las provincias, la elaboración de los CBC implicó un giro en las modalidades históricas, y en las más recientes derivadas de la transición democrática, al procurar una separación entre la instancia de definición de las orientaciones básicas y principios doctrinales, de la instancia de estructuración formal. Esta modalidad dispuso para la definición de las orientaciones básicas y para los principios doctrinales un dispositivo de elaboración basado centralmente en la legitimidad académica. Se procuró, de esta manera, introducir un nuevo sujeto de determinación curricular, el mundo académico, con propósito de generar un espacio de concertación que superara la sectorización (Dussel, ob. cit.) del debate curricular en un terreno que desde la transición democrática y luego de la realización del Congreso Pedagógico Nacional, en 1985, se había mostrado como sumamente conflictivo.

El PRIOM, ubicado en la estructura institucional del Ministerio Nacional, tuvo la oportunidad de influir en el proceso de determinación curricular dada la permeabilidad de este nuevo sujeto a sus argumentos. Sin embargo, nada de esto fue suficiente para impedir que el proceso de elaboración tal como había sido diseñado se viera violentado por la influencia de la Iglesia Católica, histórico actor con influencia en la definición del curriculum, que entendió que sus posiciones no habían sido consideradas de manera satisfactoria en un proceso que, no obstante, había avalado.

Fue así que en una sucesión de acontecimientos de mucha repercusión en los medios, pero cuyos detalles fueron opacos para la opinión pública y luego de que los CBC de Educación General Básica hubieran sido formalmente aprobados por el Consejo de Cultura y Educación, el Ministerio Nacional cedió a un pedido de modificaciones que, entre otros contenidos, afectaba la teoría de la evolución, a la concepción de familia,

al enfoque de género y que introducía la noción de «orden natural». Cómo quedaron plasmadas estas tensiones en el currículum básico en relación con el enfoque de género, se abordará más adelante.

Esta presión desencadenó un movimiento de personas y estructuras en el Ministerio Nacional de Educación encargado de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes, y que provocó el cierre definitivo del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM) que tenía a su cargo la introducción de la perspectiva de género en estos contenidos.

Presentamos a continuación un análisis desde la perspectiva de género de los contenidos curriculares de la Educación General Básica, el Polimodal y la Formación Docente en las Áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Física. Nuestro interés se focaliza en establecer en qué medida los CBC incluyen la perspectiva de género. Dirigimos nuestra mirada a los sujetos del desarrollo curricular, en tanto priorizamos la consideración de las condiciones de las prácticas posibles y el registro de la dimensión subjetiva de quienes educan y de quienes son educados / educadas.

Para esto proponemos un modelo analítico / matriz («grilla») al que se le asignamos un valor heurístico y en el que establecemos tres perspectivas de análisis o «dimensiones». Estas tres dimensiones son tres ángulos desde los cuales «mirar» el currículum con una perspectiva de género (Véase el modelo analítico en el Anexo I).

Dimensión Pedagógica

Esta dimensión se refiere a cómo el currículum define, de manera más o menos explícita, a los sujetos pedagógicos que intervienen en la acción educativa. En tanto toda pedagogía define su sujeto, entendemos que éste se constituye en el punto en que articulan múltiples posiciones (de clase, género, edad, etnia, otras) y que en esa condición debe ser reconocido/a. En esta dimensión el análisis se enfoca específicamente a cómo son «nombrados» las alumnas y los alumnos en el currículum.

El análisis general de los documentos muestra un uso dispar del lenguaje de género. Algunas de las distinciones en torno a las expresiones usadas para identificar varones y mujeres como **educandos/as**

parecen limitarse a recursos retóricos en tanto no se presenta anclaje teórico alguno que posibilite una significación desde una perspectiva de género²¹.

Las secciones de EGB *La introducción al área* y *Los Bloques de contenidos* presentan, entre otras, expresiones tales como: «los niños y las niñas» y «los hombres y las mujeres». De todos modos, «niño» y «niños» aparece con una frecuencia mayor que «niña» y «niñas», y «alumnos y alumnas» con una frecuencia mayor que «alumnas y alumnos»; y luego, con una reiteración significativamente menor, términos tales como «ciudadanos y ciudadanas». Con todo, el área más resistente a la incorporación del lenguaje de género es Educación Física. En la Síntesis explicativa del Bloque de contenidos Los deportes se consigna la expresión «los adolescentes y jóvenes» (EGB: Pág. 305), eliminando la diferencia de géneros bajo un supuesto neutro «universal» masculino.

En líneas generales puede decirse que mientras en todas las áreas de EGB en el ítem *Expectativas de logros* se apela a la expresión «los alumnos y las alumnas», en el Polimodal se reduce a «los estudiantes» y, en Formación docente, se limita a «futuros docentes». Así, el logro mínimo referido a un «lenguaje de género» básico que se plasma en la EGB se desvanece en los niveles subsiguientes. En el Polimodal hallamos algunas menciones esporádicas «al joven y a la joven» o a «los/las alumnos/as». Y, en la Formación docente, predomina la expresión «futuros maestros» junto con algunos señalamientos dispersos a «futuros maestros y maestras» y a «alumnos y alumnas».

Una mención especial destinamos al área Educación Física del Polimodal: en el Bloque de contenidos «Los juegos motores y deportes», la *Síntesis explicativa* señala como sujetos educandos a «los jugadores» / «los jóvenes», en tanto que en el Bloque «La Gimnasia» aparece la expresión «los alumnos y las alumnas». La educación física ha sido históricamente una práctica escolar segregada con espacios curriculares diferenciados para varones y mujeres, sesgada a su vez por los deportes cuyo sujeto hegemónico es masculino. Dado que el lenguaje no es neutro, no sorprenden las expresiones arriba mencionadas que visibilizan a los hombres en los deportes y a varones y mujeres en la gimnasia.

²¹ La segunda edición de los CBC de agosto de 1995 registra la modificación lograda por la Iglesia que excluye la categoría género, reemplazándola por la de sexo (Resolución N° 40/95. C. F. de C. y E.).

Dimensión Socio-Político-Cultural

Esta dimensión se concentra en la caracterización de los géneros en relación con las esferas de lo público y lo privado y en el uso de las categorías de «género» y «sexo». En relación con el primer aspecto, retomamos el planteo de Richard Johnson (1993) respecto a las diferencias entre las formas culturales relacionadas con el movimiento entre lo público y lo privado, y entre formas más abstractas y más concretas. Según este autor, las tensiones entre público-privado y abstracto-concreto están estrechamente relacionadas: las formas privadas son más concretas y más particulares en su ámbito de referencia, mientras que las formas públicas son más abstractas y se aplican sobre una serie más general. Las formas privadas no lo son necesariamente en el sentido usual de personal o individual, aunque pueden ser ambas. También pueden ser compartidas, comunales y sociales en modos que las formas públicas no lo son. Es su particularidad o concreción la que las marca como privadas. Se refieren a las experiencias de vida profundamente inmersas en el intercambio social cotidiano y a las necesidades históricamente construidas.

En este punto es pertinente hacer referencia a la conquista feminista «lo personal es político» que remite a la problemática asociación hegemónica de lo político como exclusivamente público. Precisamente el valor de la consigna radica en que permite reconocer que las relaciones de poder atraviesan el campo de lo privado, con lo que habilita la discusión en torno a la histórica opresión y discriminación ejercida sobre las mujeres.

Algunos de los aspectos que están cristalizados en los contenidos de enseñanza –cuya reiteración sólo admite leves modificaciones al nivel de superficie de los discursos pedagógicos–, han sido impermeables a los cambios ocurridos en la vida cotidiana de los/as argentinos/as. Una contradicción central remite a la oposición ya mencionada entre lo público y lo privado, en estrecha asociación con las esferas de la producción y la reproducción. Recluidas a la esfera de lo doméstico (privado), se atribuye a las mujeres una serie de rasgos psicológicos vinculados con su capacidad de brindar afecto. De ahí que en el reparto de las tareas sociales les haya tocado en suerte la asunción de actividades vinculadas con los servicios –atención de la niñez / ancianidad y enfermos–, condición

de la que da fe la propia profesión docente, altamente feminizada y feminilizada²². Por su parte, a los varones les ha sido reservado el mundo de lo público, y pasan por sus manos los resortes del poder político y económico.

La categoría género alude precisamente a la dimensión relacional del mundo femenino y masculino atravesada por relaciones de poder. Tanto sexo como género son socialmente contruidos y constituyen el sistema sexo-género, entendido como el conjunto de disposiciones por las cuales la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional (Rubin, 1996).

La categoría sexo no permite visibilizar los procesos hegemónicos que han instalado un persistente repertorio de imágenes acerca de la diferencia entre varones y mujeres, y de las formas «legítimas» de organización social –como la familia nuclear–. Por el contrario, el enfoque de género habilita la revisión de las concepciones tradicionales transmitidas por la escuela, proporcionando categorías que iluminan las relaciones entre varones y mujeres en clave histórico-cultural, que articulan diferencia con desigualdad.

En un primer momento los «sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum» promovieron el abordaje del contenido «familia», desde una serie de máximas tributarias de los estudios de género. En ese sentido, tendría cabida un concepto de familia que acogiera a una diversidad de situaciones. No sólo el modelo de familia nuclear, sino el reconocimiento de otras formas de familia, tales como: monoparental; extensas; parejas sin hijos; abuelos/as viviendo con sus nietos/as; madres/padres separados/as con hijos/as de diferentes matrimonios; madres/padres con hijos/as adoptivos/as; otras (Bonder y Morgade, ob. cit.).

Las áreas, desde su especificidad, abordan con distinto grado de profundidad contenidos que remiten a las esferas de lo público y lo

²² Feminilización (significado cuantitativo): se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de mano de obra en un determinado tipo de ocupación; medición y análisis a través de datos estadísticos. Feminización (significado cualitativo): alude a las transformaciones de significado y valor social de un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la feminilización y vinculadas a la identificación femenina predominante en la época. Yannoulas, Silvia (1996).

privado, cuestión que se dirime centralmente en el mundo del trabajo y la familia. El contenido de enseñanza «trabajo» atraviesa los documentos de las diferentes áreas.

Las formulaciones con las que se abordan estos contenidos no cuestionan la existencia de relaciones de poder y supone similares oportunidades de acceso a los avances tecnológicos y a las competencias necesarias para su manejo por parte de varones y mujeres. En los textos se elude considerar la división sexual del trabajo y el impacto diferencial del desempleo sobre los colectivos de mujeres.

En el caso puntual del área Formación Ética y Ciudadana sorprende la presencia de un lenguaje sexista en tanto refuerza los estereotipos vinculados a las áreas de actividad social preponderante para varones y mujeres. Así, y si bien se reconoce a las mujeres el status de «ciudadanas», se invisibiliza su condición de «productoras»: sólo los varones son mencionados como «trabajadores», incluso como «consumidores».

El lugar de varones y mujeres respecto a la división social del trabajo y la división del trabajo doméstico, continúa también con la lógica de abstracción y universalidad, sin explicitación de los lugares construidos históricamente para unos/as y otros/as, sin dar cuenta de las rupturas que se han producido y de las continuidades que aún permean las prácticas cotidianas.

Un contenido que muestra particular fijeza es el de «familia», concepto que específicamente es abordado en el Área Formación Ética y Ciudadana de la EGB, donde es definida como “elemento natural y fundamental de la sociedad” (EGB, Introducción: pág. 331). El concepto de familia que subyace en numerosos pasajes del documento de la EGB, remite a un modelo ahistórico y atemporal, prescindente de lazos contingentes. Expulsa del campo de «lo posible» (¿lo deseable?) las múltiples formas organizativas que asume la familia en la actualidad de los/as argentinos/as. De este modo, la heterogeneidad en los hechos resulta desmentida en aras de un modelo único correspondiente a la familia nuclear.

Este concepto tradicional expresa la representación más difundida de familia que concibe a la mujer como un «ser para otros», esencialmente naturalmente madre y esposa, a cargo del hogar. En la Introducción de la EGB (pág. 331) se hace referencia a “la creciente redefinición

de roles en su seno”, de la cual parece devenir una serie de “dificultades que se dan en la vida familiar en la sociedad contemporánea”.

En cuanto al uso de la categoría de género y sexo se puede observar que –en el área de Ciencias Naturales–, la mujer no es nombrada explícitamente, así como tampoco lo es su cuerpo, tanto en su anatomía, como en su fisiología. El ser humano, sin realizarse una distinción entre varones y mujeres, aparece nombrado como «organismo humano» y definido, en los documentos de los tres niveles de enseñanza, como un sistema coordinado, abierto y que se reproduce, sin hacerse visible la idea de una persona definida desde la complejidad, o sea, desde el cruce entre lo biológico, lo social, lo cultural y lo político, aspectos que tienen incidencias mutuas.

También en el área de Educación Física, las referencias a la subjetividad remiten a conceptos de orden social y de sujeto / persona que se sostienen sobre supuestos universales que no dan cuenta de complejidades contextuales ni conflictos sociales.

En el área de Educación Física se omite toda alusión a «niñas y niños» para referirse a los «adolescentes y jóvenes». Resulta significativa la ausencia tomando en cuenta los diferentes posicionamientos de hombres y mujeres en el mundo social deportivo, que se transforma en desigualdad al comparar entre ambas poblaciones el incentivo diferenciado que reciben para dedicarse a la actividad, las representaciones estereotipadas en torno a la capacidad superior de los cuerpos masculinos en relación a los femeninos, los montos disímiles en los presupuestos institucionales / estatales que se asignan, y la disparidad en la difusión en los medios.

De todos modos, cabe destacar que en los CBC y a pesar del veto (año 1995) sufrido por el concepto de género, se pueden detectar algunas «huellas» del intento original que imbuía a su primera edición²³, y que podrían orientar la lectura por parte de los sujetos docentes.

Así mismo, en la Propuesta de alcances de los CBC por Bloque y por Ciclo de la EGB de dicha área, son abundantes los señalamientos

²³ Como se ha dicho, la primera edición reflejaba los aportes efectivizados en documentos diversos producidos por el PRIOM.

compatibles con un enfoque de género. En los Contenidos Conceptuales para el Primer Ciclo - tema Sociabilidad Básica - se detallan entre otros, los siguientes: *la familia y sus roles: grupos de pares, «los nenes» y «las nenas»* (EGB: pág. 350). Y, en el tema “La identidad y las identificaciones sociales”, figuran: *la identidad y los modelos sociales. Lo femenino y lo masculino, los niños y las niñas* (EGB: pág. 350). También se incluye dentro de los Contenidos Procedimentales *La diferenciación de lo femenino y lo masculino* (EGB: pág. 352). En el Segundo Ciclo se retoma como Contenido Conceptual: *los roles asignados al varón y a la mujer, y las relaciones familiares* (EGB: pág. 351). Finalmente, en el Tercer Ciclo, forman parte de los Contenidos Conceptuales *la búsqueda de la identidad personal. La afirmación de la identidad sexual* (EGB: pág. 351).

Pero, más allá de las citadas contradicciones / tensiones detectadas, prima en los CBC del área, una tendencia a reducir la temática de género a sexo. Más aún cuando el eje de las diferencias sociales en general y de género en particular es trabajado sin problematizar su carácter de construcción social en el marco de relaciones asimétricas de poder que convierten las diferencias en desigualdad.

Con relación a la categoría género, en el área de Ciencias Sociales la distinción entre «los alumnos y las alumnas», «futuros maestros y maestras», «niños y niñas», que se realiza en la redacción, no sólo no se traduce en una incorporación sustancial de la problemática de género en los contenidos de EGB, Polimodal y Formación Docente, sino que tampoco aparece en los distintos apartados referidos a *Expectativas de logro, Conceptualizaciones generales u Orientaciones didácticas*. Las diferencias de género se invisibilizan o se tornan irrelevantes, reduciéndose a una diferencia sexual basada en la naturaleza biológica. En tanto no problematizadas, estas relaciones, como otras (étnicas, etáreas, sociales, etc.) se inscriben en el campo de la diversidad, espacio natural de la diferencia como valor.

Dimensión de Cambio Curricular

En esta dimensión el análisis intenta ubicar el currículum analizado en fases respecto de la introducción de cambios en materia de tratamiento de contenidos de género. Morgade señala que los contenidos del currículum formal se han caracterizado por un marcado androcentrismo en tanto las mujeres han sido excluidas sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes. Si bien los

estudios de género han logrado hacer visibles estas ausencias, la respuesta básicamente se ha concentrado en el «añadir mujeres» surgiendo, por ejemplo, una Psicología de la Mujer, la historia «compensatoria», el rescate de las mujeres astrónomas en ciencias naturales (Morgade, 1995: 26-34). Por el contrario, los Estudios de género proponen una transformación profunda en el campo epistemológico. Es así que la incorporación de la perspectiva de género implica distintos niveles de problemas que determinan una dinámica de transformación curricular que puede entenderse como desarrollándose en fases sucesivas. Puede reconocerse en este sentido el trabajo de autoras diversas como Peggy McIntosh (1984), Gloria Bonder y Graciela Morgade (ob. cit.) entre otras.

El trabajo de McIntosh *Interactive Phases of Curricular Re-vision* constituye un «clásico» a la hora de pensar las fases que los/as docentes tienden a transitar cuando comienzan a re-pensar sus campos disciplinares. Si bien nos advierte acerca de las dificultades que implica una tipología en tanto los esquemas abstractos pueden dejar escapar cuestiones/sujetos, la autora propone la categoría «fases interactivas» porque no están encarnadas en individuos o disciplinas en ningún punto en el tiempo cronológico. Consideramos pertinente recuperar esta categorización pues aporta una mirada en la que se reconoce que las primeras fases no desaparecen, sino que pueden percibirse continuamente en nuestra mente/lógica o en la disciplina, en el complejo proceso de avanzar hacia un cuerpo de conocimientos más inclusivo.

Si bien McIntosh (ob. cit.) señala cinco fases, en la grilla que proponemos para el análisis de los CBC hemos configurado tres, en las que hemos subsumido las distintas tensiones que implica el proceso de transformación curricular tomando como referencia, a la vez, los seis estadios que proponen Bonder y Morgade (ob. cit.). Es así que en la primera fase interactiva abordamos la “Ausencia / presencia de las mujeres”, la cual atiende tanto a la ausencia total de las mujeres (ausencia en la historia, por ejemplo) como a su simple inclusión (heroínas, por ejemplo). Esta inclusión simplista continúa enviando el mensaje a los/as estudiantes que la mayoría de las mujeres no cuenta como protagonistas, ya que sólo algunas «entran» en el curriculum, y que el campo disciplinar está perfectamente construido.

La segunda fase interactiva, “Las mujeres como grupo subordinado”, instala el desaliento y el cuestionamiento en las docentes, promoviendo el desafío a los cuerpos de conocimiento recibidos e interrogando acerca

de los modos en que la realidad ha sido definida de tal modo que las experiencias y realidades de las mujeres, y de la mayoría de los hombres, han quedado fuera.

La tercera fase, “Revisión epistemológica”, es transformadora en tanto la lógica que la atraviesa transita desde un pensamiento que reconoce la importancia de aquellos/as «invisibles» como proveyendo las bases de la civilización, hasta la producción de nuevos conocimientos y la reconstrucción de las disciplinas (paradigmas, conceptos, metodologías). En esta fase se reconoce la utilización del género, la raza y la clase como categorías de análisis.

Tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales, las variaciones registradas en los CBC en torno a las expresiones usadas para referirse a varones y mujeres en forma explícita (p.e. niños - niñas) o bajo la forma del genérico universal (p.e. los adolescentes), nos permiten ubicarlas en la primera fase que alude a la oposición binaria “ausencia-presencia de las mujeres”. Esta oposición se hace visible al comparar los Documentos de EGB (“presencia”), con los de Polimodal y Formación Docente (“ausencia”). Podemos afirmar que la EGB constituye el nivel de concreción curricular que opera de un modo más equitativo; en tanto Polimodal y Formación Docente restringen su universo vocabular. El recurso a universales masculinos esconde o minimiza la diferencia y permanece anclado en la cuasi-invisibilización de las mujeres.

Al igual que en las áreas precedentes, la EGB de Educación Física es el nivel que reconoce de modo más complejo la diferencia sexual en cuanto a la variedad de términos usados en los enunciados. También aquí, en el Documento de Polimodal predominan los términos universales masculinos tales como «los jóvenes», «los estudiantes», recurriendo complementariamente a la expresión «los alumnos y las alumnas» que reduce la diferencia a un posicionamiento de los sujetos en tanto «escolares». Así mismo, en el Documento de Formación Docente hay una definitiva preponderancia de términos masculinos tales como «futuro docente», «futuros maestros», «alumnos», con lo cual la diferencia tiende a desaparecer.

Ubicada también en la primera fase el área Formación Ética y Ciudadana ofrece, en relación a las otras áreas seleccionadas, un mayor grado de reconocimiento de las mujeres en el componente “Contenidos” de la tríada pedagógica. Algunos de los contenidos explicitados son: roles

asignados al varón y a la mujer; «nenes» y «nenas» / niños y niñas; lo femenino / lo masculino; la no discriminación hacia la mujer; etc.

Por otra parte, en el área de Ciencias Naturales y en relación a la constitución de los campos científicos, se registra un marcado androcentrismo en la presentación de las personas que se dedican a las ciencias, ya que siempre se usan modelos masculinos y éstos se constituyen en la norma.

Si bien los contenidos que aparecen en el área de Educación Física acerca del cuerpo, la comunicación y la expresión, permitirían la introducción de una mirada desde la perspectiva de género, el lenguaje se limita a considerar la subjetividad en términos neutros / universales de «individuo» o «persona». En consecuencia, no hay reconocimiento de las mujeres como “grupo subordinado” (segunda fase) ni un “tratamiento de la subjetividad como compleja” (tercera fase: etnia, clase, edad, género, otros).

Tanto en Ciencias Sociales como en Formación Ética y Ciudadana, si bien se hace mención a los movimientos sociales, la referencia es tan amplia que no permite anclajes concretos que remitan a la condición de subordinación de las mujeres (lo que implicaría estar en la segunda fase). Etnia, clase, sexo, aparecen como aspectos para la explicación y comprensión de la realidad, aunque no significativamente abordados de modo tal que pudiesen admitirse como promoviendo lo que entendemos sería una «revisión epistemológica» (que corresponde a la tercera fase).

Es importante indicar que en estas áreas, a la par que se observa como tendencia dominante la reducción de la diferencia entre sexos a lo biológico, también se registra la consideración de «procesos de marginación y discriminación» en relación a varones y mujeres, la que habilita un campo posible de negociación y/o lucha en torno a sentidos y significaciones (Ciencias Sociales, EGB: pág. 336). De todos modos, hay un largo trayecto a recorrer hasta una problematización compleja y plena de las mujeres como grupo subordinado (segunda fase del cambio curricular) y una revisión epistemológica que pueda dar cuenta de su participación como colectivo en la construcción de saberes disciplinares (tercera fase).

APROXIMACIONES A UN «CURRICULUM OCULTO» EN ACCIÓN

En el presente apartado nos proponemos dar cuenta de los principales dispositivos del curriculum oculto desde una perspectiva de género a través de la exposición de las principales conclusiones de investigaciones sobre el cotidiano escolar y sobre los libros de lectura. Las reflexiones y datos que se exponen a continuación han sido extraídos de un número de trabajos restringido que, si bien recorta sus respectivos objetos de estudio de modo diverso, exploran y describen los contenidos explícitos e implícitos de las prácticas escolares y de los textos ofrecidos para la lectura.

Las investigaciones sobre el cotidiano escolar comparten un mismo encuadre metodológico y similares técnicas de obtención de datos: de corte cualitativo, con un abordaje interpretativo, a partir de entrevistas (semi- estructuradas – estructuradas) a docentes y directivas/os, y observaciones de las interacciones de docentes (varones y mujeres) con alumnado (varones y mujeres) en situación de clase, recreo, otros. Las escuelas seleccionadas pertenecen a circuitos escolares diferenciados (urbanas – suburbanas; centro – periferia) y de nivel primario (EGB 1 y 2); solo uno de los trabajos toma EGB 3. La investigación sobre los libros de lectura considera los contenidos de los textos sin ingresar en la problemática de su recepción.

En base a estos materiales, hemos identificado / construido una serie de articulaciones / regularidades que reconocemos como dispositivos o vehículos que regulan las prácticas escolares y la transmisión de imágenes sobre los géneros:

- Lenguaje y masculinidad hegemónica
- Rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta
- Uso del espacio (aula, patio, otros)
- Cuerpo/s y poder diferencial
- Contenidos sobre sexualidad
- Los libros de lectura

Lenguaje y masculinidad hegemónica

En éste subapartado procuramos hacer visible la multiplicidad de dispositivos, a veces contradictorios pero concurrentes, que operan en el

sentido de reforzar la dominación de una masculinidad hegemónica. Como producto de nuestra indagación, hemos hallado una significativa coincidencia entre los trabajos analizados en lo que respecta al uso del lenguaje utilizado en la escuela. Cabe aclarar que si bien los estudios de la muestra sobre la que se basa el presente apartado difieren en los recortes metodológicos efectuados en torno a la noción de «lenguaje», tal distinción empírica no implica diferencias sustanciales desde el punto de vista conceptual. Así, se coincide en incluir como aspectos del lenguaje junto al discurso verbal y las prácticas, los gestos, las expresiones, las señales, los silencios. A continuación exponemos distintas conclusiones según el grado de generalidad que informa a las mismas.

En primer lugar, cabe destacar un principio básico común a los estudios con perspectiva de género analizados en esta sección: el uso del lenguaje bajo la forma del genérico masculino no sólo invisibiliza a las mujeres, sino que niega su existencia convirtiendo lo masculino en la norma. Este lenguaje es reduccionista, en tanto al operar desde el genérico masculino, homogeniza borrando las diferencias.

A modo de ejemplos: en las reuniones de docentes con padres y madres se utiliza el término “padres”, aunque la mayoría o la totalidad de las personas presentes sean mujeres; al celebrarse el saludo ritual de entrada a las actividades escolares alumnos y alumnas repiten la frase “buenos días/tardes compañeros y maestros”, aunque no haya un solo docente varón y la población escolar sea mixta. A su vez, las maestras y los maestros se dirigen a sus alumnas y alumnos en general en las distintas actividades bajo el genérico “chicos”.

En una tesis de posgrado que analiza en particular las clases de Educación Física (Scharagrodsky, 1999), aparecen recurrentemente expresiones tales como: “Chicos, esperen que les paso lista”; “Bueno chicos, a trotar”; “Chicos, después de trotar caminamos”.

En la investigación de Hernández y Reybet (2000), en la cual se realizaron observaciones de clases en todas las áreas, aparece nuevamente el término genérico “chicos” en el lenguaje de docentes y directivos/as: “Chicos, tomen asiento”; “Chicos, hagan silencio y pasen a las aulas”.

Otro dispositivo que ha sido detectado por las indagaciones efectuadas remite a un modo de expresión habitual, particularmente entre los alumnos varones y de un modo más acentuado en aquellos pertenecien-

tes a sectores populares, que jerarquiza los atributos de una masculinidad hegemónica –caracterizada por su capacidad y fortaleza– y que, a la vez, construye lo femenino como negativo. Este lenguaje no es problematizado por las maestras y los maestros, con lo cual queda naturalizado; y muchas veces las docentes particularmente los docentes varones de Educación Física, lo utilizan.

Algunas de las expresiones detectadas en el estudio de Scharagrodsky (ob.cit.) son: “Se mueve como una nena” (Profesor en referencia a un varón); “Dale ché, traben fuerte. Vos poné lo que tenés que poner. ¡No arrugués!” (Profesor a un varón).

En estas frases se hace evidente cómo a través de la ironía y la ridiculización, lo femenino no solo es «proscrito», sino que es construido en término de inferioridad, frente a una exaltación de la masculinidad hegemónica planteada como «ideal», como «lo que debe ser».

Muchas veces el lenguaje que valora la masculinidad hegemónica hace referencia a lo opuesto, a lo que escapa a la norma, en términos homofóbicos. Así, en el trabajo de Hernández y Reybet (ob.cit.), con relación a la organización de un campamento con alumnos y alumnas de 7º grado de una escuela de sectores populares, la profesora de educación física explica que deben llevar “dos mudas de ropa interior”, acotando “saben que quiere decir muda? En los varones dos calzoncillos y en las chicas dos bombachas y dos corpiños”. Un varón imitando una voz aflautada dice “yo uso corpiño” (siguen risas festejando la ocurrencia). Otro alumno le endilga “buen trollo²⁴”.

En la misma escuela, en una de las galerías hay un grupo de varones de 7º grado sentados, pasan dos niñas y una de ellas se dirige a uno de los varones: “andá a decírselo (en referencia a una niña) de frente, puto, maricón”. El niño se muestra irritado ante el epíteto.

Otro aspecto que se aborda en las investigaciones remite a la tradicional división social entre las esferas pública y privada. Como hemos destacado en el apartado anterior, el espacio de lo público se ordena en torno a la producción y se define por la pluralidad y la heterogeneidad. Requiere como competencias el uso racional de la palabra y el ejercicio de

²⁴ Alusión despectiva al homosexual masculino.

la acción. El espacio de lo privado/doméstico es «típicamente» femenino, gira en torno a la reproducción, la procreación y la familia, la sexualidad y la afectividad.

Retomando la observación de clase referida a la organización de un campamento (Hernández y Reybet, ob.cit.), la profesora de educación física explica que “en la actividad del campamento todos tienen que estar dispuestos a hacer lo que está organizado, y se los digo fundamentalmente a los varones que van a haber actividades que no sean de su agrado pero que tienen que ver con el campamento, por ejemplo, a los que les toca ese día cocinar, cocinan”. Los varones protestan y la maestra dice “si le toca a la patrulla lavar los platos, lava”. Un varón señala al grupo de niñas que está ubicado al fondo y dice “la patrulla está allá”.

De este modo se trasunta un imaginario social que atribuye roles sociales diferenciados y jerarquizados para varones y mujeres, reforzando la división entre esferas separadas, correspondientes a lo público y a lo privado así como a la división sexual del trabajo social y del trabajo doméstico.

Rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta

En una de sus investigaciones, Palermo (1996) releva las expresiones verbales y las prácticas de maestras de nivel primario. En las conclusiones referidas al “discurso formal/oficial” de la mayoría de las docentes entrevistadas, encuentra una fuerte tendencia a atribuir como “naturales” diferentes rasgos de personalidad: mientras las alumnas son “más tranquilas” los varones son “bruscos y agresivos”. Así mismo la autora señala que, según las maestras, las actividades “propias” de las niñas son “manualidades como cotillón, confección de láminas y carteles, presentación de carpetas”, y las del varón son “manualidades como maderas, maquetas, jardinería y experiencias”. Estos “intereses” diferenciales responderían a la “función social futura” a desempeñar por unas y otros, y resultarían acordes a pre-disposiciones de tipo biológico.

Respecto a las expectativas de rendimiento escolar de niñas y varones, Palermo (ob.cit.) señala que “la mayoría de las maestras entrevistadas afirma que los varones acatan más las pautas intelectuales, que son «más rápidos en aprender y aciertan más». Se destacan en matemáticas, ciencias naturales y actividades físicas. Las nenas (...) son más intuitivas y perseverantes, y por eso tienen buen rendimiento. Se destacan en lengua y plástica”.

Estas creencias producen “efectos de verdad”: los datos estadísticos producidos por la propia institución escolar en torno al rendimiento en Ciencias Naturales y Exactas confirman/refuerzan el mayor éxito de los varones y el mayor fracaso de las alumnas mujeres.

La fuerza de dichos estereotipos se trasunta, tanto en la investigación de Palermo (ob.cit.) como en la de Hernández y Reybet (ob.cit.), en las prácticas docentes: las observaciones de clases evidencian cómo los docentes (mayoritariamente mujeres) interactúan con más frecuencia con los alumnos varones, cediendo espacio para el uso de su voz «autorizada» y reconociéndolos en tanto sujetos singulares (llamándolos por su nombre de pila). Otro aspecto: la mayor habilitación docente del uso de la palabra a los varones produce una participación más intensiva: toman la palabra más frecuentemente y durante un tiempo más largo.

Esta observación general, asume distintos matices según las escuelas. Las observaciones de Hernández y Reybet (ob.cit.), efectuadas en una escuela de sectores populares y en otra de sectores medios profesionales, registran una participación diferencial de las niñas: en la primera, se ajustan al estereotipo de alumnas calladas, pasivas, obedientes; en la segunda, se asemejan más a las pautas de comportamiento habitualmente «asignadas» a los varones: activas, desenvueltas, asertivas.

El uso del espacio

Scharagrodsky (ob.cit.) señala que en las clases de educación física, la distribución de los cuerpos de niñas y varones en el espacio no es equitativa, ya que las niñas ocupan espacios periféricos o marginales, “a un costado de donde juegan los varones y en espacios reducidos” en tanto que estos últimos ocupan espacios centrales. Este investigador enfatiza: “durante todas las clases mixtas observadas, las mujeres han estado sometidas a desigualdades espaciales”.

En sus descripciones toma nota de la tendencia de los varones a dominar el territorio ocupando zonas fijas y centrales diferenciadas con claridad de las ocupadas por las mujeres.

Cabe acotar que los resultados de estas observaciones son aplicables también a las actividades áulicas en otras áreas disciplinares. Una observación de una clase de lengua de un 7° grado (Hernández y Reybet, ob.cit.) registra que las alumnas forman una hilera de mesas que se

conserva durante toda la clase. En tanto, los varones ocupan las dos terceras partes del salón, cambiando de lugar, corriendo los bancos. Cada tanto se escucha el ruido que provoca un alumno al hacer explotar los globos que produce con un chicle.

Los estudios en general abundan en señalamientos con respecto al uso del espacio del aula y del patio, en dirección a una mayor disposición y/o apropiación del mismo por parte de los varones. En la investigación de Hernández y Reybet (ob.cit.), una constante que se reitera tiene que ver con la primacía del espacio asignado a la cancha de fútbol en el patio abierto, y a los arcos de básquet en el patio cubierto. Espacios ocupados por (¿otorgados a?) los varones en desmedro de las niñas, y de algunos varones que no participan de las actividades deportivas.

Todas las investigaciones analizadas coinciden en señalar que el alumnado tiende a agruparse por sexo, produciéndose en muchos casos zonas separadas: zona de nenas y zona de varones. Como ya señalamos, este patrón se reitera dentro del aula y en el patio: los varones en el centro de la escena y las nenas en los «bordes», esquinas, márgenes.

Según Palermo (ob.cit.), por lo general, las alumnas "(...) se ubican en la zona más cercana al escritorio, y los varones en la más alejada. Esto redundante en un mayor control hacia las nenas, a quienes la maestra tiene más cerca".

Cuerpo/s y poder

Los señalamientos realizados en el subapartado anterior en torno al uso mayoritario del espacio por parte de los varones, se articulan con la construcción hegemónica de los cuerpos masculino y femenino. El plano simbólico de las esferas pública y privada construido hegemónicamente, intersecta la materialidad de los cuerpos y los espacios, produciendo tanto cuerpos «masculinos» y «femeninos» como territorios de «varones» y de «mujeres».

La caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad, produce «efectos de verdad»: en las observaciones de clases se registra la prevalencia de imágenes corporales que minimizan las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico. Por ejemplo, Scharagrodsky (ob.cit.) señala que en los docentes de Educación Física se encuentra ampliamente extendida la

concepción biologicista como explicación de las diferencias sexuales: “Está comprobado biológicamente que en determinadas capacidades físicas las mujeres obtienen menores rendimientos”; “Algunas mujeres por más que le expliquen son de madera”, “Las mujeres no se mueven”; “Son incoordinadas, inhábiles”.

En las entrevistas a dos docentes de Educación Física en el trabajo de Hernández y Reybet (ob.cit.) se destaca que: “a las chicas por ahí les cuesta un poco más (...) hacen pases con la pelota con las manos pegadas al cuerpo (...) es todo así, todo acá de cuidado, con su protección, sus miedos, con sus defensas (...)”.

En cuanto a la caracterización del cuerpo masculino, el mismo impresiona como una «identidad» fija que cristaliza los estereotipos que hacen alusión a la fuerza, la agresividad, el dominio. Una observación de las mismas autoras condensa los sentidos de la masculinidad hegemónica: un varón de 4º grado se presenta a las observadoras como «el macho segundo». Ante la pregunta de qué significaba serlo, contesta “porque los cago a palos a todos y ando con muchas mujeres”. Menciona a su vez el nombre de «macho primero». Una niña del grado, en otra oportunidad, parece corroborar la significación cuando refiere que los dos varones “...son los machos del grado...ellos nos protegen y nos pegan a nosotras”. La alusión a la protección es en referencia al «afuera» del aula representado por los varones de otros cursos, y a las niñas como propiedad de los varones del curso. Esta relación aparece legitimada tanto en los varones como en las niñas.

Estos aspectos parecen definir no sólo la relación entre varones y niñas, sino también el vínculo varones-docente, aunque atenuada por la relación jerárquica de poder que le otorga autoridad a la maestra-mujer. Así, en otra observación: un alumno disputa el lugar del orden y la autoridad a la docente cuando ésta da indicaciones, exclamando “qué dijiste vos?... a ver si todavía te...” –gesto de pegarle–, en forma un tanto jocosa pero haciendo alusión directa a su supuesta autoridad sobre la clase y la maestra.

En otra de las observaciones de Hernández y Reybet (ob.cit.), una alumna se para de su asiento y un alumno le dice: “¿con permiso de quién?”. La niña sonríe tímida y dice “de la seño”. “¿De quién?” dice desafiante el alumno.

Contenidos sobre sexualidad

Hernández y Reybet (ob.cit.) exploran las maneras en que la problemática de la sexualidad es informada por las estructuras sociales y la agencia humana.

En una de sus conclusiones se señala que el saber sobre sexualidad no es incluido como parte del “dispositivo de la alianza escuela-familia”, contrato implícito entre las familias y el Estado que da cuenta del traspaso de la educación infantil a la esfera pública. Ocurre que los saberes acerca de la sexualidad remiten a cuestiones «privadas» que no competen al ámbito de la discusión pública y que permanecen bajo la competencia exclusiva de la familia.

La escuela aparece como una agencia débilmente autorizada para la transmisión de estos contenidos, y cuando sus actores institucionales manifiestan interés o «voluntad» de abordaje pedagógico, salen a la búsqueda del consentimiento por parte de los padres / madres. De todos modos, una de las estrategias más comunes consiste en derivar el tratamiento del tema a los profesionales de la salud, mediando negociaciones puntuales.

La tendencia a adjudicar al médico/a los conocimientos legítimos sobre sexualidad se mantiene como una constante, tanto desde las familias como de los propios docentes. Esta permanencia se asocia con el abordaje tradicionalmente instituido en el espacio de la clase, que la circunscribe a una unidad del programa bajo el tema “aparatos reproductores”. El tratamiento en una secuencia lineal a partir de la reproducción vegetal y animal, refuerza el desconocimiento de la sexualidad en tanto experiencia humana compleja que atraviesa toda la subjetividad y las actividades humanas. La sexualidad, abordada como un compartimiento estanco, y sólo desde la reproducción –y de ésta en términos de «aparatos»–, deviene en / de un discurso medicalizado, del cual placer y deseo y una visión integral de la subjetividad quedan excluidos.

Como tendencia general, la sexualidad no es visualizada como un tema atravesado por relaciones de poder y susceptible de constituirse en materia de reconocimiento de derechos.

Los libros de lectura

El presente subapartado resume los trabajos de Catalina Waierman y Mariana Heredia (ob.cit.) que han analizado la imagen de género en los libros de lecturas de casi todo el siglo XX en la Argentina. Este trabajo permite una mirada panorámica, la única con la que se cuenta hasta el momento, de los mensajes de la literatura escolar para los primeros años de la escuela primaria, con las limitaciones que supone un estudio que no se detiene en los procesos de recepción de estos mensajes.

Desde comienzos de siglo y hasta los años setenta se reiteran, con pocas modificaciones, las mismas imágenes de hombres y mujeres correspondientes a los estereotipos sexistas que la literatura y los movimientos de mujeres comenzaron a cuestionar de manera sistemática en los años sesenta: subjetividad «natural» ligada al sexo biológico, esferas de lo público y lo privado diferenciadas para hombres y mujeres respectivamente, modelos familiares nucleares con roles estereotipados, etc. Asimismo, y como para reforzar estos estereotipos, en las escasas oportunidades que las mujeres no respondían a estos esquemas lo hacían en calidad de víctimas de desgracias que rompían el orden natural (viudas, huérfanas). Estas imágenes transmitidas por los libros escolares durante casi setenta años, comienzan a modificarse en la Argentina a principios de los ochenta, a partir del trabajo aislado de algunas editoriales que incorporan entre sus autores y autoras a profesionales que provienen de las Ciencias de la Educación y del mundo académico de las Ciencias Sociales. En estos textos se advierte que algunos –pocos– personajes femeninos exhiben calidades «masculinas» como heroísmo, racionalidad, inteligencia y pueden observarse algunas mujeres que trabajan en ocupaciones, extensiones del rol doméstico, sin ser forzadas por condiciones adversas y miserables como antaño.

El cambio importante se produce hacia los años noventa, impulsado por múltiples factores entre los que pueden contarse el abandono del papel regulador del Estado en la producción editorial escolar, los cambios en la industria editorial con la incorporación de capitales extranjeros y el desplazamiento de la función normativa a una función más bien descriptiva y problematizadora de los libros de lectura, en la que jugó un papel importante la difusión de una literatura crítica sobre su función. Esta es producida al calor de las discusiones y controversias alrededor de las reformas educativas en Europa y en particular en España²⁵, así como de

²⁵ La cesura está dada por la constitución del libro de lectura como objeto de estudio.

las nuevas discusiones sobre la función del curriculum y de los contenidos escolares.

A partir de los años noventa los libros de lectura cambian radicalmente su naturaleza: predomina la imagen, los géneros estilísticos se diversifican y en su conjunto el texto como tal pierde espacio. Cambia también la naturaleza de los temas, la vida cotidiana, el trabajo, la familia deja de ser una temática central y se incluyen las experiencias infantiles, los juegos y las fantasías. Hay una tendencia a incorporar el punto de vista del niño y de la niña o, al menos, como parte de una pedagogía menos normativa, se intenta formular preguntas desde el lugar de los lectores y las lectoras infantiles. Y si bien las editoriales reflejan líneas heterogéneas en relación con estos cambios, "lo que sí se da de modo hegemónico es un vacío: las cualidades y comportamientos asociados con el género han dejado de formar parte del curriculum oculto de los libros de lectura de la escuela primaria argentina" (Wainerman y Heredia, ob.cit.: 139)

Con este marco se advierte en los libros la ausencia de modelos únicos para la asignación de cualidades y capacidades de hombres y mujeres e incluso pueden detectarse lecturas que incluyen a la discriminación de género como tema, que revisan los modelos estereotipados del pasado ("antiguamente las mujeres eran educadas solo para ocuparse de la casa...", etc.) o que procuran generar conciencia crítica sobre la sobrevaloración de la belleza de las mujeres, por citar sólo algunos ejemplos.

En relación con las actividades de las mujeres y de los varones, los libros más recientes muestran una coexistencia de modelos tradicionales y modelos nuevos. Las mujeres realizan tareas domésticas pero también salen a trabajar y no sólo como un agregado a las tradicionales actividades «femeninas», sino que estas actividades se ven resignificadas y valorizadas. En este panorama, entre los varones predominan todavía los roles públicos y productivos y entre las mujeres los reproductivos, aunque las mujeres incorporen el trabajo remunerado y se vean imágenes de varones adultos desempeñando trabajos domésticos. No obstante, es entre los niños y las niñas donde esta redefinición de roles es mayor. Es decir, los niños y las niñas comparten juegos y atributos como inteligencia, firmeza, creatividad, inteligencia, etc.

Los libros de lectura registran también los cambios producidos en la organización familiar y tienden a reflejarlo presentando una multiplicidad de formas de agrupación familiar que no responde solamente a la familia

nuclear. Hay familias monoparentales, cónyuges separados, segundas uniones conviviendo con hijos de uniones anteriores, familias con hijos adoptados, hermanos con distintos apellidos, etc.

En relación con el mercado de trabajo, los libros de la última década registran los cambios en la composición de género en el mercado de trabajo y es una imagen común la de la mujer profesional y técnica. Como en la economía, las ocupaciones que desempeñan las mujeres en los libros de lectura se concentran en el sector terciario aunque también los personajes masculinos están concentrados en este sector.

En síntesis, como dicen las autoras mencionadas, "... las tradicionales diferencias entre mujeres y varones se han hecho menores: ambos se desempeñan en múltiples ámbitos de acción, en ambos coexisten la fortaleza y la debilidad, la racionalidad y la emotividad, ambos combinan roles productivos y reproductivos, aunque manteniendo los varones el liderazgo de la producción y las mujeres el de la reproducción" (Wainerman y Heredia ob.cit.: 14).

CONCLUSIONES

Como se ha visto, las mujeres están sobre-representadas en las matrículas escolares y muestran mejores indicadores de repitencia y deserción que los varones. Este avance de las mujeres en el sistema es un logro que se acumuló paulatinamente a lo largo de todo el siglo XX y que se ha consolidado en las últimas décadas. Esta nueva condición de educada de las mujeres está, sin duda detrás de una serie de cambios en la vida familiar y social. No es posible disociar este avance de las mujeres en el sistema educativo de su progresiva incorporación en áreas laborales destinadas a los hombres, de un tratamiento social más equitativo o de la constitución de familias más horizontales.

Esta afirmación general, que expresa una tendencia, debe ser matizada a partir de lecturas que desagregan datos y muestran situaciones específicas. Se ha mostrado en la investigación que las oportunidades educativas de las mujeres son menores en regiones como el nordeste argentino. Se trata de zonas en las que persiste una conformación cultural tradicional asentada en valores patriarcales que organizan la vida familiar y social y en las que se presentan los más altos porcentajes de embarazo adolescente y de mujeres jefas de hogar en sectores pobres,

si se las compara con otras regiones del país. Tanto los mejores porcentajes de matrícula y de rendimiento cuantitativo como sus diferencias regionales, muestran la importancia de rediseñar políticas de inclusión que tomen en cuenta factores culturales y en particular aquellos ligados al género.

La investigación confirma además que es en el campo del trabajo remunerado donde las mujeres tienen más dificultades para hacer valer sus derechos y conseguir posiciones e ingresos equiparables a las de los hombres. Es posible que sea en los momentos de nacimiento y crianza de sus hijos que las mujeres pierdan en la competencia con los hombres, lo que estaría mostrando la permanencia de una distribución de roles familiares que perjudica las posibilidades de las mujeres. Otra hipótesis es que los lugares de trabajo siguen formateados con un patrón patriarcal que disminuye las posibilidades femeninas.

Las estrategias usadas por las mujeres para mejorar sus posibilidades en la vida adulta, a las que la educación sin duda contribuye, encuentran su límite en estas formaciones culturales que se constituyen en el factor de mayor impacto en la conservación de las situaciones de discriminación femenina. En el caso de los varones la estadística muestra que son las condiciones socio-económicas desfavorables las que influyen negativamente en sus posibilidades educativas. La influencia de la dimensión cultural no puede ser neutralizada a través de una estrategia basada solamente en mayor educación formal para las mujeres. Como sea, en términos de acceso y trayectorias, el sistema educativo es más democrático que el mercado de trabajo.

Esta diferencia permite dos reflexiones en apariencia divergentes ¿Cómo explicar el desempeño diferencial de hombres y mujeres en uno y otro terreno? Una explicación posible es que aún no se ha manifestado en el mercado el efecto igualador de la educación y que es necesario aguardar el recambio generacional. Pero este reparo, necesario en términos metodológicos, implica postular una incidencia sin mediaciones entre el campo educativo y el campo laboral, supuesto que se ha revelado desde hace tiempo al menos ingenuo. La otra hipótesis implica considerar aquellos rasgos que evidencian la presencia en el sistema de escolar (y familiar) de representaciones, que organizan el mundo de las interacciones entre los individuos con patrones dominantes androcéntricos. Detenerse en estos rasgos resalta la importancia de incluir políticas de reconocimiento que se articulen y a la vez potencien la actual dinámica de

incorporación y promoción de las mujeres en los diferentes niveles del sistema.

Así, cuando nos desplazamos del campo del acceso y la permanencia a los del curriculum –explícito y oculto– y de la cultura escolar, nos encontramos con una realidad mucho más ambigua y compleja. El análisis de las políticas y de los documentos curriculares nacionales revela las tensiones propias de las disputas en el campo discursivo.

En primer lugar, la intervención de la Iglesia Católica sobre las prescripciones curriculares nacionales una vez que éstas fueran aprobadas y que cuestionó la perspectiva de género, que impugnó un concepto de familia abierto a una diversidad de formas de organización familiar y que postuló el «orden natural», proyectó una sombra sobre la legitimación estatal a la perspectiva de género. En segundo lugar, el reconocimiento básico al lenguaje de género por parte del curriculum explícito, ciertamente desparejo en áreas y niveles educativos, pero que asimismo ofrece un terreno posible para el debate de sentidos y agendas políticas en torno a la construcción de lo femenino y lo masculino. Entre los avances y los retrocesos mencionados logra pervivir en el curriculum explícito un lenguaje que permite un reconocimiento básico a la diferencia. La puesta en acto de ese reconocimiento queda librada a los esquemas previos de los sujetos de desarrollo curricular, a la legitimidad que éstos se adjudiquen para intervenir en la construcción de sentido y a la actualización permanente de una agenda que se plantee de manera persistente la visibilización de problemas y perspectivas en algún sentido extrañas a la forma escuela.

El funcionamiento del curriculum oculto, relevado a través de investigaciones realizadas en la última década, muestra la existencia de dispositivos con los que opera el sistema de jerarquización ordenando el mundo en una oposición binaria en la cual lo masculino es lo valorado y lo femenino escapa a la norma. Esta configuración discriminadora no es privativa de los o las docentes solamente, sino que se hace presente a través de los alumnos y las alumnas. Esta visión, enraizada en prácticas escolares y extraescolares, permite entrever las limitaciones con las cuales se encuentra el lenguaje y los enfoques de género poco contundentes. Dispositivos que no parecen haber sido permeados –o lo han sido muy poco– por las modificaciones que pueden advertirse en el mercado editorial para la escuela.

Por su parte, el mapa de cursos de capacitación docente de los años noventa muestra con cierta claridad lo que las políticas de reforma percibieron como carencias de la docencia: formación en áreas de conocimiento, nuevas tecnologías de gestión escolar, teorías de aprendizaje. Es decir apuntaron a un curriculum concebido como el conjunto de las disciplinas escolares y saberes sobre gestión o sobre el sujeto en el que las problemáticas de género no parecen haber interpelado la visión clásica de estas dimensiones. Una mirada exhaustiva permitió detectar alguna mención aislada vinculada al género o a la justicia de reconocimiento. En este sentido puede afirmarse que existe un temario que constituye un campo de acceso lateral a la cuestión del género impulsado, en parte, por el Programa Nacional Sexual y Procreación Responsable, que no debe ser menospreciado, dada su carga problemática y su compromiso con la cultura, a condición que se despoje del imperio de la mirada del biólogo.

En conjunto, el panorama que hemos podido reconstruir con esta investigación indica que la agenda institucional de políticas educativas no ha incluido persistente y sistemáticamente el problema de género y que cuando éste ha entrado, ha sido en una coyuntura en la que confluyeron la agenda internacional y cambios institucionales en los que el movimiento de mujeres inició su inserción en el Estado. No obstante, esta confluencia no alcanzó para consolidar un programa que encarara de manera sistemática la complejidad y la amplitud que supone, en un terreno que como el educativo, una transformación cultural que vaya más allá de los cambios formales.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonder, Gloria: *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1993.
- *La Equidad de Género en la Política Educativa: Lecciones de una experiencia*, Centro de Estudios de la Mujer, Buenos Aires, 1999.
- Bonder Gloria y Graciela Morgade: *Voces y miradas de mujeres en Ciencias Sociales del Nivel Primario*, PRIOM / UNICEF, Buenos Aires, 1993.
- Bonder Gloria y Débora Cantor: *Igualdad de Oportunidades en acción: haciendo campaña con la comunidad educativa*, MCyE PRIOM, Buenos Aires, 1993.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona, 1972.

- Bourdieu, Pierre: *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid, 1989 a.
- *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento*, en Sacristan José Gimeno y Perez Gomez. “La enseñanza: su teoría y su práctica”, AKAL/Universitaria, Madrid, 1989 b.
- Butler, J: *El marxismo y lo meramente cultural*, en “New Left Review” N° 2, Madrid, 2000.
- De Alba, Alicia: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Universidad Nacional Autónoma, México, 1991.
- Nancy Fraser: *¿De la redistribución al reconocimiento?*, en “New Left Review”, Madrid, 2000.
- Dussel, Inés: *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000) Elementos para su análisis. Proyecto alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*, FLACSO – Argentina, Documento de Trabajo, Buenos Aires, 2001.
- Guzmán, Virginia: *La institucionalidad de género en el estado: Nuevas perspectivas de análisis*, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Mujer y Desarrollo, 2001.
- Johnson, Richard: *What is Cultural Studies, Anyway?*, en “Anglistica”, 26 N° 1 - 2, 1983.
- Mc Intosh, Peggy: *Interactive Phases of Curricular Re-Vision*, en “Toward a Balanced Currículo: A Source Book for Initiating Gender Integration Projects”, B. Spanier, A. Bloom y D. Boroviak Eds., Schenkman, Cambridge, MA, 1984.
- Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de Misiones, Subsecretaría de Educación, Red Federal de Formación Docente Continua: *Proyecto Educación, Salud, Reproducción*, Posadas, 2004.
- *Los aportes de los Estudios de la mujer a la Reforma Educativa*, PRIOM, Buenos Aires, 1994.
- Morgade, Graciela: *Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículo*, Revista del IICE, Año 4, N° 6, Buenos Aires, 1995.
- Palermo, Alicia: *Concepciones de género de las maestras de escuelas primarias*, Universidad Nacional de Luján, Luján 1996.
- PRIOM: *Documento de Trabajo N° 1*, P. Buenos Aires, 1992.
- Rubin, Gayle: *El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo*, en “El género, la construcción cultural de la diferencia sexual”. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de estudios de género, México, 1996.
- UNICEF – INADI: *Discriminación de género y educación en la Argentina Contemporánea*, Buenos Aires, 2003.

- Scharagrodsky, Pablo: *Cuerpo, género y poder en la escuela: La construcción de la masculinidad en las clases de Educación Física*, Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, 1999.
- Yannoulas, Silvia: *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870 – 1930)*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- Wainerman, Catalina y Mariana Heredia: *Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1999.

ANEXO I. MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (CBC)

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES
DIMENSIÓN PEDAGÓGICA	Sujeto Pedagógico	<p><i>Educatando/a</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen nombradas las mujeres? <ul style="list-style-type: none"> - incluidas bajo el universal masculino (alumnos, etc.) - reconocidas en su diferencia (las docentes, las alumnas) - como sujetos de género
DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA-CULTURAL	Esferas de lo público y lo privado	<p><i>Relaciones de producción - reproducción</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué tipo de ocupaciones/ profesiones aparecen relacionados/as mujeres y varones? <p><i>División sexual del trabajo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué ámbitos/ lugares aparecen actuando las mujeres y los varones? <p><i>División intelectual del trabajo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la noción de trabajo que se visibiliza/ infiere? • ¿Cómo aparecen posicionados varones y mujeres en el ámbito de la producción/reproducción: presencias/ ausencias, diferencias/ similitudes. <p><i>División del trabajo doméstico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aparecen mujeres y varones: <ul style="list-style-type: none"> - en la división jerárquica del trabajo? - en los ámbitos de participación ciudadana? - en los ámbitos de producción, distribución y apropiación de saberes: presencias/ ausencias, diferencias, similitudes? <p><i>Relaciones familiares y vinculares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tareas se asignan a mujeres/ varones, niñas/ niños en el hogar? • Caracterización de la familia y las relaciones familiares. ¿Qué modelos familiares aparecen/ subyacen?

	<p>Categoría Género y Sexo</p>	<p><i>Diferencia entre varones y mujeres</i></p> <p><i>Grado de visibilización de las mujeres</i></p> <p><i>Lenguaje de género</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el factor predominante en la explicación de la diferencia (biológico, social, cultural, etc.)? • ¿Cómo aparece designada la diferencia sexual: en términos de sexo o de género? • ¿Cómo aparecen caracterizadas las mujeres? (agenciamiento, naturalaleza, cultura, etc.) • Mención de los términos «sexo» «género»: implícito, explícito, frecuencia, otros. • Caracterización de los cuerpos masculino y femenino ¿Qué rasgos se enfatizan?
<p>DIMENSIÓN «CAMBIO CURRICULAR»</p>	<p>Fases del desarrollo curricular desde la perspectiva de género</p>	<p><i>Ausencia/Presencia de las mujeres</i></p> <p><i>Las mujeres como grupo subordinado</i></p> <p><i>Revisión epistemológica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Aparecen las mujeres en las historias? • Si aparecen, ¿cómo? <ul style="list-style-type: none"> - como excepción (heroínas, grandes mujeres) - como grupo subordinado - como actoras sociales - como co-participes • ¿Cómo se presenta la inclusión de las mujeres: como natural o como producto de la lucha por diversas reivindicaciones? • ¿Se hace mención a los movimientos sociales que han visibilizado/luchado por los derechos de grupos subordinados (mujeres, grupos étnicos, trabajadores/as, etc.)? ¿Cómo? • ¿Son incorporadas las experiencias/miradas de las mujeres y otros grupos subordinados en la construcción de los saberes disciplinares? • ¿Se incorporan el género, la etnia, la clase, en los discursos científicos, como aspectos para la explicación y comprensión de la realidad?

LA DESIGUALDAD OLVIDADA: GÉNERO Y EDUCACIÓN EN CHILE

ELIZABETH GUERRERO CAVIEDES¹
ALEJANDRA VALDÉS BARRIENTOS²
PATRICIA PROVOSTE FERNÁNDEZ³

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos en este artículo hacer una revisión de la política educativa chilena de la década de los noventa hasta la fecha, desde la perspectiva de su capacidad para integrar objetivos y criterios de equidad de género a los procesos educativos escolares. El texto se sustenta en los resultados de la investigación realizada con esa finalidad*.

Los principales hallazgos que aquí se exponen muestran dos tipos de hechos, con resultados aparentemente dispares. Desde el punto de vista de los indicadores de acceso a la educación tales como escolaridad, alfabetización, matrícula, egreso o aprobación, las mujeres han seguido ganando terreno –confirmando tendencias de a lo menos dos décadas de antigüedad– y han alcanzado iguales o aún mejores niveles que los hombres, salvo en ciertos espacios acotados, tanto en la educación básica como en la secundaria. El segundo tipo de hechos se refiere al papel de la escuela en socialización de género. Sorprende constatar que, aún registrándose varios cambios, la escuela continúa reproduciendo estereotipos y pautas de comportamiento que podemos considerar «tradicionales» respecto del papel, atributos y jerarquía social de mujeres y hombres. Sólo asociando ambos tipos de hechos es posible explicar las desigualdades de

* La investigación *Reforma educativa y género: un estado de situación en Chile, Argentina, Colombia y Perú* fue realizado en Chile por las autoras de este artículo entre 2004 y 2005, con la coordinación de Elizabeth Guerrero quien también coordinó el proyecto regional.

¹ Trabajadora Social, Magíster en Gobierno y Gerencia Pública.

² Planificadora Social y Educadora, Diplomada en Políticas Sociales.

³ Socióloga, con grado de Maestría en Ciencias Sociales.

ingreso, oportunidades y poder que ocurren en la vida adulta en desventaja de las mujeres.

Para las ciencias sociales no es desconocida la centralidad del sistema educativo en la construcción de las identidades sociales, incluidas las de género. En consecuencia la educación escolar ocupa, o debe ocupar, un lugar estratégico en las políticas dirigidas a la igualdad de oportunidades y derechos entre mujeres, así como a la construcción de una sociedad desarrollada, democrática y justa.

En Chile, la década de los noventa observa, junto a la recuperación de la democracia, el desarrollo de una reforma del sistema educativo que ubica la equidad y la calidad de la educación como objetivos principales. El proceso puede ser visto como un marco propicio para la incorporación de criterios de equidad de género, más aún teniendo en cuenta la inauguración de políticas de género en el país a partir de 1990 y la continuidad de la misma coalición de gobierno hasta la fecha. A más de una década de marcha, es pertinente verificar el encuentro de ambas políticas, haciendo un balance de logros y desafíos con relación a la instalación de objetivos de género en las políticas y al funcionamiento del sistema educativo. Esta fue la primera motivación de la investigación.

En segundo lugar, se advierte en el país –o más precisamente en actores del gobierno vinculados a la educación– una cierta complacencia en el sentido de que consideran que ya estaría lograda la equidad de género en este sector, haciendo notar el nutrido repertorio de cifras que ratifican la nivelación de mujeres y hombres en distintas áreas de la educación. Las principales críticas a la falta de equidad de la educación chilena argumentan que el sistema educativo está reproduciendo la desigualdad socio-económica, pero no señalan como problema la desigualdad de género ¿Significa esto que la educación formal ya no manifiesta ni reproduce desigualdades de género? Frente a esta pregunta otro tipo de voces, en particular las feministas, llaman la atención sobre la permanencia de mecanismos de reproducción de estereotipos y prejuicios en los espacios escolares. Parte de la motivación de este estudio fue contrastar estas discordancias, elaborando un panorama comparativo de la situación de mujeres y hombres, así como de los cambios ocurridos en las políticas educativas.

Partiendo de las preocupaciones señaladas, nos propusimos elaborar un estado de la situación de la equidad de género en la educación básica

y media, de manera de precisar avances logrados y materias pendientes. El período abarcado fue la década del noventa e inicios de la actual, durante el cual han coincidido las reformas educativas y las políticas de equidad de género.

Los objetivos se abordaron en dos grandes líneas: una caracterización de las principales desigualdades de género observables en los indicadores usuales de desarrollo educativo del país; y una descripción y análisis del estado de la incorporación del enfoque de género en la educación básica y media, particularmente en el proceso de diseño y aplicación de la reforma curricular

Las fuentes de información fueron diversas: consultamos documentación oficial, análisis y evaluaciones disponibles para el período, incluyendo documentos de organismos internacionales, y de políticas educativas, textos legales, normas y reglamentos, entre otros. Realizamos además un grupo de entrevistas a responsables de la definición e implementación de políticas educativas en los distintos niveles político-administrativos del país, a responsables de las políticas de género y a expertos/as en educación. El sentido de esta indagación fue reconstruir los espacios y posibilidades ofrecidas por el proceso de reforma, así como la percepción de los propios actores sobre el tema.

Para la tarea de caracterización de desigualdades de género en la situación educativa comparamos cifras de acceso, permanencia y resultados de la educación básica y media de hombres y mujeres, poniendo atención a la vinculación entre desigualdades de género y otras desigualdades como las socio-económicas y las geográficas. Estas vinculaciones pudieron ser observadas principalmente en el nivel nacional –donde se concentran las estadísticas que permiten correlaciones– respecto de variables socio-económicas y en la distribución urbano-rural de la población. Se intentó abordar diferencias de género en relación a la dimensión étnica, pero las cifras publicadas no consideran el tema ni permiten correlaciones confiables.

Para abordar el campo de la socialización de género y la reforma curricular recurrimos a los análisis y propuestas realizados a fines de los ochenta y principios de los noventa sobre curriculum oculto, textos de estudio y planes y programas, los que estuvieron en la base de las primeras propuestas del Servicio Nacional de la Mujer. A fines de la década, la producción intelectual sobre este tema se había reducido, pero se empezaron a desarrollar algunas tesis e investigaciones en el ámbito

universitario. Aunque aún escasas, éstas nos ofrecieron aproximaciones válidas a la situación actual de la socialización de género. Esta información se complementó con las entrevistas realizadas, que incluían opiniones sobre este punto, y con grupos de discusión realizados con alumnas/os, profesoras e investigadoras, que se propusieron obtener un panorama sobre las prácticas educativas, principalmente en el espacio de la sala de clases y en las prácticas de los profesores y profesoras.

El artículo se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos da cuenta del contexto de las políticas educativas y las oportunidades y limitaciones que ellas ofrecen para la incorporación de una perspectiva de equidad de género. El capítulo siguiente examina la situación comparada de mujeres y hombres en la educación básica y media desde un punto de vista cuantitativo. Considera principalmente mediciones de acceso, permanencia y logros, teniendo en cuenta su relación con otras dimensiones de la desigualdad, en particular las socio-económicas. El tercer capítulo aborda la incorporación de la equidad de género en el curriculum resultante de la reforma educativa, considerando los cambios introducidos en los planes y programas y en los textos de estudio, así como el alcance de los Objetivos Fundamentales Transversales. Se examina igualmente la persistencia de prácticas sexistas en el campo del curriculum oculto. Por último, se hace una revisión de la formación y el perfeccionamiento docente desde una perspectiva de género. El último capítulo hace referencia a las principales conclusiones y recomendaciones que emergen de esta reflexión.

GÉNERO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: OPORTUNIDADES Y CONDICIONANTES

Pocos actores políticos negarían hoy la importancia de la equidad de género para la eficiencia de las políticas educativas y, de manera más general, su necesidad para el desarrollo del país. En el país ha habido esfuerzos gubernamentales para la integración de nociones y prácticas de equidad de género en los procesos educativos. Sin embargo, éstas permanecen poco visibles en la corriente principal de la reforma educativa y no son relevadas en las políticas que buscan mejorar la calidad de la educación desde una perspectiva de equidad social.

En la década del noventa coinciden una serie de procesos de cambio cultural, político y de reformas sectoriales del Estado, que abren por

primera vez en Chile la posibilidad de tematizar las relaciones de género en la educación formal, a partir de las políticas públicas. Si ello se logra o no es parte de lo que queremos discutir en los siguientes apartados.

Los conceptos de equidad presentes en las políticas

La concepción de equidad planteada en la introducción de este libro, que articula las nociones de justicia redistributiva y cultural (Fraser,1997)⁴ no coincide necesariamente con la que sostienen las políticas sociales chilenas, las que además no manejan un concepto unívoco al respecto, por lo que al hablar de equidad y de equidad de género se puede estar aludiendo a fines y hechos diversos. Sin entrar en un debate conceptual que puede ser muy largo, queremos formular algunas comparaciones entre diferentes conceptos de equidad que están presentes en los objetivos y acciones sobre equidad de género en la educación.

En primer lugar, las políticas sociales chilenas, incluidas las de educación, reflejan la transformación del papel social del Estado desde un proveedor universal de derechos sociales hasta un ente regulador y subsidiario de servicios básicos. El cambio conlleva una noción de equidad que, respecto del Estado, significa garantizar el acceso a ciertos servicios o condiciones de vida básicos de manera subsidiaria, es decir, cuando los individuos no logran satisfacerlos por sí solos en el mercado. Para llevar este concepto de equidad a la práctica se aplica el principio de focalización en los sectores de pobreza, utilizando criterios como los niveles de ingreso y la localización geográfica de los grupos más desfavorecidos. En el caso de la educación, este concepto se aplica a través de la transferencia de recursos hacia los establecimientos a los que asiste la población de menores ingresos. Esta noción de equidad se centra en el aspecto distributivo y resulta poco propicia para abordar otras formas de expresión de desigualdad o para incidir sobre los factores culturales y de poder que contribuyen a la desigualdad socio-económica, como ocurre con las desigualdades de género.

En segundo lugar se ubica la reforma curricular, que articula nuevas concepciones pedagógicas y nuevas concepciones sobre los contenidos y los objetivos del proceso educativo. La equidad no es el eje central de las

⁴ Mayor información sobre el concepto de equidad de esta autora y una propuesta de uso para la comprensión de la equidad en el sistema educacional, se encuentra en el capítulo introductorio de este libro: *Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas*.

reflexiones en este campo, pero ingresa por dos vías: una es la búsqueda de una buena calidad de la educación, calidad que se entiende debe ser igual para todos (y todas), pero cuya distribución equitativa se entiende limitada debido principalmente a las desigualdades socio-económicas presentes en la población escolar. La otra vía por la cual la equidad ingresa al campo de la reforma curricular es a través del espacio que ésta ofrece a valores, principios y formas de convivencia social, que son parte las finalidades de la educación escolar que dependen de cada sociedad. Este tipo de elementos no ha recibido en Chile la misma atención ni esfuerzos que los factores socioeconómicos de la inequidad, pero se expresan de alguna manera en los instrumentos curriculares y tienen un lugar especial en los Objetivos Fundamentales Transversales. Estos tematizan la discriminación por sexo, así como las nociones de igualdad, diversidad, derechos humanos y otros que nos acercan al concepto de justicia cultural de Fraser (ob. cit.).

Por último, la concepción de Igualdad de Oportunidades del Servicio Nacional de la Mujer es la que más se acerca a un concepto de equidad de género que integra elementos de justicia distributiva y justicia cultural ya que, aunque sea de manera parcial, se propone objetivos en los dos ámbitos. En este sentido, es más comprensiva que las concepciones presentes en el Ministerio de Educación, a la vez que más operativa, ya que cuenta con una batería de propuestas específicas para su incorporación al sistema educativo.

Un contexto de reformas

A inicios de los noventa, el sistema educativo chileno vivía las consecuencias de las transformaciones llevadas a cabo durante la dictadura militar. Los principales hitos de estas transformaciones fueron el traspaso mayoritario de las escuelas y liceos a las municipalidades, lo que incluyó la transferencia del personal, la infraestructura y los bienes, y la instalación de un nuevo sistema de financiamiento de la educación. Este consiste en la entrega de un subsidio por alumno al que pueden postular los administradores o «sostenedores» de los establecimientos (los que pueden ser las municipalidades o entidades privadas sin fines de lucro). Con éste se potenció la intervención directa de entidades empresariales en la provisión de educación.⁵ La premisa que sustentó

⁵ Hasta ese momento solo las órdenes religiosas y unas pocas instituciones laicas impartían educación de manera privada en Chile.

este cambio era que al incorporar capitales privados a la educación ésta necesariamente tendería a mejorar en calidad y equidad, y que el Estado se podría concentrar en el apoyo a los sectores más necesitados. El sistema de subvenciones consagró el paso de un Estado productor de educación a uno financista, que se reserva un papel regulador.

Justo antes de dejar el gobierno, el régimen militar dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza - LOCE,⁶ que fija los objetivos generales de cada ciclo educativo y determina que los establecimientos podrán establecer, preparar y proponer sus propios planes y programas de enseñanza, siempre que se atengan a un conjunto de contenidos mínimos obligatorios y de objetivos fundamentales, los que son elaborados por el Ministerio de Educación. Esta ley también establece los requisitos mínimos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Con los cambios impulsados durante el régimen militar, el Ministerio de Educación dejó de impartir educación directamente, quedando con atribuciones limitadas para incidir en las escuelas. Si bien entrega recursos y subvenciones a las municipalidades y los sostenedores privados, no tiene facultades para hacer exigencias a estos actores, los que incluso pueden negarse a ser supervisados por el Ministerio. Estas características del sistema educacional se mantienen vigentes hasta la fecha en lo fundamental.

Al momento de recuperación de la democracia se producen cambios, pero como todas las políticas públicas que siguen a la dictadura, las de educación llevan el sello de las oportunidades y restricciones socio-políticas y económicas presentes en el país al concluir esa etapa, así como del avance mundial de los paradigmas neoliberales sobre el papel del Estado en el desarrollo. En este contexto, el gobierno democrático que asume a inicios de los noventa opta por una ruta que combina elementos de continuidad y cambio respecto de los procesos ocurridos en las décadas precedentes.

Desde una perspectiva de continuidad, el nuevo gobierno mantiene el proceso de municipalización y el modelo de gestión y de financiamiento establecidos previamente, apuntando en cambio a corregir sus efectos más graves de deterioro de la calidad y la equidad. Se asume el

⁶ Ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), Diario Oficial, 10 de marzo de 1990.

papel promotor de la educación para el Estado, el que seguirá absteniéndose de la producción directa de servicios educativos, centrándose en definir y conducir políticas de desarrollo del sector, a través de las cuales mejoraría su eficiencia, calidad y equidad.

Desde una perspectiva de cambio se plantea en los noventa una reforma cuyos principales objetivos pueden resumirse en instalar un nuevo paradigma educativo que responda a los desafíos de un mundo en cambio permanente y en el cual el conocimiento ha pasado a ocupar un lugar central y garantizar la equidad y la justicia, condición indispensable para contribuir a consolidar una convivencia democrática (Díaz, 2000). A través de éstos, el Estado parece recuperar un cierto papel de agente dinamizador y regulador de la calidad y la igualdad de oportunidades, y de garante del derecho a la educación y la no discriminación. Estos propósitos se articulan en un nuevo marco institucional –coherente con una política más ambiciosa de modernización del Estado para adecuarlo a su nuevo rol en el desarrollo– que combina criterios de descentralización y competencia por recursos, con criterios de discriminación positiva y de acción proactiva del Estado a nivel central. Se plantea la Reforma como un proceso de largo plazo, responsabilidad de los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto.

En ese proceso es posible constatar al menos dos etapas. La primera, de reconstrucción o creación de condiciones básicas –que podría extenderse hasta 1995–, está abocada a restablecer las condiciones para construir confianzas y llegar a los consensos necesarios para establecer la agenda de reformas necesarias al sector, mejorar condiciones laborales e inyectar recursos para mejorar y renovar las condiciones del aprendizaje. Se considera como un período enfocado a solucionar los problemas más urgentes derivados del gobierno militar, en particular el deterioro del sistema público de educación. En esta línea, se implementan programas para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos que registran bajos resultados de aprendizajes. Otro cambio relevante de este período es la modificación al Estatuto Docente, que redefinió jornadas de trabajo, horarios y vacaciones del cuerpo docente.

La segunda etapa está constituida por la Reforma Curricular, un componente fundamental de la reforma educacional desarrollada en la

década. El aspecto central del cambio curricular es la “reorientación de los objetivos y contenidos de cada asignatura o área de conocimiento” (Cox, 2001:224), con énfasis en la capacidad permanente de aprendizaje y discernimiento y de adaptación a una realidad y conocimientos cambiantes. Los planes y programas específicos de cada asignatura ofrecen un marco propicio para la incorporación de criterios y contenidos de equidad de género, que revisaremos más adelante. Otro cambio importante introducido por la reforma ha sido la inclusión de objetivos formativos «transversales», que “definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de los estudiantes” (ibid:222).

La reforma curricular se complementa con otras iniciativas y cambios relevantes como la promulgación el año 1997 de la Ley de Jornada Escolar Completa,⁷ que obliga a los establecimientos a ampliar su jornada escolar a partir del año 2002, demandando un gran esfuerzo de ampliación de la infraestructura. Junto a ello se desarrollan políticas en respuesta a los negativos resultados que arrojan las mediciones del Sistema de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje (SIMCE) y las comparaciones internacionales, las que constatan persistentes brechas de inequidad, a la vez que se da impulso a la formación de profesores.

Como señala Brunner (2004), las políticas y estrategias implementadas en el período combinan principios ideológicamente en conflicto: de mercado y competencia por un lado y, por el otro, el principio de que el gobierno central debe intervenir para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos, hoy desigualmente distribuidas.

Iniciativas de equidad de género

En el contexto anotado se verifican diversos esfuerzos e iniciativas para incorporar una perspectiva de género en las políticas de educación y en la reforma educativa. Estas tienen en su base demandas del

⁷ Ley N° 19.532 que crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, determinando “un mínimo de 38 horas de trabajo escolar semanal para la educación general básica de 3° a 8° básico, y de 42 horas para la educación media. Para tal efecto, las horas de trabajo escolar serán de 45 minutos”, lo cual ha significado pasar de un año escolar de 960 horas a un año escolar de 1.140 horas para la educación básica y 1.260 para la educación media.

movimiento de mujeres recogidas por el Servicio Nacional de la Mujer⁸ –creado en 1991– y se sustentan en diversos acuerdos internacionales que recomendaron incluir la equidad de género en todos los niveles del sistema educativo. En el año 1994 se pone en marcha el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres que se proponía en una de sus áreas “Favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento”.⁹ El diagnóstico que sirvió de base a este Plan señalaba que las desigualdades entre hombres y mujeres en el sistema educativo se situaban en la calidad y modalidades de enseñanza y no en el acceso al sistema. Identificaba asimismo como problemas principales desde una perspectiva de género la existencia de analfabetismo y baja escolaridad en mujeres adultas, la necesidad de educación preescolar, las características de la producción de conocimientos que determina la imagen de la realidad y las posibilidades de cambio que tienen hombres y mujeres, así como la menor presencia de las mujeres en los espacios de producción de conocimiento y la falta de reconocimiento de los aportes realizados por mujeres.

SERNAM estableció como parte de su estructura para el trabajo con los Ministerios y sus servicios la existencia de «sectorialistas», entendidas como profesionales expertas en un área temática y encargadas de coordinar acciones de incorporación de la perspectiva de género en las distintas estrategias establecidas por el sector. Una de estas sectorialistas se dedicaba al sector Educación. Bajo esta modalidad de relación «bilateral» se elaboraron y negociaron propuestas de género para ser incorporadas en los planes y programas realizados en el marco de la reforma curricular.¹⁰ La relación con el Ministerio de Educación es complementada con acciones del Programa de Capacitación de Funcionarios Públicos, que incluye algunas especialmente diseñadas para docentes, y con investigaciones encomendadas por el Departamento de Estudios, como son las referidas al sexismo en los textos escolares. Esfuerzos especiales se realizaron en los establecimientos educativos en

⁸ El Servicio Nacional de la Mujer es el organismo público responsable de colaborar con el ejecutivo en la labor de promover la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres en el desarrollo político, económico, social y cultural del país. Tiene entre sus roles los de promover y coordinar el conjunto de políticas públicas relevantes para la equidad de género. Su directora tiene el rango de Ministra.

⁹ SERNAM. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres chilenas, 1994-1999*.

¹⁰ Mayor información sobre estas acciones se entregará en las secciones subsiguientes.

torno a la prevención del embarazo en adolescentes y luego al desarrollo de la sexualidad. A fines de los noventa se modifica la forma de funcionamiento de SERNAM, pasando de la estructura en torno a Programas y Sectorialistas a una en torno a Áreas, que incorporan distintas temáticas y se hacen cargo de la relación con distintos sectores. Se elabora al mismo tiempo un nuevo Plan de Igualdad de Oportunidades que ya no contiene un capítulo específico dedicado a educación, sino que aborda este sector en capítulos más generales.

Por su parte, desde el Ministerio de Educación jugó un papel central el Programa de la Mujer que operó hasta fines de la década y que generó una corriente de funcionarias comprometidas con la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres. Este Programa se creó a inicios de los noventa, dependiente del Departamento Extraescolar y Programas Formativos Complementarios de la División de Educación General¹¹ y se propuso como tarea prioritaria avanzar en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dentro del sistema educacional chileno. En un primer momento el tema principal recogido por esta instancia fue la deserción de las jóvenes embarazadas. A ello se sumó posteriormente la educación sexual y luego la incidencia en la reforma curricular, junto a otras acciones. El Programa de la Mujer mantuvo una relación de cercanía con SERNAM que permitió impulsar acciones conjuntas. Al mismo tiempo, fue generando una opinión y sensibilización favorable a la equidad de género al interior del propio Ministerio. Sin embargo, su posición dentro del organigrama institucional, como un programa tangencial dentro de la institución, le impidió tener un mayor impacto dentro de las políticas centrales del Ministerio, debiéndose sus logros en gran parte a la iniciativa y compromiso personal de sus profesionales.

A fines de los noventa se crea en el marco de la reforma curricular la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, que depende de la División de Educación General. Esta unidad tiene por finalidad «apoyar» la implementación de los Objetivos Fundamentales Transversales, conteniendo entre sus temáticas las de ciudadanía, medio ambiente, derechos humanos y género, entre otros. Con ello, el género deja de ser responsabilidad de un programa específico, y pasa a ser parte de una unidad que tiene en su conjunto otros temas que se propone transversalizar en la educación.

¹¹ En su mismo status se encontraban los Programas de Drogas, Medio Ambiente y Ciudadanía.

Las iniciativas impulsadas en la década, sus logros y limitaciones, son parte de procesos más amplios de reforma del papel social del Estado y del sector educativo que han condicionado de distintas formas la incorporación de objetivos de equidad de género en la educación. El principio de focalización, que se materializa en subsidios y programas de refuerzo a las zonas de mayor pobreza, conlleva un concepto de equidad lineal y restringido a lo socio-económico que deja poca cabida a otras dimensiones y perspectivas de la equidad, como son las referidas al género. Por otra parte, en el marco de la reforma curricular se incorporan nociones de derechos humanos, ciudadanía y no discriminación a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, lo que ha ofrecido algunas oportunidades para la incorporación de objetivos de no discriminación y equidad de género, no siempre aprovechadas, como veremos más adelante.

LAS CIFRAS Y LA ILUSIÓN DE IGUALDAD

Parte de la falta de prioridad política de la equidad de género en la educación reside en la realidad mostrada por las abundantes estadísticas educativas que se manejan en el país y en el sistema de Naciones Unidas, centradas en cifras que dan cuenta principalmente del acceso de las mujeres a la educación formal y de la permanencia en ella, antes que del aporte de ésta a la superación de desigualdades de género que existen en la sociedad.

Asimismo, aún cuando ha habido un avance importante en este sentido, continúan siendo escasas las estadísticas desagregadas por sexo, que no siempre están disponibles para todos los indicadores y todos los períodos. Ello impide tener una mirada más certera de las desigualdades que se producen entre hombres y mujeres, sin perjuicio de lo cual es posible identificar algunas tendencias.

Equidad en el acceso, inequidades en el aprendizaje

En el país ha habido un sostenido aumento de los niveles de educación formal en la población, lo que se ha reflejado en la disminución del analfabetismo y en un aumento de los años de estudio. Las brechas en los porcentajes de analfabetismo están casi igualadas para ambos sexos (de acuerdo al censo de 2002 un 5,2% de las mujeres y un 5,6% de los hombres mayores de 10 años eran analfabetos), mientras que hombres y mujeres presentan casi la misma cantidad de años promedio de estudios (10,3 y 10,0 respectivamente).

Una mirada a las cifras correspondientes tanto a la Educación Básica como a la Educación Media, ratifica la equidad en el acceso para hombres y mujeres, situación que tiene larga data en Chile. Las cifras absolutas de matrícula en ambos niveles presentan una participación semejante: de los cerca de tres millones doscientos mil escolares en el año 2002, un poco menos de la mitad eran mujeres (48,6% en la básica y 49,9% en la Media). Junto con ello, las mujeres presentan mayores tasas de graduación (47,8% en la educación básica y 33% en la media contra un 45,6% y 29,3% de los hombres en ambos niveles respectivamente).

Tal como se aprecia en la Tabla N° 1, las mujeres tienen también mayores porcentajes de aprobación y menores de abandono que los hombres.

Tabla N°1
**Tasas de Aprobación, Reprobación y Abandono por sexo y nivel
Chile 2000**

	Aprobados		Reprobados		Abandono	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Básica	96,6	94,9	2,2	3,6	1,2	1,5
Media	91,3	87,5	5,3	7,8	3,4	4,7

Fuente: Ministerio de Educación. *Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2000.*

Los logros de las mujeres en estos indicadores inducen a suponer que las diferencias de género son menores y de manera simplista señalar que la igualdad ha sido alcanzada. No obstante, al revisar más a fondo los resultados educativos de hombres y mujeres, las motivaciones para permanecer o desertar de la escuela, y su desarrollo educativo posterior se comienzan a apreciar las diferencias de género que son cada vez más sutiles, pero no por eso menos preocupantes.

En relación al nivel socio-económico, llama la atención la tendencia a la desigualdad en contra de los hombres en los sectores más pobres (tales como la mayor deserción), y en contra de las mujeres en sectores de más recursos (observable, por ejemplo, en el mayor aumento de la escolaridad de los hombres en el quintil de mayores ingresos).¹² Las razones para no

¹² De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socio-económica –CASEN–, del Ministerio de Planificación Nacional (comparación 1990-1998), en el quintil más rico de la población los hombres lograron medio año más de estudios que las mujeres en 1990 y 0,6 más en 1998.

asistir a un establecimiento educacional son diferentes para mujeres y hombres. Según la Encuesta de Caracterización Socio-económica –CA-SEN– 2003,¹³ las tres principales razones declaradas por los hombres para no asistir a la escuela son: trabaja o busca trabajo (20,4%), no le interesa (19%) dificultad económica (18,7%). Para las mujeres, las tres primeras razones son: la maternidad (25%), embarazo (12,7%) y dificultad económica (11,4%). De acuerdo a ello, las causas de la deserción del sistema escolar de hombres y mujeres, ratifican la persistencia de un rol proveedor para los hombres, que desertan para trabajar, versus un rol reproductivo en las mujeres, que desertan por causas asociadas a la maternidad. Todo esto apunta a un claro patrón de género en la deserción escolar, que no es ajeno a la condición socio-económica, pero que no se agota en ésta.

Un aspecto poco documentado de las diferencias de género en el sistema escolar es la distribución por sexo en las especialidades de la Enseñanza Técnico-Profesional (ETP), que comprende cerca del 40% de la población que asiste a la Educación Media, ubicada principalmente en sectores de bajos ingresos. Según lo señala una responsable nacional de este nivel,¹⁴ las niñas que eligen la ETP tienden a estudiar oficios tradicionales «de mujeres», como cuidado de párvulos, cuidado de enfermos, alimentación, vestuario, que las conducirán a trabajos mal remunerados en el área de servicios. No hay una orientación a las niñas para canalizarlas hacia opciones más rentables. Un ejemplo llamativo es el de una “Escuela de la Madera” ubicada en el sur del país, donde al constatar la presencia de mujeres, decidieron inaugurar Educación de Párvulos, de modo que “hoy tienen dos especialidades: una para los hombres en la madera, con altas perspectivas laborales y otra para las mujeres, con escasas perspectivas”.

En otro plano, se observa diferencias no tan altas como las que se dan entre grupos socio-económicos, pero consistentes y reiteradas, en las mediciones de rendimiento escolar de niñas y niños, tanto en el Sistema de medición de la Calidad de la Educación –SIMCE–, como en las internacionales. Según éstas, las mujeres tienen mayores logros en lenguaje y los hombres son mejores en matemáticas y ciencias; la Tabla N° 2 ofrece un ejemplo de esta situación.

¹³ Gobierno de Chile, MIDEPLAN, 2004, en www.mideplan.cl, s.p

¹⁴ Entrevista a Teresa Marshall, Coordinadora Nacional de Educación Media.

Tabla N°2
Prueba SIMCE 2° Medio 2003
Promedios por sexo y grupo socio-económico

Grupo Socio-económico	Lenguaje y Comunicación			Matemática		
	Mujer	Hombre	Dif.	Mujer	Hombre	Dif.
Bajo	231	224	*+7	213	219	*-7
Medio Bajo	243	239	°+4	224	233	*-9
Medio	274	268	°+5	262	272	*-10
Medio Alto y Alto	300	294	*+6	304	316	*-12

Fuente: Unidad SIMCE de MINEDUC. Tablas proporcionadas a solicitud del proyecto

* variación estadísticamente significativa

° variación no significativa estadísticamente

Aunque harían falta más estudios que expliquen estas diferencias, es preocupante advertir que las desventajas de las mujeres en las pruebas SIMCE aumentan en los cursos superiores, mientras se reducen las de los hombres. Esta tendencia se reproduce en las pruebas de selección universitaria: si bien las mujeres constituyen la mayoría de quienes rinden esta prueba, son los hombres los que obtienen mejores resultados, quedando las mujeres en desventaja a las puertas de la universidad, después de haber tenido mejores logros en su trayectoria escolar.

Para explicar estas diferencias, distintas autoras proponen al menos dos hipótesis (Rossetti, 1993; Edwards y Micheli, 1995; Avalos, 2003) que apuntan a los roles socialmente asignados a las mujeres y a las expectativas que se tienen de su desarrollo futuro. A inicios de la década, Edwards y Micheli hacían referencia a la reducción de las expectativas de las propias mujeres sobre su desarrollo futuro, producto del refuerzo de estereotipos tradicionales, lo que incidiría en que éstas no se esfuercen en tener mejores resultados en las pruebas de selección universitaria, ya que no esperarían desarrollarse en este ámbito, sino que sus expectativas estarían puestas en el ámbito doméstico. Por otra parte, Rossetti daba cuenta de las expectativas diferenciadas que los y las docentes tenían del desarrollo futuro de hombres y mujeres y de la orientación vocacional tradicional que se daba a ambos sexos para su inserción profesional, promoviendo así desde a práctica educativa la inserción de las mujeres en determinados sectores. Esta autora se preguntaba también si los menores resultados de las mujeres en las pruebas de aptitud académica se debían a los criterios de evaluación de la misma o a que las mujeres perdían el impulso de logro en determinado momento de la trayectoria

escolar (Rossetti, ob.cit.: 41). Aún cuando la prueba ha sido cambiada por la de selección universitaria, ambas preguntas continúan siendo plenamente vigentes y requieren aún ser profundizadas.

Las diferencias de rendimiento por sexo y las interrogantes que suscitan no son consideradas como importantes por el Ministerio de Educación, donde se privilegia la discusión en torno a las diferencias socio-económicas. Las brechas entre ricos y pobres y las diferencias entre los/as alumnos/as de establecimientos particulares y municipales monopolizan la discusión, obviando otras desigualdades. Respecto de las pruebas de selección universitaria, si bien el Ministerio reconoce que existe una desigualdad entre sexos, no ha impulsado estudios que busquen explicarlas ni medidas para superarlas.¹⁵

Ello puede deberse a que, aún cuando la equidad social ha sido una preocupación constante de las autoridades, ésta se mantiene y reproduce a través de la escuela, reforzando así su carácter de problema central en la calidad de la educación. La relevancia y persistencia de la inequidad social de alguna manera contribuye a invisibilizar otras inequidades como la de género, en la medida que pareciera ser que una está sobre la otra, en lugar de considerar que ambas son componentes de un mismo problema.

Otras diferencias de género son las que se producen en la vida adulta, como sucede con la correlación escolaridad-ingreso, que es mucho más alta para los hombres, lo que quiere decir que mientras más años de estudio, son mayores las diferencias de ingreso contra las mujeres.¹⁶ Tal desigualdad no ha sido problematizada en las evaluaciones del sistema educacional chileno. Las preguntas que emergen de esta realidad son varias: ¿Por qué estas diferencias si la educación es la misma para todos y todas? ¿Hay algo en el sistema educativo que contribuye a esos resultados? O, a lo menos ¿puede la educación colaborar a la reducción de esas desventajas? Pareciera ser que el contexto cultural, en tanto orden de género, actúa como una barrera que el sistema educativo no puede romper, o más bien, que no se ha propuesto romper.

¹⁵ Así lo señaló públicamente Pilar Armanet, jefa de la División de Educación Superior en el Seminario Internacional sobre Transversalización de Género en la Educación Superior, organizado por el Programa de Estudios de Género y Sociedad de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, realizado el 15 de abril de 2005.

¹⁶ De acuerdo a los datos de la CEPAL (*Panorama Social de América Latina 2002 – 2003*) el ingreso promedio de las mujeres corresponde a un 72% del ingreso promedio de los hombres, bajando al 60% para quienes tienen 13 o más años de escolaridad.

La respuesta a estas preguntas no es fácil, y no se encuentra en la abundante información disponible sobre matrícula, escolaridad, permanencia en el sistema, toda la cual induce a mirar la equidad en educación como un problema de acceso y de rendimiento, dejando de lado otra información y otros indicadores que den cuenta de la reproducción de jerarquías sociales que se da en el sistema escolar.

La paridad en el acceso y en el proceso que lleva hasta el egreso del sistema termina entonces actuando como un obstáculo para el análisis de género de la equidad, lo determina como una preocupación secundaria y oculta las inequidades producidas en los distintos ámbitos del sistema educativo, especialmente en el ámbito de las prácticas de aula. En estas diferencias pueden estar incidiendo varios factores, algunos de los cuales se analizan en este artículo, tales como el curriculum educativo efectivamente implementado y las prácticas docentes en el aula, entre otros.

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO: AVANCES Y ESTANCAMIENTOS

El curriculum puede ser entendido como “el conjunto de contenidos, en un sentido amplio, que, organizados en una determinada secuencia, el sistema escolar se compromete a comunicar. Al mismo tiempo, el curriculum es una selección cultural con propósitos formativos que organiza la trayectoria de alumnas y alumnos en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador de su experiencia futura” (Cox, 2001: 214). Esto puede expresarse en el sistema escolar a través de dos vías: por una parte lo que se declara en el curriculum manifiesto o explícito, plasmado en los planes y programas, y por otra, en el curriculum implícito, no manifiesto, «oculto», que no se declara, pero que existe como un hecho intrínseco a la actividad educativa.

Uno de los ejes centrales de la reforma educativa de los noventa fue la reforma curricular que se llevó a cabo a partir de mediados de la década. En el contexto de esta reforma hubo un proceso de elaboración del Marco Curricular,¹⁷ que se plasma en planes y programas que recogen

¹⁷ El Marco Curricular o Marco Nacional de Objetivos y Contenidos plasmó un cambio de concepción del proceso de aprendizaje, poniendo énfasis principalmente en los aprendizajes que los alumnos deben obtener, por contraposición al concepto tradicional de planes de estudio, que enfatiza aquello que los profesores deben enseñar.

sus objetivos fundamentales y transversales, así como los contenidos mínimos definidos. Los nuevos planes y programas llegan a las aulas de manera gradual y por niveles desde el año 1997, iniciándose con los primeros años de la Educación Básica y alcanzando el año 2002 a los últimos años de enseñanza básica y media. La primera promoción de alumnos y alumnas que haya cursado toda su educación escolar con el nuevo currículum egresará a fines del año 2008.¹⁸ Estos planes y programas son utilizados por la mayor parte de los establecimientos educacionales del país, tanto públicos como privados, aún cuando la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) define que los establecimientos educacionales podrán elaborar sus propios planes y programas.

La reforma curricular en sus distintos aspectos: la elaboración de nuevos planes y programas, la definición de objetivos fundamentales transversales, los nuevos textos escolares, la implementación del nuevo currículum en el aula y la actualización de los docentes, ha abierto un espacio y una oportunidad para la incorporación de una perspectiva de género en el currículum, cuyo alcances intentamos mostrar a continuación.

Planes y programas: Intención expresa de visibilizar a las mujeres

Los planes y programas constituyen una de las principales vías a través de las cuales el género puede ser incorporado al currículum educativo. Esta incorporación implicaría tomar en cuenta las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres, eliminando estereotipos y favoreciendo la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

Durante la elaboración de los nuevos currículos se hizo un esfuerzo explícito desde SERNAM por incidir en estos planes y programas, así como en la producción de textos de estudio. Durante la elaboración de los planes y programas para la educación básica, este servicio destinó recursos para contratar, en acuerdo con el Ministerio de Educación, a una profesional con experticia en género y educación que hiciera propuestas de incorporación de género en estos documentos. También se convocó a una reunión de expertos y expertas que hiciera aportes a su elaboración y se contrató consultorías de las que emanaron propuestas que fueron en

¹⁸ MINEDUC *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica. Enseñanza Media.* Diciembre 2003.

parte recogidas por el servicio y presentadas al Ministerio de Educación. De esta manera, SERNAM intentó incorporarse a un proceso en marcha, generando propuestas al tiempo que se elaboraban los planes y programas.

SERNAM encargó el año 2002 una evaluación de los resultados de este proceso,¹⁹ la que consideró las siguientes categorías: visibilidad de cada sexo a través del lenguaje escrito o gráfico; transmisión de estereotipos y existencia de una metodología participativa que ayude a incorporar a las mujeres a grupos mixtos. Ella arrojó que el aspecto mayormente logrado fue la utilización de un lenguaje que visibilice tanto a hombres como a mujeres,²⁰ y la preocupación por la utilización de una gráfica que equilibre las figuras femeninas y masculinas, tanto en los niveles de Educación Básica como Media. En algunos casos, hubo preocupación también por evitar la persistencia de estereotipos de lo socialmente aceptado para uno y otro sexo y por promover roles distintos para ambos. De esta manera en los programas de 6°, 7° y 8° se encuentran indicaciones al respecto, referidas por ejemplo al intercambio de roles entre alumnas y alumnos (Matemáticas 6° año básico); debate sobre el rol de la mujer en la sociedad (Lenguaje y comunicación 7° año básico); Observación y análisis del rol asignado a la mujer en el arte (Educación artística 8° básico); promoción en alumnos de la realización de actividades catalogadas como típicamente femeninas y de actividades típicamente masculinas en alumnas (Educación Física 7° y 8° básico), entre otras.

En Educación Media, las autoras observaron que algunos programas presentan unidades completas, aprendizajes esperados, actividades e indicaciones docentes dedicados a incorporar un enfoque de género. Un ejemplo de ello es la Unidad 3 del programa de Psicología de tercer año medio denominada Individuo y Sexualidad, donde se aborda como tema la sexualidad, identidad y género. Este programa discute en un alto porcentaje de sus unidades cuestiones relativas al género. Al mismo tiempo, plantean que coexisten subsectores en los que se hace necesario un mayor esfuerzo por incorporar género, como Química y Educación Tecnológica.

¹⁹ Esta evaluación fue realizada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). En ella se observó el nivel de incorporación de la perspectiva de género a los planes y programas de 5° Básico a 4° Medio.

²⁰ A través de la utilización de un lenguaje específico femenino y masculino, así como de un lenguaje genérico inclusivo.

Estos esfuerzos de incorporación de un enfoque de género se tradujeron principalmente en las orientaciones didácticas y las sugerencias de actividades dadas a los y las docentes, más que en la identificación de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a transmitir.

Los cambios incorporados en los planes y programas responden en parte a las propuestas de SERNAM y en parte a modificaciones introducidas a iniciativa del propio ministerio. En este sentido, es posible pensar en procesos que confluyen y favorecen la incorporación de género: por un lado las estrategias y negociaciones impulsadas desde SERNAM, y por otro, la sensibilización lograda al interior del Ministerio a partir del Programa de la Mujer primero, y la Unidad de Apoyo a la Transversalidad después. No obstante, una dificultad es que no existe una estrategia de seguimiento sistemático de estos cambios ni mecanismos establecidos para medir sus resultados.

Los textos escolares: no bastan los cambios en el lenguaje

Junto a los planes y programas, los textos escolares expresan los objetivos y contenidos del currículum y contienen distintas dimensiones (como lenguaje, iconografía, transmisión de estereotipos) que operan de manera implícita u oculta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las jóvenes, por lo que “juegan un papel importante en la estructuración de la identidad de género, la transmisión de patrones culturales y la internalización y valoración del rol social adscrito a cada sexo” (SERNAM-MINEDUC, 1997:25). Los textos escolares chilenos son elaborados por empresas editoriales según criterios que determina el Ministerio de Educación, conforme a los marcos curriculares vigentes. Los textos que el Ministerio aprueba y distribuye son utilizados en todas las escuelas municipales y particulares subvencionadas, y por muchas escuelas privadas.

Consciente de esta importancia, el Servicio Nacional de la Mujer desde inicios de los noventa se preocupó particularmente de los textos escolares. En 1991 encargó un análisis de los mismos, integrando posteriormente la eliminación del sexismo en los textos de estudio dentro del Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades 1994-1999.²¹ El año 1997 publicó en conjunto con el Ministerio de Educación el Manual *Lo Femenino Visible* dirigido a editores y productores de textos escolares.

²¹ Ver objetivo 3.2, líneas de acción 3.2.5 y 3.2.6.

El Ministerio de Educación, por su parte, hacia el año 2000 comenzó a incluir la perspectiva de género con más decisión en las directivas entregadas a las editoriales y en los criterios de evaluación de las propuestas, recomendando a las editoriales el Manual señalado arriba, como instrumento para incorporar contenidos de Género y ofreciendo capacitación al respecto. El examen de las bases de licitación de textos escolares del Ministerio²² muestra que el tema se menciona entre otros requerimientos para la elaboración de textos.

Más allá de estos mecanismos, para apreciar el impacto real de estos esfuerzos por superar el sexismo de los textos escolares, habría que llevar a cabo una revisión exhaustiva del material publicado a partir de esas fechas, particularmente desde el 2000. Si bien se cuenta con algunos estudios como el de Sonia Montecino, para el Centro de Estudios Públicos (1997) y el de Maritza Mella (s.f.)²³ ninguno de ellos se propone una revisión de cambios introducidos con la reforma.

Como avance en este sentido, encontramos una investigación más reciente –realizada para una tesis de grado– que de manera explícita se propone revisar la introducción de cambios en los textos de Historia y Ciencias Sociales de 1º y 2º año medio (Acevedo y otras, 2003). Su conclusión, que coincide con algunas de las impresiones recogidas por el proyecto, es que a través de la reforma educacional “se ha producido un cambio en la utilización del lenguaje, que se caracterizaba por ser masculinizante, empleando uno que incluye ambos géneros” (ob. cit:150). Sin embargo, “en los textos escolares estudiados y analizados no se ha incorporado en forma total y efectiva la temática de género, lo cual se pudo constatar con el análisis verbal e icónico de los textos del estudiantado” en los cuales “siguen prevaleciendo los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres” (ob. cit: 147).

Los cambios introducidos se relacionan principalmente con el uso de un lenguaje inclusivo y que nombre a las mujeres, así como con una visibilización de las mismas a través de las imágenes y su protagonismo en diversas áreas, antes asociadas de manera exclusiva a los hombres.

²² Documentación facilitada por el Componente Textos Escolares de la Unidad de Currículum y Evaluación, MINEDUC.

²³ Memoria para optar al título profesional de Profesora de Educación General Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Menor importancia ha tenido la representación de la participación de hombres en el cuidado del hogar, ámbito que a su vez ha tendido a desaparecer de las imágenes. Operaría así una invisibilización de las labores de reproducción social, que las mantiene desvalorizadas y desincentiva la redistribución doméstica de roles, tarea urgente de abordar en sociedades donde se espera que aumente la participación de las mujeres en la fuerza laboral.

En cuanto al impacto de lo realizado, hay diferentes percepciones que van desde una valoración de los cambios introducidos como sustanciales y suficientes, hasta su minimización como una mera cuestión de forma –“se dice niñas y niños y nada más”–, o que no incorpora contenidos específicos de género. Lo concreto es que estos cambios no han sido objeto de un seguimiento sistemático o de evaluaciones que permitan aquilatar su alcance de manera precisa o profundizar en su implementación.

Los Objetivos Fundamentales Transversales: ¿una oportunidad?

La definición de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) fue la apuesta ministerial para incorporar en el proceso de aprendizaje aquellos contenidos que van más allá de una disciplina determinada y que tienen que ver con la formación integral de la persona. Estos Objetivos cubren los ámbitos del crecimiento y la autoafirmación personal; el desarrollo del pensamiento; la formación ética; y la persona y su entorno.

Dada su definición, estos objetivos pueden considerarse como un espacio propicio para la incorporación del género en el curriculum, aunque sólo en uno de ellos se explicita la no discriminación por razón de sexo, expresada como: *“Reconocer y respetar y defender los derechos esenciales de todas las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”* (Ministerio de Educación, 2003). En el resto se incorpora de manera más bien implícita lo pertinente a las desigualdades de género. Su importancia radica en que éstos son flexibles hacia una diversidad de contenidos innovadores en no discriminación, medio ambiente, convivencia democrática, derechos humanos, etc.

En cada uno de los planes y programas de los distintos subsectores y niveles se hace referencia a aquellos Objetivos Transversales que tienen

especial relevancia para los contenidos trabajados, explicitando de manera general cómo se vinculan al programa. En esas presentaciones no se encuentra explicaciones respecto de la forma en que estos objetivos podrían ser abordados desde una perspectiva de género en el programa. Solo es posible apreciar un cuidado en el lenguaje, que nombra explícitamente a ambos sexos, con lo que nuevamente la consideración de la perspectiva de género pareciera reducirse al uso de un lenguaje inclusivo de las mujeres.

Para la implementación de los OFT en el aula se elaboró a inicios de 2000 un material de apoyo para docentes.²⁴ Este material entrega orientaciones generales y da cuenta de qué son y cómo se trabajan estos objetivos. No obstante, no se hace una reflexión más profunda sobre su significado y alcances que permita a los y las docentes tener una mayor comprensión de los mismos. En este material se observa un cuidado en el uso del lenguaje y las imágenes, pero no un tratamiento de la desigualdad y la discriminación entre hombres y mujeres, ni ningún tipo de orientación para la reflexión sobre las relaciones de género presentes en nuestra sociedad.

Dada la amplitud y generalidad de los Objetivos Transversales, sus oportunidades y pertinencia para incorporar una perspectiva de género y avanzar hacia la igualdad entre mujeres y hombres depende de la manera en que éstos efectivamente se apliquen, existiendo dos posibilidades relevantes para trabajar en este sentido. La primera es la interpretación de estos Objetivos que, en el marco de la libertad de enseñanza, hagan los propios establecimientos educacionales y las iniciativas que de ello se desprendan. Hasta donde logramos indagar, esta posibilidad no ha sido aprovechada: no se registran iniciativas escolares de trabajo de los Objetivos Transversales en relación a la equidad de género, como sí las hay –aunque escasas– en torno a otras temáticas, como por ejemplo el medio ambiente.

La segunda son las sugerencias temáticas y didácticas que ofrece el Ministerio a las escuelas, desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Esta Unidad se creó a fines de los noventa y en ella se integran diversas dimensiones y temáticas como la formación para la sexualidad, prevención de drogas, educación y democracia, medio ambiente y género.

²⁴ *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?. Segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media.* Ministerio de Educación, Segunda edición 2003.

Recientemente se han incorporado otros como convivencia escolar y formación para la ciudadanía. Dentro del trabajo de la Unidad algunas temáticas reciben una atención más explícita, lo que se traduce en recursos y líneas de acción claramente identificables, que llegan hasta las actividades del aula, como lo ha sido por ejemplo el Medio Ambiente. Respecto a la incorporación de la perspectiva de género se ha impulsado algunas acciones específicas, como la adaptación pedagógica de materiales que apoyen la implementación del curriculum en las áreas de literatura, artes e historia. Otra iniciativa ha sido la incorporación de una mirada de género en los materiales educativos que produce la Unidad sobre educación cívica y ciudadanía, sexualidad y familia, para asegurar que en ellos no se produzca discriminación de género. Sin embargo, esta temática no ha contado con recursos específicos para impulsar acciones de promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, ni ha habido una postura proactiva en este sentido. La perspectiva de género se ha asumido «transversalmente» dentro de la Unidad, es decir, se parte del supuesto de que todas las acciones impulsadas desde la Unidad deben incorporar un enfoque de género. Esta propuesta es clara en términos del uso del lenguaje en los distintos materiales y documentos producidos, así como en relación a las imágenes utilizadas. No obstante, no hay un trabajo explícito de contenidos de género para cambiar estereotipos o prácticas educativas o para promover directamente la igualdad entre hombres y mujeres.

Dos grandes tipos de limitaciones presentan los Objetivos Fundamentales Transversales como espacio para la incorporación de un enfoque de género. La primera es que sus formulaciones son tan amplias que no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género, sino que éstas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como las prioridades de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad. La segunda limitación se refiere a problemas de fondo, válidos para todos los Objetivos Transversales encontrados para la aplicación efectiva de éstos en el aprendizaje. Para una de las entrevistadas,²⁵ ni las escuelas, ni los equipos del Ministerio saben cómo manejar y hacer propuestas concretas de cómo incorporar estos objetivos. Tampoco los docentes. Como se verá más adelante, ellos no tienen formación ni comprensión de la perspectiva de género y la demanda por incorporar esta perspectiva se cruza con las demandas propias del

²⁵ Entrevista a Investigadora PIIE.

curriculum. Para algunos profesores el tener que incorporar una discusión sobre otras temáticas transversales en sus clases limita la enseñanza de la propia disciplina. Lograr incorporar, no sólo el género, sino todos los contenidos de los Objetivos Transversales –en una visión educativa que privilegie la formación por sobre la instrucción– es un tema que no se ha resuelto adecuadamente.

En esa misma dirección, varios de los agentes educativos entrevistados coinciden en que estos objetivos son un punto débil en la práctica de la Reforma Curricular, que no llegan en realidad al aula, sino que se expresan más bien a través de actividades específicas, talleres, etc. y en este sentido “más que transversales, son colaterales”.²⁶ La debilidad de los Objetivos Transversales deja sin concretar aquellos elementos del curriculum que apuntan a los aspectos sociales, de convivencia, derechos, no discriminación, etc, que son básicos para el desarrollo de la equidad de género en el país.

La transversalidad en la práctica: la política de educación sexual

Pese a las limitaciones señaladas de los Objetivos Fundamentales Transversales para introducir la equidad de género en el curriculum, es interesante revisar la experiencia sobre sexualidad. Esta ha sido un área relevante dentro de los temas transversales, ofreciendo también una importante oportunidad para la incorporación de una perspectiva de género, la que es posible decir que no ha sido bien aprovechada. Uno de los primeros temas que incorpora una perspectiva de género y que es tratado en el Ministerio de Educación es el embarazo en adolescentes,²⁷ vinculado a la deserción escolar a inicios de los noventa, formando parte de las preocupaciones del Programa de la Mujer de esta institución. En el año 1993 se elabora la Política de Educación Sexual. Esta política es un acuerdo gubernamental –consensuado con autoridades, profesores, padres y religiosos– que contiene las definiciones y líneas orientadoras para el desarrollo de la educación en sexualidad de niños, niñas y jóvenes-

²⁶ Entrevista a Jefe del Departamento de Educación Secretaría Regional Ministerial de Educación – Región Metropolitana.

²⁷ Según declaraciones del Ministro de Educación (*La Tercera Icarito*, 21 de setiembre 2005), en Chile hay 630 mil niñas entre 15 y 19 años; de ese total, entre 70 y 75 mil están embarazadas, pero sólo 15 mil adolescentes embarazadas están estudiando, el resto permanece fuera del sistema escolar.

adolescentes, en el marco de los aprendizajes y experiencias que les otorga la vida escolar.²⁸

Paralelo a la generación de principios orientadores y objetivos de la Política Nacional en Sexualidad, se realizó la propuesta gubernamental que surgió desde el Comité Interministerial para la prevención del embarazo en adolescentes y fue coordinada en una primera etapa por el Servicio Nacional de la Mujer, con el apoyo del Fondo de Población de Naciones Unidas, FNUAP. Esta propuesta buscó abrir espacios de conversación y reflexión, con el objetivo de llegar en un mediano plazo al desarrollo de una “sexualidad más responsable y con menos consecuencias dañinas”.²⁹ La estrategia utilizada son las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), que se realizan en el espacio del liceo o colegio y las Jornadas de Conversación Comunitaria sobre Afectividad y Sexualidad (JOCCAS), que se realizaban en espacios propios de las comunidades locales. En el año 1995 hubo 5 experiencias piloto y en el año 1996 comienza a implementarse masivamente entre jóvenes de los años superiores de la educación escolar. Una externalidad positiva de esta iniciativa fue haber generado un importante debate público a mediados de los noventa, en que se pusieron en juego distintas posiciones sobre la sexualidad de los y las jóvenes. Sin embargo, sectores conservadores, en particular la iglesia católica, se opusieron a esta iniciativa, denunciando sus «riesgos» y su «falta de valores» y reforzando la idea de que la sexualidad es un tema privado y de que son los padres los que deben educar a sus hijos e hijas en estos temas. En respuesta, el Ministerio de Educación se comprometió a continuar con la iniciativa en el ámbito escolar, pero se reajustó su diseño original buscando que fuera menos «controversial». La modalidad ha seguido implementándose como una oferta del gobierno a los colegios o municipios que deseen tomarla.

Posteriormente, desde la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, se hizo una revisión de los planes y programas de cada subsector, formulando sugerencias concretas de cómo se podría ir incorporando en ellos contenidos y actividades vinculados a la educación sexual. En los subsectores de biología y psicología³⁰ existen unidades específicas para

²⁸ *Política Nacional en Sexualidad*. Cartillas de Trabajo de Política de Educación en Sexualidad. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. División de Educación General. Ministerio de Educación.

²⁹ SERNAM/FNUAP. *Evaluación JOCAS. Informe General*. Santiago. 1997.

³⁰ El Programa de Psicología, contiene una unidad explícita para Tercer Año Medio sobre identidad, sexualidad y género. p.82-86 *Programa de Estudio Psicología*.

abordar la temática de la sexualidad, mientras que en los otros subsectores se va haciendo propuestas específicas de cómo motivar la reflexión sobre este tema. Sin embargo, esas propuestas no profundizan la noción de derechos que involucra el desarrollo de la sexualidad de los y las jóvenes, no consideran el marco normativo internacional que existe al respecto, ni plantean un análisis de género de la sexualidad de hombres y mujeres.

Respecto de la manera operativa en que el tema es abordado en las escuelas, el Ministerio de Educación, coherente con el principio de libertad de enseñanza, deja abierta la posibilidad para que sean las propias escuelas quienes le den contenidos a esta reflexión. Para apoyar esta tarea ha elaborado un catálogo de instituciones que pueden ofrecer asistencia técnica a los establecimientos educativos,³¹ donde es posible encontrar todo tipo de instituciones, desde aquellas más progresistas a aquellas más conservadoras y así cada establecimiento puede optar por el tipo de información y la forma de concebir la sexualidad que le parezca más coherente con sus propios valores. De esta manera, a cada instancia educativa y de acuerdo a sus propios objetivos, le corresponderá incluir en la implementación de planes y programas, los objetivos vinculados con la formación integral de los alumnos y alumnas expresados en los Objetivos Fundamentales Transversales relacionados con sexualidad.³² Así, la educación sexual se integraría y adecuaría al marco curricular de las escuelas y liceos, desarrollando acciones pedagógicas que crucen transversalmente todas las experiencias escolares y los distintos subsectores de aprendizaje del curriculum escolar, de acuerdo a los criterios de cada establecimiento. Esta forma de trabajo no permite asegurar que se trabaje en torno a la sexualidad desde una perspectiva de derechos –sexuales y reproductivos– y desde una perspectiva de género.³³

³¹ MINEDUC. *Asistencia Técnica para la educación en afectividad y sexualidad. Catálogo de Instituciones. Unidad de apoyo a la transversalidad*. 3ª. Edición. http://www.mineduc.cl/sexualidad/doc/atecnica_inst.pdf

³² MINEDUC. *Oportunidades para la Educación Sexual en el nuevo curriculum. Primero y Segundo Año de Educación Media. Formación General*. Abril 2002.

³³ Con posterioridad a la redacción de este informe, en setiembre 2005 el Ministerio de Educación anunció un nuevo Plan Nacional de Educación en Afectividad y Sexualidad, que considera metas hasta el 2010. Se propone también una Secretaría Técnica en el MINEDUC para darle seguimiento y evaluación. El Plan se presenta como más operativo, preciso y de carácter más integral que las iniciativas anteriores.

Persistencia del curriculum oculto en las prácticas escolares

En la educación formal existen dos ámbitos de aprendizajes, uno representado en el conocimiento estructurado y organizado de una determinada manera, que es intencionado y que puede ser leído en los documentos oficiales, y otro que son los aprendizajes y conocimientos que los y las estudiantes adquieren, que no siempre están explicitados, pero que están presentes en los discursos y prácticas de todos aquellos/as actores/as que los rodean y que tienen una fuerza gravitante en sus aprendizajes.

De esta manera el curriculum oculto puede ser entendido como “un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas” (Jackson citado por Atable, 1993:19). El curriculum oculto está presente en las normas de la escuela, las rutinas, costumbres, ritos, las expectativas de los maestros y maestras hacia los y las estudiantes, los modelos implícitos en los programas de estudio, las estructuras del conocimiento y los textos escolares.

Desde una perspectiva de género, el curriculum oculto opera como un dispositivo a través del cual se transfieren “las construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que determinan las relaciones de género y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Lovering y Sierra, s/f).³⁴

Durante la década de los noventa, el estudio y reflexión de las prácticas educativas desde un enfoque de género –que fuera un tema de importante preocupación a inicios del período– no constituyó un tema prioritario ni de las políticas educativas ni de las políticas de género. Con algunas excepciones, tampoco desde los organismos académicos se realizaron investigaciones en esta área.³⁵ Para los fines de nuestra investigación, intentamos levantar un panorama de la situación actual del curricu-

³⁴ Texto disponible en Internet: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07>, revisado el 24 de octubre de 2005.

³⁵ Las últimas investigaciones sobre curriculum oculto y género fueron realizadas a mediados de la década, es decir, antes de la aplicación de la Reforma Curricular. Posterior a ello solo tenemos conocimiento de la iniciativa impulsada por el Colegio

lum oculto de género a través de entrevistas individuales y grupales con distintos actores (autoridades y funcionarios/as ministeriales, docentes, alumnos/as y académicas). La indagación arrojó que en el plano de las prácticas educativas se insinúan cambios en la socialización de género que efectúa la escuela, los que coexisten con prácticas tradicionales.

En las prácticas escolares y fundamentalmente en el ámbito de la sala de clases, parecieran persistir los estereotipos de género que perpetúan la desigualdad, según lo relatan profesoras, alumnas y alumnos consultados en los grupos de discusión, quienes ofrecieron variados ejemplos en esta dirección. La presencia de códigos que omiten lo femenino en el lenguaje sigue siendo relevante, persistiendo la tendencia a utilizar el genérico masculino para nombrar a niños y niñas, en las alocuciones, las instrucciones en el aula (por ejemplo: *"Buenos días, niños"*), etc. Por otra parte, los alumnos y alumnas consultados/as estiman que los profesores y profesoras mantienen en general miradas tradicionales, o *"declaradamente machistas"*, cuyos mensajes tienden a perpetuar visiones sexistas. En algunos casos el estereotipo deja de ser implícito, para proponer abiertamente una mayor valoración masculina. A modo de ejemplo, uno de los relatos recogidos en el grupo de discusión con jóvenes señalaba cómo un profesor insistía y aportaba bibliografía para probar que *"la capacidad intelectual de los hombres es más grande, no es mejor, es más grande, entonces ellos pueden mejor resolver problemas científicos y las niñas (son mejores) en las letras, en la cocina, las niñas pueden leer"*.

Aunque estos extremos sean poco usuales, tanto profesoras, como alumnos y alumnas observan una frecuente diferenciación en la enseñanza de modales de comportamiento social, dirigiéndose siempre a unas y otros con discursos diferenciados y que insisten en el *"buen comportamiento"* de las mujeres, no así en el de los hombres, lo que claramente muestra reiteraciones de instrucciones que inhiben a las niñas y que otorgan más libertad a los niños. Es frecuente escuchar expresiones como *"compórtese como señorita"*, *"Tú por ser mujer no puedes decir garabatos, tienes que ser una señorita y tienes que comportarte como tal..."*,³⁶ o para los niños, opiniones que sólo tienen que ver con el respeto que deben mostrar a las mujeres, sin limitar sus acciones en otros campos.

de Profesores, que en el marco de las investigaciones desarrolladas por el movimiento pedagógico y contando con el apoyo de SERNAM realizaron algunos estudios en este ámbito, publicados el año 2004.

³⁶ Grupo de discusión con jóvenes.

En general, las personas entrevistadas y participantes de grupos de discusión afirman que los y las docentes más antiguos/as en el sistema no han tenido cambios, mantienen el lenguaje donde predomina el masculino y asumen que las mujeres deben cumplir roles tradicionales, confirmando y reforzando la creencia de que éstas son las que se responsabilizan de la casa, disminuyendo con ello su valoración del mundo laboral.

Se señala también la presencia de un discurso en que predomina el esencialismo biológico, tanto en los alumnos y alumnas, como en el profesorado. Así, se opina que cuando participan *“tiene que ver con que la mujer siempre habla más, es un tema biológico”*, o que sus preferencias por ciertas materias son porque *“las mujeres son más sensibles en temas como psicología (...) hay muy pocos hombres que son más sensibles”*, o que *“las inclinaciones a la maternidad las llevarían a hacerse cargo de las tareas grupales”*. Una de las características que parece no tener cambios con respecto a los estudios realizados en la década de los noventa, es que las mujeres se responsabilizan más de las tareas de carácter organizativo en la sala de clases. Son ellas mismas las que responden a demandas de tareas por parte del profesorado, así lo señalan los y las entrevistados/as: *“cuando las mujeres hacen el ejercicio conciente de no responder a la demanda de los o las profesores nadie levanta las manos”*; *“siempre son las mujeres que se hacen cargo de producir las fiestas, de las cuestiones de curso”*.³⁷ Se señala además que las mujeres hacen las tareas rutinarias de apoyo a los y las docentes, con lo cual se refuerza el desarrollo de aspectos identitarios centrados en el hacer para otros, a diferencia de los estímulos que se refuerzan en los hombres que están más vinculados al desarrollo de sus intereses individuales. Esto sería atribuible a la socialización en la centralidad de la maternidad, que se visibiliza en la actitud de servicio de las niñas.

En relación a la participación en la clase, pareciera que no siempre existen estímulos o acciones afirmativas que potencien una participación igualitaria de niños y niñas. En muchos casos, se afirma que *“los profesores de básica siguen marcando roles, sacando a los niños primero al pizarrón y se les sigue incentivando el pensamiento lógico matemático con lo que se les refuerza las habilidades aprendidas”*.³⁸ Al respecto, un estudio realizado por docentes del Colegio de Profesores, indica que *“cuando se les*

³⁷ Grupo de discusión con profesoras y jóvenes.

³⁸ Grupo de discusión con investigadoras.

pregunta a las profesoras por la habilidad matemática de las niñas, el 42% responde que las mujeres tienen menor habilidad que los varones" (Contreras, 2004:49), persistiendo la creencia de que las mujeres tienen habilidades distintas a las de los hombres.

Una segunda variable en este ámbito es la atención desigual que los y las docentes prestan a niñas y niños. Se coincide en que los jóvenes son más visibles para los docentes por ser más ruidosos, más inquietos y agresivos, además de acaparar protagonismo y atención en la forma en que intervienen y ocupan el espacio. La respuesta del profesorado sería dedicarle más atención a los niños buscando mantenerlos controlados para disminuir su falta de atención o dispersión, mientras que las niñas por ser más tranquilas y pasivas recibirían menos atención. En este sentido, impera en las autoridades centrales e intermedias entrevistadas la opinión de que las mujeres serían «armónicas», más «dóciles», y que serían vistas como *"funcionales al sistema"*.³⁹ Se percibe que las mujeres generan menos problemas y que *"en general, cuando los generan están vinculados a la sexualidad, al embarazo y no al ámbito académico"*.⁴⁰

Las y los participantes en los grupos de discusión, reconocen grandes diferencias en el comportamiento de mujeres y hombres, especialmente en el patio de la escuela, situación en la que no se observarían cambios. Los ejemplos entregados denotan que cuando hay actividades recreativas dirigidas en los patios, los/as profesores/as se dedican a los hombres, mientras que las niñas miran lo que ellos hacen. Refieren también que todo lo que es destreza y habilidades está enfocado a los niños: en general, los patios se convierten en canchas de fútbol y las mujeres quedan excluidas.

Lo anterior se asocia al hecho de que una de las áreas de aprendizaje que más resiste al cambio es la de educación física y actividades deportivas, en que las mujeres están una y otra vez excluidas, siendo excepcionales las que rompen las barreras que operan para desarrollar actividad física. Se exige menos a las niñas, las y los docentes *"designan actividades diferenciadas tales como gimnasia rítmica y presentaciones decorativas para las niñas, [en tanto que ...] más recursos e instrumentos deportivos, tales como barras, balones, son destinados a los niños"* (Contreras, ob. cit.: 47-48). En general, las mujeres hacen aeróbica, gimnasia rítmica, grupos de baile y

³⁹ Coordinadora Nacional Educación Media.

⁴⁰ Idem.

los hombres juegan basketball o fútbol, ocupando todos los espacios de recreación y siendo reforzados a hacer prácticas en que corren mayor riesgo físico y que ocupan más instrumentos. El uso diferenciado del espacio y de los recursos escolares por las alumnas y los alumnos, tanto en la actividad deportiva, como recreativa, artística o científica, es otro de los campos que requiere una investigación detallada.

Esta situación coexistiría, de acuerdo con diversas percepciones, con cambios en las prácticas de algunos/as docentes –quienes han iniciado un proceso de revisión de su quehacer– y en las interacciones entre los alumnos y las alumnas, donde se registrarían, entre otras, nuevas expresiones de empoderamiento de las niñas. Así por ejemplo, hay profesores que han comenzado a utilizar un lenguaje no sexista y que promueven un cambio de roles y estereotipos de hombres y mujeres. Las jóvenes estudiantes, por su parte, van demostrando mayor protagonismo y liderazgo en los espacios educativos así como mayor conciencia de las discriminaciones de las que son objeto.

La magnitud y direcciones de los cambios y las persistencias son imposibles de precisar, ya que está pendiente una observación sistemática y actualizada de las prácticas de género en el aula, en la cultura escolar y en otros ámbitos del sistema educativo. Pero pareciera ser que tales cambios no serían atribuibles a los procesos de reforma. Las observaciones sugieren que éstos serían manifestaciones de la transformación que está experimentando la sociedad chilena en las relaciones de género. Esta presión se daría sobre los distintos medios de socialización y marcaría en los y las jóvenes diferencias en relación a las generaciones anteriores, a la vez que influenciarían a la escuela. Sin embargo también hay cambios provenientes del propio sistema escolar, de iniciativas de docentes y directivos/as, iniciativas que continúan siendo aisladas, incluso dentro de los propios establecimientos.

Ausencia de formación en género en los y las docentes

El enfoque de género, que es de reciente discusión en Chile, y que además cuestiona las bases mismas de las relaciones entre las personas, requiere de un tratamiento explícito e informado. Es decir, no basta con que se mencione la no discriminación, se utilice un lenguaje inclusivo o se visualice a las mujeres en igual medida que a los hombres. Se requiere de una reflexión y un proceso de cuestionamiento sobre las relaciones social y culturalmente construidas entre hombres y mujeres,

con una comprensión clara de lo que este enfoque implica y de la noción de derechos que hay detrás. Se requiere, finalmente, de una revisión más profunda de las prácticas educativas, en síntesis, de un «aprendizaje» previo de quienes tienen la labor de transmitir estos contenidos.

Los y las docentes juegan un papel central en la transmisión y el cambio de roles y estereotipos de género, pero para ello se requiere de un proceso de formación hoy inexistente. Como un intento de avanzar en este sentido, el Servicio Nacional de la Mujer impulsó a mediados de la década pasada la realización de jornadas de sensibilización y capacitación en un formato de seminarios-talleres para docentes de todo el país, los que fueron implementados por organismos no gubernamentales seleccionados a través de licitaciones públicas. Estas jornadas tenían por objetivo reflexionar sobre las prácticas docentes y el sexismo en los textos escolares, induciendo cambios en las prácticas de aula en profesoras/es y orientadoras/es de educación básica y media. Junto a ello, se elaboraron materiales de apoyo como el video *Palabras que no son un juego. Prácticas sexistas en educación* (1998) cuyos 1000 ejemplares fueron distribuidos en todo el país, siendo posteriormente reeditado por el Ministerio de Educación.

Desde el punto de vista de sus responsables en SERNAM, estas iniciativas no sólo entregaron a numerosas/os docentes y escolares una primera sensibilización en el tema, sino que sirvieron en muchos casos para desarrollar procesos personales, e incentivaron cambios en las prácticas de los/as profesores/as, las que además han repercutido en la comunidad de maneras difíciles de cuantificar.⁴¹ Un seguimiento de los seminarios de Educación y Género encargado por SERNAM en 1996,⁴² reveló que las y los docentes que participaron en estas actividades mantenían una actitud favorable hacia la igualdad de oportunidades y la habían aplicado en su quehacer, aún cuando percibían un entorno poco

⁴¹ Así, por ejemplo, en un seguimiento realizado por SERNAM sobre la capacitación en Violencia Intrafamiliar, una profesora contó que había capacitado a 3500 personas, por la vía de replicar el curso con todos los apoderados de su escuela. Entrevista a Raquel Salinas, anterior integrante del Departamento de Capacitación y Desarrollo de SERNAM.

⁴² *Sistematización y Evaluación Participativa. Programa de capacitación a Funcionarios Públicos Educación y género*. Informe Final. PIIE, 1996. Resultados de un seguimiento evaluativo a una muestra de los 15 seminarios "Educación y Género" realizados entre agosto y noviembre de 1996.

propicio y un escaso interés por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, más allá de la evaluación que pueda realizarse sobre estas acciones, éstas dejaron de desarrollarse a fines de los noventa.

Desde el Ministerio de Educación, particularmente a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP–, se han desarrollado iniciativas de perfeccionamiento docente, como la principal herramienta para «reconvertir» al profesorado que se encuentra en ejercicio, en el marco de la reforma educativa. No obstante, éstas resultan insuficientes para generar la reflexión y las capacidades necesarias en el conjunto de los y las docentes en funciones, quienes presentan dificultades para apropiarse del nuevo currículum e implementar en la práctica los planes y programas que de él emanan. Este es un problema de fondo y que va más allá de la igualdad de género. El Ministerio ha relevado la problemática de cómo pasar “*del currículum prescrito al currículum implementado*” (Cox, 2001), o de cómo asegurar la aplicación efectiva del nuevo currículum. Esta situación afecta también a los nuevos contenidos y especificaciones de género. Por una parte, porque los planes y programas son tan amplios que no se alcanzan a pasar completamente, lo que escasamente dejaría posibilidades de incorporar nuevos temas. Por otra, porque en los profesores –así como en el conjunto de las instituciones públicas y la sociedad– hay un desconocimiento e incompreensión del enfoque de género. Así, aún cuando en el currículum se incorpore un enfoque de género, éste difícilmente será llevado a la práctica por los profesores.

En términos de género el desafío es urgente, ya que no se trata de aprender un nuevo contenido o profundizar en una especialidad, sino que se requiere que los y las docentes incorporen una nueva manera de mirar el mundo, a los y las estudiantes y el propio proceso de enseñanza.

Para incorporar esta perspectiva en las acciones del CPEIP se han desarrollado interesantes iniciativas previas a la reforma curricular. Una de ellas fue la realización de un Diplomado a distancia denominado “*Hombre = Mujer ¿y en igualdad de oportunidades?*”. Este Diplomado se diseñó en forma conjunta entre SERNAM y el CPEIP, y se llevó a cabo desde este Centro como un curso gratuito que se dictó por tres años consecutivos, siendo suspendido el año 2000. Sus impulsores sostienen que fue un curso que concitó interés y fue bien evaluado por sus participantes, sin embargo, su discontinuidad hace difícil evaluar sus resultados.

Actualmente, desde el área de Formación Continua del CPEIP, en su línea de Actualización Curricular, se formuló una instrucción dirigida a las Universidades que postulan al Programa de Apropiación Curricular, para que incorporen género en sus propuestas. Este programa tiene como propósito que los profesores y profesoras del segundo ciclo básico y educación media cuenten con las competencias necesarias para desarrollar el nuevo currículum.⁴³ La instrucción mencionada no es obligatoria y comenzó a implementarse el 2005, por lo que aún no es posible conocer sus resultados. Las otras líneas de acción del Área de Formación Continua no contemplan la introducción de una perspectiva de género.

Las iniciativas anotadas representan avances en la incorporación de una perspectiva de género en el quehacer de los y las docentes. Sin embargo, su impacto es limitado, por una parte por la escasa cobertura que pueden lograr a través del CPEIP con relación al total de docentes en funciones. Por otra, la consideración de esta perspectiva no es una prioridad o parte de las líneas de acción del Centro de Perfeccionamiento en su conjunto, sino que se inserta en una de sus líneas, sin permear las otras. Finalmente, lo que se requiere no son cursos sobre género, sino un enfoque de género en todas las acciones de formación. Para ello, se necesita instituciones, escasas en el país, con conocimientos y experticia simultánea en materia de género y pedagogía, que puedan articular ambas dimensiones en una variada gama de cursos de perfeccionamiento, ya sea sobre los contenidos, los conceptos o los métodos de aprendizaje en los distintos subsectores de aprendizaje.

Considerando lo anterior, sin duda la mejor, si no prácticamente única manera de asegurar una formación mínima en esta área para el conjunto de los profesores y profesoras es a través de la formación inicial. Dado el desconocimiento que tiene el profesorado sobre género y educación y las limitaciones para la formación y perfeccionamiento posterior (tiempo, recursos, necesidad de priorizar entre múltiples necesidades), la formación inicial se erige como un espacio primordial para que los futuros maestros y maestras conozcan e incorporen nuevas perspectivas como la de género. No obstante, las iniciativas impulsadas en este sentido son mínimas.

La formación inicial docente es responsabilidad de universidades que son autónomas ante el Ministerio, el que no tiene atribuciones legales

⁴³ En su fase inicial este programa tiene una duración de tres años (2003-2005) y se implementa a través de cursos entregados por las Universidades seleccionadas.

sobre sus programas, aún cuando puede recurrir a incentivos, diálogos u otras iniciativas.⁴⁴ Un estudio encargado por SERNAM en el año 2003 hizo explícito que las mallas curriculares de las carreras de pedagogía de universidades de la Región Metropolitana y la V Región no contemplan la perspectiva de género, situación que puede generalizarse al resto de las universidades del país. Algunas iniciativas aisladas son sólo excepciones que confirman la regla, tales como la incorporación de un curso de género a la malla curricular de la carrera de psicopedagogía de la Universidad de Los Lagos,⁴⁵ o el curso denominado “Construcción de la identidad del niño y la niña” que es parte del curriculum de la carrera de Pedagogía General Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El estudio antes citado reveló también que dentro de las propias mallas curriculares es posible encontrar algunas discriminaciones explícitas de género, como por ejemplo en la malla de licenciatura en Educación Física y pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Católica. Ésta hace una división por sexo de algunos contenidos del curriculum como fútbol y gimnasia artística, los que asigna a hombres y mujeres respectivamente, situación que también se da en otros centros académicos, como la Universidad Mayor. Así, por una parte a través del curriculum de las carreras no se promueve una perspectiva de equidad de género, y por otra se mantiene explícitamente las desigualdades existentes.

La manera más usual –todavía incipiente– en que se ha ido incorporando la perspectiva de género en la formación docente es a través de cursos facultativos o electivos en las Universidades, que los estudiantes pueden tomar escogiendo entre una gama de otros cursos. Tal es el caso de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, una de las principales instituciones formadoras de docentes en el país. En esta Universidad, entre 45 cursos electivos de formación general se encuentra el denominado “Actividades recreativas desde una

⁴⁴ Una de las iniciativas tomadas por el Ministerio fue el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial, que tuvo una duración de 5 años a partir de 1997. Este consistía en la asignación de recursos para las facultades de educación, a través de la postulación de proyectos para mejorar sus programas de formación de profesores/as.

⁴⁵ Esta carrera solicitó inicialmente el curso electivo de Introducción al Género que dictaba el Programa de Estudios de Género de la Universidad de Los Lagos, luego de lo cual pasó a formar parte de la malla de la carrera siendo dictado por una docente que forma parte del Programa.

perspectiva de género”,⁴⁶ curso que se dicta semestralmente y en el que participa un promedio de 30 estudiantes. Otros cursos similares son los dictados por el Programa de Estudios de Género de la Universidad Los Lagos, donde se imparte el curso de “Introducción al género” una o dos veces por semestre y en el que participan estudiantes de distintas carreras, entre ellas de pedagogía. En esta universidad se entrega también cursos cerrados solicitados a este programa por las carreras de Psicopedagogía y Pedagogía en Educación Física. La evaluación general es que el alumnado que pasa por estos cursos queda altamente motivado con el tema. Como resultado algunos/as alumnos/as deciden realizar sus tesis de grado con perspectiva de género, lo que va reafirmando el interés de estos/as futuros/as profesores/as y va contribuyendo a la reflexión y generación de conocimientos frente al tema.

En esta incipiente incorporación han tenido un rol importante los Programas de Estudios de Género creados en las Universidades chilenas desde inicios de la década de los noventa. En un principio, estos programas estuvieron vinculados principalmente a las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, abriéndose luego en otras facultades y niveles. En el área de educación destacan los Programas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Comisión Interdisciplinaria de Estudios de Género de la Universidad de Playa Ancha, ambos dependientes de Rectoría. Desde estas instancias, así como desde diversos programas en distintas universidades del país se ha realizado actividades de extensión, como seminarios y congresos, se ha organizado cursos como los citados, se ha elaborado algunas publicaciones y se ha impulsado la realización de tesis sobre el tema. No obstante, la institucionalización de estos programas es aún débil. No cuentan con recursos para la realización de actividades, escasamente tienen alguna destinación horaria de las profesionales a cargo y el resto del trabajo se hace con apoyo voluntario de otros y otras docentes interesados en la temática. Junto a ello, se encuentran con resistencias al interior de las propias Universidades, principalmente por parte de sus pares, o con la indiferencia de éstos frente a las acciones desarrolladas. Según sus propias evaluaciones, el trabajo llevado a cabo todavía tiene un efecto limitado en el conjunto de la Universidad, ya

⁴⁶ Los contenidos abordados en este curso son: género y familia, la construcción sociocultural del género, educación y género y la innovación educativa y la mirada de género.

que de alguna manera se va marginando del quehacer conjunto de ésta, pero va dejando una impronta en aquellos/as estudiantes que se vinculan más directamente a las acciones desarrolladas.

CONCLUSIÓN: GÉNERO Y EDUCACIÓN, UNA ECUACIÓN NO PRIORITARIA

Aún cuando durante la década pasada se impulsaron diversas iniciativas para incorporar una perspectiva de género en distintos componentes de las políticas educativas, constatamos que no responden a una propuesta integral y coordinada, como se requeriría para asegurar que esa perspectiva efectivamente se incorpore, sino que son más bien iniciativas parciales y parceladas, es decir, que abarcan sólo algunos aspectos de las políticas e involucran sólo a algunos actores y no a todos los que deberían estar. Así por ejemplo, se intenta incorporar una perspectiva de género en planes y programas, pero estos esfuerzos –y los logros que se pudieran haber alcanzado– son desconocidos por quienes están encargados de capacitar a los profesores para la implementación de la nueva reforma curricular o por quienes están en la coordinación de la educación básica y media.

Por otro lado, las iniciativas impulsadas tanto desde SERNAM como desde MINEDUC han tenido escasa continuidad, la que va asociada a la ausencia de un seguimiento y de una evaluación sistemática de las mismas –por ejemplo, del concluido programa de formación de profesores de SERNAM, o del impacto de la incorporación de género en planes y programas o en los textos escolares– que permita detectar debilidades y nuevas necesidades. La responsabilidad de esta función de evaluación y seguimiento es un campo difuso: para algunos debería ser asumida por el Servicio Nacional de la Mujer, por ser el mecanismo encargado de la coordinación de las políticas públicas para la igualdad entre hombres y mujeres, pero ¿Puede este servicio con los escasos recursos materiales como humanos con que cuenta y siendo un agente externo al Ministerio de Educación asumir una labor de esta envergadura? Por otra parte, desde una perspectiva de transversalización de la equidad de género podría sostenerse que es el Ministerio de Educación quien debería asumir esta tarea como propia, no obstante ¿Es posible que la asuma si no existe una voluntad política para ello y si no hay una mirada integral respecto de esta perspectiva en la educación?

Más allá de la pregunta respecto a quién corresponde el rol y la responsabilidad de impulsar y evaluar estas iniciativas, lo cierto es que el objetivo de incorporación del género a las políticas de educación no sólo no ha constituido una prioridad manifiesta para los actores involucrados –nunca ha sido parte del discurso oficial de la reforma educativa– sino que ha ido perdiendo el relativo nivel de importancia que, como se desprende de la revisión efectuada, alcanzó a principios de la década del noventa.

La prioridad –o baja prioridad– de la incorporación de la perspectiva de género en educación puede constatararse también a través de los mecanismos institucionales existentes. En el caso del Ministerio de Educación, el paso del Programa de la Mujer a la Unidad de Apoyo a la Transversalidad podría ser percibido como un avance, en la medida que se pone el acento en la idea de transversalización. Teóricamente, el nuevo mecanismo debería llegar a incidir en el conjunto de las políticas educativas con mayor eficacia que una instancia relativamente aislada y con escaso poder de incidencia, como era el Programa de la Mujer.

Sin embargo, en la práctica ello no ha sucedido: el «tema del género» es percibido como superado y/o de baja relevancia por la mayor parte de los actores entrevistados dentro del Ministerio. Algunos lo justifican porque estiman lograda la igualdad en el acceso y resultados del proceso educativo y eliminada la discriminación con los cambios ya introducidos en los programas y en los textos escolares. Otros sustentan una percepción opuesta de los avances, argumentando que no hay cambios de importancia. Pero ambas visiones coinciden en la escasa relevancia del tema para el Ministerio. En suma, la equidad de género no se inscribe ni en las acciones centrales del Ministerio ni en la asignación de recursos, y la forma en que se ha entendido la transversalización ha tenido más bien como resultado diluirlo antes que fortalecer su posición. Sólo se ha sostenido en el tiempo el trabajo sobre sexualidad el que, pese a las restricciones con que se ha abordado, ha ofrecido oportunidades –no siempre aprovechadas– para el tratamiento del género en la educación.

Respecto de SERNAM, la prioridad que ha otorgado a su incidencia en Educación también parece haberse reducido hacia fines de la década del noventa. Hasta entonces, la educación fue considerada de manera específica y explícita, siendo parte importante del Plan de Igualdad de Oportunidades, con una sectorialista encargada de educación y de la

relación con el Ministerio, con iniciativas importantes en torno al tema de la sexualidad y con una relación permanente con el Ministerio a través de su contraparte, el Programa de la Mujer. Pero ello se fue perdiendo con los distintos cambios en las autoridades y los equipos de trabajo, así como con las redefiniciones del funcionamiento interno del Servicio y de sus relaciones con el Ministerio de Educación.

La equidad de género en el sistema educativo tampoco ha sido una prioridad para los organismos de la sociedad civil durante la década de los noventa. Por razones diversas, que no es del caso analizar aquí, las organizaciones no gubernamentales en general han reducido sus acciones de intervención e investigación, incluidas las referidas a género y educación. Por su parte, y con algunas excepciones, los programas universitarios de estudios de género han tenido aproximaciones esporádicas a la temática de género y educación. Ofrecen, no obstante, algunas experiencias interesantes y un campo de posibilidades que podrían desarrollarse con mayor nitidez en un futuro próximo. El bajo perfil de la problemática educativa en el campo de acción social sobre las desigualdades de género se revela en la escasa participación de voces y posturas de la sociedad civil en el debate que sobre el tema se ha dado a través de los medios de comunicación y en diversos espacios de intercambio político, técnico y social que han abordado los procesos de reforma educativa.

En términos generales, se advierte que es escasa en Chile una reflexión sistemática sobre género y educación, lo que se observa en la reducida cifra de publicaciones recientes sobre el tema. Los énfasis de la reflexión teórica feminista no han ido mucho más allá del señalamiento del curriculum oculto de género y de las desigualdades que persistentes en el acceso a la educación, sin profundizar en las transformaciones en curso y sin haber desarrollado articulaciones con otras dimensiones del sistema educativo, existiendo insuficiencia de espacios de intercambio que permitan ir produciendo nuevo conocimiento al respecto. Se manifiesta así una necesidad de reflexión teórica que podría alimentar la acción social y la toma de decisiones sobre las políticas públicas a implementar.

A partir de nuestra indagación es posible decir que las estadísticas confirman importantes avances en la «distribución» del acceso a la educación escolar, incluyendo alfabetismo y escolaridad, así como el ingreso, permanencia y egreso del sistema. Las diferencias que persisten

(por ejemplo, los rendimientos diferenciados en lenguaje y matemáticas y las causas diferenciadas de deserción escolar) no se han considerado relevantes o bien se esconden en segmentos socio-económicos, étnicos o geográficos donde la comparación por sexo no es posible con los sistemas de registro disponibles en el país.

Los avances mencionados que se venían dando hace décadas, pueden hacer creer que la equidad ya estaría lograda. Sin embargo, en la construcción de las relaciones de género dentro de la escuela subsisten profundas discriminaciones. Esta constatación coincide con otras investigaciones (Messina, 2001; Cortina y Stromquist, 2001) que dan cuenta de los estereotipos y las prácticas pedagógicas que se traducen en una discriminación en contra de las mujeres. Estos son claros en señalar que la perspectiva de género no es solo un problema de contenido curricular, sino también de estructuras, normas y formas de funcionamiento de las escuelas.

Los cambios en el lenguaje e imágenes y presencia de las mujeres en planes y programas y textos escolares no han ido acompañados de una actitud proactiva que promueva efectivamente un cambio en las relaciones entre los géneros y los roles de hombres y mujeres, y que sea acorde a los cambios sociales que vive el país. En esta línea, hay ámbitos importantes de la reforma donde no se visualizan iniciativas para incorporar un enfoque de género, pese a la centralidad que tienen en la perpetuación de desigualdades entre hombres y mujeres en la vida adulta, como son la orientación vocacional y la segregación sexual en la educación científico y humanista y en la formación técnico-profesional, áreas en las cuales consideramos relevante y necesario incidir.

De otra parte, el debate sobre equidad de género y sistema educativo, así como la relación entre socialización de género y práctica educativa, permanece inconcluso y requiere ser profundizado, tanto a nivel de la sociedad civil, como de las políticas públicas y de los diferentes actores del sistema educativo. Un rol central en este sentido lo juegan los y las docentes y las instancias responsables de su formación y capacitación, por cuanto ellos podrían incidir en el problema de fondo que se relaciona con la práctica pedagógica y la forma de enseñar y comunicar el currículum, lo que es clave para producir un cambio en la cultura de las escuelas. No obstante, la equidad de género no es parte de sus preocupaciones o de las interrogantes respecto de la manera en que están educando a los hombres y mujeres del mañana.

De esta manera, la ecuación género-educación, que fue relevante en los análisis feministas de fines de los setenta y durante los ochenta, parte de las demandas de las mujeres a la democracia, prioridad del Servicio Nacional de la Mujer al ser creado y motivo de preocupación específica del Ministerio de Educación en los primeros años de la década pasada, ha ido perdiendo visibilidad, apareciendo como una desigualdad menor, casi olvidada, entre las otras que afectan al país.

RECOMENDACIONES

Las constataciones y preocupaciones señaladas dan pie a una serie de recomendaciones que nos parecen importantes para avanzar en la equidad de género en la educación escolar. Ellas se refieren tanto a los temas o ámbitos que es preciso profundizar como a las acciones que es posible seguir.

Temas que es preciso profundizar

Tal vez el hecho más llamativo identificado por nuestra investigación es el reducido número de análisis actualizados referidos al impacto de los procesos de reforma educativa sobre la superación de desigualdades de género. Esta situación restringe el diagnóstico y la formulación de propuestas para avanzar hacia una situación de mayor equidad. En esa dirección, nuestro estudio sugiere algunos temas y ámbitos que nos parece relevante conocer mejor, tales como:

- a) El estudio sistemático de los cambios en el aula, las prácticas de los agentes educativos y los cambios en curso en alumnas y alumnos.
- b) La evaluación del alcance de los cambios reales en los planes y programas y en los textos escolares. Se requiere de un estudio exhaustivo, que incluya mecanismos de seguimiento y profundización.
- c) Un análisis de género de las mediciones de rendimiento y la prueba de selección universitaria, profundizando los factores que dentro del sistema estimulan desventajas o capacidades diferenciadas para niños y niñas.
- d) La investigación sobre cómo se reproducen o modifican patrones de género en la orientación vocacional en la Enseñanza Media, y en la

canalización de alumnas y alumnos hacia las especializaciones científico-humanista y las diferentes ramas de la formación técnico-profesional.

- e) Investigación teórico-metodológica, con el fin de generar nuevos parámetros de análisis de la relación género y discriminación en la cultura escolar, de la relación sistema educativo y género y de la discriminación vinculada a otros ámbitos de desigualdad y conflictividad social. Esto requiere una profundización conceptual y una mayor articulación entre teoría crítica de la educación y teoría feminista.
- f) En línea con la recomendación anterior, parece necesario profundizar en la información y análisis de las desigualdades de género relacionadas con las diferencias étnicas y socio-económicas, que hoy no pueden ser bien abordadas por la insuficiencia de datos desagregados por sexo.
- g) En términos más generales, es necesario implementar espacios de reflexión teórica y práctica sobre la dimensión de género en la educación. Esta reflexión debe estar articulada al debate sobre las reformas pedagógicas e institucionales del sistema de educación y explicitar los aportes teóricos y metodológicos del enfoque de género.

Líneas de acción

Ellas se dirigen tanto a los actores gubernamentales como a la sociedad civil:

- a) Dentro del Ministerio de Educación, y del debate de las políticas educativas es necesario demostrar que la equidad de género es parte de la equidad que se aspira lograr con las políticas educativas y que las desigualdades de género son parte de los diagnósticos y estrategias para mejorar la calidad de la educación. Varias son las decisiones y medidas que el Ministerio podría considerar, mostrando su voluntad de avanzar en esa dirección:
 - Instalación de un mecanismo que cautele desde el más alto nivel la incorporación transversal del género en sus políticas y áreas de trabajo y de seguimiento a los avances ya realizados en planes y textos.

- Desarrollo explícito de los vínculos entre los objetivos fundamentales transversales y el género, con una producción adecuada de mecanismos e instrumentos para su aplicación en el aula.
 - Desarrollo de mecanismos de acción positiva y orientación vocacional para incentivar la opción de las niñas por las ciencias puras y romper la segregación sexual en las ramas técnico-profesionales de la educación media.
 - Puesta en práctica de estrategias para promover la incorporación de género en las prácticas de aula, en el perfeccionamiento de profesores y, en un plano más coyuntural, en el Programa de Apropiación Curricular.
 - Impulso, con los medios al alcance del Ministerio, de la formación inicial docente sobre educación y género.
- b) En cuanto al Servicio Nacional de la Mujer, parece necesario otorgar mayor prioridad a la incorporación de una perspectiva de género en educación, no para realizar las acciones necesarias, ya que no cuenta con las atribuciones ni con los recursos para ello, sino para proponer estrategias y señalar aspectos en los que habría que profundizar, fortaleciendo su papel de contraparte del sector y aportando con el apoyo teórico-metodológico necesario. Con ese fin, y a más de una década del primer Plan de Igualdad, sería conveniente recoger nuevas visiones y propuestas de la sociedad civil.
- c) Respecto de la sociedad civil, se requiere generar condiciones para mejorar la formulación de propuestas, seguimiento y control social, tanto por parte de las organizaciones del profesorado a nivel nacional y local, como del mundo académico, no gubernamental y de otras organizaciones sociales.
- d) De manera más general, se requiere de un debate público de carácter académico-político-social, realizado desde parámetros diferentes al debate oficial, revisando el significado de la equidad y de la equidad de género en educación. Este debate tendría que interpelar a diferentes actores y perspectivas de análisis, abarcando a lo menos los aspectos de la educación relativos a derechos humanos y formación ciudadana.

- e) Finalmente, es preciso generar un campo de reflexión teórica y conceptual sobre Educación y Género que:
- recoja las transformaciones y desafíos de la realidad actual,
 - incorpore la reflexión teórica actual sobre educación y sobre género y educación.
 - analice la relación entre educación y género en el marco de Estado social neoliberal latinoamericano y
 - amplíe el análisis sobre los impactos diferenciados de las reformas educativas en hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo y otras: *La discriminación de la mujer en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la historia de la Educación Chilena entre los años 1980 – 2001*, Seminario para optar al título de Pedagogía en Historia y Geografía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Departamento de Historia y Geografía, Santiago de Chile, 2003.
- Acuña, María Elena, Alexandra Obach y Michelle Sadler: *Bulla y bullicio en el aula. La interferencia de la clase, la etnicidad y el género en el proceso de enseñar y aprender*, en “Nacer, educar, sanar. Miradas desde la Antropología del Género”, Editorial Catalonia, Cátedra Género de la UNESCO y CIEG. (FONDECYT N°1010922), Santiago de Chile, 2004.
- Araneda, Patricia y Loreto Martínez: *Investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en el currículo de pregrado docente*, Informe Final, SELENE, Centro de Desarrollo Humano, Santiago de Chile, 2003.
- Atable, Rosario: *El currículum oculto: la coeducación sentimental*, en “Educación y Género. Una propuesta educativa”, Ediciones La Morada/Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.
- Binimelis, Adriana y Marisa Blázquez: *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*, SERNAM, Santiago de Chile, 1992.
- Blat Gimeno, Amparo: *Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos*, en “Género y Educación, Revista Iberoamericana de Educación” N° 6, Septiembre - Diciembre 1994, en: www.campus-oei.org.
- Brunner, José Joaquín: *Apuntes, “Política Educacional”*, Diario El Mercurio, Santiago, 14 de marzo de 2004.

- Brulet, Cristina y Marina Subirats: *La coeducación*, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de la Educación, España, 1990.
- CEPAL: *Panorama Social de América Latina 2002-2003*, Santiago de Chile, 2004.
- Colegio de Profesores de Chile, *Estudio de Remuneraciones del Magisterio*. CENDA, Santiago de Chile, 2000.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación: *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al Siglo XXI*, Informe Comisión, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1995.
- Contreras, María Eugenia: *Educación y género. Un desafío a la organización magisterial*, Colegio de Profesores de Chile – SERNAM, Santiago de Chile, 2004.
- Cortina, Regina y Nelly Stromquist: *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina. Introducción*, Editorial Pax México, México, 2001.
- Cox, Cristián: *El currículum escolar del futuro*, en Revista “Perspectivas”, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, vol.4, N° 2, Santiago de Chile, 2001.
- Cox, Cristian: *La Reforma de la Educación Chilena. Contexto, contenidos, implementación*, PREAL N° 8, Santiago de Chile, Mayo, 1997.
- Díaz, Estrella: *Ejercicio de análisis. Programa de Mejoramiento de la Calidad y la equidad de la Educación Superior (MECESUP) desde la perspectiva de género*, en Red de Mujeres Transformando la Economía: “¿Equidad, participación y coherencia? Reportes Finales”, El Banco Mundial en la Mira de las Mujeres para América Latina, México, 2000.
- Dussaillant, Francisca: *Brechas de género en el TIMSS: Chile en el contexto internacional*, Centro de Estudios Públicos, Documento de Trabajo N° 349, Santiago de Chile, Junio, 2003.
- Edwards, Verónica, Beatriz Micheli y Soledad Cid: *Prácticas Educativas y Discriminación de género en la Enseñanza Media*, Informe Final. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE, Santiago de Chile, 1993.
- Egaña Barahona, Loreto, Iván Núñez Prieto y Cecilia Salinas: *La educación primaria en Chile 1860-1930*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE y Ediciones LOM, Santiago de Chile, 2003.
- Egaña Barahona, María Loreto: *La educación primaria popular en Chile: una práctica de política estatal*, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación - PIIE y Ediciones LOM, Santiago de Chile, 2000.
- Estrada Mesa, Angela María: *Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela*,

- Revista "Nómadas" N° 14, Departamento de Investigaciones, Universidad Central Colombia, Bogotá, 2001.
- Fernández, Ana María (comp): *"Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias"*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina, 1992.
- Fraser, Nancy: *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'*, Siglo de Hombres Editores, Universidad de Los Andes, Colombia, 1997.
- Guerrero, Patricia: *Escuela y Género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en el contexto escolar*, CIDE, en www.cide.cl/liderazgo.
- Giroux, Henry: *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en Revista "Cuadernos Políticos", N° 44, México, julio-Diciembre de 1985.
- Gómez, Elsa: *Introducción: Género, Mujer y Salud en las Américas*, Publicación Científica N° 541, Organización Panamericana de la Salud – OPS, 1993.
- Hopenhayn, Martin: *El desafío educativo en busca de la Equidad perdida*, División de Desarrollo Social, CEPAL, en www.reduc.cl.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA: *TIMSS 1999 International Mathematics Report. Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, The International Study Center Boston College Lynch School of Education, 2000, en www.isc.bc.edu.
- Kaluf, Cecilia y Marcela Tchimino: *Evaluación de la incorporación de la perspectiva de género en planes y programas de 5° básico a 4° medio. Informe Final*, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación – PIIE, Santiago de Chile, 2002.
- Lovering Dorr, Ann y Gabriela Sierra: *El currículum oculto de género*, en www.educacion.jalisco.gob.mx
- Marco, Aurora: *Lenguaje, sexismo y educación*. Ponencia al Seminario Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en la Educación, Servicio Nacional de la Mujer, Santiago de Chile, Julio, 1996.
- Messina, Graciela: *Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)*, UNESCO, Santiago de Chile, 2001.
- Mella Rozas, Martiza: *Influencia de algunos textos escolares de Educación Matemática de 6° y 7° año Básico del Ministerio de Educación en la Formación de Estereotipos Sexuales, que conllevan a generar la discriminación de uno u otro género*, Memoria para optar al título profesional de Profesora de Educación General Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, sin fecha.
- Millán, Cecilia: *Educar para no Discriminar*, Revista "La Tarea" N° 15, Guadalajara, México, Diciembre 2000.

MIDEPLAN, Ministerio de Planificación:

- *Principales resultados Casen 2003*
- *Educación*, octubre 2004, en www.mideplan.cl.
- *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN 2003*, en www.mideplan.cl.

Ministerio de Educación:

- *Requerimientos generales para la elaboración de textos escolares de segundo ciclo de Educación Básica y Educación Media*, Anexo N° 1, Bases de licitación, 2004.
- *Requerimientos específicos para la elaboración de textos escolares para Séptimo Año de Enseñanza Básica, Sector Lenguaje y Comunicación, Subsector Idioma extranjero Inglés*, Anexo N° 12, Bases de licitación, 2004.
- *Asistencia Técnica para la educación en afectividad y sexualidad. Catálogo de Instituciones*, 3ª Edición, Unidad de Apoyo a la Transversalidad, en www.mineduc.cl/sexualidad.
- *Compendio de Información Estadística*, MINEDUC, Santiago de Chile, 2000.
- *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica. Enseñanza Media*. Segunda Edición, MINEDUC, Santiago de Chile, Diciembre 2003.
- *Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Resultados de los estudiantes chilenos de 8o básico en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Resumen Ejecutivo*. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago de Chile, 2003, en www.simce.cl.
- *Competencias para la Vida. Resultados de los Estudiantes chilenos en el Estudio PISA (Programme for International Student Assessment) 2000*, Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago de Chile, 2004, en www.simce.cl.
- *Estadísticas educacionales*, Departamento de Estudios y Estadísticas de la División de Planificación y Presupuesto, MINEDUC, Santiago de Chile, 2002.
- *Estudio Internacional de Educación Cívica 1999*, Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) - Estudios Internacionales Unidad de Currículum, Santiago de Chile, 2003, en www.simce.cl.
- *Hacia la Excelencia Académica. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados, SNED*, en Revista "Educación" N° 283, Santiago de Chile 2004-2005, en www.mineduc.cl/revista.
- *Indicadores de la Educación en Chile*, División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, Chile, 2002, en www.mineduc.cl.
- *Informe de resultados SIMCE 2003*, MINEDUC, Santiago de Chile, 2004.
- *Oportunidades para la Educación Sexual en el nuevo currículum. Primero y Segundo*

Año de Educación Media, Formación General, Santiago de Chile, MINEDUC, Abril 2002.

- *Política Nacional en Sexualidad. Cartillas de Trabajo de Política de Educación en Sexualidad*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General, s.f.
- *Programa de Mejoramiento de la Gestión. Sistema de Equidad de Género. Informe Etapa II*, MINEDUC, Diciembre 2003.
- *Programa de Mejoramiento de la Gestión. Sistema de Equidad de Género. Informe Etapa III*, MINEDUC, Diciembre 2004.

Montecino, Sonia: *Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología del género a los textos de castellano de la enseñanza básica*, en "El futuro en riesgo: nuestros textos escolares", Centro de Estudios Públicos, Santiago de Chile, 1997.

Normas legales

- *Decreto Ley N° 575*, 1974.
- *Decreto con Fuerza de Ley N° 1/3063*, Mayo 1980.
- *Decreto con Fuerza de Ley N° 2/1996 Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales*, Agosto 1998.
- *DFL.5/92 Fija texto refundido coordinado y sistematizado del DFL N° 2 de 1996, sobre subvenciones del Estado a establecimientos educacionales*, Noviembre 1998.
- *Ley No. 18.956*, Diario Oficial 8 de marzo de 1990.
- *Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, Diario Oficial 10 de marzo de 1990.
- *Ley N° 19.532 Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación*, Biblioteca del Congreso Nacional, Noviembre 1997.
- *Ley N° 19.979 Modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros cuerpos legales*, Noviembre 2004.
- *Ley N° 19.876 Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*, Mayo 2003.
- *Reforma Tributaria que aprueba la Ley de Donaciones de las Empresas con Fines Educativas, Modificación al DFL 5/92 en lo relativo al financiamiento compartido*, Septiembre 1993.

OCDE: *Revisión de políticas nacionales de educación*, Santiago de Chile, 2004.

Oficina Internacional de Educación, UNESCO: *Igualdad entre los sexos y educación para todos. Dossier*, en "Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada" N° 129. Vol. XXXIV, N° 1, marzo 2004.

- OIT, Programa FORMUJER: *Incorporación de la perspectiva de género en la formación profesional, Materiales didácticos. Orientaciones Metodológicas*, en: www.ilo.org/public/spanish.
- PNUD: *Informe sobre Desarrollo Humano 2004*, Santiago de Chile, 2005.
- Rojas, Alfredo: *Matemáticas y mujeres en la escuela. Reflexiones sobre las posibilidades de cambios a partir de un caso atípico*, en "Educación y Género. Una propuesta educativa", Ediciones La Morada / Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.
- Rossetti, Josefina, Cecilia Cardemil, Alfredo Rojas, Marcela Latorre y María Teresa Quilodrán: *Educación: La igualdad aparente entre hombres y mujeres*, CIDE, Santiago de Chile, 1988.
- Rosetti, Josefina: *Educación y subordinación de las mujeres*, en García Huidobro (editor): "Escuela, Calidad e Igualdad, los desafíos para actuar en democracia", CIDE, Santiago de Chile, 1988.
- *La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta*, en "Educación y Género. Una propuesta educativa", Ediciones La Morada / Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.
- Rubilar Solis, Luis: *Educación Chilena Siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado?*, en www.umce.cl
- Servicio Nacional de la Mujer:
- *Plan de Igualdad de Oportunidades para las mujeres chilenas, 1994-1999*, Chile, 1994.
 - *Plan de Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres 2000-2010*, Chile 2000, en www.sernam.cl
 - *Seminario Igualdad de Oportunidades para las Mujeres en la Educación*, Santiago, julio, 1996.
 - *Sistematización y Evaluación Participativa. Programa de capacitación a Funcionarios Públicos Educación y género*, Informe Final, PIIE, Santiago, 1996.
- SERNAM-INE: *Mujeres Chilenas, estadísticas para un nuevo siglo*, Santiago de Chile, 2001.
- SERNAM-MINEDUC: *Lo femenino visible. Manual para la producción de textos escolares no sexistas*, Santiago de Chile, 1997.
- Silva Donoso, María de la Luz: *La situación educativa de las mujeres en Chile*, en "Educación y Género. Una propuesta educativa", Ediciones La Morada / Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 1993.
- Soto Roa, Freddy: *Historia de la Educación Chilena*, CPEIP, Santiago de Chile, 2000.

REFORMAS EDUCATIVAS Y EQUIDAD DE GÉNERO EN COLOMBIA¹

LYA YANETH FUENTES VÁSQUEZ ²

JIMENA HOLGUÍN CASTILLO ³

INTRODUCCIÓN

En Colombia los años noventa fueron de profundos cambios institucionales y el sistema educativo no fue una excepción. Entre los principios fundamentales que orientaron las reformas educativas están el enfoque de derechos, la educación como un proceso de formación integral y la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, compensación de las diferencias y preferencia por los más débiles. La función estratégica de la educación en la transformación económica, política y cultural de las sociedades está fuera de duda, es en ese marco que deben analizarse dichas reformas. El eje central de la investigación que se presenta en este texto fue la pregunta por la equidad de género en las reformas educati-

¹ Este artículo se basó en el informe final de investigación: *Reforma educativa y Género: un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú. Caso Colombia*, Línea Género y Cultura, Universidad Central, Bogotá, junio de 2005. El equipo de investigación, bajo la dirección de Lya Yaneth Fuentes, estuvo conformado por Jimena Holguín, asistente de investigación y Betulia Jiménez y Alberto Díaz estudiantes homologantes de las Escuelas de Economía y de Comunicación de la Universidad Central de Bogotá. Para el informe final Jimena Holguín elaboró la sección de indicadores de acceso y resultados; Catalina Turbay realizó el análisis de las políticas curriculares (lineamientos, logros y estándares); Gloria Calvo, Lya Yaneth Fuentes, Luis Ignacio Rojas y Diego Rendón (asistentes de investigación) trabajaron lo referente a la formación docente. Los capítulos restantes fueron elaborados por la directora del proyecto, así como la síntesis y redacción final de este artículo.

² Socióloga y Magíster en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia.

³ Profesional en Lenguas Modernas y Magíster en Ciencia Política, Universidad de los Andes.

vas, sus avances y oportunidades, sus dificultades y obstáculos. La exposición de estos temas está ordenada de acuerdo con las siguientes dimensiones: contexto y reformas educativas, políticas dirigidas a las mujeres, indicadores de acceso y resultados (analfabetismo, años de escolaridad, matrícula, aprobación, repetición y abandono), currículo (lineamientos, estándares, proyectos de educación sexual y textos escolares) y formación docente.

El concepto de equidad que guió las reformas educativas ha implicado la inclusión de los más pobres al sistema, su objetivo central, por lo tanto, ha sido y es la ampliación de coberturas. El otro referente de la equidad es el reconocimiento de la diversidad multicultural y de las diferencias, esto ha representado un énfasis particular en las necesidades específicas de los indígenas y afroamericanos, de los jóvenes, los adultos y adultas mayores, los grupos con limitaciones especiales o con capacidades excepcionales y la población desplazada, entre otros grupos. A pesar de que las reformas han buscado una mayor equidad y de los innegables esfuerzos institucionales, los resultados en Colombia no son muy alentadores. En efecto, aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, las brechas entre los estratos altos y bajos y entre los sectores urbano y rural son muy amplias y, en general, la calidad de la educación no sale bien librada ni en las evaluaciones nacionales ni en las internacionales.

En lo que respecta a la equidad de género, desde hace por lo menos dos décadas, las mujeres presentan indicadores de acceso y resultados iguales o aún superiores a los de los hombres; en consecuencia, se considera que no hay inequidad de género en el sistema educativo y se asume, de manera errada, que el acceso al sistema escolar es suficiente, ya que por sí mismo, garantiza tanto la igualdad de oportunidades como la redistribución. El resultado es que la concepción de equidad que ha orientado las políticas y las prioridades establecidas reducen las diferencias de género a un problema de acceso al sistema, ignorando el sexismo y la discriminación que aún predominan en todos los niveles de la educación. Esta concepción dificulta la formulación de políticas de reconocimiento de las mujeres e impide que la equidad de género se convierta en una cuestión social relevante para las agendas educativas gubernamentales. Por ello es preciso ampliar la noción de equidad, lo que exige acciones para transformar la división sexual del trabajo y la discriminación de género en el sistema educativo, así como la inclusión transversal del enfoque de género en las normas que regulan el sector, en

los contenidos curriculares de todas las áreas del saber y en la formación de las y los docentes.

Entre las fuentes de obligada referencia y análisis que permitieron efectuar este estudio, están la normatividad y las políticas que originaron las reformas educativas (leyes, planes, programas y proyectos); los estudios, investigaciones e informes realizados sobre el sector; las cifras y datos del Departamento Nacional de Planeación, del Ministerio de Educación Nacional y del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, algunos de ellos procesados por el equipo de investigación de la Línea Género y Cultura de la Universidad Central. También se realizaron entrevistas en profundidad a diferentes actores, entre ellos, a altos funcionarios/os del Estado en su calidad de decisores y ejecutores de las reformas educativas; líderes sindicales y del movimiento de mujeres; funcionarias de los organismos internacionales e investigadores/as especializados/as en educación.

LA REFORMA EDUCATIVA EN COLOMBIA

Una reforma necesaria

En 1993 tuvo lugar un debate nacional sobre el proyecto de Ley General de Educación, en ese marco se realizó el *Seminario Internacional sobre Reformas Educativas*⁴. El Seminario permitió identificar problemas estructurales de distinto orden entre ellos, de una parte, los que tenían que ver con la administración, organización y gestión del sistema educativo y, de otra, con el sentido, el acceso y la calidad de la educación. Los expertos encontraron una estructura administrativa estancada y atrasada con respecto al crecimiento del sector y a las nuevas funciones asignadas al Ministerio de Educación; una escasa o nula “capitalización de las experiencias” debida a la falta de continuidad de las políticas que se explicaba, a su vez, por el cambio permanente de funcionarios/as; deficiencias en la coordinación intersectorial en razón de la debilidad institucional del sector educativo lo que dificultaba la planeación del sector y la planeación territorial y, por último, sistemas de información obsoletos y desbordados por las demandas a las que debían responder (Sarmiento, 1993:126).

⁴ Convocado por el Departamento Nacional de Planeación y el Ministerio de Educación Nacional - MEN.

Los diversos actores del seminario coincidieron en que Colombia carecía de un proyecto educativo (Betancourt y otros 1993) como efecto, entre otras razones, de la politiquería y el clientelismo (Betancourt Mejía, 1993; Gómez Buendía, 1993:169). Según Rodríguez, el proceso educativo carecía de fines que le dieran sentido y proyección. De otra parte, la centralización excesiva del sistema, sumada a todos los problemas administrativos y de gestión mencionados, desbordó su capacidad de respuesta a las demandas regionales y locales. La centralización generó que los planteles educativos de primaria perdieran su identidad y que no se contemplaran formas de participación de las comunidades locales (Sarmiento, 1993). También hubo acuerdo en la baja calidad de la educación y, en consecuencia, de la escasa pertinencia de los contenidos curriculares; en las metodologías autoritarias y memorísticas; los textos, materiales y ayudas insuficientes y de escasos méritos; las deficiencias en la formación metodológica de las y los maestra/os; la desarticulación y dificultades en el paso de un nivel a otro, sobre todo de la primaria a la secundaria (Sarmiento, 1993 y Rodríguez, 1993) y, por último, en los contenidos de enseñanza homogéneos que discriminaban en contra de las zonas rurales. Estas deficiencias, además de los problemas de acceso, las bajas coberturas, las altas de tasas de repetición y deserción, las bajas tasas de egreso de la secundaria y la existencia, según Rodríguez, de un sistema educativo público y otro privado, hicieron evidente la necesidad de realizar cambios de fondo en el sistema educativo colombiano, máxime cuando la Constitución obliga al Estado a hacer efectivo el derecho a la educación.

Antecedentes de las reformas en los años ochenta

Tres hechos preceden a la reforma educativa: la creación del Movimiento Pedagógico liderado por la Federación Colombiana de Educadores, FECODE, en 1982; la instauración de la Promoción Automática en 1987 y la creación de la Misión de Ciencia y Tecnología en 1988. El Movimiento Pedagógico buscó “incentivar la reflexión, el debate y la investigación para transformar la escuela y mejorar la calidad de la educación” (Calvo, 1997:7). La Promoción Automática transformó la calificación cuantitativa en una evaluación de carácter más cualitativo y, en segundo lugar, al propiciar una mayor relación entre la escuela y la comunidad democratizó la gestión. Por último, la Misión de Ciencia y Tecnología, cuyo objetivo fue evaluar el estado de la ciencia y la tecnología en Colombia, diagnosticó el rezago del sistema educativo frente a los avances científicos y tecnológicos y confirmó su baja calidad (Calvo, 1997: 6 y 7).

Las reformas educativas en los años noventa: análisis de las políticas

La Carta Política de 1991, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo de 1993, la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Plan Decenal de Educación (1996-2005) son los marcos regulatorios que permiten explicar y comprender las reformas educativas que se profundizaron en la década final del siglo XX en Colombia.

La Constitución Política de 1991

Por ser ley de leyes, la Carta Política⁵ abrió los espacios políticos y jurídicos necesarios para llevar a cabo las reformas educativas que necesitaba el país. El artículo 67 de la Constitución fundamenta al sistema educativo, define que la educación es un derecho de las personas y un servicio público que tiene una función social; establece que la educación tendrá carácter obligatorio entre los cinco y los quince años de edad y cubrirá como mínimo un año de preescolar y nueve años de educación básica; señala que la educación pública es gratuita y asigna al Estado el deber de regular y ejercer las funciones de control y vigilancia, con el fin de velar por la calidad y por el cumplimiento de sus fines y asegurar la cobertura y la permanencia de las y los educandos en el sistema educativo.

La Constitución de 1991 también abrió un amplio espectro político y jurídico para la defensa y protección de los derechos de las mujeres, desde un enfoque de equidad, al establecer la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, garantizar la protección de la familia por parte del Estado y de la sociedad. Igualmente, reconoce los diferentes tipos de familia, sanciona cualquier tipo de violencia intrafamiliar y promueve la participación de las mujeres en los cargos de mayor decisión. Por último, establece que las mujeres no podrán ser sometidas a ninguna forma de discriminación (artículos 13, 40, 42 y 43). El mandato constitucional generó importantes desarrollos normativos en el campo de la violencia intrafamiliar y sexual y en la participación de las mujeres en los cargos de mayor rango. También propició avances en derechos sexuales y reproductivos y acciones específicas dirigidas a las

⁵ La Constitución de 1991 definió a Colombia como un Estado social de derecho, unitario, democrático, descentralizado, participativo, pluralista, con entidades territoriales autónomas, fundado en el respeto a la dignidad humana y en los valores de la modernidad.

jefas de hogar. A pesar de que la Carta Política de 1991 no hace ninguna referencia directa a la educación de las mujeres ni a la equidad de género en la educación, su rechazo explícito a la discriminación en razón del sexo de las personas y en particular de las mujeres, así como la adopción de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, abren múltiples posibilidades para el desarrollo de políticas encaminadas a cambiar el sexismo en la educación.

La Ley General de Educación Ley 115 de 1994

Por su pretensión de realizar un cambio profundo y extenso en el sistema educativo a través de una Ley General de Educación, la reforma educativa que se llevó a cabo en Colombia fue “deductiva-estructural” (Gómez Buendía, 1999:153). La iniciativa, surgida en el gremio docente⁶ y acogida por el gobierno nacional, dio comienzo a un trabajo concertado y de alta intensidad ciudadana cuyo producto fue la expedición de la Ley 115 de 1994, por medio de la cual se establecen las normas generales y disposiciones básicas que regulan la prestación del servicio público de la educación; esta Ley y la Ley 60 de 1993, forman “el marco legislativo fundamental de la educación preescolar, básica y media” (Rodríguez, 2002:124) que trazó la ruta de las reformas en los años noventa.

Entre otros temas, la Ley 115 avanza en los siguientes aspectos⁷:

- Define la educación como un servicio público con función social del cual son corresponsables el Estado, la familia y la sociedad. Establece los fines y objetivos comunes para todos y cada uno de los niveles de la educación formal. Destaca la función estratégica que deben cumplir la investigación y la innovación educativas para el desarrollo del país en una sociedad global con nuevas demandas productivas y ciudadanas.
- Otorga mayor autonomía a las instituciones educativas al permitir que sus diferentes actores diseñen el Proyecto Educativo Institucional

⁶ En el Foro Nacional por la Ley General de Educación, Fecode propuso al gobierno el proyecto de ley que dio origen a la Ley 115 de 1994. El foro, convocado por FECODE, fue realizado en noviembre de 1991, apenas finalizó la reforma constitucional; contó con la participación del Ministerio de Educación, integrantes del Congreso de la República, rectores de las universidades y de diversas organizaciones de los sectores público y privado. Fue la primera vez que el gremio docente presentó una propuesta de reforma educativa, de esa forma cumplió las tareas propuestas en el Congreso Pedagógico de 1987 por el Movimiento Pedagógico (Rodríguez, 2002).

⁷ Esta síntesis se hace con base en Rodríguez, Abel (2002) y Calvo, Gloria (1997).

-PEI-, el Plan de Estudios, el Manual de Convivencia y que conformen el gobierno escolar.

- Establece las áreas fundamentales del conocimiento obligatorias para cada nivel del sistema educativo. Introduce en el currículo, con carácter obligatorio, una serie de contenidos como la Constitución Política y cívica; educación para la justicia, la paz, la democracia y la solidaridad; educación sexual; aprovechamiento del tiempo libre y defensa del medio ambiente (Rodríguez, 2002).
- Representa un avance sustancial en la perspectiva de derechos y de reconocimiento de la diversidad multicultural y de apoyo a los grupos en condiciones de vulnerabilidad y mayor desventaja. En cumplimiento de las políticas de igualdad de oportunidades y de reconocimiento consagradas en la Carta, la Ley define modalidades de atención educativa para los grupos étnicos, poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales, personas adultas, poblaciones rurales y grupos que requieran rehabilitación social.

La Ley 115 de 1994 reglamenta gran parte de los principios y normas educativos consagrados en la Constitución de 1991, en ese sentido es un avance en el logro de una sociedad más justa y democrática. Sin embargo, según Rodríguez, no debería llamarse Ley General de Educación por sus limitaciones y vacíos, entre ellos y quizá el más importante: “omite reglamentar preceptos constitucionales esenciales como el derecho a la educación, el carácter público del servicio educativo, las libertades públicas de enseñanza, aprendizaje, cátedra e investigación” (Rodríguez, 2002:127). La Ley no define la educación como un derecho fundamental sino como un servicio por lo que, a pesar de la función reguladora del Estado, corre el riesgo de quedar en manos del mercado.

Con respecto a la equidad de género, la Ley 115 adiciona como causal de mala conducta el acoso sexual y sanciona a quien incurra en él. Por otra parte, sólo hay una referencia explícita a la equidad de género en función del desarrollo integral de las personas y, en particular, de la construcción de su identidad sexual, aspectos que propone como objetivos comunes de todos y cada uno de los niveles (preescolar, primaria, básica y media) de la educación:

“Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la *equidad de los sexos*, la afectividad, el respeto mutuo y

prepararse para una vida familiar armónica y responsable (Artículo 13, literal d. Ley 115 de 1994)".

La equidad de género es el principio orientador de la educación sexual y ésta debe ser impartida de manera obligatoria en todos los niveles del ciclo escolar (art. 14 Ley 115). El conocimiento del cuerpo y el desarrollo de la identidad y la autonomía constituyen objetivos específicos del nivel preescolar (art. 16 Ley 115) y la valoración de la higiene, de la salud corporal y el conocimiento y ejercitación del propio cuerpo (art. 21, Ley 115), de la primaria. Es sorprendente que en los contenidos curriculares y de formación de los y las estudiantes de secundaria y educación media no se incluya el conocimiento del cuerpo, más aún si se tiene en cuenta que el inicio de la secundaria coincide con el de la adolescencia y, por tanto, con las transformaciones fundamentales del cuerpo y la sexualidad que le son propias. Aparte de las áreas fundamentales y el desarrollo de competencias básicas, la Ley 115 incluye temas como formación para la convivencia y la participación en la primaria; formación en el ejercicio de los deberes, los derechos y conocimiento de la Constitución Política en secundaria y fomento de la participación responsable en acciones cívicas y de servicio social, en la educación media (art. 21 y 22). Si bien estos temas propician la introducción de la equidad de género en los contenidos curriculares y, además, permitirían ampliar su campo de acción más allá de la educación sexual, no debe olvidarse que, por un lado, la aplicación efectiva en los contenidos y prácticas pedagógicas de la educación sexual sería un avance fundamental para la equidad de género y que, por otro, no remedian que se haya desconocido en la Ley la importancia y el lugar estratégico, que sí le confiere la Constitución de 1991, a la equidad de género.

El Plan Decenal de Educación 1996-2005

El Plan Decenal de Educación 1996–2005 tuvo su origen en el Proyecto *La Educación un Propósito Nacional*, que propusieron importantes organizaciones sociales y ONG.⁸ Entre sus objetivos y metas está "superar toda forma de discriminación y corregir los factores de inequidad que afectan el sistema educativo". Con respecto a la equidad de género el Plan propone que

⁸ Entre ellas se destacan: La Fundación Social, La Fundación FES, La Fundación Restrepo Barco, Viva la Ciudadanía y la Corporación Tercer Milenio (Rodríguez, 2002). El decreto 1719 de 1995 convocó a la ciudadanía a participar en la formulación del Plan Decenal, para tal efecto se instalaron ciento cincuenta mesas de trabajo en todo el país. El Plan fue el resultado de una amplia deliberación y concertación ciudadana.

“La identidad cultural de la nación se logrará a través del reconocimiento de la diversidad regional, étnica, cultural, y de las diferencias de género, confesiones religiosas y origen social, de tal manera que como lo propone la Carta Política, la condición de colombiano enaltezca a todos los miembros de la comunidad nacional (...)” (Plan Decenal, 1996: 17).

Una de las ocho estrategias del Plan, la Promoción de la Equidad en el Sistema *Educativo*, está dirigida a corregir discriminaciones y desigualdades, para ello propone dos programas: Equidad de Género y Atención a las Poblaciones Especiales. El primer programa parte de la evidencia de que el sistema educativo reproduce “prejuicios y prácticas cotidianas basadas en la idea de superioridad de uno de los sexos”, por lo tanto es preciso tener en cuenta, en primer lugar, que las políticas tienen un impacto diferencial en las niñas y, segundo, garantizar los derechos educativos que consagra para ellas la Ley 51 de 1981, que busca la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres.

Para alcanzar la equidad de género el Plan propone:

“Como apoyo a este programa se buscará eliminar las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares, el diseño de programas educativos que promuevan la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida entre niñas y niños, la capacitación docente en orientación de género y el ofrecimiento de programas de apoyo para que las madres y mujeres adultas puedan continuar sus procesos educativos” (Plan Decenal, 1996: 27).

Sin embargo, aunque el Plan Decenal de Educación fue el que mejor expresó el espíritu de la Constitución de 1991 (Rodríguez, 2002) y el que más avanzó en el tema de equidad de género, no se llevó a la práctica porque no contó con los recursos, ni con el respaldo político y social que requería (Rodríguez, id.) y porque, además, coincidió con un cambio de gobierno.

En síntesis, aunque la Constitución de 1991 no hace referencia directa al tema de la educación de las mujeres, el principio de no discriminación en razón del sexo y el reconocimiento de las diferencias ofrecen posibilidades de acción para formular políticas educativas desde un enfoque de género. La Ley 115 de 1994, por su parte, restringe la cuestión de género al campo de la educación sexual y sus alcances resultan bastante limita-

dos, aún así, constituye la carta de navegación de las reformas educativas en Colombia.

LAS POLÍTICAS PARA LAS MUJERES EN LOS NOVENTA

En 1990, durante el gobierno de Cesar Gaviria (1990–1994), se creó la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, CPJMF, en este período también se formuló la *Política Integral para las Mujeres Colombianas* (1993). Estos hechos dieron comienzo a un trabajo conjunto entre la Consejería y el Ministerio de Educación. De acuerdo con el diagnóstico de la Consejería:

“La participación de las mujeres en el sistema de educación formal ha mejorado de manera reconocible y evidente (...) no obstante los aumentos de cobertura, subsisten problemas de calidad de la educación femenina. Si se miran los resultados obtenidos en las pruebas del ICFES se concluye que los colegios mixtos se ubican en el último lugar y los colegios femeninos aparecen consistentemente por debajo de los masculinos. Por otra parte, se ha establecido que la educación escolar refuerza la definición tradicional de roles, transmitiendo estereotipos sobre el papel de hombres y mujeres en la sociedad, sus posibilidades y proyecciones (Consejería Presidencial, Presidencia de la República 1993: 21-22)”.

En 1992 se creó el proyecto de coeducación con el fin de generar cambios en las y los maestras/os “haciéndolos conscientes de la discriminación de género que conllevan los procesos de socialización en la escuela” (Gutiérrez, 1994: 39); se realizaron talleres de sensibilización, dirigidos a funcionarias/os de los ministerios de educación y salud, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, de UNICEF y a investigadores; también se llevaron a cabo talleres de capacitación en algunas regiones del país. Como insumo para la producción de material educativo y para el diseño de una guía de capacitación docente, se contrató, con el auspicio de la UNICEF, un estudio de textos escolares orientado a la identificación de patrones sexistas y discriminatorios (Gutiérrez, id.). Entre 1993 y 1994 el proyecto de coeducación se amplió al territorio nacional, en ese marco se capacitó a los y las funcionarios/as en los ámbitos nacional y regional; se dictaron talleres sobre contenidos no sexistas con maestras/os de primaria y secundaria y se contrató un equipo de académicas/os para el diseño de un modelo de capacitación que contribuyera a la conceptualización de género y desarrollo en los procesos educativos.

En 1995, dentro del plan de gobierno El Salto Social de Ernesto Samper (1994-1998), la Consejería Presidencial fue reemplazada por la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres y se formuló *la Política de Equidad y Participación de la Mujer*, EPAM. Entre los objetivos de la Política se destacaba el de “promover un cambio cultural que revalorice lo femenino en la sociedad y propenda por la construcción de relaciones de equidad entre géneros en todos los ámbitos de la actividad social: familiar, doméstica, laboral, educativa, política y cultural” (Ministerio del Medio Ambiente, 1995a:22). La EPAM recomendaba adelantar acciones integrales para el diseño de lineamientos curriculares, cambio de textos escolares y formación de los agentes educativos por cuanto modificar los textos sin capacitar a las y los docentes, y viceversa, no es funcional y no serviría de nada. Como problemas específicos la EPAM buscó aumentar la retención femenina para lograr la finalización de la secundaria y del nivel superior y elevar los puntajes del examen de Estado en las áreas donde, en comparación con los hombres, las mujeres presentan promedios muy bajos.

Las acciones concretas en el tema de educación fueron:

1. Capacitación de funcionarios/as del MEN, docentes y directores en los departamentos de Santander, Risaralda, Antioquia y Bogotá en asuntos relacionados con género y desarrollo, planeación educativa con perspectiva de género y el PEI con perspectiva de género.
2. Elaboración de los siguientes materiales: “Poder ser mujer” (video) y “Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa”, manual sobre el uso sexista del lenguaje en los textos escolares.
3. Desagregación por sexo de los resultados del ICFES⁹ y análisis de dichos datos desde la perspectiva de género.

En este período, y bajo la responsabilidad de la Red de Solidaridad Social, se creó el programa de *Apoyo a niños en edad escolar dependientes de mujeres jefas de hogar*. Su objetivo fue “contribuir a aliviar la carga económica que representa para las mujeres jefas de hogar la compra de textos, útiles escolares y uniformes a los niños y niñas a su cargo e incentivar el ingreso y permanencia de éstos en el sistema educativo” (Rico de Alonso y otras, 1996:7) de esa forma se entregaron 150.000

⁹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

subsidios o bonos escolares a las mujeres jefas con hijos/as que cursaran la primaria. Este programa, de cobertura nacional, ha tenido continuidad¹⁰ y es al que se le han asignado mayores recursos.

En 1999, durante la administración de Andrés Pastrana (1998-2002), la Dirección Nacional para la Equidad de las Mujeres perdió poder y autonomía porque se le transformó en Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Bajo este gobierno, y con la participación de los grupos de mujeres, se formuló el *Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres 2000-2002*, sus campos de acción estratégicos eran trabajo y generación de ingresos; salud, salud reproductiva y seguridad en salud; educación; vivienda y hábitat; participación en las estructuras de poder y adopción de decisiones; violencia contra las mujeres; conflicto armado y mujer rural. Como líneas de acción en el tema de educación, este Plan se propuso el acopio de información desagregada por sexo y el diseño de indicadores de género; análisis periódico de las pruebas Saber y del ICFES; sensibilización en torno a los factores asociados a las relaciones de género y la deserción escolar; apoyo a madres y padres adolescentes; promoción de una educación libre de estereotipos sexistas; desarrollo de proyectos de coeducación y comprometer a las editoriales en la elaboración de materiales no sexistas. A pesar de sus bondades este Plan tampoco se ejecutó, quizás porque el Ministerio de Educación no participó en su diseño y porque, una vez más, coincidió con un cambio de gobierno.

Durante la administración de Álvaro Uribe (2002-2006) se formuló la política nacional *Mujeres constructoras de paz y desarrollo 2003-2006*. Su objetivo es “corregir los desequilibrios que en cuanto a las relaciones y a las oportunidades de desarrollo, se producen en las personas en razón de su pertenencia a uno u otro sexo o edad, o la diversidad étnica y cultural, bien sea en el interior de las familias, en las comunidades rurales y urbanas, en los espacios educativos, en el mercado laboral o en las organizaciones de los ámbitos político y económico”; la política busca “contribuir a lograr, de manera gradual, la equidad entre mujeres y hombres en cuanto a su participación en la vida social, económica, política y cultural, y en el desarrollo del país” (Consejería Presidencial,

¹⁰ En la actualidad se ejecuta el Programa Familias en Acción, el cual entrega a las madres de los sectores más pobres, subsidios nutricionales y escolares. Uno de sus objetivos es la reducción de la inasistencia y la deserción de los y las estudiantes de la educación primaria y secundaria.

2003: 17). Los ejes y áreas programáticas de esta política son empleo y desarrollo empresarial de las mujeres; educación y cultura; salud y salud sexual y reproductiva; violencia contra las mujeres; participación política; comunicaciones; mujer rural y fortalecimiento institucional. En educación, la meta principal por cumplir en el período 2003-2006 es:

“Fomentar en todos los espacios de nuestra sociedad una educación para la vida que promueva el aprecio por la diversidad, la tolerancia y el respeto a las diferencias de género de las personas, así como garantizar con igualdad y equidad, en todos los niveles, tipos y modalidades educativas, atención específica a las niñas y las mujeres, para ampliar su participación y desempeño en todos los campos de la actividad humana, con un sentido de justicia, al margen de prejuicios y discriminaciones (Consejería Presidencial, 2003: 32)”.

Para lograr este objetivo se propusieron las siguientes líneas de acción: diseñar y promover un programa nacional de educación en género y diversidad, capacitar en los temas ejes de la política a las mujeres y funcionarios/as públicos, elaborar un boletín sobre pedagogía en género, realizar con las universidades en las áreas de interés para la Consejería encuentros con mujeres y artistas para reconocer su aporte a las artes y las letras colombianas y concertar con las editoriales la publicación de textos sin sesgos sexistas.

En suma, al inicio de los años noventa, como consecuencia, en parte, del origen de las instituciones responsables de las políticas dirigidas a las mujeres, el sexismo en la educación emergió en la agenda pública. Entre 1990 y 1998, y con el apoyo de los organismos internacionales, se adelantaron investigaciones sobre el sector desagregadas por sexo, se realizaron procesos de formación docente y se produjeron guías para la coeducación y elaboración de textos escolares no sexistas. Aunque se registran experiencias valiosas, éstas no han tenido la suficiente continuidad, ni se han legitimado dentro de las dependencias responsables de formular y ejecutar las políticas educativas, en particular en el Ministerio de Educación y en las secretarías de educación. Por el contrario, las acciones dependen del mayor o menor grado de institucionalización de la instancia encargada de coordinar las políticas de equidad para las mujeres y ésta en los dos últimos gobiernos ha perdido poder y legitimidad. De otra parte, en la medida en que los indicadores de acceso y resultados no presentan inequidad de género y antes bien favorecen a las mujeres, el sexismo presente en los currículos formal y oculto no ha sido

un tema prioritario y estratégico en el marco de las políticas educativas ni en el de las acciones dirigidas a la equidad de género.

LA EQUIDAD DE GÉNERO EN CIFRAS

Indicadores de acceso y resultados en el sistema educativo colombiano

En el inicio de la década de los años noventa se llevó a cabo la liberación del comercio y la apertura de la economía nacional a los capitales internacionales. Desde 1990 hasta mediados de la década, Colombia presentaba crecimiento sostenido del PIB, aumento en la población ocupada y disminución del desempleo y del sector informal en las áreas urbanas. En 1998 comenzó un decrecimiento de la economía que hizo crisis en 1999, año en el cual el PIB llegó al $-4,8\%$ y el desempleo fue de 19,4 puntos (Castañeda, 2002). El aumento de la pobreza, la disminución en el PIB *per capita* y las altas tasas de desempleo desmejoraron la situación social y económica de los y las colombianos/as al final del siglo XX¹¹.

En lo que atañe a la equidad entre hombres y mujeres, el Índice de Desarrollo de Género, IDG, pasó de 0,646 en 1985 a 0,774 en el 2003, es decir, en la actualidad las mujeres presentan una mayor esperanza de vida, tasas más bajas de analfabetismo, acceso paritario a la educación y aumento del PIB *per cápita* (PNUD, 2003). Sin embargo, persisten inequidades de género importantes en ingresos y en participación política, entre otras. De igual manera, tanto los datos de desarrollo humano como los proporcionados por los indicadores socio-económicos, ponen en evidencia que las mujeres son la población más vulnerable a las crisis sociales y económicas, lo cual se refleja en la disminución de la matrícula, las altas tasas de desempleo y en los bajos ingresos laborales de las mujeres.

En materia educativa el país avanzó en la ampliación de la cobertura del sistema. En 1997 de cada 100 niños, niñas y jóvenes en edad escolar, 72 asistieron a algún establecimiento educativo en los niveles de primaria, secundaria y superior. A pesar de los esfuerzos por aumentar la cobertura y mejorar la calidad a través de la inversión en recursos humanos, físicos

¹¹ A partir de 2001 la economía empezó a mostrar una lenta recuperación.

y financieros¹² (Sarmiento y Caro, 1997b), aún no se alcanza la universalización de la educación primaria y la cobertura para la secundaria todavía es baja; por otra parte, como resultado de la desigualdad que caracteriza a la sociedad colombiana¹³, se amplía la brecha entre ricos y pobres y entre el sector educativo urbano y rural. En el país hay cerca de dos millones de niños/as en edad escolar por fuera del sistema, además, la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años es de 7,5 años,¹⁴ frente a esa situación, el principal objetivo del Plan Sectorial de Educación del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006) *La Revolución educativa*, es la ampliación de la cobertura en la educación básica y media.¹⁵

Equidad en el acceso

Entre 1997 y 2004 se han realizado varios estudios sobre acceso, retención y eficiencia escolar; tres de ellos¹⁶ coinciden en que las brechas entre hombres y mujeres en el acceso a la educación han desaparecido. *El Informe de progreso educativo* del Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), La Fundación Corona y Corpoeducación (2003), por ejemplo, señala que en los diferentes niveles de la educación no hay brechas entre los niños y las niñas. En la actualidad, los problemas de equidad en el acceso a la educación se explican más por situación de pobreza y por área de residencia (urbana/rural) que por la diferencia de sexo. Los indicadores de eficiencia interna muestran mejores resultados de las mujeres en aprobación, menor deserción y repetición. No obstante, en términos generales, la retención en el sistema es preocupante:

¹² El gasto público en educación como porcentaje del PIB, creció progresivamente en los años noventa, en 1999 llegó a 4,6%; debido a la crisis económica en 2000 y 2001 disminuyó. En el 2002 comenzó a recuperarse y alcanzó el 4,9%. En el primer semestre de 2004 fue de 5,1% (Datos proporcionados por el Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Desarrollo Social).

¹³ El estudio de la UNESCO sobre equidad y educación en Colombia afirma que “la inequidad es tal que en los últimos 10 años las desigualdades se han agudizado, al punto que al iniciar la década de 1990 la relación entre el 10% más rico del país y el 10% más pobre era de 40 a 1, mientras que para el año 2001 se calcula que fue de 80 a 1” (Castañeda, 2002: 13).

¹⁴ Encuesta Continua de Hogares DANE - 2002. Este promedio es inferior al de la mayoría de los países latinoamericanos (MEN, 2003).

¹⁵ La meta para el año 2006 es la creación de 1.500.000 nuevos cupos (MEN, 2003).

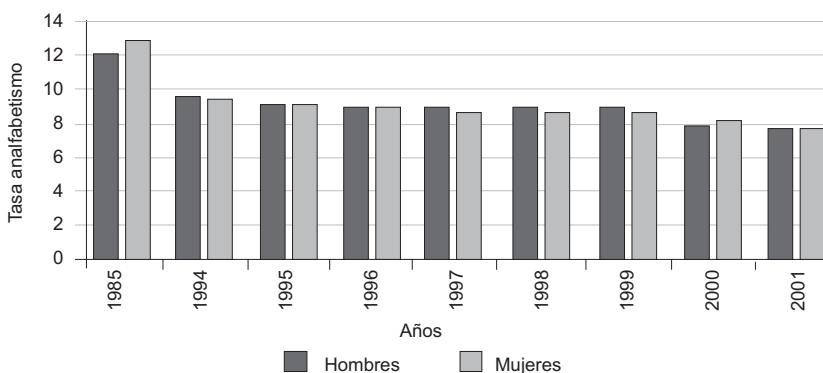
¹⁶ Para el tema de acceso y resultados fueron consultados los siguientes trabajos: Ministerio de Educación Nacional (2004); PREAL, Fundación Corona y Corpoeducación (2003); Castañeda (2002); Sarmiento y Caro (1997a); Sarmiento y Caro (1997b) y Pérez (1998). Sólo tres de estos estudios tienen información sobre la variable sexo.

sólo la tercera parte de la población que ingresa a primaria logra terminar los ciclos de básica y media, situación que se explica, entre otras causas, por la falta de recursos económicos de los estudiantes, el conflicto armado (vinculación de niños/as y jóvenes a las filas de los grupos armados y desplazamiento forzado), la desnutrición y la falta de apoyo y recursos académicos (PREAL y otros, 2003). Pérez (1998) registra un aumento en los niveles de promoción de las mujeres y decrecimiento en las tasas de repetición y deserción entre 1993 y 1997. Para este autor, aunque la situación económica es la principal razón del abandono del sistema educativo, se destacan también la falta de interés por el estudio entre los hombres, y el no estar en edad escolar, la enfermedad o la necesidad de trabajar, entre las mujeres. Sarmiento y Caro (1997a) encontraron que entre 1985 y 1997, si bien existía una tendencia general al aumento en las tasas de promoción, éstas fueron mayores entre las mujeres, lo mismo que la escolaridad promedio en los niveles de básica y media. En suma, los estudios coinciden en que los indicadores de acceso y los de eficiencia no permiten afirmar que no existe inequidad de género en el sistema educativo, al menos en lo que respecta a dichos criterios.

Analfabetismo

En Colombia la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más pasó de 18,8% en 1973 a 12,3% en 1985; los mayores resultados se dieron en el sector rural en el cual el porcentaje de analfabetismo se redujo de 36,6% a 23,2% (Sarmiento y Caro, 1997b) en el mismo período; a partir de 1994 se registra una reducción sostenida (Gráfico N° 1). Si bien

Gráfico N°1
**Tasa de analfabetismo por sexo en población de 15 años y más,
1985 -2001**



Fuente: PNUD *Diez años de desarrollo humano en Colombia e Informe mundial de desarrollo humano 2003*.

existe una tendencia de nivelación en las tasas de analfabetismo en ambos sexos, con excepción de 1985, en cuatro de esos años las diferencias favorecen a las mujeres, en los cuatro años restantes fue igual para ambos sexos.

Al analizar las tasas de analfabetismo por grupos de edad se observa que las personas mayores de cincuenta y seis años presentan tasas más altas. En este grupo las mujeres analfabetas prácticamente duplican el porcentaje de hombres.

Años promedio de educación

El promedio de escolaridad de la población colombiana de 15 y más años sólo llegaba, en el 2001, a 7,4 años (Tabla N° 1), cifra bastante lejana del promedio requerido, 11 o 12 años, para dar respuesta a las demandas de la globalización (Hopenhayn y Ottone, 2002).

Tabla N°1

Años promedio de educación para la población de 15 años y más por sexo y por sectores urbano y rural, 1978 - 2001

Sector/Sexo	1978	1985	1993	2001
Urbano	5,7	6,7	6,9	8,4
Rural	2,4	3,3	3,7	4,6
Hombres	4,7	5,7	6,2	7,4
Mujeres	4,5	5,6	6,2	7,5
Total	4,6	5,6	6,2	7,4

Fuente: Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Desarrollo Social.

Pese a una tendencia general al aumento en los años de escolaridad en el país, la brecha entre los sectores rural y urbano es tal que el promedio de ésta última duplica al de la población rural. El indicador discriminado por sexo muestra una leve diferencia en favor de los hombres que a partir de 1985 tiende a nivelarse con el promedio de las mujeres. En la década de los años noventa, los promedios son muy similares, con un ligero incremento en favor de las mujeres en el año 2001.

*Matrícula y cobertura*¹⁷

La matrícula y la cobertura en los niveles de educación básica y media en Colombia, han aumentado significativamente con respecto a las tasas presentadas en los años setenta y mitad de los años ochenta. El avance en la matrícula nacional es mayor en el nivel de primaria, que entre 1985 y 1997 pasó de 4 a 5,4 millones de alumnos/as “creciendo a una tasa anual superior a la de la población en edad para ese nivel” (Sarmiento y Caro, 1997a). No obstante, el ritmo de crecimiento de la matrícula no ha sido homogéneo lo que se explica, en parte, por el comportamiento demográfico de cada uno de los departamentos, por los procesos migratorios y, en especial, por el desplazamiento de población generado por el conflicto armado.

Al crecer más la matrícula que la población las tasas de cobertura bruta aumentaron de manera continua (Sarmiento y Caro, 1997a:5); en la primaria la tasa total de cobertura bruta pasó de 105% en 1985 a 112% en 2001 y en la secundaria de 52,1% a 83,2% en los mismos años (ver Tabla N° 2). En la tasa de cobertura neta también se observan mejoras: en la

Tabla N° 2

Tasas de cobertura bruta y neta por nivel educativo y sexo 1973 - 2001¹⁸

Nivel	Sexo	Cobertura bruta				Cobertura neta			
		1973	1985	1993	2001	1973	1985	1993	2001
Primaria	Hombre	97,2	103,0	108,8	112,5	57,3	65,0	76,9	82,7
	Mujer	101,9	107,0	111,4	110,8	60,3	68,4	78,9	82,2
	Total	99,5	105,0	110,1	111,6	58,8	66,6	77,9	82,4
Secundaria	Hombre	33,2	48,3	62,2	80,7	20,0	27,7	40,8	61,4
	Mujer	31,9	55,7	71,8	85,8	20,6	31,6	45,6	65,5
	Total	32,5	52,1	67,0	83,2	20,3	29,7	43,2	63,4
Superior	Hombre	6,2	8,8	13,7	21,8	4,4	5,5	7,5	15,1
	Mujer	3,0	7,3	13,9	22,6	2,4	5,0	8,3	15,6
	Total	4,5	8,0	13,8	22,0	3,3	5,2	7,9	15,4

Fuente: Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Desarrollo Social.

¹⁷ La mayor parte de los datos e información sobre matrícula y eficiencia del sistema para el periodo 1997-2002 proviene de la encuesta C-600 del DANE, que se aplica anualmente a todos los establecimientos de educación formal, públicos y privados. No se cuenta con la serie completa (1990-2003) debido a que los cálculos del Ministerio de Educación parten de 1997.

¹⁸ La tasa de cobertura bruta se calcula dividiendo el número total de estudiantes que están en un nivel determinado (por ejemplo primaria) sobre el número de estudiantes

primaria pasó de 66,6% en 1985 a 82,4% en 2001 y en la secundaria de 29,7% a 63,4%. El crecimiento de las tasas de cobertura bruta y neta se debe a los esfuerzos que han realizado los gobiernos por ampliar la cobertura y atender los problemas propios del sistema como son la deserción, la repetición y la extraedad (Sarmiento y Caro, 1997a:5). Entre 1973 y 1993, la tasa de cobertura bruta de las mujeres fue mayor que la de los hombres por una diferencia cercana a los tres puntos, excepto en 2001. La tasa de cobertura neta registra un mayor incremento en favor de las mujeres en la educación secundaria y superior. La Tabla N° 3 muestra el comportamiento de la matrícula por nivel educativo, por sector (urbano/rural) y por sexo. De acuerdo con estos datos, en 1997 y 2002, en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria y media, estuvieron matriculados/as, en promedio, 8.322.113 estudiantes. La tasa de matrícula es mayor en el sector urbano, con un porcentaje cercano al 75% en los dos años.

Tabla N° 3

Matrícula por sectores urbano y rural y por sexo, 1997 – 2002

Año	Nivel	Total Nacional	Total		Total	
			% Urbano	% Rural	% Hombres	% Mujeres
1997	Primaria	4.659.336	64,7	35,3	50,9	49,1
	Secundaria	2.438.000	89,1	10,9	48,6	51,4
	Media	824.999	93,3	6,7	45,9	54,1
	Total	7.922.335	75,2	24,8	49,7	50,3
2002	Primaria	5.206.175	65,7	34,3	51,3	48,7
	Secundaria	2.640.219	86,5	13,5	49,2	50,8
	Media	875.497	91,1	8,9	47,1	52,9
	Total	8.721.891	74,5	25,5	50,3	49,7

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Información de la encuesta C-600 del DANE.

La tasa de matrícula en los niveles de secundaria y media es mayor para las mujeres; aunque hay una tendencia a la disminución en la educación media la brecha en contra de los hombres oscila entre los 6 y los 8 puntos y es significativa en todos los años.¹⁹ También es importante

que, de acuerdo con las proyecciones de población, deben estar en ese nivel. La tasa de cobertura neta se calcula dividiendo los estudiantes que efectivamente están matriculados en cada nivel y que se encuentran en el rango de edad para ese nivel sobre el número de estudiantes en esa edad que deberían estar matriculados.

¹⁹ Para este estudio se analizaron todos los años comprendidos entre 1997 y 2002.

resaltar el comportamiento tan disímil de la matrícula en los sectores urbano y rural, a medida que se avanza en los niveles educativos la matrícula aumenta en el sector urbano; en el sector rural es constante la disminución de la matrícula secundaria y media, lo que indica una deserción muy alta del sistema educativo. En síntesis, las brechas en la matrícula femenina y masculina que existían en décadas anteriores han desaparecido al punto de que en la actualidad las tasas de matrícula de las mujeres, en particular en la educación media, son mayores que las de los hombres.

Eficiencia del sistema: tasas de aprobación, reprobación y deserción por sexo

Pese a la persistencia de diferencias en favor de la educación privada y de la educación urbana, en Colombia los indicadores de eficiencia interna de la educación básica y media, mejoraron durante el período comprendido entre 1985 y 1997, años en los que se observa una reducción de dichas diferencias. Así, “para el total nacional, entre 1985 y 1997, la tasa de promoción de primaria pasó del 77 al 83,5%. En 1985 la diferencia en la tasa de promoción de los sectores oficial - privado era de 14 puntos y en 1997 de 10 puntos. La primaria oficial incrementó la promoción en 7,2 puntos, pasando de 74,3 a 81,5% y la no oficial la incrementó en 3 puntos, pasando de 88,3 a 91,4%” (Sarmiento y Caro, 1997a:6). La diferencia en la tasa de promoción urbana-rural pasó, en el mismo lapso, de 14 a 10 puntos, en las áreas urbanas la primaria incrementó la promoción del 83 al 87% y en las rurales de 68,4 a 77,6%.²⁰

Aunque para los dos sexos hubo un aumento promedio de 5,5 puntos en las tasas de aprobación, entre 1985 y 1997, en las mujeres pasó de 78,8 a 84,5% y en los hombres de 76,6 a 82%. De igual manera, en comparación con los hombres, las mujeres presentaron tasas menores de reprobación y deserción (Sarmiento y Caro, 1997a). Entre 1997 y 2001 el promedio de aprobación masculina para el área urbana fue de 86% y el femenino 88,5%, en el área rural fue de 77% y 80% respectivamente. Los hombres y el sector rural presentan las tasas más altas de reprobación y

²⁰ Uno de los factores que puede explicar parcialmente este incremento en la zona rural es la puesta en marcha de la metodología de la Escuela Nueva, la cual surgió como un programa de educación rural en 1975 con base en la experiencia de la Escuela Unitaria promovida por la UNESCO durante los años sesenta y setenta. Su objetivo se orientó a la solución de los problemas de cobertura y calidad educativa existentes en el sector rural.

abandono.²¹ En las áreas urbana y rural las mujeres presentan mayores porcentajes de aprobación y sus promedios de reprobación y abandono son más bajos que los masculinos. Como se ve en la Tabla N° 4, en el sector urbano y en el rural las mayores tasas de aprobación para ambos sexos se presentan en la educación media (grados 10° y 11°). Las mayores tasas de reprobación y abandono para los hombres en el área urbana se presentan en la secundaria (de 6° a 9° grado). En las áreas rurales las mayores tasas de reprobación y abandono masculinas se ubican en la primaria. En las zonas urbanas las mayores tasas de reprobación se encuentran en secundaria y en el sector rural se encuentran en la primaria. Las tasas de abandono son más altas entre los hombres en las áreas urbanas y rurales y se ubican en los niveles de secundaria y primaria, respectivamente. En suma, los indicadores de eficiencia son mejores para la población femenina tanto en el sector rural como en el urbano en todos los niveles educativos.

Rendimiento en la educación básica y media

La evaluación de la educación básica y media en las instituciones públicas y privadas, se realiza a través de las pruebas SABER y del

Tabla N°4

Eficiencia por sexo, según sectores urbano y rural y nivel educativo 1997-2001 (%)

Año	Nivel	Urbano						Rural					
		Hombre			Mujer			Hombre			Mujer		
		Apr	Repr	Aband	Apr	Repr	Aband	Apr	Repr	Aband	Apr	Repr	Aband
1997	Prim	89,1	5,1	5,8	90,8	4,2	5,0	76,8	11,9	11,2	79,6	10,3	10,0
	Secu	84,9	9,0	6,1	88,5	6,6	4,8	85,4	8,0	6,6	88,1	6,1	5,8
	Medi	90,6	5,6	3,8	93,1	3,8	3,1	91,4	5,2	3,3	93,0	3,7	3,3
2001	Prim	86,6	6,8	6,5	88,9	5,4	5,6	74,4	13,4	12,1	77,9	11,5	10,6
	Secu	79,4	13,3	7,3	84,2	10,0	5,8	77,7	11,7	10,5	82,4	9,0	8,7
	Medi	86,7	8,8	4,5	90,2	6,1	3,7	87,3	7,6	5,2	90,6	4,8	4,6

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Información de la encuesta C-600 del DANE.

²¹ Con respecto a los datos sobre abandono o deserción se debe anotar que el formulario C-600 hace un conteo de los estudiantes que cada año se retiran de los establecimientos educativos, a este resultado lo denominan "abandono", sin embargo, el dato así obtenido no significa necesariamente que el estudiante haya abandonado el sistema educativo, también puede suceder que un estudiante se retire de un colegio para ingresar a otro. No hay manera de hacer un seguimiento a los estudiantes que se retiran de las instituciones y son sistematizados como desertores.

examen de Estado ICFES. Las pruebas SABER²² miden las competencias de los y las estudiantes de los grados tercero, quinto y noveno (correspondientes al nivel de educación básica) en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas.²³ El Examen de Estado del ICFES se aplica desde 1968 a los estudiantes del último grado de la educación media y sus resultados son requisito para la selección e ingreso a las universidades. Este examen mide los conocimientos en las áreas de biología, química, física, matemáticas, lenguaje, filosofía, historia, geografía y un idioma extranjero.²⁴

Resultados en las pruebas SABER

En los últimos años los resultados que han obtenido los y las estudiantes en las pruebas SABER no son alentadores. Entre 1997 y 1999 los y las estudiantes de los grados tercero, quinto y noveno obtuvieron resultados muy bajos en el área de lenguaje, tanto que “sólo uno de cada cinco estudiantes de educación básica logra comprender lo que escribe” (PREAL y otros, 2003: 14). En el área de matemáticas se encontró que sólo uno de cada diez estudiantes evaluados tiene la capacidad de resolver problemas que exigen un mayor nivel de análisis. Los resultados son inferiores en los grados más altos a pesar de que podría suponerse que “por tener más años de estudio, deberían tener más capacidad para solucionar problemas y comprender diferentes tipos y estilos de textos” (Íbidem: 14). Los estudiantes de educación básica también presentan bajos resul-

²² Aunque las pruebas SABER se aplican desde comienzos de la década de los noventa, sólo desde 2002 se convirtieron en una prueba censal aplicada a todos los estudiantes del sistema educativo. Junto con Chile, Cuba y Uruguay, Colombia es uno de los primeros países de la región en evaluar a toda su población escolar (Informe del Ministerio de Educación Nacional a la UNESCO, 2004).

²³ En estas últimas se evalúan: “las competencias cuyo desarrollo es necesario para la vida en comunidad, enmarcada por el respeto y promoción de los derechos humanos”; se evalúan además: “competencias cognitivas y emocionales, así como actitudes y acciones que favorecen o van en contra de la convivencia pacífica, el actuar responsable en una democracia participativa y la valoración de la pluralidad e identidad” (MEN, 2004a: 25).

²⁴ En el año 2003 fue introducida una nueva prueba para la evaluación de la calidad de la educación superior, el Examen de Calidad de la Educación Superior, ECAES. Esa prueba “mide las competencias generales y específicas de todos los estudiantes de último año de la educación superior” (MEN, 2004a: 28).

²⁵ Estas competencias evalúan aspectos relacionados con derechos humanos, convivencia y paz, participación y responsabilidad ciudadana, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004a: 25).

tados en las competencias ciudadanas.²⁵ La conclusión sobre los resultados de las pruebas SABER de los años 2002 y 2003 es que los estudiantes “mostraron que no saben relacionar más de dos conceptos y que tienen dificultad para hacer interpretaciones y sacar conclusiones; tampoco tienen claro cómo hacer preguntas y observaciones que les permitan conocer los fenómenos de la ciencia” (MEN, 2004a: 25). Los resultados de las pruebas SABER desagregados por sexo, entre 1991 y 1996 para los grados 3°, 5°, 7° y 9°, muestran que la diferencia en matemáticas en favor de los hombres no sólo es una constante en todos los grados sino que además la brecha tiende a acrecentarse a medida en que se avanza en el ciclo educativo, algo que no ocurre de manera tan clara en el área de lenguaje. Así el desempeño académico de los hombres es levemente superior al de las mujeres (Pérez 1998). Al diferenciar los resultados según tipo de colegio se encontró que los colegios femeninos obtienen los mayores puntajes en el nivel de primaria, intermedios en el nivel de secundaria y resultados más bajos que los presentados por los colegios masculinos y los mixtos en la educación media (Pérez, 1998). Es decir, el logro académico de las mujeres disminuye a medida que avanzan en los diferentes niveles, incluso en los exámenes de Estado en los que tienen puntajes inferiores a los de los hombres.

Resultados en los exámenes de Estado – ICFES

Según el Ministerio de Educación entre 1986 y 1999 disminuyó el número de colegios que reportaban puntajes altos en las pruebas del ICFES. En el 2000 el porcentaje de colegios con resultados bajos fue del 50%, en el 2003 ese porcentaje ascendió al 56% (MEN, 2004a). Estos resultados son contundentes en cuanto a la baja calidad de la educación que reciben los/las estudiantes de menores recursos, puesto que los mejores puntajes los obtienen, en primer lugar, los colegios privados a los que asisten los y las estudiantes de las clases media y alta y, segundo, los ubicados en las grandes ciudades (PREAL y otros, 2003; MEN, 2004a). Entre 1980 y 1997 el puntaje promedio obtenido por los hombres tanto en el total del examen de estado como en cada una de las áreas que comprende, fue superior al de las mujeres. Los hombres presentan mayores puntuaciones que las mujeres en matemáticas, ciencias y español (Pérez, 1998), área en la cual la diferencia es menor que en las otras

²⁵ Estas competencias evalúan aspectos relacionados con derechos humanos, convivencia y paz, participación y responsabilidad ciudadana, pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004a: 25).

dos. Estas diferencias son estadísticamente significativas. En el período estudiado el puntaje promedio de los hombres estuvo entre los 238 y los 262 puntos²⁶ y el de las mujeres entre 213 y 237 puntos (Pérez, 1998). Para los dos sexos estos promedios son bajos y se ubican en el rango de clasificación del examen “medio bajo”. En el 2003 persistía la tendencia en favor de los hombres en las pruebas del ICFES. Las mujeres sólo se destacaron en las áreas de lenguaje y filosofía, en las restantes (geografía, historia, matemáticas, física, biología, química e idiomas) los puntajes de los hombres las superaron por un margen muy amplio (MEN, 2004b). La mayoría de las mujeres que presentaron el examen de Estado en ese año optó por las siguientes áreas de profundización: biología (56%), historia (69%) y lenguaje (60%). Por su parte, los hombres prefirieron matemáticas (31% frente a un 16% de mujeres), física (43% hombres y 31% mujeres) y química (31% y 24%) (MEN, 2004b). Esas escogencias confirman los estereotipos de género.

Acceso a la educación superior por sexo

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación, en 2002 había cerca de 924.181 estudiantes matriculados/as en algún programa de pregrado, el 51,4% eran mujeres y el 48,6% hombres. La mayor presencia femenina en la educación superior ha sido una constante en los últimos años, entre 1988 y 1996 la matrícula femenina ha sido mayor que la masculina aunque a partir de 1994 la diferencia en la tasa de matrícula entre hombres y mujeres tiende a disminuir (Pérez, 1998). Las tasas de graduación también son mayores entre las mujeres, los datos del Ministerio indican que en 2002 obtuvieron su grado universitario 109.369 estudiantes, el 46,3% eran hombres y el 53,7% mujeres. Si bien los datos de ingreso y permanencia a la educación superior favorecen a las mujeres, también es una tendencia histórica que se concentren en carreras “típicamente femeninas”, es decir, las relacionadas con el servicio social y el cuidado de los otros; la matrícula de los hombres, al contrario, se concentra en carreras “masculinas” como las ingenierías. Esta tendencia continúa en el 2003, año en el cual el 49% de las mujeres se interesó en ingresar a carreras de las áreas de ciencias sociales y derecho y el 15% a carreras como arquitectura; el 45% de los hombres prefirió arquitectura, ingeniería y afines y el 23% optó por ciencias sociales y derecho (MEN, 2004b).

²⁶ El puntaje en la medición del ICFES para los años evaluados estaba en el rango de 1 a 400. Un puntaje menor a 152 era considerado como muy deficiente, y uno mayor a 338 era muy superior.

Participación en el mercado laboral, empleo y diferencias salariales por sexo

En 1950 la participación global femenina en el mercado laboral en las siete ciudades principales fue del 19%, en 1982 pasó al 37%, y en el 2000 llegó al 57% siendo una de las más altas en América Latina (Henao y Parra, 1998; Serie DANE 1991-2000).²⁷ El aumento femenino en el mercado laboral se explica en gran parte por el creciente nivel educativo de las mujeres colombianas. Pero la ocupación de las mujeres se concentra en el sector del comercio y de los servicios sociales, mucho menor es su vínculo con la industria. Las mujeres, junto con los jóvenes, son el sector de la población más afectado por el desempleo; en la década de los noventa se registró una disminución en la brecha entre las tasas masculinas y femeninas de desempleo que se explica por el aumento de la participación femenina en el mercado laboral y en las tasas de ocupación. Las más afectadas por el desempleo son las mujeres entre los 15 y los 19 años con secundaria completa o incompleta (Henao y Parra, 1998). También en las brechas salariales se registra una disminución: en 1982 y en las siete ciudades principales del país, la diferencia entre hombres y mujeres fue de 35,8%; en 1990 disminuyó al 32% y en 1996 fue de 26,9%. Sin embargo, la brecha salarial aún es alta y, sobre todo, no corresponde con el nivel educativo que han alcanzado las mujeres. Al respecto, las autoras afirman: “Incluso, la brecha más alta y la única que no disminuye en el período analizado es la que se presenta entre hombres y mujeres con educación superior” (Henao y Parra, 1998:90).

En suma, aunque las brechas entre hombres y mujeres han disminuido en la participación en el mercado laboral, en las tasas de empleo, e incluso en los ingresos, éstas no han desaparecido y en la mayor parte de los casos las diferencias favorecen a los hombres. Esas diferencias muestran la persistencia de prácticas discriminatorias por sexo en el mercado laboral pese a que las mujeres presentan mayores niveles educativos.

²⁷ El total nacional de la tasa global de participación laboral femenina, en el 2005, fue 47.4% y la masculina 73.1% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística – DANE- Encuesta Continua de Hogares, marzo - septiembre)-.

LOS CONTENIDOS CURRICULARES: LINEAMIENTOS, ESTÁNDARES.
EDUCACIÓN SEXUAL Y TEXTOS ESCOLARES

Lineamientos curriculares y estándares de competencias

Los currículos manifiestos y ocultos reproducen las jerarquías de poder y las inequidades de género y de clase, en razón de los modelos esencialistas y naturalizados existentes sobre la masculinidad y la feminidad (Rico de Alonso y otros, 2002a y 2000b; García, 2004).²⁸ De allí la necesidad de introducir la perspectiva de género como un principio transversal de las políticas curriculares. Para esta investigación, se llevó a cabo el análisis de los lineamientos curriculares y de los estándares de competencias de la educación básica, de algunas de las áreas del saber relevantes para la cuestión de género.²⁹ De acuerdo con la Constitución de 1991, los lineamientos y estándares adoptan el enfoque de derechos, así como una concepción universalista e integral de los seres humanos. Se reconocen las diferencias y la diversidad multicultural en la cual se hacen visibles nuevos actores y demandas. Así el desarrollo de las competencias de los y las estudiantes (en ciencias naturales y sociales y ciudadanas) busca la identificación de los diferentes tipos de discriminación (género, etnia, religión y cultura) y el reconocimiento y el respeto de las diferencias. Lineamientos y estándares, según su campo de conocimiento, enfatizan uno u otro tema. Los que se orientan a la formulación de los currículos para la Constitución Política y la Democracia, señalan como norte el Estado Social de Derecho y la construcción progresiva de una democracia participativa y pluralista. La única alusión sobre las mujeres señala su acceso tardío al voto, pero no se hace ninguna referencia a su escasa o nula presencia en los espacios de decisión.

²⁸ En las investigaciones sobre currículo oculto se destacan la Línea Género y Cultura de la Universidad Central con el proyecto Arco Iris: una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela (1998- 2003), dirigido por Ángela María Estrada y Carlos Iván García y el Grupo de Investigación Política, Género y Democracia de la Universidad Javeriana, bajo el liderazgo de Ana Rico de Alonso.

²⁹ Los lineamientos y estándares analizados fueron: Lineamientos curriculares para la Constitución Política y democracia; para la Educación ética y valores humanos y para las Ciencias sociales en educación básica. Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje; en ciencias naturales y ciencias sociales y Estándares básicos en competencias ciudadanas.

Los lineamientos para la Educación Ética y Valores Humanos reconocen el carácter histórico e ideológico de la educación y por tanto, la función que cumple la escuela, a través de los currículos formal y oculto, en los procesos de socialización. La educación se concibe como un acto político y como tal, también se reconoce la existencia del conflicto como un aspecto inherente a los individuos, la escuela y la sociedad. En consecuencia, proponen la construcción de consensos que establezcan unos valores “mínimos de justicia social”. En el marco de la equidad de género, dos temas tienen una especial relevancia: la ruptura de la dicotomía razón - sentimiento y la concepción de la sexualidad como una realidad no solo biológica de los seres humanos, sino sobre todo como una dimensión atravesada por la cultura. Para lograr el primer cometido “se intenta evitar las tradicionales separaciones entre lo afectivo y lo cognitivo o entre lo individual y lo social, entre juicio, sentimiento y acción” (MEN, 1998:68). No hay que olvidar que la polaridad razón - sentimiento, se encuentra, a su vez, en el centro de los valores que definen la masculinidad y la femineidad, asignando un peso diferencial y jerárquico a uno y otro término.

Los lineamientos curriculares para las Ciencias Sociales constituyen un avance fundamental por su incorporación al debate de las ciencias sociales contemporáneas, por su posición crítica frente a los paradigmas y meta - relatos, por su espíritu pluralista abierto a la diferencia y la diversidad y por su enfoque integral de los seres humanos. Estos lineamientos incorporan de manera decidida el enfoque de género. En efecto, en ellos se constata el uso de un lenguaje incluyente, el reconocimiento, por un lado, del aporte de los estudios de género al avance de las ciencias sociales, y por otro, de las luchas contra las diferentes formas de discriminación (sexual, racial etc.). Además, contienen propuestas concretas para trabajar dentro del aula en favor de la equidad de género.

En lo que respecta a los estándares de competencias en matemáticas y lenguaje no hay referencias explícitas a la equidad de género o éstas son muy escasas. En los de las ciencias naturales y sociales se emplea un lenguaje incluyente y las ilustraciones de los personajes masculinos y femeninos se encuentran balanceadas. En los estándares propuestos para las ciencias naturales se incluye como tema a tratar el cuidado del cuerpo, con énfasis en las decisiones relacionadas con la sexualidad y la reproducción. Así los y las estudiantes de octavo a undécimo grado deben desarrollar una postura crítica frente a los papeles tradicionales de género y sus vivencias en estos campos. Por último, en los estándares

básicos en competencias ciudadanas se destaca el reconocimiento de las diferencias de género, la inclusión de los derechos sexuales y reproductivos, el respeto de la orientación sexual de las personas y el rechazo a la discriminación de las mujeres, los grupos étnicos y los homosexuales.

Aunque, en general se incorpora el enfoque de derechos y de respeto a la diversidad y el multiculturalismo, las diferencias entre hombres y mujeres, con pocas excepciones, como es el caso de los lineamientos para las Ciencias Sociales, no se tratan de manera explícita y transversal en los contenidos de todas las áreas del saber, ni en el desarrollo de las competencias que deben dominar los individuos en el mundo global. Sin lugar a dudas, hay avances sustanciales en los lineamientos curriculares y en los estándares de competencias. Sin embargo, la incorporación de la equidad de género es desigual en las distintas áreas del saber. Así por ejemplo, parecería que el campo de las matemáticas se considera ajeno y neutral frente a la discriminación sexual y de clase que se evidencia en los resultados de las pruebas SABER y en las del ICFES. Pese a que aún no se ha incorporado la equidad de género como uno de los ejes centrales de la ciudadanía y los derechos humanos, dada la prioridad asignada a estos temas, en el corto plazo, será uno de los contenidos a desarrollar en forma directa dado su carácter estratégico si se busca en verdad transformar la cultura.

Proyectos de Educación Sexual

La regulación y establecimiento de la enseñanza de la educación sexual en Colombia se inició en la década de los noventa, sin embargo, los antecedentes del proyecto nacional de educación sexual datan de los años sesenta, período en el que se emprendieron campañas de educación sobre sexualidad. En la década de los setenta se creó la cátedra de Comportamiento y Salud, impartida en los dos últimos grados de la educación secundaria, que buscaba educar a las y los jóvenes en el comportamiento sexual (MEN, 1999). En 1991 el Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia -PPJMF- formuló el Plan Nacional de Educación Sexual con el objetivo de “Promover en el individuo, la familia y la comunidad, la valoración positiva de la sexualidad, la igualdad social de los géneros, la autonomía y responsabilidad, la convivencia solidaria y tolerante y la salud sexual” (PPJMF, 1992: 30). Este plan no se ejecutó.

El marco regulatorio de los proyectos educativos de educación sexual en Colombia está formado por la Resolución 03353 de 1993, la Ley 115/94 y el Decreto 1860/94. La resolución 03353, con un claro énfasis en la salud reproductiva, establece “el desarrollo de programas y proyectos institucionales de educación sexual en la educación básica del país de manera consciente y responsable (no coercitiva) para que hombres y mujeres decidan cuál es el momento en que pueden traer hijos al mundo, utilizando adecuadamente los diversos medios de regulación de la fertilidad”³⁰. La Ley 115 de 1994, define que uno de los objetivos comunes de todos los niveles de enseñanza es el desarrollo de una sana sexualidad y exige el obligatorio cumplimiento en todos los niveles de la educación preescolar, básica y media, de “la educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad” (artículo 14 Ley 115/94). Por último, el Decreto 1860 de 1994, reglamentario de esta Ley, determina, a su vez, que el mandato del artículo 14 debe concretarse en proyectos pedagógicos. A continuación se presentan los contenidos curriculares y estrategias de aplicación desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional durante los gobiernos de Ernesto Samper (1994-1998) y Andrés Pastrana (1998-2002).

Proyecto Nacional de Educación Sexual (1994-1998)

La meta del Proyecto de Educación Sexual fue “alcanzar en afectividad, actitudes, comportamientos, la solución a problemas y preguntas, necesidades y potencialidades relacionadas con la sexualidad y la educación sexual” (MEN, 1997). Para implementar esta política a nivel nacional, se determinó que cada institución educativa desarrollaría, de manera autónoma, un Proyecto Pedagógico de Educación Sexual basado en la reflexión e investigación de “problemas pedagógicos, necesidades y potencialidades, presentes en el contexto escolar específico que constituye el marco situacional” (MEN, 1997). Los objetivos de cada proyecto pedagógico debían estar guiados por una noción clara de desarrollo humano, en cuanto al tipo de persona, pareja, familia y comunidad que se busca formar en cada institución. El Proyecto 1994-1998 no definió temas concretos para planes curriculares sino que se concentró en sentar las bases para que las instituciones elaboraran sus proyectos de educa-

³⁰ Citado en: FAO. *Una educación para la juventud rural a nivel comunitario. Documento base.* Taller regional desarrollado en Santiago de Chile, noviembre de 1996. En: www.fao.org

ción sexual, por esa razón sus planteamientos fueron generales y, por lo mismo, el tema de género no fue fundamental a pesar de que en sus principios plantea que “se hace necesario promover una concepción y práctica de la sexualidad. Es decir, asumirse desde una perspectiva humanista, cimentada en valores democráticos, equidad de los géneros, afecto, responsabilidad, autonomía, promoción de la convivencia y la salud, y orientada a fortalecer el desarrollo integral de las personas” (MEN, 1997).

Proyecto Nacional de Educación Sexual 1999

En este Proyecto sí hay un enfoque de equidad de género, eso se manifiesta en el siguiente objetivo: “replantear los roles sexuales tradicionales, buscando una mejor relación hombre-mujer que permita la desaparición del sometimiento del uno por el otro, basados en los principios de igualdad social, jurídica y económica de ambos sexos” (MEN, 1999). El objetivo general de este Proyecto, continuación del anterior, fue “propiciar cambios en los conocimientos, actitudes y comportamientos relativos a la sexualidad (...)” (MEN, 1999), para realizarlo propuso los lineamientos y ejes para trabajar el tema de la sexualidad en cada uno de los grados de la educación básica y media y una estructura curricular cuyos ejes son la persona, la pareja (hombre-mujer), la familia y la sociedad. El tema de género se concreta en los ejes de la persona y la pareja. En los dos primeros grados de la primaria el género se trabaja como parte fundamental del reconocimiento de la singularidad, de la pertenencia a un sexo y de las diferencias por razones de sexo. En el eje de pareja, en los diferentes grados se trata el reconocimiento de los roles de la pareja, tema que es retomado en el grado séptimo. En el segundo grado de educación básica uno de los puntos a tratar en el eje de pareja es la desmitificación del machismo. A pesar del avance innegable que representa, en este documento, se trata indistintamente el género y el sexo, lo que devela una confusión en el concepto mismo de género.

La inclusión del tema en la normatividad (Ley 115/94) garantizó la formulación de los proyectos de 1997 y 1999 y permitió que el Ministerio de Educación Nacional liderara el Plan Nacional de Educación Sexual y que le diera continuidad a las acciones en el curso de los años noventa. Sería preciso evaluar su impacto.

La producción de textos escolares para la equidad de género³¹

En el marco de las reformas educativas, la regulación de la producción de textos escolares se limita a la función que debe asumir el Ministerio de Educación, en cumplimiento de la Ley General de Educación, como autoridad competente para evaluar la eficacia de los textos en el proceso educativo (Art. 80). El Plan Decenal 1996-2005 se compromete un poco más al establecer que: “Como apoyo a este programa se buscará eliminar las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres en los textos escolares”; sin embargo, no se ha hecho un seguimiento sistemático al respecto.

En Colombia, la equidad en los textos escolares como tema surge a mediados de los años ochenta pero sólo hasta comienzos de los noventa aparecen los primeros estudios sistemáticos en su desarrollo y análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Entre ellos están, *Desarrollo y género en las cartillas del PEFADI: marco conceptual, indicadores y resultados preliminares del análisis* (1990); *Hacia la producción de textos escolares desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género* (1993) y el informe de consultoría *Diseño y Aplicación de una Propuesta de Evaluación de las Relaciones de Género y Análisis global de Documentos* (1991), todos realizados por la investigadora Catalina Turbay. El trabajo sobre las cartillas del PEFADI incluye algunas consideraciones metodológicas como preámbulo al análisis, se destaca una de ellas: en los procesos de socialización subyace una intención ideológica, es decir, una intención portadora de carga de sentido, explícita o implícita. Esta consideración permite identificar los “componentes y estructuras” por los que circulan los mensajes en el acto de comunicación y entender *cómo* es que los textos escolares reproducen inequidades de género. La autora realiza un ejercicio sistemático de cuantificación para identificar dentro de los textos personajes según el rol. Una de sus conclusiones es que “las cartillas no propician procesos de cambio en las relaciones de género”, y más aún, que hay un divorcio entre el proceso de socialización de los roles de género y el proceso de desarrollo humano. Otra conclusión destaca que en las cartillas se reproduce el papel de la madre que lacta y cuida al hijo, como el rol requerido por la sociedad y además único en su calidad de mujer.

³¹ Esta sección se fundamenta en la versión del informe final elaborada por Alberto Díaz, estudiante homologante de la Escuela de Comunicación de la Universidad Central.

La segunda investigación (1993), realizada por iniciativa de la Fundación Friedrich Naumann y el Programa Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, incluye un diseño metodológico para analizar la equidad en las relaciones de género en quince textos usados en primaria y secundaria. Turbay diseña un primer Gran Grupo de Indicadores que busca en cinco categorías: personajes masculinos y femeninos según el rol principal o secundario; participación en las actividades de los ámbitos público o privado; el juego infantil; rasgos de personalidad, intereses, actitudes y aptitudes, y por último, el tipo de lenguaje empleado. Entre los resultados más relevantes se destaca la escasa participación de las mujeres, así del total de roles sólo desempeñan el 17,4% de los principales y el 18,9% de los secundarios. La diferencia entre la participación de hombres y mujeres rebasa en más de cinco veces el estimativo determinado para indicar actitudes sexistas. La segunda categoría muestra la participación de mujeres y hombres en los ámbitos privados y públicos, el resultado es una evidente distribución estereotipada: el 77,7% de los personajes femeninos muestra a las mujeres haciendo los quehaceres del hogar, las actividades de aseo e higiene, la preparación de alimentos y servicios al otro, por contraste, su participación es muy baja en lo que tiene que ver con la provisión de recursos, la administración del dinero, la toma de decisiones y las adquisiciones de inversión (16,7%). Si bien los totales muestran una superioridad en la participación de las mujeres, la diferencia es su mínima participación en actividades masculinas en contraste con una mayor representación de los hombres en actividades femeninas. Los textos analizados reproducen estereotipos que «naturalizan» ciertas actividades como “propias de” uno y otro sexo. La participación en el trabajo productivo público de las mujeres es de sólo el 7,7% del total. Los resultados referidos al juego infantil, muestran una división estereotipada entre lo que “es propio” de niñas y “propio” de niños. Los textos reproducen espacios para el juego, juguetes o implementos y juegos colectivos que formalizan una “división arbitraria (...) que otorga o limita oportunidades para el desarrollo”(Turbay, 1993:61). Las niñas sólo son representadas en el 16,4% del total de juegos masculinos, mientras que en los femeninos participan el 60% de hombres. La conclusión es que los roles que con el tiempo marcarán una especie de separación de mundos se empiezan a consolidar a través de las actividades lúdicas. Los resultados que conciernen a los rasgos de personalidad, intereses, aptitudes y actitudes, muestran que los textos también reproducen los estereotipos de género. A los hombres se asocian palabras como

fuerza, concentración, activo, inventor etc., a las mujeres, al contrario, debilidad, dispersión, pasivo, conforme, etc.

Estas investigaciones tuvieron eco en las entidades del Estado e investigadores/as dedicadas al desarrollo de un tratamiento más equitativo de la educación en Colombia, así en la elaboración del libro *“Mi mamá me mima, mi papá fuma pipa”* (Osorio y Ospina, 1995), se tuvieron en cuenta estos hallazgos. El diseño y producción de este libro,³² es en realidad un llamado de atención a las editoriales y a las entidades del Estado sobre los cambios que deberían operarse en el proceso educativo. Cada uno de los capítulos busca generar conciencia sobre los modelos históricamente establecidos, las reproducciones sexistas que se ven y las que no y sobre el papel de los textos escolares. *Sexismo y Educación. Una guía para la producción de textos escolares no sexistas* (Osorio, 1999), es una invitación a la reflexión y al compromiso conjunto de todos los actores del proceso. Auspiciada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y la Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, esta guía es el resultado de una investigación sobre el transcurso histórico del “modelo de la escuela pública y su transformación en la escuela mixta”; así mismo, busca explorar las posturas teóricas sobre “las capacidades y potencialidades de las mujeres”. Estos trabajos reflejan avances en el tema, así lo expresa una de las funcionarias entrevistadas: “...creo que Colombia avanzó en este campo, hay estudios tempranos en los noventa donde está puesta en blanco y negro la situación, y sé que la gente que hace materiales educativos es consciente de eso”.³³ Aún así, una especialista en el tema enfatiza en la necesidad de hacer una revisión actualizada a los textos que hoy se producen, para ver qué es lo que está pasando al respecto³⁴. Habría que indagar si los cambios obedecen a una apropiación de las empresas editoriales, o si por el contrario ellos se dan forzados por presiones institucionales y para evitar demandas jurídicas. También es necesario aclarar que no ha habido continuidad en este tipo de políticas.

³² Contó con el apoyo de La Consejería para la Política Social, Secretaría de Mujer y Género, el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación de Antioquía, Risaralda y Santander, UNICEF, la OEI y la Fundación Friedrich Naumann.

³³ Entrevista a Margarita Peña, ex viceministra del MEN y ex secretaria de educación de Bogotá. Enero 16 de 2005.

³⁴ Entrevista a Gloria Ayala, ex funcionaria de UNICEF y la DINEM. Bogotá, enero 8 de 2005.

FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE DESDE LA EQUIDAD DE GÉNERO

Entre los objetivos prioritarios de la Ley 115 de 1994 están la profesionalización, la actualización y el perfeccionamiento de las y los docentes. Para darles cumplimiento el Ministerio de Educación formuló los *Lineamientos Generales para la Formación de Maestros en Colombia*, (MEN, 1997). En el documento titulado *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*,³⁵ se reconocen los retos que le plantean a la educación las nuevas exigencias del desarrollo orientadas hacia “la capacidad productiva de los seres humanos, el pleno ejercicio de la ciudadanía y el logro de mejores niveles de calidad de vida” (MEN, 1998). En el ámbito local, la Secretaría de Educación de Bogotá propuso los *Lineamientos Generales para la Formulación de Programas de Formación Permanente de Docentes* (IDEP, 1997).³⁶ En la última década se han formulado tres políticas de formación y perfeccionamiento docente.³⁷ No obstante, ni las políticas nacionales ni las del Distrito Capital de Bogotá han incorporado la equidad de género como un principio de acción para la formación docente.

De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional el maestro *debe* saber lo que enseña, a quién enseña, cómo enseña, para qué y por qué enseña; tiene que estar actualizado en pedagogía y en su especialidad; debe saber producir conocimiento tanto pedagógico como disciplinar y, por último, debe ser competente en el manejo de los medios de información y comunicación. Su formación estará enmarcada en un contexto cultural diverso, pluriétnico y multicultural; debe recupe-

³⁵ Incluye los decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 los cuales trazarán los derroteros para la reestructuración de las unidades formadoras de maestras y maestros.

³⁶ El hecho más significativo en la formación de profesores ha sido la formulación de Programas de Formación Permanente de Docentes, PFPD, que buscan afectar la fragmentación de la oferta de los cursos de formación para maestros y maestras, involucrar la investigación y la innovación educativa en las escuelas y colegios e integrar los avances teóricos de comunidades y grupos de investigación.

³⁷ Correspondientes a las últimas cuatro administraciones de la ciudad: Mockus y Bromberg (1995-1997), Peñalosa (1998-2000), Mockus (2001-2003) y Garzón (2003-2008). El primer plan debió publicarse en 1997. Los tres planes acogen, de una parte, las directrices del decreto 709 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional “Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional” y, de otra, los lineamientos para la formulación de Programas de Formación Permanente de Docentes (IDEP, 1997).

rar la historia; la pedagogía constituye el elemento fundante del educador, se dará el paso de una concepción curricular aplicacionista a una pedagogía de la construcción del conocimiento y la formación en investigación será indispensable (MEN, 1997). Los *Lineamientos para la Formulación de Programas de Formación Permanente de Docentes -PFPD-* proponen, entre otras cosas, consolidar al maestro como intelectual de la educación y la pedagogía y contribuir a la construcción de ciudad y ciudadanía desde las instituciones educativas. En consecuencia, los PFPD tendrán tres “campos esenciales” de acción: la investigación, la innovación y la actualización (IDEP, 1997).

En los lineamientos del MEN y del IDEP para la formación docente hay algunos elementos que permitirían desarrollar acciones desde un enfoque de género. En efecto, si el/la maestro/a debe saber a quién le enseña lo primero que debe saber es que le enseña a hombres y mujeres y que la diferencia sexual tiene consecuencias en la cultura. Esta conciencia implicaría que el/la docente reconozca la diversidad y la diferencia sexual, así como la recuperación de la historia. También sería deseable que la construcción del conocimiento incluyera su deconstrucción, es decir, se requiere aprender a desaprender la cultura sexista y discriminatoria en la cual hemos sido formados/as. De otra parte, la construcción de ciudad y ciudadanía, exige ampliar la noción de ciudadanía para incluir efectivamente a las mujeres en el ámbito urbano y para que ellas puedan apropiarse y sentirse seguras en la ciudad.

No es arriesgado afirmar que los lineamientos generales para la formación docente, no tienen en cuenta en lo absoluto que, tanto el deber ser que proponen como modelo a seguir, como el nuevo perfil docente que vislumbran, están lejos de la realidad de la gran mayoría de mujeres que conforman el gremio magisterial. Si se quiere maestras ávidas de conocimiento, con espíritu crítico y curiosidad investigativa, con destrezas en el manejo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, si se quiere que ellas sean “intelectuales de la educación y la pedagogía”, entonces hay que imprimir un cambio radical en la concepción tradicional que prevalece en la educación y la socialización femeninas.

De los planes de formación docente implementados en Bogotá (1997-2000) se destacan, de una parte, la estrategia orientada a la formación permanente de docentes que atienden poblaciones especiales como personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos,

grupos étnicos, campesinos y grupos para rehabilitación o reinserción social y, de otra, la capacitación en informática educativa y comunicaciones electrónicas.

A la luz del enfoque de género merece una mención especial el *Plan Territorial de Formación Permanente de Docentes y Docentes Directivos 2004*, en el que se plantea que:

“Los programas de formación se proponen (...) fortalecer principalmente un proceso según el cual la práctica docente vaya dejando (...) su carácter de *trabajo individual invisible* para el resto de la institución, y vaya adquiriendo el de la praxis colectiva que reflexiona, comparte saberes, estudia y logra producciones conjuntas para la educación y la pedagogía. El tipo de formación de maestros (as) que se propone (...) se orienta hacia *la recuperación de la voz* de docentes y docentes directivos; hacia el *fortalecimiento de su autoestima* a través del enriquecimiento de su saber³⁸ (SED, 2004:13)”.

Uno de los objetivos fundamentales y reiterados del Plan es el *reconocimiento* de las y los docentes como sujetos de la educación y por tanto, el *fortalecimiento* de su *identidad profesional*. En este punto, no se pueden dejar pasar por alto las “coincidencias” de esta agenda con las demandas de las mujeres y más exactamente con la agenda feminista. De tiempo atrás las mujeres han luchado por el reconocimiento del trabajo doméstico invisible que realizan de manera aislada en sus hogares, por la recuperación de su voz en el espacio público y por el fortalecimiento de su autoestima, identidad y autonomía. Aquí habría que preguntarse si es fortuito que las mujeres sean las dos terceras partes del gremio docente y que predominen en los niveles de preescolar y básica primaria. ¿La falta de reconocimiento de las y los docentes no tendrá que ver con el hecho de que desempeñan un trabajo que se considera típicamente femenino y que, por lo tanto, es subvalorado? ¿Es fortuito también que la mayor parte de este gremio esté integrado por mujeres y además pobres?

Los tres planes de formación docente del Distrito Capital de Bogotá presentan avances en el reconocimiento de las diferencias y derechos de las poblaciones especiales y en problemáticas como la sexualidad; por eso mismo no deja de llamar la atención la ausencia total de la equidad de

³⁸ Si bien el plan utiliza un lenguaje incluyente, su uso no pasa de ser una formalidad.

género en las agendas que buscan transformar la formación tradicional de las y los docentes y, por consiguiente, de la mayoría de mujeres que integran el gremio. De igual manera, el docente ideal, el modelo a seguir, está pensado desde una lógica y unos parámetros masculinos. Ignorar que las políticas no son neutras frente al sexo de las personas y que las diferencias de género son una realidad que no se puede seguir eludiendo, podría conducir al fracaso del proceso de formación de docentes.

¿Quiénes son las y los docentes en Colombia?

En el 2004 se contabilizaron en Colombia 844.564³⁹ docentes en servicio en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media; el 75% se desempeñaba en las zonas urbanas y el 25% en las rurales; el 69% estaba adscrito al sector oficial y el 31% al privado⁴⁰. De acuerdo con la tendencia regional, en el 2003 el 68,4% del personal docente de los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media del sector oficial eran mujeres. La mayoría se concentraba en los niveles iniciales⁴¹, a medida que se ascendía en el sistema educativo su presencia se iba reduciendo hasta alcanzar una participación paritaria en los niveles de básica secundaria y media. No obstante, la participación de las mujeres docentes se reduce a la tercera parte en la educación superior.

Tabla N° 5

Personal docente del sector oficial en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media por sexo. Total nacional, 2003.

Nivel	Total docentes	Hombres	%	Mujeres	%
Preescolar	51.382	2.355	4,6	49.027	95,4
Básica primaria	190.961	43.627	22,8	147.334	77,2
Básica secundaria y media	168.587	83.850	49,7	84.737	50,3
Total	410.930	129.832	31,6	281.098	68,4

Fuente: Departamento Nacional de Estadística, DANE, 2003.

Cálculos: Línea Género y Cultura, IESCO Universidad Central, 2005.

³⁹ Fuente: Servicio Nacional de Información Educativa -SNIE-. Estas estadísticas no aparecen desagregadas por sexo.

⁴⁰ Datos tomados del Ministerio de Educación Nacional. Ver: www.mineducacion.gov.co

⁴¹ A partir del decreto 272 de 1998, comienza en Colombia una tendencia a sustituir las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria por Licenciaturas en Educación Infantil, correspondientes a los niveles de la educación inicial.

En la región la mayoría de las y los docentes de los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media, proviene de los estratos bajos (Liang, 2003). En Colombia, gran parte de las y los estudiantes que ingresan a las facultades de educación, a las universidades pedagógicas y a las escuelas normales superiores pertenecen a los estratos bajos, como se puede ilustrar con el caso de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, institución en la cual el 91,8% de las y los estudiantes matriculados/as en el 2001 pertenecía a los estratos 3 (48,7%) y 2 (43,1%); en el estrato 1 se ubicó el 5,1% y en el 4 sólo el 1,6% (Calvo y otros, 2004:82).

Un estudio encontró que en nueve de doce países, los salarios de los y las maestros/as de los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria y educación especial, son significativamente inferiores a los de los demás participantes del mercado de trabajo.⁴² La disparidad oscila entre 5% en Colombia y 7% en Ecuador. Los salarios más bajos del gremio docente se explican, en parte, por la menor cantidad de horas que trabajan a la semana; en Colombia⁴³ las y los docentes laboran en promedio 36,8 horas a la semana, en contraste los trabajadores no docentes registran un promedio de 50,3 horas semanales. De acuerdo con la tendencia de la mayoría de países del estudio, los hombres docentes trabajan en promedio más horas semanales que las mujeres, con 39,4 y 35,4 horas respectivamente. Los años de estudio, el sexo y la experiencia constituyen variables predictivas importantes en la remuneración de las y los maestros. Brasil, Honduras y Colombia son los tres países que presentan las tasas más altas de rentabilidad de la educación. Así en Colombia las y los docentes obtienen una remuneración 10% superior por cada año de estudio (Liang, 2003). En siete de los doce países que analizó Liang, se encontró que “las mujeres docentes reciben una remuneración significativamente más baja que la de sus contrapartes de sexo masculino” (Liang, 2003: 16). La disparidad oscila entre el 8% en Chile y el 25% en Paraguay. Colombia presenta una diferencia salarial en contra de las maestras equivalente al 15%. Dado que en la mayoría de los países, los salarios del sector oficial se rigen por la “ley de escalafón” o “estatuto docente”, la explicación de estas diferencias salariales, según la autora,

⁴² Xiaoyan Liang, (2003) *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*, No 27, PREAL, p. 30.

⁴³ Los datos para Colombia corresponden a encuestas realizadas en 1996 a una muestra de familias. Las encuestas fueron recopiladas por la CEPAL (Liang, 2003).

tendría que ver con tres factores, en primer lugar, que la mayoría de los puestos directivos y administrativos, y por tanto los que pagan mayores salarios, están ocupados por hombres, aquí habría un “sesgo de género en la contratación”. En segundo lugar, que las funciones reproductivas interrumpen la trayectoria laboral de las maestras lo cual implica que pierden los aumentos y ventajas salariales de la continuidad laboral. Por último, que a pesar de que existen escalas salariales establecidas según determinados parámetros, puede darse “alguna discrecionalidad” que favorece a los hombres. A nuestro modo de ver, sería más apropiado llamar a esa discrecionalidad, discriminación de género en el mercado de trabajo.

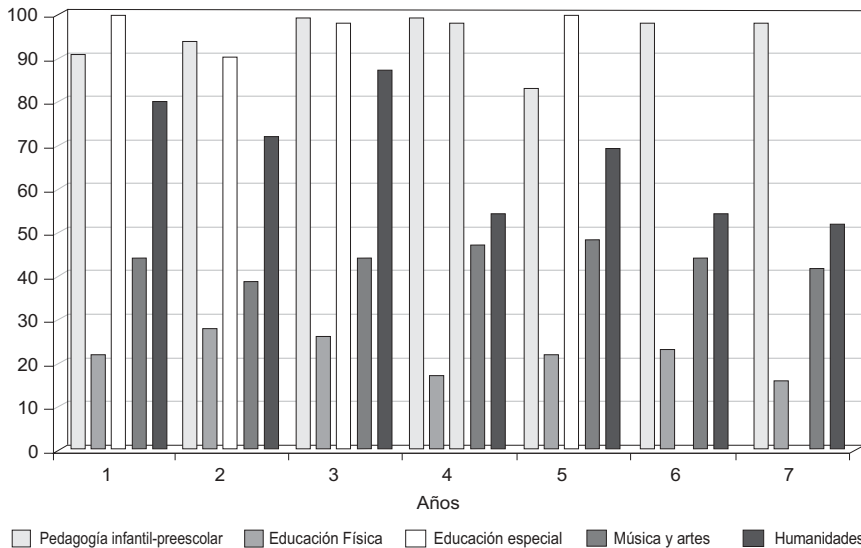
Matrícula por sexo en las facultades de educación y las escuelas normales

En Colombia hay setenta Facultades de Educación, todas ellas hacen parte del Sistema Nacional de Formación de Educadores. La mayoría se ubica en Bogotá y en las grandes ciudades. Del total de facultades de educación 45 (el 64%) son privadas y 25 (el 36%) son públicas (Calvo y otros, 2004). La matrícula femenina se concentra en licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Especial, seguidas de las Humanidades, más exactamente, las Licenciaturas en Lengua Castellana⁴⁴ y en idiomas extranjeros (Gráfico N° 2). La matrícula masculina, por su parte, tanto en las universidades públicas como en las privadas, tiene predominio en los programas de Educación Física, Recreación y Deportes. En las Licenciaturas en Ciencias Sociales, en Biología o en Educación Ambiental se alterna el predominio por sexo. Esta distribución muestra que la formación de docentes está segmentada por sexo.

⁴⁴ En un análisis sobre prácticas pedagógicas, después de los procesos de reforma educativa en Colombia, Calvo y otros (2004), encontraron que como maestras de español se desempeñan mayormente las mujeres.

Gráfico N°2

Población estudiantil femenina de primer semestre en algunos programas de licenciatura en educación, entre 1997-2003, en porcentajes



Fuente: Calvo, G. y otros. *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*, UNESCO-IESALC, 2004.

Por otra parte, también hay 138 escuelas normales superiores, de ellas sólo nueve son privadas. A diferencia de lo que sucede con las Facultades de Educación que se concentran en Bogotá, las escuelas normales funcionan en las ciudades intermedias (Calvo y otros, 2004); en estas instituciones predominan las mujeres entre las estudiantes y las docentes, tanto en la educación media como en el ciclo complementario de formación docente. La mayoría de sus estudiantes pertenece a los estratos pobres. Estas particularidades de las escuelas normales se manifiestan en todas las regiones del país.

Los cursos de Educación y Género: una alianza estratégica entre académicas y sindicalistas

En la indagación realizada para el estudio del cual da cuenta este ensayo, no se encontró ninguna experiencia de formación docente que incluyera el enfoque de género, ni en las facultades de educación ni en las escuelas normales superiores, en consecuencia, se puede afirmar que la dimensión de género está ausente en los programas de las instituciones

educativas especializadas en la formación de las y los maestras/os. La única experiencia registrada fue la que llevó a cabo el programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo, de la Universidad Nacional de Colombia.⁴⁵

La Comisión de Asuntos de la Mujer de la Asociación Distrital de Educadores, ADE, le propuso al Grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional de Colombia la realización conjunta de procesos de sensibilización y formación docente más sistemáticos e intensivos. El resultado fue el primer curso de formación docente titulado *Mujer, sociedad y educación*⁴⁶, realizado en 1991. En 1995, con el apoyo del programa de Estudios de Género de la Universidad Nacional y en coordinación con la ADE, se llevó a cabo, el curso *Género y proyectos coeducativos institucionales*, el cual tuvo cobertura nacional.⁴⁷ En el marco de la Ley 115 de 1994 el Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo y la Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE, presentaron a la Secretaría de Educación del Distrito Capital, el *Programa de formación permanente de docentes para el fomento de la igualdad de oportunidades de género. Área temática: ética y valores*.⁴⁸ El primer curso de este programa se ofreció entre 1999 y 2000 y el segundo entre 2001 y el 2002. Cada curso tuvo una duración de un año.

El trabajo conjunto entre las mujeres sindicalistas de la ADE y las académicas de la Universidad Nacional rindió sus frutos.⁴⁹ Un reto

⁴⁵ Actualmente Escuela de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo.

⁴⁶ En los años 1992 y 1993 la ADE, junto con el Centro de Estudios e Investigaciones Pedagógicas, coordinó los cursos *Mujer y cultura* y *Género y vida escolar*, respectivamente. Entrevista a Imelda Arana, líder sindical de la Comisión de Asuntos de la Mujer de la ADE y rectora del colegio de la Universidad Nacional. Bogotá diciembre 16 de 2004.

⁴⁷ Este curso se realizó dentro de los parámetros establecidos por la Ley 115 de 1994. Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo, *Propuesta curso de educación continuada: Género y proyectos coeducativos institucionales*, Universidad Nacional de Colombia, 1995, (Mimeo).

⁴⁸ La Ley 115 reformó la capacitación docente al poner fin a los cursos aislados que sumaban créditos y reglamentó los programas de formación permanente de docentes o PFPD. Estos tenían que ser presentados por una institución universitaria y debían proponer un plan de estudios que incluyera procesos de formación orientados al desarrollo conceptual, así como experiencias de innovación e investigación.

⁴⁹ El balance tanto de logros y oportunidades como de los problemas y dificultades se basa en las entrevistas realizadas a Patricia Jaramillo e Imelda Arana quienes lideraron la realización de estos cursos. Entrevista a Patricia Jaramillo, directora de la Escuela de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de la Universidad Nacional. Bogotá, noviembre 10 de 2004.

interesante fue la puesta en común y la concertación entre el saber especializado y teórico de las académicas de la Nacional y el conocimiento más aplicado y desde la didáctica de la pedagogía de las maestras de las ADE. En algunos colegios el enfoque de género se incluyó en los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-. En la actualidad, se cuenta con una experiencia acumulada para formular una especialización o maestría en el tema género y educación, así como para generar una mayor institucionalización del tema en cuestión. Los apoyos y las alianzas con los organismos internacionales y con las entidades del Estado han sido decisivos para adelantar los procesos de formación de maestras y maestros desde un enfoque de género.

A pesar de que se requieren mayor continuidad y acciones de más largo plazo e impacto, no existe suficiente voluntad política para formular acciones de ese tipo. La falta de recursos obstaculiza el seguimiento y evaluación de los cursos de formación docente y, en consecuencia, dificulta la planeación y la reorientación de las acciones. De otra parte, entre los ejes temáticos de las políticas de formación docente tienen mayor relevancia las competencias básicas y las áreas específicas del saber como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, ese sesgo significó que las ciencias sociales, y temas afines como la equidad de género, la convivencia y los derechos humanos, hayan sido relegadas. Es preciso formular proyectos de aula en todas áreas fundamentales del saber y no sólo en las que parecen más afines a la cuestión que nos ocupa. Como política de Estado sería conveniente una amplia oferta de programas de formación docente con perspectiva de género, así como crear y ofrecer programas de formación avanzada, bien sea especializaciones o maestrías. También es necesario que la perspectiva de género se convierta en un componente transversal en los planes de estudio para la formación de las maestras y los maestros en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación.

Por último, aparte de la experiencia de formación docente ya reseñada, hay otras dos iniciativas importantes en este campo: la producción de la *Guía de Coeducación* (1999) que realizaron el Ministerio de Educación Nacional y la Dirección de Equidad para la Mujeres, con el apoyo de la UNESCO, y el Proyecto *Incorporación de la Perspectiva de Género en las acciones del Banco Mundial: un propósito para la aplicación de la Guía de Coeducación para docentes en el proyecto de la Educación Rural en Colombia*, (1999) realizado también por el Ministerio de Educación y cuyo objetivo fue evaluar y validar la *Guía de Coeducación* aplicándola en escuelas

rurales de cuatro regiones de país. Sería aconsejable darle continuidad a estos esfuerzos, así como evaluar su alcance.

LAS PIEDRAS EN EL CAMINO

Las dificultades y obstáculos en la incorporación de la equidad de género en las políticas educativas son de orden: político-institucional, conceptual-operativo y cultural. En el primer grupo, de carácter estructural, hay consenso en señalar que no existe, ni ha existido, la suficiente voluntad política de los gobiernos y, en particular, de las autoridades educativas, para convertir la equidad de género en un asunto estratégico para las políticas públicas. Los estados suelen incumplir los acuerdos y compromisos adquiridos en las conferencias internacionales, los cuales los obligan hacer efectivos los derechos de las mujeres, o ni siquiera los conocen.⁵⁰ La falta de voluntad política se explica, en parte, porque las personas responsables de tomar decisiones no tienen conciencia de género, e incluso, se resisten a ella. En los últimos años en Colombia el sector educativo ha sido liderado por mujeres, ellas han ocupado los cargos de más alto nivel; aún así, si bien no han rechazado la cuestión de género de manera explícita, tampoco muestran interés ni preocupación por el tema, la actitud ha sido más de indiferencia o de omisión, puesto que no lo consideran un problema. Con frecuencia, las funcionarias de alto rango y de otros niveles que han llegado a manejar las políticas de equidad de género no tienen los perfiles técnicos ni el conocimiento que exige el asunto lo que, a su vez, contribuye a darle bajo estatus y poco reconocimiento.⁵¹

La educación ha sido un tema de segundo orden en las políticas públicas y su función en el marco de las macro políticas es muy subordinada. "Se toma mucho más en serio la política económica que la política social",⁵² uno de los efectos de esta concepción es el cambio permanente de ministros/as y equipos debido, a su vez, a los cambios

⁵⁰ Imelda Arana.

⁵¹ Entrevista a Ana Rico de Alonso, investigadora experta en educación y género, Bogotá enero 10 de 2005.

⁵² Entrevistas a Alfredo Sarmiento, Director del Programa Nacional de Desarrollo Humano, del Departamento Nacional de Planeación -DNP - PNUD. Bogotá febrero 3 de 2005 y a Ana Rico de Alonso.

políticos y al manejo clientelista del sector.⁵³ La inestabilidad de las personas en los cargos más altos genera discontinuidad de las acciones y pérdida de las experiencias exitosas, “no hay historia, no hay memoria institucional”.⁵⁴ Ahora bien, en el ámbito de la investigación y de las ciencias sociales, la cuestión de género también es un asunto devaluado y sin estatus: “El género no se ha legitimado como tema académico”.⁵⁵ La relación género-educación remite a dos cuestiones a las que ni las políticas públicas ni la sociedad civil le confieren importancia, en consecuencia, se convierten en problemas de segundo o tercer orden.

Otro elemento de índole política es la concepción reaccionaria que tiene el movimiento sindical sobre la equidad de género, lo cual explica que ésta no haya sido una reivindicación importante para el gremio docente, se trata, según el sindicalismo de izquierda, de una demanda “inventada por la burguesía para acabar con la lucha de clases, todavía hoy ese es un discurso fuerte dentro del sindicalismo”⁵⁶. Por tanto, no es extraño que el tema no haya sido incluido en la Ley 115 de 1994, proceso liderado, como ya se expresó, por Fecode. En suma, en palabras de Abel Rodríguez “las acciones de género en el sindicalismo colombiano son muy pobres”.

El tema género y educación tampoco ha sido prioritario en la agenda feminista, ni para las ONG ni para los grupos organizados de mujeres.⁵⁷ En los años noventa, los temas más importantes en las agendas de las mujeres fueron los derechos sexuales y reproductivos, la violencia intrafamiliar y sexual y la ley de cuotas; en años más recientes han sido la guerra y la paz. Según Ayala existe un sinnúmero de ONG de mujeres pero muy pocas se han especializado en el tema de género y educación. Por otro lado, el movimiento de mujeres “no ha

⁵³ La excepción la constituyen la actual Ministra de Educación Cecilia María Vélez, quien fue nombrada para todo el período de gobierno, así como las administraciones de Mockus y Peñalosa en Bogotá quienes han dado continuidad a sus funcionarias/os en los cargos correspondientes.

⁵⁴ Alfredo Sarmiento.

⁵⁵ Entrevista a Javier Sáenz, investigador experto en educación, Bogotá enero 14 de 2005.

⁵⁶ Imelda Arana.

⁵⁷ En este punto coinciden Imelda Arana, Gloria Ayala, Fanny Gómez, integrante de la Red de Educación Popular de Mujeres -REPEM- y Beatriz Quintero, de la Red Confluencia de Mujeres. Entrevistas realizadas en Bogotá, en febrero 7 y 17 de 2005 respectivamente.

tenido la capacidad de convertir el tema de equidad de género en un tema prioritario, como sí lo han hecho otros movimientos, por ejemplo, el de los indígenas”.⁵⁸ La percepción compartida es que el movimiento de mujeres “se quedó cortó en el discurso y sus agendas se han desgastado”.⁵⁹

En las dificultades de tipo *conceptual y operativo* uno de los principales obstáculos para la incorporación de la equidad de género en las agendas educativas, es la concepción de equidad que ha orientado el desarrollo de las políticas. La equidad ha implicado preferencia del Estado por los más débiles y menos favorecidos y la formulación de dichas políticas se ha concentrado en “la incorporación de los más pobres a los servicios sociales”.⁶⁰ En efecto, “la problemática grave en temas de equidad es la desigualdad social en términos de recursos económicos para acceder al sistema educativo”.⁶¹ Si bien es cierto que la pobreza es una realidad incuestionable y de primer orden para las políticas públicas, se corre el riesgo de asumir que ella es la causa de todos los problemas. Hay que destacar que el concepto de equidad que anima a las políticas sociales, y en armonía con el espíritu de la Constitución de 1991 y de la Ley 115 de 1994, incluye también a los grupos vulnerables del sector rural, a los grupos indígenas y afrocolombianos, a las personas con discapacidad o capacidades especiales, a la población desplazada y a las víctimas y reinsertados del conflicto armado, dando paso a las políticas de reconocimiento; lo que sin duda es un avance para los grupos étnicos y el discurso de la diferencia.

Ahora bien, si la prioridad ha sido la inclusión de los más pobres al sistema educativo y, además, como se pudo observar, las mujeres no se encuentran por fuera del sistema, entonces se puede explicar por qué las personas responsables de formular las políticas, no consideran la equidad de género como una cuestión importante para la agenda educativa, puesto que desde esa lógica “la mujer no está ahí como población vulnerable”. Esta concepción, además, se sustenta con los

⁵⁸ Javier Sáenz.

⁵⁹ Ana Rico de Alonso y Cecilia López Montañó, ex directora del Departamento Nacional de Planeación -DNP- y ex viceministra del Medio Ambiente, Bogotá diciembre 15 de 2005.

⁶⁰ Margarita Peña.

⁶¹ Entrevista a Juana Inés Díaz, viceministra técnica de educación preescolar, básica y media, MEN, Bogotá, diciembre, 29 de 2004.

indicadores de acceso y resultado que favorecen a las mujeres. Desde esta óptica la equidad de género se ha reducido a lograr el acceso paritario de las mujeres al sistema, se trata entonces de políticas que privilegian la redistribución, lo que ciertamente constituye el primer paso. No obstante, no es suficiente que las mujeres estén dentro del sistema si lo que se busca es transformar la cultura machista y el sexismo en la educación y, por tanto, las relaciones desiguales de poder que aún existen entre hombres y mujeres, para lo cual es preciso trascender la noción de equidad con énfasis solamente en la pobreza, y dar el paso hacia las políticas de reconocimiento.

En cumplimiento de las reformas educativas, los programas de formación docente se han centrado, casi con exclusividad, en la macropolítica de la educación y en el desarrollo de las competencias y contenidos obligatorios de las áreas del conocimiento;⁶² en consecuencia, la oferta y la demanda de cursos de formación docente ajenos a estos campos son escasas o inexistentes. Además, la descentralización y la autonomía que las reformas le confieren a los planteles educativos para definir sus contenidos curriculares, en la práctica significó que incluir temas como el de la equidad de género sea de su absoluta discrecionalidad.⁶³ En este punto, el Secretario de Educación de Bogotá, Abel Rodríguez, destaca que varios colegios han manifestado rechazo explícito a la incorporación de la cuestión de género.

Desde el punto de vista conceptual y operativo es evidente la tensión entre dos lógicas en apariencia contrarias. Por un lado, la que cuestiona el enfoque calificado como «tecnócrata» según el cual se piensa “que los números dicen cosas más importantes que las palabras”;⁶⁴ y la otra la lógica del/la decisor/a de las políticas que defiende la necesidad de diseñar indicadores que permitan medir los problemas. En realidad no son lógicas contrarias porque es precisamente la falta de indicadores, y en particular de indicadores cualitativos, lo que impide saber qué es lo que se requiere cambiar y qué tanto se logró la equidad. Se manifiesta así un divorcio entre la academia y la administración, porque diseñar los indicadores que sustenten los procesos de toma de decisión es función de la investigación, sin embargo, “en la academia puedes tomar decisiones

⁶² Imelda Arana.

⁶³ Enrique Chau, investigador de la Universidad de los Andes. Autor de un libro sobre competencias ciudadanas, Bogotá. Febrero, 7 de 2005.

⁶⁴ Javier Sáenz.

y criticarlas, y es válido, pero en la vida real tú tienes que hacer otras cosas”.⁶⁵ No sobra añadir que la tensión entre académicos/as y técnicos/as en el fondo remite a una falsa dicotomía. La falta de indicadores cualitativos se refuerza, a su vez, con la escasa investigación e información en el campo de género y educación. Los estudios sobre currículo oculto y textos escolares aún resultan insuficientes para dar cabal cuenta de lo que acontece dentro del aula; por otro lado, no existen trabajos sobre educación, políticas públicas y formación docente desde el enfoque de género.

Por último, en el terreno de lo *cultural* el principal obstáculo para la equidad de género en las políticas educativas es la cultura machista y sexista que todavía se reproduce en el aula. Si bien se reconoce su influencia negativa, en el discurso de las personas que toman decisiones, y aún de la academia, aparecen prejuicios que legitiman el machismo existente, nos referimos a lugares comunes como “el agente fundamental que proyecta el machismo es la mujer, ella goza el machismo y habría que ver dónde está la inequidad”, “me preocupa la concepción en el sentido de que la mujer debe hacer lo que hace el hombre o el hombre lo que hace la mujer, porque estamos perdiendo la esencia de la feminidad y lo que es ser hombre”⁶⁶, “creo que existe una diferencia genética de cosmovisión entre las mujeres y los hombres, y afortunadamente existe”. Como puede observarse muchas de las personas responsables de tomar decisiones y de investigar la educación parten de prejuicios machistas lo que las sitúa en el centro mismo del problema.

Las y los jóvenes educadores que egresan de las facultades de educación, son bastante conservadores en estos temas,⁶⁷ desde ese punto de vista la formación de docentes resulta preocupante. Esta debería tener un acompañamiento o seguimiento debido a que se trata de procesos de cambio muy complejos. Los lineamientos curriculares, las competencias ciudadanas y los estándares, son herramientas de trabajo y no serán apropiadas por los docentes mientras no se diseñen foros y talleres para su discusión.⁶⁸ Por consiguiente, el diseño de

⁶⁵ Margarita Peña.

⁶⁶ Hombre y mujer integrantes del Comité Distrital de Capacitación y Formación Docente, entrevista grupal realizada en Bogotá noviembre 25 de 2004.

⁶⁷ Imelda Arana.

⁶⁸ Enrique Chaux.

contenidos curriculares y la formación docente deben realizarse de manera conjunta; en efecto, de poco sirve cambiar el currículum si al mismo tiempo no se cambian la mentalidad y los valores sexistas, clasistas y con frecuencia racistas de gran parte del gremio docente. Sexismo y clasismo se refuerzan mutuamente devolviendo a los niños y niñas imágenes devaluadas de sí mismos/as por su sexo y/o por su condición de clase.

EL CAMINO RECORRIDO: OPORTUNIDADES Y VENTAJAS

En los últimos treinta años, Colombia presenta avances sustanciales en materia educativa. No obstante, pese a los esfuerzos realizados para ampliar las coberturas y universalizar la educación, los resultados no se corresponden con las metas propuestas, ni dan respuesta a las demandas de la globalización ni a la noción de ciudadanía de las sociedades de la información y la comunicación (Hopenhayn y Ottone, 2002). Las brechas educativas entre los sectores público y privado, urbano y rural son muy amplias, lo cual se evidencia en que la escolaridad de la población urbana duplica la de la población rural. A partir de los años ochenta, las mujeres presentan indicadores de acceso y resultados iguales y aún superiores a los de los hombres; por consiguiente no hay inequidad de género en el acceso al sistema educativo y por el contrario, los hombres presentan tasas de reprobación, repetición y deserción más altas que las mujeres. Como se ha reiterado en el curso de este artículo, el principio de equidad que orientó las reformas educativas se limitó a priorizar el acceso de los más pobres al sistema, al privilegiar las políticas de redistribución. Sin embargo, al no incidir en la calidad de la educación y la discriminación presente en el aula, las políticas han dado un lugar marginal o han dejado por fuera los contenidos curriculares tanto explícitos como ocultos que reproducen el sexismo y el clasismo que suelen permear las relaciones entre los diferentes actores escolares. En este estudio también se constató que, aunque las demandas de las y los maestras/os bien podrían ser las de una agenda feminista, las políticas de formación docente no contemplan en lo absoluto la equidad de género y mucho menos ésta se ha incluido en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación. Existen algunas experiencias de formación docente en el tema, pero son casos aislados con poco impacto en el gremio magisterial.

Limitar los objetivos de las políticas a la ampliación de coberturas y al acceso de los más pobres al sistema educativo no es suficiente, ni

siquiera para lograr una efectiva redistribución, pues el acceso a la educación, sin una garantía de calidad y la transformación de sus contenidos discriminatorios, tampoco posibilita la igualdad de oportunidades ni la equidad social. Con respecto a la equidad de género es preciso indagar entre otros posibles interrogantes: ¿Por qué a pesar de sus mejores indicadores, las mujeres obtienen resultados más bajos en las pruebas SABER, en las del ICFES y en otras pruebas similares? y parafraseando a Judith Astelarra: ¿Qué le pasa a las mujeres con las matemáticas y las nuevas tecnologías y a la vez qué le pasa a las matemáticas y las nuevas tecnologías con las mujeres? ¿Por qué los hombres reprueban, repiten y abandonan más el sistema educativo? ¿Persiste la discriminación de género en los textos escolares? ¿Se ha incorporado la equidad de género a las políticas y acciones de educación sexual? ¿Cuál ha sido su impacto? ¿Cómo transformar desde la escuela, la segregación por sexo en la elección profesional? ¿Tiene el sistema educativo alguna responsabilidad en la poca valoración y menores salarios asignados a los oficios y carreras considerados como femeninos?

Como se puede observar, el camino por recorrer aún es largo. Sin embargo, la Constitución Política de 1991 al definir la educación como un derecho, al proclamar la igualdad entre hombres y mujeres y al rechazar toda forma de discriminación, ofrece múltiples posibilidades para el desarrollo de normas y políticas orientadas a hacer efectivos los derechos de las mujeres. En este mismo sentido, habría que recoger el legado del Plan Decenal de Educación 1996-2005, el cual continúa siendo una carta de navegación, en la medida en que hizo explícita la equidad de género como estrategia para generar cambios estructurales en el sistema educativo. Hacer efectivo el mandato constitucional en las políticas educativas, requiere que la equidad de género se constituya en un lineamiento transversal de las mismas (normas, leyes, planes sectoriales, programas y proyectos). Ahora bien, para generar cambios estructurales es preciso que todos los actores relevantes e involucrados, pero sobre todo las autoridades educativas, tengan una verdadera voluntad política. De igual forma, es necesario recoger la memoria institucional y avanzar teniendo en cuenta las experiencias llevadas a cabo en los años noventa.

BIBLIOGRAFÍA

- Betancourt, G; Galofre, M; Gómez B., H; Montoya, O; Rodríguez, A.: *Problemas que han conducido a la reforma educativa en Colombia*, en "Planeación & Desarrollo", Vol. XXIV, N° 3, DNP, Santafé de Bogotá, 1993.

- Calvo, Gloria: *El contexto de la reforma*, en Aldana, Eduardo y Caballero, Piedad (comp): "La Reforma educativa en Colombia. Desafíos y perspectivas", Instituto SER de Investigación y PREAL, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1997.
- Calvo G., Rendón, D. y Rojas, L: *La formación docente en Colombia. Estudio diagnóstico*, IESALC / UNESCO - UPN, Bogotá, 2004.
- Castañeda Bernal, Elsa: *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*, UNESCO, IPE, Buenos Aires, 2002.
- Consejería para la Juventud, la Mujer y la Familia -CPJMF- / Presidencia de la República: *Política Integral para las Mujeres Colombianas*, Bogotá, 1993.
- Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer / Presidencia de la República: *Mujeres Constructoras de Paz y Desarrollo. Una política nacional orientada a la paz, la equidad y la igualdad de oportunidades*, Bogotá, 2003.
- *Plan de igualdad de oportunidades para las mujeres*, Colombia, 1999.
- FAO: *Una educación para la juventud rural a nivel comunitario. Documento base*, Taller regional desarrollado en Santiago de Chile, noviembre de 1996, en: www.fao.org, 1996.
- García Suárez, Carlos Iván: *Acción e interacción*; en "Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género". Ed. Siglo del hombre editores, Universidad Central - DIUC, Bogotá, 2004.
- Gómez Buendía, Hernando José: *Las reformas educativas en Colombia*, en "Planeación & Desarrollo", Vol. XXIV, N° 3, DNP, Santafé de Bogotá, 1993
- *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1999.
- Gutiérrez, Myriam: *Análisis evaluativo del área mujer de la Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia, período 1990 - 1994*, Proyecto Proequidad, CPJMF- DNP- GTZ, Bogotá, 1994.
- Henaó, Martha Luz y Parra, Aura Yaneth: *Mujeres en el mercado laboral*, en Departamento Nacional de Planeación: "Género, equidad y desarrollo", DNP, Proyecto Proequidad / GTZ, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1998.
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto: *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, Ed. FCE, México D.F., 2002a.
- Hopenhayn, Martín: *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, Informes y Estudios Especiales, Serie N° 12, CEPAL, Santiago de Chile, p. 36, 2002.b.
- Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP: *Lineamientos Generales para la Formulación de Programas de Formación Permanente de Docentes*, Santa Fe de Bogotá, D.C., 1997.
- Liang, Xiaoyan : *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*, N° 27, PREAL, 2003.

Ministerio de Educación Nacional -MEN: *Lineamientos curriculares. Constitución política y democracia. Áreas obligatorias y fundamentales*, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.

- *Formar en ciencias: ¡el desafío! Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*, Revolución Educativa, Colombia, 2004.
- *Estándares básicos para competencias ciudadanas, Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Revolución Educativa, Colombia, 2004.
- *¿Conoce usted lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que aprenden? Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje*, Revolución Educativa: más y mejor educación, Colombia, 2003.
- *Lineamientos curriculares. Ciencias sociales en la educación básica, áreas obligatorias y fundamentales*, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2002.
- *Lineamientos curriculares. Educación ética y valores humanos, áreas obligatorias y fundamentales*, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.
- *Lineamientos curriculares. Indicadores de logros curriculares hacia una fundamentación*, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1998.
- *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.
- *Lineamientos Generales para la Formación de Maestros en Colombia*, en “Revista Educación y Pedagogía” N° 17. *Memorias Congreso Nacional de Formación de Maestros FORMAR*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1997.
- *El Desarrollo de la educación en el Siglo XXI. Informe Nacional de Colombia*, Informe presentado a la UNESCO, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2004a.
- *Intervención de la Ministra de Educación, Cecilia María Vélez en la Conmemoración de los 50 años del voto femenino*, Congreso de la República de Colombia, Agosto 25 de Bogotá, documento en mimeógrafo, 2004b.
- *La revolución educativa*, Presidencia de la República, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 2003.
- *Plan Decenal de Educación 1996 -2005*, Ed. Magisterio, Bogotá, 1996.
- *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*, 1994.
- *Proyecto Nacional de Educación Sexual*, Santafé de Bogotá, D.C., 1999a.
- *Proyecto Nacional de Educación Sexual, Aspectos fundamentales en la construcción de un proyecto pedagógico de educación sexual*, Santafé de Bogotá, D.C. (documento sin fecha, debió publicarse en 1997).

Ministerio del Medio Ambiente: *Política de Equidad y Participación de la Mujer. Apoyo institucional a la política de equidad y participación de la mujer (EPAM) Tomo 1*, Bogotá, 1995a.

- Osorio Porras, Zenaida y Ospina Mallarino, Paulina: *Mi mamá me mimó, mi papá fuma pipa*, Consejería Presidencial para la Política Social, Secretaría de Mujer y Género, Santafé de Bogotá, 1995.
- Osorio Porras, Zoraida: *Sexismo y educación. Guía para la producción de textos escolares no sexistas*, Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, UNICEF, Colombia, 1999, 1999b.
- Pérez, Francisco: *Género y educación*, en DNP – GTZ, “Género: equidad y desarrollo”, Departamento Nacional de Planeación –DNP- y Proyecto Proequidad/GTZ, Ed. Tercer Mundo, Bogotá, 1998.
- PNUD: *Diez años de desarrollo humano en Colombia*, PNUD, Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, 2003.
- Presidencia de la República: *Constitución Política de Colombia 1991*, Ed. IMPRE—ANDES, S.A, Bogotá, 1991.
- PREAL, Fundación Corona y Corpoeducación: *Entre el avance y el retroceso. Informe de progreso educativo Colombia*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Fundación Corona, Corpoeducación, Bogotá, 2003.
- Programa Presidencial para la Juventud la Mujer y la Familia, -PPJMF: *Plan Nacional de Educación Sexual*, en Paniagua, Jorge Eduardo (ed.) *Memorias Congreso Iberoamericano de educación sexual*, Medellín, 1992.
- Rico de Alonso Ana y otras: *Evaluación del Programa «Apoyo a niños en edad escolar dependientes de mujeres jefas de hogar»*, Informe final, Red de Solidaridad Social, Santafé de Bogotá, 1996.
- Rico de Alonso, Ana: *El Telar de los valores. Una formación en valores con perspectiva de género*, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-, Bogotá, 2002a.
- *Calidad y equidad en el aula. Una mirada desde el género*, Ed. Pontificia Universidad Javeriana, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP –, Bogotá, 2002b.
- Rodríguez Céspedes, Abel: *La educación después de la Constitución del 91 de la reforma a la contrarreforma. El viejo y el Nuevo estatuto docente*, Ed. Corporación Tercer Milenio y Cooperativa Magisterio, Colombia, 2002.
- Sarmiento, Alfredo: *Historia de las reformas en Colombia*, en “Planeación & Desarrollo”, Vol. XXIV, N° 3, DNP, Santafé de Bogotá, 1993.
- Sarmiento, Alfredo y Caro Blanca Lilia: *El avance de la educación en Colombia: lento, insuficiente e inequitativo*, en “Planeación & Desarrollo”, Vol. XXVIII, N° 1, DNP, Bogotá, 1997a.
- *La educación en cifras: avances en el período 1985 - 1997*, documento interno del Departamento Nacional de Planeación, Bogotá, (en mimeógrafo), 1997b.
- Secretaría de Educación Distrital: *Plan de formación permanente de docentes y directivos docentes 2004*, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá, 2004.

Turbay, Catalina: *Propuesta Metodológica para el Análisis de las Relaciones de Género en Documentos*, en Turbay, Catalina y Rico, Ana: "Construyendo Identidades; Niñas, Jóvenes y Mujeres en Colombia. Reflexiones sobre la socialización de roles de género", Fundación Friedrich Naumann - Consejería Presidencial para la Juventud, la Mujer y la Familia - UNICEF, Ed. Gente Nueva Editorial, Bogotá, 1994.

GÉNERO, EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN EL PERÚ¹

PATRICIA RUIZ-BRAVO²
 FANNI MUÑOZ CABREJO³
 JOSÉ LUIS ROSALES LASSÚS⁴

INTRODUCCIÓN

Es injusto negarles a algunas personas y grupos la categoría de socios plenos en la interacción social únicamente como consecuencia de patrones de interpretación y valoración institucionalizados, en cuya elaboración no han participado equitativamente, y que menosprecian sus características distintivas o las características distintivas que se les atribuyen. (Fraser, 1997: 9)

La dicha en mí. En mi cuerpo vive, sube como la savia. Se queda profunda, grave, silenciosa. Disuelve lo que me separa de mí, el ruido inútil de lo mental. (Irigaray, 1998: 13)

¿De qué se está hablando cuando se emplea la noción de equidad de género en la educación? ¿Qué hacer para favorecer la equidad de género en la educación? Estas fueron las preguntas que guiaron la investigación *Reforma Educativa y género: un estado de situación en Chile, Argentina, Colombia y Perú*, realizada por un equipo de investigadores e investiga-

¹ Los autores queremos agradecer a Eloy Neira por sus aportes para este trabajo. Asimismo a la Fundación Ford, a la Universidad Católica del Perú, al Ministerio Británico para el Desarrollo Internacional-DFID y a las comunidades de Canas (Cusco) que nos apoyaron en el desarrollo de este estudio.

² Licenciada en Sociología, Doctorada en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo, Población y Medio Ambiente por la Universidad Católica de Lovaina.

³ Licenciada en Sociología, Doctorada en Historia por el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

⁴ Bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología, Pontificia Universidad Católica del Perú.

doras a solicitud de la Fundación Ford. En este texto se presentan algunos de los principales resultados del caso peruano.

El interés es mostrar cómo operan los sistemas de género en la educación, develando los mecanismos mediante los cuales se reproducen los sistemas hegemónicos y, con ellos, las desigualdades y las relaciones de poder. Así mismo, se abordan las prácticas mediante las cuales los y las estudiantes asumen o se enfrentan a estos sistemas. La mirada busca así ser dinámica, entendiendo que las personas van construyendo sus vidas en procesos de avance y retroceso. Lejos de la imagen de la mujer-víctima y el hombre-opresor, nuestro enfoque busca dar cuenta de la diversidad a través de una crítica frontal a las dicotomías.

Preguntarse por la equidad es empezar a construir un horizonte de acción/interpretación que debe tomar en cuenta distintas perspectivas y enfoques de trabajo. En este sentido, suscribimos la idea de que no se puede pensar la equidad desde un solo lugar. Es necesario pensarla desde múltiples voces y miradas.

Esto nos obliga a posicionarnos en relación con el enfoque con el que trabajamos, el enfoque de género. Una primera idea que creemos necesario explicitar es que hablar de género es más que hablar de un tema de mujeres. La dimensión de género tiene un carácter relacional y estructural a las relaciones sociales que nos obliga a analizar diferentes actores y espacios. Si bien es cierto, la situación de las mujeres y las relaciones entre los sexos condensan muchos de los problemas que afrontamos desde esta perspectiva, no los agotan. En este sentido, podríamos enunciar el enfoque de género del que partimos como una mirada hacia la diversidad producida y reproducida a partir de los sexos. El proyecto político implícito en este enfoque de género es lo que la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) ha entendido como “reconocimiento positivo de la diversidad” (CVR, 2004).

Creemos, al igual que Nancy Fraser, que la dimensión de reconocimiento es fundamental en el horizonte de la justicia social. En este texto pretendemos mostrar que esta dimensión ha estado ausente en la incorporación del tema género en las políticas educativas peruanas de los últimos años, lo cual no es solo actuar por omisión. La ausencia de un reconocimiento positivo de la diversidad implica la reproducción de un sistema de género jerárquico y excluyente, en el cual la mujer rural —al igual que otras poblaciones— ocupa un lugar subalterno.

El texto consta de cuatro partes. En la primera se examina la situación de género en la educación peruana y se presentan los principales indicadores educativos sobre acceso y eficiencia por área de residencia, los cuales permiten mostrar los cambios operados en los últimos años y las brechas más importantes. En la segunda parte se analiza la inclusión del enfoque de género en las políticas educativas durante el periodo analizado, así como la aplicación de los acuerdos internacionales suscritos por el gobierno peruano en esta misma materia. En la tercera parte se presenta un análisis del curriculum nacional, en tanto objeto denso, en el que se pretende mostrar cómo la posición frente al género asumida desde el estado peruano en este mismo período no ha cuestionado el papel que juega la educación peruana en la reproducción de un sistema de género jerárquico y excluyente de la diversidad. En la última parte, se presentan algunas reflexiones finales sobre la relación entre género, equidad y reconocimiento en la educación peruana.

LA SITUACIÓN DEL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN PERUANA

En el caso peruano, las brechas de género están íntimamente relacionadas con la situación socio-económica, la ubicación geográfica (urbana o rural) y la pertenencia étnico-cultural. Las cifras nacionales tienden a esconder estas diferencias dando la falsa impresión de avances homogéneos en el logro de la equidad. Así, son las personas de zonas rurales, de menor nivel socio-económico y con lengua materna diferente del castellano las que muestran consistentemente menores niveles de acceso, eficiencia y rendimiento. Las brechas entre hombres y mujeres —en términos generales— son menos pronunciadas y están focalizadas en las áreas rurales. No obstante, ello no supone afirmar que haya equidad de género en el Perú.

Es importante situar las diferencias entre alumnos y alumnas en un contexto más amplio. Si bien es cierto que en las últimas décadas el acceso a la educación en el Perú se ha hecho universal en el caso del nivel primario y ha aumentado en el caso del secundario, éste no se ha visto acompañado por una mejora en la calidad, sino más bien por su deterioro (Ministerio de Educación, 2002). El Perú ha ocupado los últimos lugares en las evaluaciones internacionales de rendimiento en las que ha participado en los últimos años. Se puede entonces dar cuenta de grandes brechas educativas en el Perú, pero es necesario no perder de vista que éstas tienen un techo bajo.

Las tasas de analfabetismo y los años de estudio acumulados dan cuenta de un progresivo acceso de las mujeres a la educación formal. En cuanto al analfabetismo, el 17% de las mujeres peruanas se encuentran actualmente en esta condición frente al 6% de los varones. El valor más alto de la tasa de analfabetismo se concentra en las mujeres mayores de 45 años, en la zona rural y en los quintiles más pobres (Encuesta Nacional de Hogares, 2001 IV).

Las cifras muestran una tendencia hacia la paridad en los indicadores educativos, especialmente los referidos al acceso a primaria. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, en el nivel de primaria se ha universalizado el acceso a la educación, llegando la tasa de cobertura a 99.6%. No hay brechas entre varones y mujeres, ni entre zonas urbanas y rurales. El caso de la educación secundaria es diferente: sólo el 44% de la población total en edad de cursar la secundaria lo hace. Este problema está focalizado en poblaciones rurales. Si el valor total de la tasa de cobertura por nivel es de 44,7%, éste puede desagregarse en 58,4% para la población urbana y 15,8% para la población rural. Así, solo el 15,8% de la población rural en edad de asistir a secundaria lo hace (Unidad de Estadística del Ministerio de Educación, 2002).

Tabla N°1

Tasa de cobertura por nivel según sexo y área geográfica (2002)

	Total			Urbana			Rural		
	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
Primaria de menores	99,6	99,5	99,6	97,4	96,7	98,1	103,7	104,9	102,5
Secundaria de menores	44,7	43,8	45,7	58,4	56,4	60,4	15,8	16,6	14,9

Fuente: MED - *Estadística Básica 2002* e INEI - *Boletín demográfico N°15*

Elaboración: Unidad de Estadística- MED

En cuanto a la eficiencia, las cifras muestran que no hay diferencias significativas por sexo. Lo que salta a la vista son las diferencias por ubicación geográfica entre zonas urbanas y rurales. Para el caso de primaria, los porcentajes de desaprobados y retirados son de 8,5% y 7,0%, respectivamente. En las zonas rurales estos representan el 12,8% mientras que en las zonas urbanas representan el 5,7%. Los retirados de las escuelas rurales ascienden a 10,7%, porcentaje que duplica al 4,6% de las áreas urbanas (Unidad de Estadística del Ministerio de Educación, 2002).

Otro indicador a tomar en cuenta para analizar la eficiencia del sistema es el índice global de escolarización (IGE). Este se refiere al porcentaje de población que ha terminado la primaria y la secundaria en determinada edad, siendo las edades esperadas para concluir primaria y secundaria 12 y 17 años, respectivamente. Rodríguez y Zambrano (2003) señalan que el IGE del nivel primaria es de 63,7% a los 12 años, agregando que cuando se calcula la proporción que ha terminado la primaria a edades mayores el valor del índice alcanza el 90%. Similar situación se encuentra en secundaria, nivel en el que la proporción de estudiantes que culminan a los 17 años sólo asciende a 37,4%. Si se compara el IGE de primaria y secundaria, se observa un proceso de disminución de la eficiencia. Las razones que explican este fenómeno son la desaprobación, el retiro, la deserción temporal y el abandono permanente del sistema.

Esta situación general toma características particulares si los datos se desagregan según sexo y área de residencia. Señalan los autores que “a partir de los 15 años se observan brechas de pequeña magnitud que sugieren una desventaja de las mujeres respecto de los hombres para culminar la educación primaria” (id.: 3). En el caso de primaria urbana, se tiene que el porcentaje de los varones que culminan llegan al máximo valor (98,1%) a los 20 años mientras que el mismo porcentaje de mujeres lo hace a los 21 años (97,4%). En el caso de las áreas rurales, la proporción de mujeres que terminan primaria toma el valor más alto (80,1%) a los 15 años mientras que en el caso de los varones la proporción llega a su valor más alto (87,5%) a los 20 años.

En el caso de secundaria, en el área urbana, a la edad esperada sólo ha concluido el 47,6% de los varones y el 51% de las mujeres. En el área rural las cifras son alarmantes: a los 17 años sólo ha concluido el 12,6% de los varones y el 16 % de las mujeres. Esta diferencia en áreas rurales a favor de las mujeres disminuye conforme aumenta la edad. Así, a los 21 años el porcentaje de varones que concluyó la secundaria asciende hasta 43,3% mientras que en las mujeres sólo llega hasta 27%.

Las evaluaciones internacionales muestran que no hay diferencias de rendimiento significativas entre varones y mujeres, pero sí entre personas que habitan en zonas urbanas y en zonas rurales tanto en el área de Lógico Matemático como en la de Comunicación Integral (Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación, 2004).

Más allá de las cifras

Lo presentado hasta el momento no significa de ninguna manera que el sistema educativo peruano no muestre serios problemas de equidad de género. Si bien es cierto la desagregación por sexo de las cifras de las que se dispone proporciona un referente o un punto de partida para el análisis, definitivamente no lo agota.

El acceso de los sexos al sistema escolar muestra una relativa igualdad que oculta los procesos de jerarquización que ocurren en el sistema educativo. Una mirada a la educación, desde una perspectiva de género que vaya más allá del acceso, permite prestar atención a las formas mediante las cuales en el sistema educativo —en la misma escuela y a través de los mismos cursos en los que niños y niñas tienen un éxito relativamente igual— se construyen imágenes y formas de ser hombre y ser mujer cerradas, que subvaloran todo aquello construido como «lo femenino». Esta situación tendría como una de sus consecuencias más visibles la inserción precaria de las mujeres en el sistema social, económico y político.

Son varias las líneas de análisis en las que se hace evidente esta jerarquización e inequidad entre los sexos. En primer lugar, tenemos el análisis de textos escolares, iniciado en el Perú por Jeanine Anderson y Christina Herencia (1982). Otros investigadores como Muñoz (2002) han reafirmado, casi 20 años después, los primeros hallazgos de Anderson y Herencia mostrados en la publicación citada. En los textos escolares peruanos las mujeres están subrepresentadas, y sólo aparecen en relación a espacios privados y roles tradicionales.

Otra serie de estudios se concentran en las interacciones en el espacio escolar entre alumnos y alumnas y profesores, analizando los sesgos de género en la cultura escolar. Teresa Tovar (1997) estudió la cultura juvenil en colegios públicos de Lima, encontrando que mediante diferentes mecanismos informales —las bromas, la división sexual de las tareas, las imágenes jerarquizantes de lo femenino, la división sexual de los espacios— se impone un «techo de cristal» a la aspiración de las mujeres a participar de manera equitativa en el espacio escolar. En la investigación de la cual se nutre este texto, se observó este mismo tipo de interacciones entre varones y mujeres en algunas escuelas rurales de la provincia de Canas en Cusco.

La investigación de Tovar sobre la cultura juvenil en las escuelas es complementada por una investigación sobre la cultura docente (Tovar, 1998). Mediante diferentes mecanismos como la atención privilegiada a los varones, el estímulo a sus logros y la invisibilización de las mujeres, los y las docentes peruanos/as reproducirían «sin querer queriendo» las relaciones jerárquicas entre los sexos.

Patricia Ames (1999) ha mostrado cómo las relaciones entre los sexos juegan un papel importante en las relaciones de poder en las escuelas rurales peruanas. En una reciente investigación Ruiz-Bravo, Neira y Rosales (2005) reflexionan sobre el papel de los saberes femeninos rurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si, a pesar de la propuesta del Ministerio de Educación de partir de los saberes previos de los estudiantes, los saberes rurales no son tomados en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los saberes previos rurales identificados como femeninos lo son menos. En un contexto de discriminación hacia lo rural, lo andino o lo identificado como indio, las mujeres son más indias, como señala De la Cadena (1996).

A partir de las investigaciones presentadas, resulta claro que preguntarse por la equidad de género en la educación implica ir más allá del acceso y del rendimiento en el sistema escolar. Exige preguntarse por lo que ocurre en la escuela y en las instituciones que forman el sistema educativo; preguntarse si esto forma parte de un sistema de género jerárquico y excluyente. Implica, entonces, rescatar la mirada crítica a la educación (Mc Laren, 2003) y cuestionar la idea de que ésta es un proceso aséptico de aprendizaje técnico, develando las ideologías que la subyacen y los sistemas de relaciones de poder que sedimenta. Por último, y en este mismo sentido, implica mirar más allá de los sexos y entenderlos como socialmente construidos, renunciando a cualquier esencialización de los mismos (Butler, 2002).

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GÉNERO

Las principales transformaciones del sistema educativo peruano (1990-2003)

Durante la década de 1990, el Perú se reintegró a la economía mundial y se inició un proceso de reforma del Estado y de modernización de la gestión pública. Un hito en este proceso fue la creación del Sistema Único

Nacional de Administración Tributaria - SUNAT, único islote de modernidad y de cristalización de la reforma del Estado (Durand, 2003). En otros sectores como educación también se intentaron algunas medidas que, o fueron limitadas, o quedaron truncas.

En este período el tema educativo toma relevancia. Como señala Cuenca (2003), éste fue prioritario para todos los países de la región que trataban de reorientar sus acciones para salir de la llamada «década perdida». Los países de América Latina experimentaban problemas tales como el desempleo, los desajustes macroeconómicos, la violencia y el crecimiento de la pobreza.

Es en este contexto que se producen en el sector algunas acciones de reforma orientadas a su modernización. Hemos considerado usar el término *acciones de reforma*, pues un análisis del período nos permite afirmar que, en el caso peruano, a diferencia de lo sucedido en otros países de la región, no se dio una reforma educativa. En el Perú, en la década de 1990 sólo tuvo lugar una reforma curricular y algunas otras acciones puntuales que no configuran una reforma del sistema en su conjunto. En este mismo sentido, es importante relevar que muchas de estas acciones no respondieron a demandas organizadas de la sociedad peruana, sino más bien a demandas de organismos financieros internacionales y a compromisos adquiridos por el Estado peruano como parte de su reinserción en el sistema político y económico mundial.

Estas acciones de reforma se centraron en la universalización y en el mejoramiento de la calidad de la educación y estuvieron acompañadas por acciones orientadas hacia la racionalización y la modernización de la gestión del sector, entre otras. A mediados de 1995, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP), comienzan a implementarse estas acciones de reforma —especialmente la curricular— a través de endeudamientos con el Banco Mundial (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ferrer, 2004).

Durante estos años el país comienza a incrementar el gasto público en educación. De una inversión del 2,2 % del PBI en 1988 se pasa a una de 3,6% entre 1991 y 1992. No obstante, este incremento fue menor que el promedio de América Latina que alcanzó un 4,6% (Banco Mundial, 1999).

Un aspecto importante de señalar es que, a diferencia de otros países de la región, durante el gobierno de Fujimori no se dio una nueva ley

general de educación que sirviera de marco a las acciones de reforma. Éstas se aplicaron dentro del marco normativo de la Ley General de Educación de 1982, que respondía a otro período y contexto sociopolítico y que no se adecuaba a la redefinición de los roles del Estado y de la sociedad contemplada dentro de las acciones de reforma. Así mismo, el análisis de la normatividad existente en este período, realizado a través de un estudio por el Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE, muestra claramente la ambigüedad, el verticalismo y la poca claridad con la que se definieron los lineamientos de política. Éstos comprendían normas que no respondían a las necesidades regionales y locales (GRADE y Symetry Systems, 2001).

Pese a la ausencia de un marco normativo específico para el sector, la promulgación de una Nueva Constitución en 1993 posibilitó un margen de acción para la implementación de las acciones de reforma. La nueva carta magna amplió los derechos a la educación, planteó un nuevo rol del Estado en este sector y extendió la obligatoriedad de la educación a los niveles de inicial y secundaria.

Cabe señalar que durante este período el gobierno suscribió compromisos internacionales sobre lineamientos de política educativa. Entre ellos destacan *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990), *La Reunión Regional de Las Américas de Evaluación de Educación para Todos* (2000), y el *Marco de Acción de Dakar* (2000).

En la primera década del 2000, en el contexto de la transición democrática de la sociedad peruana, se empiezan a redefinir las relaciones entre el Estado y la sociedad. En esta perspectiva, durante el Gobierno de Transición de Valentín Paniagua se promueve la participación de diferentes actores de la sociedad civil en la construcción de una propuesta educativa nacional. La instauración de la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, en enero del 2001, constituye un hito que da inicio a los procesos de consulta nacional para definir el tipo de educación deseada por la población así como los principales problemas por los que ésta atravesaba. De esta manera, la Consulta Nacional de Educación (Ministerio de Educación y USAID, 2002) colocó a la educación peruana en la agenda nacional y en manos de la población. Durante este mismo período, se empezó a elaborar la Ley General de Educación promulgada luego en el 2003, la cual pasó también por una fase importante de consulta nacional.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo se empieza a observar una preocupación por iniciar acciones concretas orientadas al cumplimiento de los compromisos adquiridos en el Foro Mundial de Educación en Dakar. En dicho evento se acordó que cada país debería elaborar un Plan de Acción convocando a representantes de la sociedad civil y de sectores gubernamentales para que integraran el Foro Nacional de Educación para Todos (Ministerio de Educación, 2003). El Foro se instaló en octubre del 2002 y, con la finalidad de apoyar su trabajo, el Ministerio de Educación constituyó una comisión técnica compuesta por especialistas del sector y consultores externos abocados al trabajo de facilitar la labor del Foro en el desarrollo del Plan.

Durante este mismo gobierno se convoca a un Acuerdo Nacional. En este se prioriza a la educación, prestando especial atención a la educación en equidad: “Nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres (...)” (Acuerdo Nacional, 2002: 30). Al mismo tiempo se observan políticas referidas a la promoción e igualdad de oportunidades sin discriminación, donde se explicita que el Estado promoverá la igualdad y la equidad de género.

Un hito fundamental en este período es la Ley General de Educación, promulgada casi ocho años después de iniciadas las acciones de reforma. En la formulación de esta Ley participaron distintos actores de la sociedad civil por medio de consultas nacionales.

La ley está regida por tres principios: universalidad, equidad y calidad y en ella se redefine el rol de la sociedad y el Estado frente a la educación, estableciendo responsabilidades compartidas en la construcción y gestión del sistema educativo. El Estado asume un papel normativo, regulador y compensador de la educación y la comunidad educativa —conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administradores, ex-alumnos y miembros de la comunidad local— participa de manera directa en la gestión de la educación y es corresponsable de los logros de los aprendizajes de los y las estudiantes. Para esto, se crean distintas instancias a nivel local, regional y nacional en las que se pueden expresar y canalizar las propuestas de los ciudadanos y ciudadanas. Por otro lado, la Ley redefine las funciones de las distintas instancias del sector en un marco de descentralización, privilegiando a la escuela como el primer nivel de gestión autónoma descentralizada.

El género en las políticas educativas (1990-2003)⁵

El análisis de la política educativa en el período trabajado permite señalar que ésta no incorporó una perspectiva de género, no al menos de manera explícita. El género se asumió como un tema puntual sin un soporte teórico que lo sustentara.

Un punto de partida que consideramos importante resaltar para el análisis es la lógica de actuación del gobierno de Alberto Fujimori y la centralidad que tuvo para éste el cumplimiento de los acuerdos y compromisos internacionales. Este es el caso de eventos como la *Conferencia de Jomtien* en 1990, en la que se aprueba la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, donde el Estado se comprometió a cumplir con el derecho universal a la educación. Asimismo, muchos de los eventos en los que el Estado peruano participó estuvieron directamente relacionados con la defensa de los derechos de las mujeres y con la promoción de su desarrollo personal y de su participación en la esfera de la vida pública y en la toma de decisiones, para lo cual se consideró el tema educativo como central. Este es el caso de la *Conferencia Internacional de Población y Desarrollo* (1994), la *Conferencia de Derechos Humanos de las Mujeres* (1994) y la *IV Conferencia Mundial sobre la Mujer* (1995), en la que participó el mismo presidente Fujimori.

Como observó Maruja Barrig, durante esta década la visibilidad de las mujeres emergía con fuerza como producto de los “procesos de modernización de los estados y la presión de los movimientos de mujeres” (2000: 1). Esto se materializa en la creación de distintas instancias estatales para apoyar a las mujeres en el reconocimiento de sus derechos. Así por ejemplo, en el Congreso se conforma la Comisión de la Mujer (1996) y en la Defensoría del Pueblo se crea la Defensoría Especializada en Derechos de la Mujer (1996). En ambos casos, la presión de los grupos feministas fue fundamental. Otro hecho clave fue la constitución del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano-PROMUDEH, hoy Ministerio de la Mujer y del Desarrollo Social-MIMDES. A este Ministerio se le encargó normar y ejecutar las políticas y programas de promoción de la mujer.

⁵ Este punto se nutre de los resultados de una investigación comparativa: *The Construction of Gender in Educational Policies: Latin American Cross-National Perspectives*, coordinada por la Dra. Nelly Stromquist (Rossier School of Education, University of Southern California); la cual se realizó en tres países latinoamericanos: Brasil, Costa Rica y Perú, entre los años 2003 y 2004 (Muñoz, 2004).

Es en este marco que el tema de género comienza a ser introducido en algunos aspectos de política educativa, específicamente en los lineamientos curriculares. Uno de los cinco ejes transversales del nuevo enfoque curricular por competencias (primaria) es el denominado “Población, familia y sexualidad”, en el cual se menciona el tema de género. La transversalidad de género en el currículo fue una de las estrategias acordadas en Beijing en 1995.

Pero ¿cuál fue el campo de actuación para tratar el tema de género? ¿Con qué soportes normativos se contó? Los principales marcos normativos desarrollados durante el período analizado muestran la trayectoria del tema de género en las políticas educativas. A continuación, presentamos los hitos más importantes de esta trayectoria.

a) *La Ley General de Educación (1982)*

Como ya se señaló, la reforma curricular y todas las acciones de cambios que implicaron los intentos de modernización de la educación se realizaron dentro del marco normativo de la Ley General de Educación de 1982, la cual correspondía a otro período y contexto sociopolítico.

En esta Ley se señala que la educación se sujeta a las normas básicas relacionadas con la obligatoriedad de la educación primaria, la gratuidad de la educación y la atención preferente a sectores marginados, zonas de frontera y población en área rural. Asimismo, se rechaza toda forma de exclusión (Diario Oficial el Peruano, 1982: artículo 4°). Respecto a esto último, se hace referencia a “La exclusión bajo pena de sanción, de toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, creencia religiosa, filiación política, idioma, ocupación, estado civil o condición social o económica del alumno o de sus padres” (Diario Oficial el Peruano, 1982: artículos 10° y 12°).

Así, esta ley estaba orientada a garantizar el acceso de la población a la educación, especialmente a la educación primaria; es decir, garantiza la universalización de la educación. Es en tanto se cumpla este objetivo que se atiende a las mujeres. Se establece el derecho de todo ser humano a ser educado y a las condiciones materiales que permitan un proceso educativo satisfactorio. Se busca, entonces, eliminar cualquier forma de exclusión del sistema educativo y generar las condiciones necesarias para que esto se concrete, prestando atención especial a diferentes poblaciones cuyo acceso a dicho sistema correría cierto peligro.

b) *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990)*

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la incorporación del género es mínima, en tanto no se hace mayor referencia a las relaciones de poder entre hombres y mujeres ni fuera ni dentro del sistema educativo formal. Sin embargo, sí se hace referencia a la necesidad de eliminar los estereotipos sexuales de la educación.

Si bien el gobierno peruano se comprometió a cumplir los acuerdos de Educación para Todos de Jomtien, las acciones para el establecimiento de una comisión que trabaje sobre este tema recién se iniciaron en 1999 con la preparación de un diagnóstico sobre la situación de la educación peruana para la conferencia de Dakar, donde se evaluarían los avances de todos los países que asumieron un compromiso en Jomtien. Con este diagnóstico se hizo evidente que el Perú no realizó acciones para promover la equidad de género en sus políticas educativas (UNESCO y TAREA, 2001).

c) *El Marco de Acción de Dakar (2000)*

En Dakar, el Estado peruano renueva el compromiso de alcanzar las metas y los objetivos asumidos en Jomtien. Entre éstos se considera la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para lograr la igualdad (Foro Mundial sobre la Educación, 2000).

Pese a que el diagnóstico del sector educativo realizado para Dakar fue negativo en relación a la inclusión del enfoque de género, cabe destacar que durante los primeros años de la década de 1990 se llevaron a cabo acciones puntuales que incluyeron este tema. Esto guarda correspondencia con el hecho de que desde el gobierno se enunciaba la importancia de la participación de las mujeres en la escena pública, lo que, como hemos visto anteriormente, se tradujo en programas concretos, nuevas instituciones y medidas dirigidas a las mujeres (Blondet, 2002).

El tema de género se desarrolla dentro de los puntos referidos a la universalización de la educación y a la equidad. Es así como entre los objetivos se señala “Velar por que antes del 2015 todos los niños y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria, de buena calidad y la terminen” (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). También

entre los objetivos se incluye la supresión de las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria para lograr su igualdad. En este punto se señala la importancia de la eliminación de los estereotipos en torno a los sexos.

Un intento por cumplir con los convenios internacionales, en el marco de la política nacional de población, fue la creación del Programa de Educación Sexual del Ministerio de Educación en 1996, en el que se elaboraron las Guías de Educación Sexual. También, en el caso de los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación, 1999), se señaló la obligatoriedad de los cinco contenidos transversales planteados en las estructuras curriculares del nivel primario producidas entre 1995 y 1999, uno de los cuales estuvo relacionado con el género. Este contenido, como se ha indicado, fue una estrategia acordada en Beijing en 1995 y retomada luego en la Conferencia sobre Educación para Todos en Dakar.

d) El Acuerdo Nacional (2002)

La Décima Política de Estado del Acuerdo Nacional se orienta a garantizar la "Promoción de igualdad de oportunidades sin discriminación" (Acuerdo Nacional, 2002: Décima Política de Estado). Con tal fin se señala que el Estado combatirá "la discriminación por razones de inequidad entre hombres y mujeres, origen étnico, raza, credo o discapacidad" (Acuerdo Nacional, 2002: 29). El género se define en relación al derecho de igualdad de oportunidades entre los sexos. La Décimo Segunda Política de Estado se refiere también al acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y que promoció y defiende a la cultura y el deporte. Se indica que el Estado asegurará una educación gratuita, universal y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres (Acuerdo Nacional, 2002: 29).

e) El Plan Nacional de Educación para Todos - EPT

Posteriormente, el año 2002, en pleno marco de transición democrática, se instala el Foro Nacional de Educación para Todos que contó con la participación de representantes de la sociedad civil con la finalidad de asegurar el cumplimiento de Dakar. Tiene como misión "lograr de manera concertada y bajo una cohesión social y desarrollo humano sostenible asegurar ofertas educativas de calidad y modelos de gestión eficientes y descentralizados que reduzcan los factores de exclusión e inequidad" (Ministerio de Educación, 2005). La elaboración del Plan

Nacional de Educación para Todos⁶ es el resultado del trabajo realizado con representantes de la sociedad civil, de la organización de docentes y de los sectores gubernamentales (www.minedu.gob.pe, 2004).⁷ En el plan se delimitan metas al 2015, objetivos, plazos e indicadores para el seguimiento e implementación del mismo.

Durante el proceso de elaboración del Plan —concebido como una de las dimensiones del Plan Estratégico del sector educación en un marco de política a largo plazo— han circulado, de manera restringida, hasta 6 versiones del mismo. En estas versiones se identificaron distintas formas de abordar el tema de género. Así por ejemplo, en la versión del año 2003 se explicita que el tema de la equidad será transversal a la educación primaria. Asimismo, se señala que las políticas educativas en relación a la equidad deben enfatizar en la disminución de las brechas educativas entre la población rural y urbana (Ministerio de Educación, 2003). Entre los fundamentos y los principios que indica el documento está el de la equidad. Esta es entendida como “atención a la diversidad, garantizar a las personas igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo y contribuye a reducir la exclusión, las inequidades y la pobreza” (Ministerio de Educación, 2003: 21). Por otro lado, se señala el hecho de que no existen diferencias sustanciales de género en cuanto al acceso al sistema y que las diferencias son las que tienen que ver con el nivel de escolarización y el porcentaje de hombres y mujeres que concluyen la educación primaria en los tiempos establecidos (Ministerio de Educación, 2003). La noción de género que se presenta se limita así al acceso y conclusión de la educación básica y a la población vulnerable, entre las cuales se enfoca a las mujeres que tienen bajos niveles de escolarización (Ministerio de Educación, 2003). En el documento se equipara sexo y género, es decir hay un uso biologicista de este concepto.

⁶ Para la elaboración de este Plan se contó con el apoyo de las agencias internacionales promotoras UNESCO, PNUD, UNFPA, UNICEF y BIRF.

⁷ En el Foro participan 40 organismos, 7 corresponden al sector público (Ministerio de Educación, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social, Ministerio de Salud, Ministerio de Economía y Finanzas, Ministerio de Trabajo y Promoción Social, Congreso de la República y Municipalidad de Lima Metropolitana), 31 corresponden al sector de ONG y organizaciones de la sociedad civil, además de el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) y la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia. Adicionalmente, participan instituciones y personalidades invitadas a cada una de las mesas temáticas, con el propósito de enriquecer el debate y aprovechar las experiencias exitosas en cada uno de sus campos de trabajo.

f) *Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales (2001)*

La promulgación de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, en noviembre del 2001, fue el resultado de una iniciativa de la cooperación internacional (USAID) y de la sociedad civil que, progresivamente, involucró al Estado y otros actores. El proyecto Nuevos Horizontes para la Educación de las Niñas, impulsado desde Washington, tuvo entre sus objetivos principales la constitución de una Red Nacional para la Educación de las Niñas Rurales. Desde esta Red se impulsa, mediante el compromiso de la sociedad peruana en su totalidad, la promulgación de la mencionada ley.

El concepto de equidad utilizado en esta ley está asociado a las niñas y adolescentes rurales, en tanto población con necesidades específicas: “El Estado promueve condiciones de equidad entre niños, niñas y adolescentes en áreas rurales para lo cual debe formular políticas educativas que respondan a las necesidades de ese sector y, específicamente, de las niñas y adolescentes rurales, en el marco de una formación integral y de calidad para todos” (Diario Oficial El Peruano, 2001: artículo 1°). Esto en el marco de las necesidades específicas de la educación rural.

La problemática de las niñas rurales está abordada desde los temas de acceso, calidad de servicio e inclusión de la particularidad de necesidades y demandas. La equidad es entendida como la eliminación de la discriminación, el logro de aprendizajes oportunos en relación a la adolescencia y a la sexualidad y la búsqueda de un trato “personalizado y respetuoso” desde los profesores. Lo que se busca en esta ley es lograr que las niñas rurales accedan a un sistema educativo «amigable» y no discriminatorio. No se identifican aportes de las niñas y adolescentes al sistema educativo. Estas son identificadas (a partir de su sexo, y su lugar de residencia) como población vulnerable aquejada por la discriminación y el acoso sexual. Se trata de un otro carente.

Para implementar la Ley de Fomento se creó, en el 2003, una Comisión Multisectorial de Fomento de la educación de las Niñas. Una de las tareas de la Comisión es facilitar el acopio y sistematización de la información remitida por los sectores de Educación y de la Mujer y del Desarrollo Humano, a fin de que informen conjuntamente ante el Congreso de la República, la segunda semana del mes de abril de cada año, sobre la progresión anual de los programas de educación de las niñas y

adolescentes rurales, considerando los logros y avances de las metas propuestas en el plan del Quinquenio de la Educación Rural.

Uno de los objetivos del plan de trabajo de la comisión es construir un espacio de concertación para proponer y articular acciones interinstitucionales para el cumplimiento de los objetivos de la Ley. En este plan se definen las estrategias, las actividades y responsables de llevarlas a cabo. Más que un plan, este documento inicial contiene una serie de acciones sin mayor lineamiento estratégico, hecho que evidencia la falta de voluntad política para hacer efectiva la aplicación de la Ley. En este sentido, llama la atención la escasa articulación que existe entre las acciones que se han señalado y las que se enmarcan dentro de uno de los programas estratégicos de mayor atención a las zonas rurales como el Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR).

g) *La Ley General de Educación del 2003*

La Ley General de Educación N° 28044, promulgada en julio del 2003, explicita claramente que los principios de la educación peruana son la universalización, la equidad y la calidad. En cuanto al principio de equidad, éste es entendido como igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo. El tema de género es incluido en este principio como la búsqueda de la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. De acuerdo con la Ley, para garantizar la equidad se señalan políticas compensatorias dirigidas a sectores de la población que las necesiten.

Se trata de impulsar proyectos educativos “tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de género, etnias, idioma, condición económica, religión, edad o de cualquier otra índole” (Diario Oficial El Peruano 2003: artículo 18°). Con tal fin se prioriza la asignación de recursos por alumno en zonas de mayor exclusión. El principio de equidad se relaciona, en el tema de género, directamente con poblaciones identificadas como vulnerables: las mujeres rurales. Así, se ancla en la noción de sexo y se refiere al acceso y permanencia —en mejores condiciones— de las mujeres al sistema educativo que es lo dado, lo invariable. El acceso de las mujeres no es entendido, entonces, como un aporte al sistema educativo, lo cual sí sucede en el caso de la equidad cultural. En este caso, el acceso de grupos excluidos al sistema implica la posibilidad de recibir aportes de culturas diferentes a los de la cultura occidental hegemónica. Así, las oportunidades en cuanto al

ejercicio del derecho a la educación están relacionadas no sólo con el acceso a la educación, sino también con la ampliación del mismo sistema, en tanto éste no asuma un determinado patrón de comportamiento como el único válido y permita la inclusión y los aportes de los otros diferentes.

h) Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades – PIO (2000)

El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades (PIO), elaborado bajo la responsabilidad del Ministerio de Promoción de la Mujer y del Desarrollo Humano (hoy MIMDES), se aprueba en febrero del 2000 durante el gobierno de Fujimori y a partir de los mandatos de diferentes conferencias y acuerdos internacionales. Está dirigido a promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El objetivo general del plan es “promover y garantizar la igualdad de trato y de oportunidades para las mujeres y propiciar su participación plena en el desarrollo y en los beneficios que ello conlleve a lo largo de su ciclo de vida” (Diario Oficial El Peruano, 2000). Para cumplir con este objetivo se identifican áreas claves de intervención. Entre éstas se señalan la educación, la salud, la violencia, el empleo, la participación.

Al analizar el Plan se observa que los objetivos se enmarcan en un enfoque de género que se inscribe en el feminismo de la igualdad. Se trata de una igualdad en el ejercicio de los derechos de los ciudadanos y las ciudadanas en sus tres dimensiones: política, social y civil. Ello porque, como subraya el mencionado plan, las mujeres “han tenido, históricamente menos oportunidades para desarrollarse” (Diario Oficial El Peruano, 2000). Asimismo, si bien el Plan se refiere a la situación de las mujeres en general, los datos que presenta se focalizan en lo que se ha denominado población vulnerable.

Este enfoque de género también se evidencia en los principios rectores del plan, los cuales se refieren al derecho de todas las personas a la dignidad; a la revalorización de la familia; a la igualdad de oportunidades para las mujeres y finalmente a la reducción de la pobreza, la exclusión social y las disparidades.

Aunque se problematiza el hecho de que la familia sea un espacio donde se reproducen las relaciones de poder, la noción de familia a la que hace alusión es una, la familia nuclear heterosexual.

Para el sector educación, el PIO propuso cinco objetivos, cada uno de los cuales tiene una meta. Entre los primeros se señala: disminuir el analfabetismo de las mujeres, promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, promover la matrícula oportuna y la permanencia en el sistema escolar y erradicar los contenidos sexistas de la educación peruana, entre otros.

Sin embargo, en el sector educación no se ha constituido ningún equipo de trabajo para realizar las acciones que se señalan en el PIO. Desde el Ministerio de Educación, el cumplimiento del PIO no está definido en la política educativa del sector. No obstante, existe consenso en los lineamientos de política educativa en los objetivos referidos a disminuir las brechas educativas existentes entre hombres y mujeres. Es por ello que, de alguna manera, se encuentran coincidencias en las metas definidas para la educación en el PIO y las que han sido señaladas por el sector. Un caso en el que se evidencia la desarticulación entre los sectores es el de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales. En ésta, si bien se explicita la necesidad de articular acciones con el PROMUDEH para promover la matrícula escolar, no se dice nada con respecto a las metas del cumplimiento del PIO.

Un aspecto que es importante destacar es que durante la gestión de la Ministra Blondet (gobierno del presidente A. Toledo) se revisó el PIO 2000-2005 y se presentó un nuevo PIO 2003-2010 que no fue aprobado por el Consejo de Ministros. Este nuevo Plan planteó un enfoque de género en el que se cuestionó el carácter desigual de las relaciones de poder entre los sexos a nivel sistémico y no logró el acuerdo del gabinete. Esta propuesta fue dejada de lado por la Ministra Romero que asumió el cargo posteriormente. Un problema central fue que algunos representantes de la Iglesia se opusieron al empleo de la noción de género por considerarlo «peligroso» y que alentaba a la homosexualidad y a la pérdida de los valores morales de la sociedad peruana.

Además del PIO que rige la política del MIMDES, se ha producido un debate con respecto a la Ley de Igualdad de Oportunidades que fue presentada por la Ministra Blondet. Como respuesta al proyecto de ley presentado durante su gestión, se han presentado cuatro proyectos de ley adicionales para su dictamen. El problema reside sobre todo en el concepto de género y en la política tradicional de algunos sectores de la iglesia católica que se opusieron abiertamente al proyecto de ley Blondet. Por su lado, la Ministra Romero (actualmente en ejercicio) presentó un

proyecto alternativo —e incluso retiró el proyecto presentado anteriormente por su mismo ministerio bajo la gestión Blondet— en el cual se elimina toda referencia al enfoque de género.

DECONSTRUYENDO EL CURRÍCULUM NACIONAL

Lejos de afirmar que en el sistema educativo peruano se ha logrado la equidad de género, los resultados de la investigación que presentamos muestran que aquel está atravesado por relaciones de poder jerárquicas que sostienen y constituyen un sistema de género excluyente de la diversidad, que reproduce la desigualdad de oportunidades en la educación peruana. Estos hechos no han sido afrontados por las políticas educativas.

Desde esta perspectiva, un elemento importante que nos permite analizar los mecanismos que operan en la reproducción de este sistema de género es el currículum nacional. Las acciones de reforma del sistema educativo peruano durante la década de 1990, se concentraron en la renovación currículum, la cual se sustentó en una concepción de la educación asociada al aprendizaje de los estudiantes bajo un nuevo enfoque pedagógico por competencias, que privilegia la agencia de los estudiantes sobre su proceso educativo y la aplicación de la información antes que el manejo de contenidos.

Los currículos nacionales resultantes de los procesos de reformas curriculares que se impulsaron en los países de la región andina durante la década de 1990 y que contaron con fuentes de financiamiento externo a través de endeudamiento con el Banco Mundial (BIRF) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), son textos que condensan tensiones y negociaciones de procesos sociales tales como la búsqueda de transformación del sistema educativo.

Estos documentos fueron elaborados por los equipos técnicos del Ministerio y no se contó con procedimientos claros para orientar el proceso ni con marcos conceptuales comunes en algunos temas como es el caso de la diversificación. Tampoco contaron con canales claros de participación de otros actores de la sociedad. Este aspecto es señalado por los distintos funcionarios del sector en un estudio que se realizó el año 2001, a propósito de los procesos de desarrollo curricular y material educativo del MED (GRADE y Symetry Systems, 2001).

El análisis de los currículos constituye un campo privilegiado para re-construir la forma en que el tema de la equidad de género es abordado por el sector, en la medida que el curriculum refleja el “resultado de este proceso de selección cultural que establece, para una sociedad en un momento determinado, qué es lo deseable que las nuevas generaciones aprendan” (Tiramonti et. al., 2005: 38). La idea es evidenciar los puntos conflictivos, las tensiones, los acomodamientos y las resistencias que constituyen un sistema de género particular y sus reacciones frente a la inclusión de un enfoque crítico en las políticas educativas.

Lo que muestra este análisis es una configuración en la que se evidencia la tensión entre un discurso explícito que celebra la diversidad y una lógica interna que la niega. En este sentido, se trata de un sistema de género jerárquico y excluyente sobre el que funciona el sistema educativo peruano y que opera bajo la máscara de la igualdad de género en las políticas públicas. Es bajo esta perspectiva que presentamos los resultados obtenidos durante la investigación sobre el curriculum. Cabe destacar que se trabaja con las estructuras curriculares de primaria para 1999 (Ministerio de Educación, 1999) y de secundaria para el 2001 (Ministerio de Educación, 2001).

La idea es, entonces, deconstruir los currículos, develar sus supuestos y la mirada al mundo que legitiman. Esto, prestando especial atención a los sistemas de género en los que se inscriben y a las relaciones de poder en las que estos se apoyan y a las que, a la vez, sirven de soporte.

El proceso seguido para el análisis fue inductivo. La idea fue, en primer lugar, re-construir la lógica que orienta los currículos intentando seguir la estructura de los mismos y analizar la manera en que se trabaja o no el tema de género. Se prestó especial atención a los niveles de coherencia entre los discursos explícitos (marco teórico, intencionalidad) y aquellos no explícitos (lo que se privilegia, aquello que se invisibiliza, los presupuestos). A partir de este primer análisis se hizo evidente una (otra) lógica subyacente a los currículos de la que era imprescindible dar cuenta, pues es en este nivel donde la dimensión de género aparecía con más fuerza. Así, en un segundo momento y a partir del análisis de esta otra lógica se identificaron algunos conceptos claves que permeaban los currículos y que permitían dar cuenta de este otro nivel de funcionamiento de los sistemas de género. Los conceptos seleccionados son: sujeto y sociedad, cuerpo y sexualidad, y democracia y ciudadanía. Nuestra selección no es arbitraria; es a través de estos conceptos que se explicita nuestro enfoque de género.

Educación y necesidades educativas

En el curriculum de educación primaria se parte por señalar que la educación es: “un proceso sociocultural permanente orientado a la formación integral de las personas y al perfeccionamiento de la sociedad” (Ministerio de Educación, 1999: 7). De esta primera afirmación interesa relevar la idea de “perfeccionamiento de la sociedad” como eje de la orientación educativa. Los contenidos de este «perfeccionamiento» no son muy claros y se prestan a interpretaciones particulares que —en ocasiones— pueden suponer negación o exclusión de la realidad «atrasada» que impide el progreso del país. “El perfeccionamiento de la sociedad” requiere explicitar la visión de sociedad que se anhela, pues de otra manera es imposible evaluar hacia donde se enrumba la educación. En particular, cabe preguntarse de qué manera principios como la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural son parte de esta sociedad «perfeccionada» a la que se aspira.

En el caso del curriculum de secundaria, la concepción de educación es la siguiente:

“La educación es el proceso sociocultural permanente y sistemático dirigido al perfeccionamiento y realización del ser humano como persona y al mejoramiento de las condiciones que benefician el desarrollo y la transformación de la sociedad (...) En este proceso, cada sociedad o grupo asimila a sus miembros sobre la base de su realidad cultural: reglas, valores, ideología, tradiciones, proyectos, conocimientos y formas de conocer; y de su condición como ser educable para integrarse y aportar creativa e innovadoramente al desarrollo de dicha sociedad” (Ministerio de Educación, 2001: 11).

En esta definición se enfatiza como meta de la educación la capacidad de agencia de los sujetos, la cual debería apuntar hacia el desarrollo, aunque éste es un concepto que no se trabaja. Por otro lado, se incluye la variable cultura como importante para la definición de las metas y valores de educación, renunciando teóricamente al establecimiento de metas y valores universales. No obstante, a pesar de especificar más la concepción de sociedad y sujetos a los que se apuesta no se dice nada con respecto a la equidad de género.

En el curriculum de primaria se definen las siguientes necesidades: entendimiento, creación, juego y recreación, libertad, identidad, trascen-

dencia y subsistencia. Analizando el contenido de estas necesidades llama la atención la mirada normalizadora y subvalorizante hacia niños y niñas. No hay un reconocimiento explícito de los aportes de niños y niñas a sus procesos de aprendizaje sino que, por el contrario, se enfatizan supuestos problemas que hay que mantener bajo control. En particular resalta la manera en que se trata el tema de la libertad, central en la formación de las personas y en el desarrollo de su autonomía y responsabilidad. Se señala así que los niños y niñas «sienten» que necesitan libertad y que es labor de la escuela dosificarla y otorgarla «bajo supervisión». Es preocupante que se señale que los niños y niñas «sienten» que necesitan libertad cuando en sentido estricto la libertad es tanto un derecho como una necesidad. Más grave aún es la reiterada preocupación por vigilar y restringir la libertad de niños y niñas, aún en sus tiempos libres. El documento parte de señalar que niños y niñas “deben aprender a hacer uso responsable de ella [su libertad]”. Al no explicitar los ámbitos de libertad, así como los referentes a partir de los cuales se habla de vigilancia, se hace posible el ejercicio del autoritarismo y del abuso hacia niños y niñas.

Otro aspecto importante a destacar en las necesidades es la introducción de un discurso asociado a la trascendencia vinculado exclusivamente a la religión católica. De acuerdo con el documento la «necesidad de trascendencia» está vinculada a las primeras interrogantes que se plantean sobre el origen del hombre, de las cosas o sobre “*el creador del universo*”⁸ (Ministerio de Educación, 1999: 9).

En el curriculum de educación secundaria se hace una diferenciación entre las necesidades de los y las adolescentes y las necesidades del contexto.

Entre las primeras se podría comentar las siguientes: “Comprender los cambios que experimentan en su desarrollo biopsicosocial” (Ministerio de Educación, 2001: 6). Aquí, lo biológico, lo psicológico y lo social se presentan como fenómenos en estrecha relación, evitándose así la naturalización de comportamientos. No obstante, el cuerpo es trabajado solo desde una dimensión: “Usar creativamente la actividad física” (Ministerio de Educación, 2001: 6) se relaciona exclusivamente con la salud física del cuerpo. La relación entre cuerpo y conocimiento no es problematizada ya que el primero es sólo una fuente de energía que hay que canalizar y,

⁸ Nótese que “el creador del universo” es un hombre.

como en el caso del currículum de educación primaria, controlar. Por último, es importante la referencia a “fortalecer su autonomía en la toma de decisiones”, en la que se subraya la necesidad de estimular la agencia de los y las estudiantes sobre sus propios procesos.

En cuanto a las necesidades del contexto destacan:

“Afirmar su identidad social y cultural” (Ministerio de Educación 2001: 7), en la que se hace referencia a la identificación con las culturas locales de los y las adolescentes; “Encontrar un ambiente social que le permita integrarse, organizarse, participar, asumiendo una actitud dialógica y tolerante” (Ministerio de Educación 2001: 7). Por último: “Usar críticamente los aportes de la ciencia y la tecnología”, en la que ciencia y tecnología no son un «hecho deseado», sino un espacio para la creatividad (Ministerio de Educación 2001: 7).

Llama la atención en ambos currículos la tensión que existe entre las necesidades de creación, de libertad, y el marco en el que estas se inscriben. Estas necesidades son abordadas básicamente desde una dimensión cognitiva y racional. El cuerpo, la libertad de movimiento y la relación con los afectos no son tomados en cuenta o sólo lo son a partir del tema de la autoestima. Desde un enfoque de género es cuestionable esta manera de plantear el problema pues revela una concepción parcial, sesgada y masculinizada de entender las necesidades de creación y libertad. Ello, aún cuando el lenguaje utilizado en el currículum de primaria es inclusivo.

Las áreas y los carteles de contenido

A continuación pasamos a hacer un análisis del contenido de las áreas y las competencias de los currículos de primaria y secundaria, tratando de señalar tanto los puntos en común como las diferencias. Cabe señalar que en los Programas Curriculares se presenta una fundamentación de cada una de las áreas señalando las razones de su relevancia, la que también será analizada.

Para efectos de esta investigación el análisis se limitará a las áreas de Comunicación integral, Ciencia y ambiente (Ciencia, tecnología y ambiente)⁹, Personal social (Estudios sociales y ciudadanía)¹⁰ y Formación religiosa.

⁹ Para el caso del currículum de educación secundaria.

¹⁰ Para el caso del currículum de educación secundaria.

a) *Área Comunicación Integral*

Analizando la fundamentación de esta área encontramos que algunas de las proposiciones enunciadas de manera general entran en contradicción con algunos principios específicos. Así tenemos que, a pesar que desde el inicio se señala la importancia de atender la diversidad de situaciones comunicativas, ésta entra en tensión con el apremio por lograr que los niños y niñas logren “registros formales o convencionales (discursos bien estructurados)”. De modo explícito se asume que hay una forma convencional (estructurada) frente a otras cuyo estatus sería menor. Virginia Zavala advierte sobre los peligros que encierra una situación en la que coexisten una forma lingüística escolar «oficial» y formas lingüísticas locales subalternizadas. En el caso de la relación oralidad-escritura Zavala señala que:

“Como los acertijos y las narraciones andinas se perciben como usos lingüísticos específicos que recrean una lógica distinta de la correspondiente a la lecto-escritura escolar, los maestros suelen marginarlos, aunque sutilmente dentro del proceso pedagógico y, por lo tanto, terminan por adquirir un status menor que el de aquellas formas lingüísticas «típicamente escolares» (...) a estas formas locales se les asignan funciones distintas (en realidad «inferiores») de aquellas que se identifican con una lecto-escritura escolar y con una forma escolar de usar el lenguaje” (Zavala, 2001: 29).

Esta situación se aprecia claramente en la siguiente frase: “la escuela debe educar en la comprensión y respeto de todas las lenguas vernáculos tanto andinas cuanto amazónicas, así como de las distintas formas regionales de hablar español sin renunciar al uso de las estructuras formales de la lengua¹¹ (Ministerio de Educación, 1999: 30). La pregunta queda así planteada: ¿Cómo se definen los discursos bien estructurados? ¿Quiénes lo hacen y desde que lugar? ¿Cuál es la lengua a la que se hace referencia?

De lo expuesto se colige que el discurso bien estructurado sigue las normas del castellano aprobado desde la sede en Lima. Aquí nos encontramos con un tema trascendente. En los hechos, lo que se va a producir es la imposición de una forma de lecto-escritura y de habla que se supone correcta y estructurada frente a otras formas locales que, se

¹¹ Subrayado nuestro.

supone también, no lo son. En el caso de las zonas rurales donde son las niñas mayoritariamente las quechua-hablantes¹², el seguir este mandato supone abandonar su lengua y con ella su cosmovisión y pertenencia social. Más aún, ellas son presionadas a aprender y comprender «competencias comunicativas» negando su idioma materno. En este mismo sentido, nos parece importante señalar que no se hace referencia a los problemas que tienen varones y mujeres, tanto en entablar una comunicación horizontal como en desarrollar habilidades en estas áreas. En los diversos estudios se ha mostrado precisamente las dificultades de las niñas en expresar sus opiniones en aulas mixtas. Esta situación es aún más marcada en las zonas rurales en donde la falta de manejo del castellano —sobre todo de las niñas— implica una traba más para su participación y aprendizaje activo.

Al oponer las lenguas vernáculas a *La lengua* queda patente la valoración distinta de cada una de ellas. Esta manera de plantear el tema se aleja de una propuesta de interculturalidad y reconocimiento pues, como sabemos, ésta supone que el aprendizaje y el respeto van en una doble vía. Se supone que si bien los quechua-hablantes aprenderán español, los castellano-hablantes deberían aprender el quechua para poder comunicarse de manera efectiva entre diferentes. No obstante, ello no ocurre así.

En los carteles de contenidos no se explicita de qué manera se va a llevar adelante esta comprensión de las otras lenguas (las diferentes al castellano). No se trata, pensamos, de «aceptar» a los otros diferentes sino de interactuar en un clima de respeto y consideración entre iguales. Por lo que se observa en el documento, la propuesta implícita en el currículum se inscribiría en un modelo de «reconocimiento lejano» en el cual se valora a un otro con el que no hay proximidad, compromiso, empatía. En el fondo, se reedita la exclusión.

En lo que concierne a la comunicación escrita (lectura y escritura) está ausente la idea de una persona reflexiva que elabora y construye información. Subyace la idea que es la escuela la que provee la información para que el/la estudiante la organice, administre y utilice. Pero ¿Qué de la relación con la información? ¿Qué implica para el desarrollo personal? ¿Qué información necesitan los niños y niñas del país? ¿Cuáles son las necesidades diferentes según sexo?

¹² Esto se pudo comprobar durante el trabajo de campo realizado para la investigación.

Cabe también señalar que algunas de las competencias presuponen que la escuela está en un entorno letrado a la manera de las ciudades —supuesto que es falso como lo ha demostrado el estudio de Zavala (2004)—. De hecho hay muchas zonas del país como Umaca (zona de estudio de Zavala) en la cual las/los habitantes no usan la escritura de la misma manera que en las ciudades. Aquí vale la pena señalar algo más general, que es el anclaje de la educación y la escuela en la realidad local. La propuesta curricular parte de supuestos que no se cumplen para muchas zonas del país, problema que se repite en lo referido a las relaciones inequitativas entre varones y mujeres. En la medida que no se parte de un reconocimiento de los diferentes tipos de relaciones —y de los diferentes sistemas de género— no se dice ni se hace nada al respecto, lo que es una forma de mantener el status quo.

En el caso de educación secundaria, la fundamentación de esta área es confusa. Contiene afirmaciones que aparecen como retóricas y poco relacionadas entre sí. El primer párrafo de la fundamentación es significativo: “La historia de la humanidad está ligada esencialmente al lenguaje. La palabra es la revelación del ser. Por el lenguaje somos. Y esto es así porque el lenguaje es un producto social. Lengua es decir cosmovisión. La lengua es un hecho cultural: una constelación creada por una comunidad de hablantes” (Ministerio de Educación, 2001: 29). Algunas ideas que se pueden rescatar de la fundamentación son: la construcción social del lenguaje, la relación necesaria entre lenguaje y comunicación y el plurilingüismo como característica central de la sociedad peruana.

b) Ciencia y ambiente (Ciencia, tecnología y ambiente¹³)

En el caso de educación primaria, se supone que el área

“Responde a la necesidad de ofrecer a nuestros niños y niñas experiencias significativas que les permitan desarrollar sus capacidades intelectuales y el fortalecimiento de sus valores, para el logro de su personalidad, con el mayor despliegue de su inteligencia y madurez, en el uso consciente de sus posibilidades cuidando su salud y la transformación y conservación del medio ambiente (...)” (Ministerio de Educación, 1999: 72).

¹³ Para el caso del currículo de educación secundaria.

Se señala que en esta área el aprendizaje se centrará en la exploración del medio ambiente. El reconocimiento de los niños y niñas como parte de su entorno natural es mencionado como importante, lo cual se relacionará con el denominado desarrollo integral de sus personalidades. En este sentido, “se busca que niños y niñas se comprometan con el cuidado de su ser integral en armonía con la conservación del medio ambiente; y sepan hacerlo con actitud reflexiva y crítica” (Ministerio de Educación, 1999: 72). Así mismo, se propone la contribución al desarrollo de una cultura tecnológica en relación con la posibilidad de que alumnos y alumnas puedan solucionar problemas de su vida cotidiana. Esto incluye la reflexión sobre la lógica interna de la tecnología que maneja, la cual es asociada con «lo moderno»: “El rol de la escuela es lograr que las niñas y los niños se transformen en usuarios críticos de los adelantos tecnológicos a los cuales accede día a día” (Ministerio de Educación, 1999: 72).

Este es un punto problemático, ya que se invisibilizan las tecnologías rurales, construidas durante miles de años y, en ese sentido, adaptadas a realidades tan particulares y complejas como la andina. Por esta misma razón, muchos de los saberes previos de zonas rurales no serán tomados en cuenta en esta área, pues el acceso de las mismas a «tecnologías de punta» es muy limitado. En particular, queremos llamar la atención sobre el desconocimiento de los saberes femeninos y sobre la desvalorización de los mismos al no ser considerados como conocimientos científicos. Este es el caso de los saberes con respecto a los animales y plantas, pero también los referidos al cuerpo y la salud.

La revisión de los carteles de contenido de esta área nos permite afirmar que ésta es solo una sumatoria de las viejas asignaturas, tales como la biología y la química. No existe un cambio en el enfoque desde los contenidos hacia las competencias, salvo a nivel formal. Se señala por ejemplo que una competencia de esta área es:

“Reconoce que su ser corporal está formado por órganos agrupados en sistemas, comandados por el cerebro, interrelacionados para cumplir funciones vitales de nutrición (digestión, respiración, circulación, excreción), relación (sensaciones emociones, movimientos,) y reproducción, a los cuales identifica y valora (...)” (Ministerio de Educación, 1999: 73).

Esta competencia podría enunciarse exclusivamente a partir de memorización de contenidos. El lenguaje —que pretende ser coherente con los presupuestos sobre educación planteados en el currículum— se

superpone a una manera de pensar el proceso educativo centrada en la memorización de contenidos: “Reconoce y valora la célula como la unidad estructural de todo ser vivo” (Ministerio de Educación, 1999: 73), pero ¿Cómo se reconoce y valora a la célula?

Las posibilidades de diversificación del área que abre el curriculum son pocas y se limitan a la utilización de ejemplos de las localidades de alumnos y alumnas para formas de pensar urbano-occidentales: “Planifica y realiza experimentos para descubrir en los productos alimenticios que se producen en su localidad la presencia de carbohidratos, proteínas, lípidos, vitaminas y minerales (...) (Ministerio de Educación, 1999: 73).

En el caso de educación secundaria, se dice que el área Ciencia, tecnología y ambiente surge frente a los cambios tecnológicos recientes. Ésta área se define como “el ámbito donde se fomenta una cultura científica al alcance de los estudiantes, para facilitar su integración a un mundo que se tecnifica cada vez más, haciéndoles conocedores de las bondades y los riesgos del empleo de la tecnología” (Ministerio de Educación, 2001: 73). Se resalta también un enfoque hacia el desarrollo sostenible y hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo de los alumnos y alumnas.

Si bien es cierto se señala claramente que los contenidos de esta área son diversificables, podría considerarse que, en tanto esta área está construida sobre la idea de ciencia —identificada como “el pilar sobre el cual descansa el conocimiento del universo que nos rodea y la relación del hombre con él” (Ministerio de Educación, 1999: 74)— jerarquiza las diferentes formas de acercamiento y manejo del entorno y excluye a aquellas que escapan al paradigma científico. Así, las posibilidades de diversificación de ésta área están limitadas por su fundamento mismo.

En este mismo sentido, ninguna de las competencias hace referencia a técnicas o conocimientos locales sobre el medio ambiente y su manejo, a pesar de que esto está señalado en la fundamentación del área.

c) *Personal social (Estudios sociales y ciudadanía¹⁴)*

En el curriculum de primaria, en la fundamentación del área se señala que su finalidad es la de “contribuir al desarrollo integral e integrado de

¹⁴ Para el caso del curriculum de educación secundaria.

los estudiantes como personas y como miembros activos de una comunidad promoviendo su desarrollo socioafectivo, intelectual y psicomotor, que le permita elaborar una relación positiva consigo mismo y con los otros en interacción con su medio natural y social” (Ministerio de Educación, 1999: 60).

En términos generales, se propone el desarrollo de la autoestima y una identificación positiva consigo mismo. Al respecto, algunas aseveraciones ameritan comentarios. Así por ejemplo, se señala que “el estudiante (...) acepte sus características físicas y psicológicas y valore positivamente su identidad sexual” (Ministerio de Educación, 1999: 60). Esta competencia atenta contra la idea de autonomía que también se indica como relevante en todo el currículum. De hecho, pudiera ser que el niño o la niña no estén de acuerdo con su aspecto físico y busquen cambiarlo. La «aceptación» en un contexto de discriminación y poder supone la naturalización y, por lo tanto, la reproducción de las jerarquías. Es este contexto el que debe cambiar, no las posibilidades de niños y niñas sobre su cuerpo, aspecto o personalidad. Con respecto a la «identidad sexual» sucede exactamente lo mismo. La categoría identidad sexual remite al sexo como fundamento de una identidad que se «debe aceptar»: una identidad heterosexual y dicotómica (Butler, 2001).

Por otro lado, se ha detectado que se priorizan competencias cognitivas y racionales en detrimento de las referidas a la comunicación, comprensión y afecto. De hecho, el verbo *explicar* (científicamente) está sobredimensionado en relación a otros verbos, tales como *entender*, *comprender*, etc.

En lo que se refiere al cuerpo, se prioriza el cuidado, la higiene y la salud, limitando de esta manera el cuerpo a su dimensión biológica. Por otro lado, siempre aparece tratado en relación con peligros o enfermedades (la corrupción del cuerpo).

En el caso de educación secundaria, esta área surge frente a la necesidad de un espacio pedagógico que potencie “las capacidades de la persona para un desempeño creativo y transformador de su entorno social” (Ministerio de Educación, 2001: 93). La idea de agencia se construye sobre el presupuesto de que hombres y mujeres son creadores de cultura y, en este sentido, el área se propone desarrollar en alumnos y alumnas la conciencia de este hecho.

Al campo de los estudios sociales se le suma el de la ciudadanía, estableciendo que al “interior de ella [el área de estudios sociales y ciudadanía] se consideran los contenidos de aprendizaje para el ejercicio

ciudadano y que son asumidos como un reto para el logro de una educación integral” (Ministerio de Educación, 2001: 93). No se justifica la relación entre estos dos componentes del área.

La idea de ciudadanía explícita en la fundamentación del área no es clara y está relacionada con la agencia de las personas en sus sociedades, con cierto sentido de pertenencia a un estado (Peruano), y con la comprensión que aquellas podrían tener del mundo actual. Por otro lado, se establece una relación entre ser persona y ser ciudadano-ciudadana, en la que lo segundo depende de lo primero:“(…) enfatizamos la ciudadanía porque el área tiene como finalidad lograr que cada adolescente del Perú sea capaz de desenvolverse como *persona* en la sociedad, en el espacio y en el tiempo que le toca vivir” (Ministerio de Educación, 2001: 93).

El componente historia y sociedad busca que “cada estudiante vincule su vida cotidiana con el proceso nacional, latinoamericano y mundial” (Ministerio de Educación, 2001: 95) en relación a procesos históricos, en los niveles micro y macro. La mirada a la historia que se evidencia en este componente pone énfasis en un tipo de rigurosidad de la investigación y no la problematiza en tanto disciplina: “para lograr esta aprensión (hacer suyo) del conocimiento histórico es imprescindible el manejo de fuentes y de evidencias, de un riguroso proceso de análisis y de una sólida cronología” (Ministerio de Educación, 2001: 95). Esto tiene relación con la forma en la que se supone el área debe contribuir al acercamiento de alumnos y alumnas hacia la diversidad cultural: mostrándola *tal como es*. Así, no se problematiza el hecho de que toda aprehensión del pasado está construida en un presente atravesado por relaciones de poder, lo cual implica una construcción (social) del otro.

d) *Formación religiosa*

Esta área se fundamenta —de acuerdo con lo expuesto en el documento— en que “la formación religiosa católica contribuye a la formación integral de la persona en el aspecto de la formación de la conciencia moral y su apertura al plano de la trascendencia” (Ministerio de Educación, 1999: 79).

Es en ésta área en la que se trabaja el tema de los valores, lo cual da cuenta de un curriculum no laico. Es también motivo de reflexión el que se circunscriba la idea de religión a la religión católica, dejando otras confesiones fuera. Esta es una forma de imposición que desconoce la diversidad.

Llama la atención que el currículum oficial, en esta área, identifique como causa de la crisis social del país la laicización de la sociedad, pues ello no sólo supone un desconocimiento total de la realidad del país, sino también una sobrevaloración de la religión católica como salida para la crisis: “la raíz de la crisis social que vive el Perú es una crisis de valores, producto del creciente secularismo y de la ambigüedad en los modelos de vida preconizadas por entidades financieras poderosas y por los medios de comunicación social (...)” (Ministerio de Educación, 1999: 79).

Finalmente, la presencia del área de formación religiosa en el currículum deja su impronta en el manejo de temas como familia, pareja, sexualidad, cuerpo, identidad, ciudadanía y equidad de género. La educación oficial deja de ser laica y no asegura la separación entre estado e iglesia.

En el caso de la educación secundaria, la educación religiosa es también una educación católica. La presencia de un área obligatoria de educación religiosa (católica) en el currículum de educación secundaria y de primaria se da a partir del concordato de la iglesia católica con el estado peruano.

El contenido del área se presenta como “verdades recibidas”, que son transmitidas por la iglesia católica en tanto agente principal de la transmisión de las mismas. La iglesia católica es presentada como “la que mejor conoce al hombre y puede ayudarlo cada vez más a ser mejor hombre es [ya que] ha recibido contenidos de verdades sobre la entera realidad y sobre lo que el hombre es” (Ministerio de Educación, 2001: 163). Esta noción de verdad es dogmática y entra en conflicto con uno de los postulados del concepto de educación que se incluye al principio del currículum en el que se reconoce el carácter cultural de los saberes y de la educación misma.

Conceptos clave

Después de haber analizado el marco conceptual, el pedagógico y algunas áreas del currículum, a continuación se exponen los resultados del análisis de género. Para ello hemos ordenado el texto seleccionando algunos temas clave que revelan la manera en que está presente el género en los currículos analizados.

a) Sujeto y sociedad

Las nociones de sujeto y sociedad que aparecen en los currículos presentan una tensión entre dos discursos: uno más explícito, que se

caracteriza por una mirada abierta a la sociedad y a los sujetos; y otro implícito, que muestra una mirada cerrada a los mismos.

Se puede identificar un discurso conciente sobre la sociedad y los sujetos en el que se remarca su carácter susceptible al cambio. Esto se vincula directamente con una mirada a la realidad como una negociación y/o conflicto entre diferentes actores e instituciones. La diversidad es celebrada como parte constituyente de la realidad bajo esta mirada, que se puede apreciar, sobre todo, en el marco teórico conceptual y en algunos ejes curriculares (secundaria).

La idea del sujeto abierto al cambio no aparece con claridad en los currículos de educación primaria y secundaria. Pueden apreciarse algunas referencias a esta idea en las necesidades de niños y niñas del curriculum de primaria. En el caso de los carteles de contenido, tal vez esté más presente en el área de comunicación integral —por lo menos formalmente, se hace hincapié en la generación de la capacidad de codificar y decodificar textos en diferentes contextos y situaciones—. Si a esto se le suma el reconocimiento del carácter social del lenguaje y de su posibilidad de transformación y recreación, tenemos entonces la figura de un sujeto que debe abrirse al cambio, a la reconfiguración constante de su mirada al mundo.

El segundo discurso que hemos identificado está muy presente en los carteles de contenido (en los que se hace operativo el marco teórico). La mirada a la realidad que se trasluce es la opuesta. Ésta es concebida como un dato, un hecho que hay que aprehender, lo cual se traduce en una mirada a la sociedad como un todo funcional, un organismo —siguiendo a Morin (2000), un organismo simple y no complejo— al que los sujetos que lo conforman deben adaptarse.

Esta noción de sociedad se presenta de manera clara en algunas competencias del curriculum de primaria referidas al conocimiento de la historia en tanto dato. Por otro lado, se aprecia la invisibilización de los actores y de los conflictos por el significado de la misma. De esta manera, la mirada a la historia es lineal, estática y unívoca y no hay referencia alguna al conflicto en la construcción de significados.

Una mirada de este tipo a la historia se sustenta en una noción de sociedad que desconoce que es resultado de negociaciones y conflictos. En los carteles de contenido del currículo nacional, la historia no se

construye sino se revela. Este punto nos parece sumamente importante, ya que, como señalan Portocarrero y Oliart:

“En la sociedad moderna, la historia escolar representa el equivalente funcional de lo que son los mitos de origen en la sociedades llamadas primitivas. En efecto, al representar lo esencial del pasado, al darle una significación para el presente, la historia escolar tiende a modelar la identidad de un pueblo, a decirle de dónde viene y a dónde va, a formar un nosotros, un sentimiento de solidaridad colectiva. La historia escolar es un producto moderno, contemporáneo del nacionalismo y la educación generalizada. Pretende ser una visión de consenso, aceptada por todos, pese a las diferencias de clase y de filiación regional” (Portocarrero y Oliart, 1999: 13).

En relación con esta idea de sociedad, aparece en el texto una mirada a los sujetos que sólo deben «adaptarse» a su rol en la misma (función). Ideas como la de agencia o la de cuestionamiento del orden no aparecen como características de la condición de sujeto. La palabra “aceptación” aparece innumerables veces como la actitud que deben tomar las alumnas y los alumnos frente a su rol en la sociedad, a sus características emocionales, psicológicas o físicas. En el caso de la educación secundaria, esta forma de concebir al sujeto y a la sociedad aparece fuertemente cuando se trata el tema de la ciudadanía. Se trata entonces de un sujeto «sujetado» a su realidad como un hecho dado, algo frente a lo cual nada se puede hacer.

Esta visión se articula con la identificación de un fin único, no negociado, hacia el cual se supone se dirige (o debería dirigirse) la sociedad peruana. Este fin está representado, a veces, por la idea de nación: “Se requiere, entonces, una educación que respete esa diversidad para construir una sólida Nación (...)” (Ministerio de Educación, 2001: 5), otras por la idea de estados superiores de desarrollo o de perfeccionamiento: “la educación es un proceso sociocultural permanente, orientado hacia la formación integral de las personas y hacia el perfeccionamiento de la sociedad” (Ministerio de Educación, 1999: 7).

Desde una perspectiva de género, y basándonos, en primer lugar, en el lenguaje utilizado en los currículos revisados, el sujeto construido en estos currículos es un sujeto masculino. Es un sujeto racional, ordenado, centrado, el cual forma parte de un organismo, la sociedad, dentro de la cual debe cumplir funciones pre-establecidas. Creemos que la idea de

sujeto como dato, como un hecho cerrado, tienen su último anclaje en la concepción que se tiene sobre el cuerpo, el cual sería fundamento último del mismo, su realidad. Desarrollamos este punto en los párrafos siguientes.

b) Cuerpo y sexualidad

Los currículos analizados presentan una mirada sobre el cuerpo y la sexualidad que se centran en la dimensión biológica de los mismos. El abordaje del tema del cuerpo se realiza en las áreas de medio ambiente y sociedad.

En el caso de educación primaria, el tema del cuerpo es abordado en el área de ciencia y ambiente bajo el paradigma cientificista. No obstante en el área de personal social se toman en cuenta otras perspectivas de aproximación al cuerpo, la perspectiva científico-biologicista sigue presente como se puede observar en la siguiente cita: “Explica los cambios que experimenta en su desarrollo. Se reconoce como ser integral con características biológicas, psicológicas y sociales. Se acepta a sí mismo y a las otras personas” (Ministerio de Educación, 1999: 62). Es sintomático que esta competencia sea “explicar” los cambios experimentados en el desarrollo por el niño o niña: se explica un hecho, se le remite a sus causas, se identifica variables que determinan un efecto. Se habla de causas únicas que corren en un solo sentido o una verdad oculta que hay que descubrir. Como resultado de esto, el cuerpo no se presenta como una posibilidad para el ejercicio de la libertad y la creatividad, sino más bien como aquello que la limita, lo que no se puede cambiar y sólo se debe aceptar.

Como ha señalado Evelyn Fox Keller, la perspectiva científica implica una forma de ver el mundo y el sí mismo (self) en relación con aquel. Con respecto al problema central de la subjetividad en la ciencia moderna señala que:

“Tomada como metáfora de la identidad y ubicación del sujeto/autor de las representaciones científicas, casi podría decirse que la contradicción inserta en esta semiótica dual de la perspectiva clásica constituía el problema que debía resolver la ciencia moderna: para generar una representación del mundo en su totalidad —«más comprensiva, confiable y perfecta en todo sentido que la ofrecida por la información adquirida a través de la experiencia»— que incluyese al observador en la representa-

ción del mundo del que es parte, que pudiera incorporarlo a la representación desde el exterior, la tarea de la ciencia moderna consistía en erradicar su presencia como observador externo y llenar la laguna creada por su ausencia interna. En otras palabras, necesitaba borrar ese punto de vista privilegiado, especial, del cual dependía la aparición de la verdad” (Fox-Keller, 1994: 150-151).

El punto de vista científico-biologicista pretende desaparecer al sujeto que lo enuncia, anulando sus emociones y desconociendo su cuerpo. Tenemos así, una mirada al cuerpo que presupone su negación. Desde una perspectiva de género se podría cuestionar esta única forma de aproximación al cuerpo a partir de la razón científica. Introducir el campo de las emociones, de los afectos, del conocimiento a través del cuerpo implicaría reconocer una mirada al mundo (desde el cuerpo) que se ha caracterizado como «femenina». Por otro lado, si asumimos que el cuerpo es un campo fundamental para la construcción de la subjetividad, tenemos que reconocer que esta mirada que lo sujeta, lo ata, impide la construcción de personas con márgenes amplios de libertad.

Una segunda idea recurrente en los currículos analizados se enuncia en la siguiente cita: “Cuida y valora su cuerpo y salud; además practica con responsabilidad normas para su desarrollo armonioso. Asume la atención inmediata ante accidentes y peligros que puedan ocasionar los fenómenos naturales e inducidos” (Ministerio de Educación, 1999: 63). Lo que se evidencia en este párrafo es una mirada al cuerpo en función de su normalización. El cuerpo tiene que estar sujeto a normas para su control. Este argumento se refuerza cuando el trabajo sobre el cuerpo siempre se enuncia en relación peligros. El control se legitima por el miedo.

Así, conviven con la idea del cuerpo como dato, las ideas del cuerpo en peligro, la posibilidad de desborde, desorden y caos del mismo. En realidad, en esta competencia no se valora el cuerpo sino su control. Las posibilidades que este abre (el conocimiento, las emociones, el placer) no aparecen en los currículos analizados.

En relación con las nociones de control y la normalización, el tema de la higiene es fundamental en los currículos analizados. Como ha señalado Mijail Bajtin (1988) en su estudio sobre la cultura popular en la edad media, en oposición a la idea de un cuerpo que se relaciona con el mundo a través de sus orificios y excreciones, en la cultura oficial se presenta más bien la idea de un cuerpo aséptico, separado del mundo, autónomo

e incorruptible. Esta idea se hace extensiva a la modernidad. Creemos que esta idea sobre el cuerpo tiene relación con la idea de sujeto presentada en el punto anterior en la que este es concebido como cerrado en relación a su entorno y al cambio.

La sexualidad es trabajada de manera similar al tema del cuerpo. Esta es identificada exclusivamente desde lo biológico —en relación a la reproducción y a la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)— y a partir de la prevención ante el peligro y el caos (en relación a las posibilidades de embarazo precoz, violaciones, etc.). Se hace referencia a los derechos sexuales, enmarcados en la familia (reproducción). La sexualidad es entonces un dato biológico, problemático, peligroso y destinado exclusivamente a la reproducción de la especie en el marco de la familia heterosexual monogámica. La sexualidad como posibilidad de placer y construcción del yo no aparece en los currículos. No hay una mirada integral a la misma.

El acercamiento al cuerpo y a la sexualidad solo en términos de normas de control y prevención ante los peligros responde a un ideal social de varones y mujeres caracterizados por su pasividad, inmovilidad y miedo a su propio cuerpo. Este temor infundido, creemos, es un temor hacia la libertad de las personas, libertad de usar y transformar, reproducir su individualidad a partir del cuerpo.

Los aportes de la teoría queer permiten comprender las razones de estos temores. Tal vez el peligro percibido en esta posibilidad es la transgresión de la heteronormatividad y del sistema sexo-género-deseo, el cual, como ha señalado Butler (2001), sólo funciona en tanto se realiza, a manera de una profecía autocumplida. Desde la pedagogía crítica y en relación con la perspectiva de género, el cuestionamiento de estas relaciones se considera fundamental. Como señala McLaren:

“Los estudiantes deben ver el género en una relación crítica con el deseo. Por lo tanto, es importante que el género y el deseo sean comprendidos como construcciones culturales y sociales, como sitios de lucha y especificidad histórica. Esto implica introducir a los estudiantes en las teorías construccionistas de la identidad sexual” (McLaren, 2003: 105)

c) *Democracia y ciudadanía*

Son dos ideas centrales las que estructuran las nociones de ciudadanía y democracia en los currículos analizados: la primera es la del conocimiento y manejo de formas y procedimientos para ejercer los derechos

(ciudadanía y democracia formal), la segunda está relacionada con la promoción de valores ciudadanos y democráticos. Estas ideas aparecen en su gran mayoría en las áreas referidas al estudio de la sociedad.

Es importante resaltar que los discursos sobre democracia y ciudadanía son confusos. Se hace referencia a estos conceptos en relación a otros, tales como los Derechos Humanos y el desarrollo sostenible, sin explicitar claramente en que consiste esta relación. Así, por ejemplo, en el caso del currículo de educación primaria se señala que:

“Mediante el desarrollo de la perspectiva histórica se contribuirá a una mejor toma de decisiones con respecto a los problemas históricos (identidad, democracia y desarrollo) no resueltos de nuestro país y en sus posibles soluciones. Se inscribe así en la perspectiva de la vigencia de los derechos humanos —superando las múltiples discriminaciones que se dan cotidianamente en nuestro país— el desarrollo de la democracia y en relación adecuada con el medio ambiente, en otras palabras, en la construcción del desarrollo humano integral y sustentable. Conceptos como democracia, ciudadanía, pertenencia e identidad están entonces necesariamente relacionados y se construyen en la complejidad del proceso histórico” (Ministerio de Educación, 1999: 61).

En el caso de la idea de democracia se evidencia una mirada cercana a la denominada «democracia formal», garantizada exclusivamente por reglas y procesos que hay que seguir (deberes y derechos).

El concepto de ciudadanía está en estrecha relación con esta idea de democracia. El ciudadano o ciudadana es aquel o aquella que conoce la estructura del estado, sus deberes y derechos y los mecanismos para ejercerlos. Las ideas de ampliación de la ciudadanía, del conflicto que subyace al establecimiento de sus reglas o normas, la exclusión que éstas siempre implican, no aparecen en ningún punto. Desde una perspectiva de género, no reconocer esta situación es negar la lucha que emprendieron las mujeres para tratar de transformar un sistema que, de haberse respetado, seguiría excluyéndolas de una manera radical. Este también es el caso de las reivindicaciones de la población GLBT¹⁵ en tanto sector social excluido del sistema de deberes y derechos actual.

¹⁵ Con las siglas GLBT hacemos referencia a la población gay, lesbica y trans. Aún cuando consideramos que las fronteras entre las identidades sexuales y de género son transitables y no cerradas, utilizamos estas siglas como reconocimiento de las acciones políticas realizadas por movimientos que se auto-reconocen como gays, lesbicos y trans.

En este sentido, es comprensible que la ciudadanía solo sea reconocida cuando pasa por los aparatos del estado. Se trata de una ciudadanía que se ejerce exclusivamente en el denominado espacio público. La teoría feminista ha cuestionado la idea de que la democracia y la ciudadanía solo tienen cabida en éste. Los espacios en los que se desarrolla la vida cotidiana: la casa, la escuela, los denominados espacios privados, son espacios preferenciales de exclusión, marginación y restricciones a la libertad. Este cuestionamiento se hace extensivo a la dicotomización de los espacios sociales a partir del binomio público-privado.

También se hace referencia a la ciudadanía en relación con lo que se podría denominar «valores ciudadanos»:

“La formación en valores desde las escuela debe garantizar, a partir de su ejercicio, que los alumnos y las alumnas los asuman en los espacios públicos y privados, de tal forma que al llegar a la mayoría de edad se reconozcan como ciudadanos —sujetos de derechos y obligaciones— en toda la complejidad del tejido familiar, social y estatal” (Ministerio de Educación, 1999: 61)

Llama la atención que no se reconozca a niños y a niñas su condición de ciudadanos. Estos solo serán ciudadanos al llegar a la mayoría de edad.

El análisis realizado nos permite afirmar que estos valores están relacionados exclusivamente con la tolerancia, respeto, apertura al diálogo y la búsqueda de consenso. Si bien es cierto que estos valores son indispensables para el ejercicio ciudadano y la construcción de un sistema democrático sólido, creemos que los valores relacionados con el disenso, tales como la capacidad crítica y la participación desde la diferencia son también constituyentes básicos de los mismos y deberían ser incorporados. Nos parece que bajo la idea de “valores ciudadanos” del Ministerio subyace una mirada a la sociedad que invisibiliza el conflicto y las relaciones de poder que la estructuran. El fin es el consenso. Frente a esto, Mouffe señala que:

“El ideal de la sociedad democrática —incluso como idea reguladora— no puede ser el de una sociedad que hubiera realizado el sueño de una armonía perfecta en las relaciones sociales. La democracia sólo puede existir cuando ningún agente social está en condiciones de aparecer como dueño del fundamento de la sociedad y representante de la totalidad. Por

tanto, es menester que todos reconozcan que no hay en la sociedad lugar alguno donde el poder pueda eliminarse a sí mismo en una suerte de indistinción entre ser y conocimiento. Esto significa que no se puede considerar democrática la relación entre los diferentes agentes sociales sino a condición de que todos acepten el carácter particular y limitado de sus reivindicaciones. En otros términos, es menester que reconozcan que sus relaciones mutuas son relaciones de las que es imposible eliminar el poder" (Mouffe, 1999: 19).

También se ha identificado una asociación entre ciudadanía y defensa nacional. Se trata de una ciudadanía construida frente a la amenaza externa que privilegia valores marciales y masculinos. Las instituciones responsables de la defensa nacional (las fuerzas armadas) son, bajo esta mirada, los garantes del ejercicio ciudadano.

Otra nota fundamental sobre este punto es que el trabajo directo sobre los valores (entre los que se mencionan los valores ciudadanos) sea desarrollado exclusivamente en el área de Formación Religiosa para el caso de educación primaria. En su fundamentación se señala claramente que el país atraviesa una crisis social que es necesario enfrentar a través de valores, entre los que se mencionan los cívico-sociales, los cuales deben ser transmitidos por la iglesia católica. Esta crisis, según el currículo, tiene entre sus causas "el creciente secularismo" de la sociedad (Ministerio de Educación, 1999: 79). Desde aquí es imposible hablar de valores cívicos que sustenten el ejercicio ciudadano. La religión católica, institución conocedora de una verdad revelada, aparece como el único camino para desarrollar los valores ciudadanos, base de la construcción del Estado.

Un aporte para la discusión de este tema es la noción de tutelaje planteada por Guillermo Nugent (2001). Si son las fuerzas armadas y la iglesia católica las instituciones que monopolizan las rutas hacia el ejercicio ciudadano y la construcción de una sociedad democrática, a los ciudadanos, concebidos como incapaces de construir un sistema democrático que funcione, solo les quedará seguir las rutas trazadas por instituciones que, justamente, se caracterizan por su estructura jerárquica y vertical. Es importante también resaltar que estas instituciones han sido, durante mucho tiempo, bastiones de la misoginia y la homofobia y que, en el caso de la iglesia católica, las mujeres están aun excluidas de participar en sus altas jerarquías.

REFLEXIONES FINALES

Como resultado de nuestra investigación el primer aspecto que interesa relevar es que en el caso peruano, a diferencia de lo sucedido en otros países de la región, no se ha dado una Reforma Educativa. En la década de 1990 sólo se llevó a cabo un proceso de reforma curricular y algunas otras acciones de reforma puntuales. De hecho, estas acciones se dieron en el marco de la Ley General de Educación de la década de 1980. Es recién en el 2003 que se da una nueva Ley de Educación.

Las acciones de reforma implementadas durante el gobierno de Fujimori tuvieron como actores importantes a los organismos financieros multilaterales, en el marco de los procesos de ajuste bajo un modelo neoliberal y convergieron con un proyecto político de modernización del Estado, el cual no se llegó a generalizar. Esta es una de las particularidades del caso peruano que es importante considerar, pues estas acciones no fueron resultado de demandas de la sociedad civil organizada y, por lo tanto, no expresaban un reclamo de la población.

Las acciones de reforma. El sistema educativo peruano

Uno de los problemas identificados en el análisis de las acciones de reforma realizadas es la falta de objetivos claros. Además de varios currículos sujetos a validación y experimentación, encontramos la ausencia de una imagen de mediano y largo plazo que articule las acciones educativas del corto plazo. Los documentos son retóricos y denotan fuertes incoherencias entre las propuestas conceptuales y los marcos operativos. Pensamos, a manera de hipótesis, que esta falta de claridad podría ser el resultado de una tensión entre posiciones distintas que no han sido explicitadas ni enfrentadas. Como corolario, en los currículos hay una amalgama de conceptos sin una articulación sustantiva. Tal vez esto exprese una pugna —no explícita— entre modelos aparentemente modernos y resistencias desde los enfoques tradicionales. Otro aspecto que también influye es la falta de debate y comprensión sobre el nuevo paradigma educativo —el constructivismo— que la reforma curricular buscaba posicionar.

De lo expuesto se deriva un problema que es, desde nuestro punto de vista, sustantivo: el enfoque de la educación que se expresa en las políticas y en particular en los currículos privilegia un tipo de conocimiento que desconoce —en la práctica— la diversidad. Se impone una

forma de acercamiento a la realidad y de conocer que privilegia a un sujeto distante del objeto que es conocido, reproduciéndose así el paradigma científico positivista surgido en el siglo XIX. Este sujeto cognoscente, aparentemente neutro, expresa en realidad la mirada de un varón blanco, occidental y heterosexual. De otro lado, la idea de ciencia que subyace es la de una ciencia que aparece como objetiva y aséptica que privilegia una forma particular de razonar (lógica-deductiva) y de vincularse con el medio ambiente (dominar, utilizar la naturaleza). En este contexto, la posibilidad de que se introduzca un enfoque de género es mínima. Este supondría un cambio de paradigma y una crítica a la masculinización de la ciencia y, consecuentemente, de la educación.

Política educativa

El análisis de la política educativa del sector nos permite señalar que no hay una incorporación de una perspectiva de género. No obstante, a lo largo del estudio hemos encontrado que el género se asume como un tema sin un soporte teórico que lo sustente. Este se introduce en algunas acciones puntuales, las cuales no están necesariamente relacionadas entre sí, tales como los lineamientos de política educativa curricular, el desarrollo de los contenidos transversales de los currículos, algunos materiales educativos del nivel de primaria —que intentan revertir el sexismo en el lenguaje y los estereotipos sobre masculinidad y feminidad—, en algunos programas de educación sexual y, finalmente, en algunas capacitaciones dirigidas a docentes.

Es por ello que cuando se analiza la transversalización de género en el curriculum, vemos que esta no se refleja ni en el discurso ni en la práctica. La transversalización resulta más bien una manera de no comprometerse con el tema. No hay interés ni voluntad política en introducir de manera sustantiva y sistemática un enfoque de género.

Se ha observado que existe mayormente un uso «retórico» de la noción de género y, cuando se introduce en el sector, esto surge como consecuencia de la influencia que han ejercido los acuerdos y los convenios internacionales en las políticas de los gobiernos. Pese a que en algunos sectores como salud se encuentran acciones más precisas para introducir el enfoque de género, en el caso del sector educación no existe ninguna decisión política e institucional. El tema se incorpora a título personal, dependiendo de la sensibilidad e interés de funcionarias y funcionarios por asumir género como tema. Es por ello que no hay

espacios y mecanismos que garanticen un seguimiento y continuidad a las acciones emprendidas. A ello hay que añadir la precaria institucionalidad del sector que conlleva el incumplimiento de los acuerdos de las conferencias y la imposibilidad de delinear políticas de largo plazo, que además tengan en cuenta la perspectiva de género.

Respecto de los convenios y conferencias internacionales desarrollados en la última década, uno de los hallazgos de la investigación es que estos se inscriben mayormente al interior del denominado "feminismo de la igualdad". Buscan realzar el lugar de la mujer y luchar porque estas obtengan iguales derechos que los hombres. Es por ello que se insiste en la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en la educación básica y el efecto positivo que tiene educar a las mujeres para reducir la pobreza. Pese a que desde la conferencia de El Cairo se comienza a hablar de la equidad, ésta mayormente está asociada a la igualdad. Este es también un elemento central de los objetivos de Educación para Todos (Dakar 2000), pero en este caso se enfatiza en población menos favorecida, es decir mujeres rurales y pobres. Existe pues una asociación entre género y acceso a la educación de las mujeres, en tanto poblaciones vulnerables y/o excluidas.

Cabe destacar que el enfoque de género que se presenta en las conferencias y/o convenios evidencia las tensiones y luchas permanentes a las que se enfrentan los distintos grupos para introducir esta perspectiva tan problemática y subversiva. Al revisar los convenios y las conferencias se observa que este enfoque no se presenta de manera sistemática y coherente. Por lo general, como ya se ha señalado, si bien prima el denominado "feminismo de la igualdad", las conferencias no explicitan el enfoque de género. Es por ello que en algunas situaciones género equivale sólo a mujeres y a acceso a la educación.

Tomando en cuenta esta poca claridad conceptual es que en la implementación de los planes educativos, los países de la región asumen de manera indistinta el enfoque de género. Esto va a depender del juego de tensiones y negociaciones existentes en los países, en los que las relaciones de poder están presentes. En el caso peruano, los dispositivos normativos como la nueva Ley de Educación así como la Ley de Fomento a la Niña y Adolescente Rural reflejan esta adscripción a un enfoque de género que se ciñe a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, especialmente de la población más vulnerable: mujeres pobres. En los planes elaborados por el sector como es el de Educación para

Todos, género esta asociado con sexo y con acceso a la educación, es decir, hay un uso biologicista de este concepto.

Asimismo, un aspecto que es importante relevar en la definición de las políticas educativas es la participación del movimiento feminista en el posicionamiento de la agenda de género en la educación. En el caso peruano, a diferencia de otros países de la región, el movimiento feminista no ha mostrado interés en la transformación del sistema educativo y, por lo tanto, no cuenta con una agenda para abordar este tema. No existe un reconocimiento del papel ideológico y reproductor de un sistema de género tradicional en la escuela. En el Perú, el movimiento feminista ha centrado su trabajo en la educación informal, de adultos y en el tema de los derechos sexuales y reproductivos.

Estructuras curriculares

En líneas generales, se encuentra que en los currículos no hay una toma de conciencia ni de posición consistente respecto de las diferencias y problemas que existen en el país. No hay una consideración de las relaciones de poder, los procesos de dominación, enmudecimiento y desempoderamiento que marcan a las poblaciones que han sido y son excluidas (las poblaciones andino-rurales, las mujeres) ni a la manera en que la educación ha fomentado estos procesos. Esta situación se hace evidente, para el caso de las mujeres, en el uso de un lenguaje que oscila entre uno inclusivo y otro universal-masculino que las niega e invisibiliza.

El correlato de esta negación de la alteridad es el privilegio de UN sujeto educativo y UNA propuesta nacional que no toman en cuenta, ni abren las posibilidad de hacerlo, a la diversidad (cultural y de género). Esto puede apreciarse en la visión de la ciencia y el conocimiento que ha sido señalado en el primer punto. Este enfoque se expresa en el privilegio que se otorga a la razón instrumental en detrimento de otras formas de conocer como puede ser el arte, los afectos y sentimientos. Ello se relaciona con una sobrevaloración de la escuela letrada frente a la oralidad. Adicionalmente, se evidencia una tendencia hacia la normalización del cuerpo y la sexualidad en discursos que privilegian los aspectos biológicos y supuestamente científicos de los mismos. El cuerpo es negado en su posibilidad de placer y encuentro intersubjetivo.

Así, los currículos nacionales son excluyentes y jerarquizantes. A pesar del que en el discurso se habla de la “diversificación” la manera en

que se estructura la propuesta educativa revela que en el proceso aprendizaje-enseñanza no se considera los diversos puntos de partida de los y las estudiantes ni sus posiciones subordinadas en el sistema de poder. Esto incide en la reproducción de un sistema de género masculinizante y jerárquico.

Un punto importante a destacar es la impronta del catolicismo en la formulación del curriculum. El análisis del área de formación religiosa muestra cómo su posición es explícitamente opuesta a la apertura hacia la diversidad y hacia la inclusión de una perspectiva de género, lo cual es enunciado a nivel formal en el resto del curriculum. Es preocupante que la iglesia tenga tanta injerencia en la definición de las políticas públicas y en especial en el caso del sector educación. La filiación a una determinada confesión religiosa —en este caso la religión católica— no debería determinar los contenidos educativos en un Estado preocupado por la consolidación de la democracia y el ejercicio de la ciudadanía basada en la libertad.

Más allá de las cifras: el género en el sistema

No obstante lo presentado hasta este momento, para el sector educación en el Perú el género es un tema superado, un problema resuelto. Muchos de los funcionarios del sector y de los ex funcionarios que trabajaron en el mismo durante la década de 1990, hacen uso de este concepto sólo para señalar que en el sistema educativo peruano no existen brechas de género. Creemos que la poca reflexión sobre este concepto y sus potencialidades tiene como resultado su simplificación y un uso que, en cierto sentido, sirve para reafirmar las exclusiones y jerarquías de la sociedad peruana. El género es entendido exclusivamente como «el comportamiento de los sexos».

A pesar de que las cifras parecen indicar que las diferencias en el acceso a la educación para niñas y niños se ha cerrado, ello no implica que la educación no tenga un sesgo de género que afecta las potencialidades de varones y mujeres. Queremos señalar que la educación, y en concreto la escuela, activan de manera permanente la desigualdad entre los grupos sociales. Aún cuando el acceso de las mujeres a la educación sea similar al de los varones (sobretudo en primaria) un análisis de género implica mirar más allá. En relación al acceso de las mujeres al sistema educativo supone, por ejemplo, preguntarse: ¿Qué significa esa mayor presencia femenina en la escuela? ¿Esta mayor presencia la ha

cambiado? ¿La ha hecho mas democrática? ¿Se ha dado un cambio en las expectativas frente al futuro de las mujeres? ¿Se han modificado los modelos de identidad genérica? ¿Hay un cambio en las jerarquías y en relaciones de poder? A partir de la investigación realizada y a contracorriente de lo planteado por el sector educación tenemos la convicción de que el enfoque de género tiene mucho que aportar para la democratización del sistema educativo peruano.

En este sentido, una de las convicciones con las que concluimos este artículo es que estas preguntas deben ser abordadas a partir de un acercamiento, desde un enfoque de género, a la realidad de la escuela. Si bien es cierto creemos que es fundamental una aproximación al tema género y escuela a partir las acciones del estado y del sector educación (políticas públicas), creemos también que es indispensable complementar el mismo con un acercamiento a lo que realmente sucede en las escuelas y en el aula, espacios en los que se cristaliza el proceso educativo.

Es necesario abrir la agenda de género y educación: pensar en nuevas herramientas, buscar nuevos espacios. Las cifras y los documentos del Ministerio de Educación pueden estar separados de las escuelas y, por lo tanto, de la educación. Este es el caso, por ejemplo, de los textos escolares. Tal vez, uno de los indicios más significativos del trabajo de campo, fue el descubrimiento de que los niños y niñas de algunas escuelas rurales del Perú no utilizan los textos escolares elaborados por el Ministerio, ya que según informaron los y las docentes éstos eran muy difíciles. Por el contrario, en las zonas urbanas de Lima los textos son calificados de muy simples. Al respecto cabe la pena preguntarse por la relevancia de los textos escolares y su adecuación a las necesidades de los y las estudiantes de las diferentes regiones del país

Finalmente

La inclusión de una perspectiva de género en las políticas educativas en el Perú debería ir más allá de la búsqueda de la igualdad o equidad en las relaciones entre hombres y mujeres. La inclusión de un enfoque de género en las políticas educativas implica el cuestionamiento del sistema educativo en su conjunto, pues pone en tela de juicio muchos de los presupuestos sobre los cuales éste se erige. En el caso de Latinoamérica, por ejemplo, la tradición militar o la tradición clerical, así como ciertas miradas al proceso educativo en las cuales los niños y niñas juegan en éste un rol pasivo. Esto, sin excluir el análisis de los procesos de

discriminación de las mujeres, si no más bien prestando atención a los correlatos que existen entre éstos y las miradas al mundo que presuponen órdenes jerárquicos y excluyentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Nacional: *Acuerdo Nacional... para trabajar de acuerdo!* Acuerdo Nacional, Lima, 2002.
- Ames, Patricia: *El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas*, en Tanaka, Martín (comp.): "El poder visto desde abajo: educación, democracia y ciudadanía en espacios locales", IEP, Perú, 1999.
- Anderson, Jeanine y Christina Herencia: *La imagen de la mujer y del varón en los libros escolares peruanos*, UNESCO, Perú, 1982.
- Bajtín, Mijail: *La cultura popular en la edad media y el renacimiento*, Alianza Editorial, España, 1988.
- Banco Mundial: *La educación en la encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*, Estudios del Banco Mundial, Perú, 1999.
- Barrig, Maruja: *La persistencia de la memoria. Feminismo y Estado en el Perú de los noventa*, PUCP, Perú, 2000.
- Blondet, Cecilia: *El encanto del dictador. Mujeres y política en la década de Fujimori*, IEP, Perú, 2002.
- Butler, Judith: *Cuerpos que importan*, Paidós, Argentina, 2002.
- *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, México, 2001.
- Cuenca, Ricardo: *El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de capacitación docente (PLANCAD)*, GTZ, PLANCAD, KFW, Perú, 2003.
- De la Cadena, Marisol: *Las mujeres son más indias*, en Ruiz-Bravo, Patricia: "Detrás de la puerta: hombres y mujeres en el Perú de hoy", PUCP, Perú, 1996.
- Diario Oficial El Peruano: *Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales (Ley N° 27558)*, Publicada el Jueves 22 de Noviembre del 2001.
- *Ley General de Educación (Ley N° 23384)*, Publicada el 20 de mayo de 1982.
- *Ley General de Educación (Ley N° 288044)*, Publicada el 29 de Julio del 2003.
- *Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades para Hombres y Mujeres (Decreto Supremo N° 001-2000-PROMUDEH)*, Publicado el 1 de Febrero del 2000.
- Durand, Francisco: *Riqueza económica y pobreza política. Reflexiones sobre las elites del poder en un país inestable*, PUCP, Perú, 2003.

- Ferrer, Guillermo: *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?* GRADE, Perú, 2004.
- Foro Mundial sobre la Educación: *Educación para Todos: cumplir nuestros objetivos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación*, Senegal, 2000.
- Foro Nacional de Educación para Todos: *Plan Nacional de Educación para Todos*, Perú, 2005.
- Fox Keller, Evelyn: *La paradoja de la subjetividad científica*, en Schnitman, Fried: "Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad", Paidós, Argentina, 1994.
- Fraser, Nancy: *Justicia social*, Universidad de los Andes, Colombia, 1997.
- Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y Symmetry Systems: *Mejoramiento de los Procesos de Desarrollo Curricular y Material Educativo. Tercer Informe: Avances de la Consultoría. Servicio de Consultoría N° 010-2000- ED/MECEP*, GRADE (mimeógrafo), Perú, 2001.
- Guadalpe, César: *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*, MED, Perú, 2002.
- Mc Laren, Peter: *Pedagogía, identidad y poder. Los educandos frente al multiculturalismo*, Homo Sapiens Ediciones, Argentina, 2003.
- Ministerio de Educación, USAID: *Puertas Abiertas. Consulta Nacional de Educación*, MED, USAID, Perú, 2002.
- Ministerio de Educación: *Diseño curricular básico de educación secundaria de menores (adolescentes), Propuesta curricular experimental*, MED, Perú, 2001.
- *Plan Nacional de Educación para Todos, Documento Base*, MED, Perú, 2003.
- *Programa Curricular del Tercer ciclo de educación Primaria (quinto y sexto grado). Estructura curricular básica de educación primaria de menores*, Lima, MED, 1999.
- Morin, Edgar: *Sociología*, Tecnos, España, 2000.
- Mouffe, Chantal: *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, España, 1999.
- Muñoz, Fanni: *¿De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación*, PUCP (mimeógrafo), Perú, 2004.
- *La política educativa y el género en el Perú*, PUCP (mimeógrafo), Lima, 2002.
- Nugent, Guillermo: *¿Cómo pensar en público? Un debate pragmático con el tutelaje castrense y clerical*, en: Gonzalo Portocarrero, Rocío Silva Santisteban y Víctor Vich (ed.): "Estudios Culturales: discursos, poderes, pulsiones", Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú, 2001.
- Portocarrero, Gonzalo y Patricia Oliart: *El Perú desde la escuela*, Instituto de Apoyo Agrario, Perú, 1999.
- Rodríguez, José y Gloria Zambrano: *Cobertura y Aprendizajes en el Sistema Educativo Peruano*, Mimeógrafo, Perú, 2003.
- Ruiz-Bravo, Patricia, José Luis Rosales y Eloy Neira: *Educación y cultura. La importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Informe de investigación*, GRADE (mimeógrafo), Perú, 2005.

- Tiramonti, Guillermina y Pinkasz, Daniel: *Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993- 2003)*, FLACSO (mimeógrafo), Argentina, 2005.
- Tovar, Teresa: *Las Mujeres Están Queriendo Igualarse. Género en la Escuela*, TAREA, Perú, 1997.
- Tovar, Teresa: *Sin querer queriendo. Cultura docente y género*, TAREA, Perú, 1998.
- UNESCO y TAREA: *Una Mirada a la Educación en el Perú. Balance de 20 años del proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y El Caribe, 1979-1999*, UNESCO, TAREA, Perú, 2001.
- Zavala, Virginia: *Vamos a letrar nuestra comunidad: reflexiones sobre el discurso letrado en los Andes peruanos*, en López Maguiña, Santiago, Gonzalo Portocarrero, Rocío Silva Santisteban y Víctor Vich (ed.): "Estudios Culturales: discursos, poderes, pulsiones", Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Perú, 2003.
- *Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)*. MED, GTZ, KfW, Perú, 2001.

EQUIDAD DE GÉNERO
Y REFORMAS EDUCATIVAS
Argentina, Chile, Colombia y Perú

se terminó de imprimir el trece de abril
de dos mil seis en los talleres de
Arancibia Hnos. y Cía. Ltda., Coronel
Alvarado 2602, Santiago de Chile.