

## Educación y equidad de género

por María del Carmen Feijóo | IPEE-UNESCO Buenos Aires

policy attempts to include its large Afro-descendant population at all levels of society. This will require utilizing not only affirmative action but other policy measures, whether universal, race-based, or both, that extend beyond the university.

### References

Francis, Andrew, and Maria Tannuri-Pianto

2012. "Endogenous Race in Brazil: Affirmative Action and the Construction of Racial Identity among Young Adults." *Economic Development and Cultural Change*.

Guimarães, Antonio Sergio

2010. "Colour and Race in Brazil: From Whitening to the Search for Afro-Descent." *Paper presented at the meeting of the International Sociological Association, Goteborg, Sweden, 2010*.

LAESER (Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatística das Relações Raciais)

2012. "Estado da arte das ações afirmativas no Brasil, partes 1 e 2." *Tempo em Curso* 4 (7 e 8), <[www.laeser.ie.ufrj.br](http://www.laeser.ie.ufrj.br)>.

Paixão, Marcelo, and Luiz M. Carvano

2008. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil, 2007–2008*. Rio de Janeiro: Garamond.

Telles, Edward

2004. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton, NJ: Princeton University Press. ■

La situación educativa en América Latina desde la perspectiva de la equidad de género ya no responde a la caracterización de la exclusión lisa y llana de las mujeres del acceso a la educación. Pero tampoco puede situarse en el marco de un triunfalismo bobo que desconozca la persistencia de patrones discriminatorios que afectan a veces a las mujeres y a veces a los hombres en contextos específicos determinados, entre otros, por la etnicidad, la condición rural o urbana, y la pobreza. También, deben tenerse en cuenta los efectos encadenados de estas discriminaciones en el desarrollo de los ciclos de vida, durante los cuales estas desigualdades se mantienen y, en la mayoría de los casos, se profundizan.

Los compromisos establecidos por los gobiernos alrededor de acuerdos internacionales como el programa de Educación Para Todos de UNICEF, los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (ODMs) y las Metas 2020 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) generaron contextos adecuados para avanzar en la expansión de la educación desde una perspectiva de derechos e igualdad de género. De ellos, el compromiso más importante es el que surge de los ODMs, que en su Objetivo Tercero, "Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer" incluyen dos metas obligatorias para los Estados, la 3ª "Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria preferiblemente para el año 2005 y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015" y la 3.1 "Relación entre niños y niñas en la enseñanza primaria, secundaria y superior". Estos compromisos permitieron concretar políticas para satisfacer las persistentes demandas de los pueblos de la región dirigidas a la expansión de la educación, agenda que —con variaciones por países—

se extendió desde fines del siglo XIX hasta la fecha.

Existe abundante información estadística al respecto. SITEAL (2010) muestra la tasa neta de escolarización primaria para varios países en 2011 y las diferencias en la cobertura de los indicadores. Veamos algunos: para el nivel primario, por sexo, Panamá, alcanza al 97.7 para hombres y mujeres; Guatemala, el 91.9 para hombres y 91.2 para mujeres y Argentina, 95.14 para hombres y 94.8 para mujeres. Los datos regionales agregados provenientes de CEPALSTAT <[http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB\\_CEPALSTAT/Portada.asp](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp)> muestran, para el nivel primario, una razón de 0.968 (favoreciendo a los hombres); para la secundaria, de 1.078 (favoreciendo a las mujeres) y para el nivel terciario de 1.276 favoreciendo todavía en mayor proporción a las mujeres. Estos datos pueden implicar importantes ventajas relativas de las mujeres o puntos de partida más desfavorable para los varones (menor inscripción) y las razones de estas diferencias deben ahondarse con estudios específicos caso por caso. En todo caso, el abordaje cuantitativo de la cobertura no da cuenta de las demandas crecientes que se hacen a los sistemas, que se centran en el objetivo de alcanzar cobertura junto con calidad. Deben formar parte de la cuestión de la calidad, todos los temas de la equidad, principalmente la de género. Es en esta dimensión en que hay que tener sintonía fina para explorar cómo, pese a que la información estadística a nivel agregado favorezca —en dos de los tres niveles a las mujeres— la discriminación se sostiene a nivel del *currículum*, de las prácticas escolares y, más avanzado el nivel, en las orientaciones que las chicas toman en el marco de las ofertas de especialización de los sistemas educativos. Adicionalmente, la discriminación también se reproduce en la forma en que las prácticas no visibles del

sistema educativo, refuerzan estereotipos de género que retroalimentan los modelos de división sexual del trabajo, que definen como mundo propio de las mujeres principalmente el doméstico, incluyendo en el mismo no sólo la vida de “las familias” sino también opciones laborales ligadas a la economía del cuidado.

La cuestión de la equidad de género lucha con frecuencia con el tema de la “clase”. El *Anuario estadístico 2012* de CEPAL (CEPAL 2012) brinda valiosa información al respecto. Al mirar la asistencia escolar en áreas urbanas por quintiles de ingreso per cápita del hogar según sexo y grupos de edad para el 2011, surgen interesantes interrogantes. Nuevamente en Guatemala, país en el que las poblaciones originarias tienen un alto peso relativo, la asistencia escolar del primer quintil del grupo etario 7–12 es de 87.1 y la de mujeres de 85.7; en el de 13–19, de 55.7 para todos y de 45.6 para mujeres y el de 20–24, de 7.6 para todos y de 5.1 para mujeres. En cambio en el quintil más alto, quinto, el grupo de 7–12 tiene 98.7 para el total y 99.7 para las mujeres, el de 13–19, 84.4 para el total y 83.3 para las mujeres y en el de 20–24, 44.5 para el total y 43.5 para las mujeres. Estos datos muestran los logros en la dinámica del acceso al ingreso y el género. ¿Cuál sería en este caso la estrategia para mejorar la equidad de género? ¿La del mejoramiento en la distribución del ingreso? Podría serlo, sino tuviéramos evidencia indirecta como en toda América Latina aun en los establecimientos educativos a los que concurre el V quintil, se mantienen en su interior las mismas prácticas sexistas en las que se enraza la desigualdad entre hombres y mujeres. En fin, no alcanza con ingresar, aunque es bueno por sí mismo, si a la vez no se califica la oferta en términos igualitarios. No sólo hay que pensar en el derecho de las niñas a la educación sino en a qué

educación acceden niños y niñas. De todas maneras, ese escenario es un avance y trae la evidencia de que ahora el proceso de lucha por la erradicación de la discriminación y por la igualdad de género debe producirse dentro del sistema educativo y no fuera del mismo. No se trata de luchar por entrar, sino de tener estrategias para que esa inclusión no retroalimente los modelos de discriminación.

Pero hay otras dimensiones. Si bien el acceso a la educación es un derecho humano, es necesario pensar su articulación con el sistema productivo, donde se concentra hoy la discriminación de las mujeres post escuela. Aun las que llegaron al nivel superior neutralizan esa ventaja por el tipo de orientación que eligieron —o que la cultura les impuso— concentrándose en carreras más ligadas con los roles de género tradicionales, de menor prestigio social y menores niveles de remuneración. Ese proceso de selección refuerza el deber ser de los roles tradicionales, la instalación de la desconfianza sobre sus capacidades cognitivas, y la falta de estímulos para la potenciación de otras dimensiones de su inteligencia. Menos matemáticas, físicas, químicas y más auxiliares de laboratorio, enfermeras, asistentes personales calificadas o simples trabajadoras del servicio doméstico. Así, la concentración femenina es más alta en actividades como la docencia, el trabajo social, la enfermería, las tareas de cuidado. Reiteremos que en la región la tasa de actividad es menor que la de los hombres, la de desempleo es mayor, el acceso a la seguridad social y al trabajo decente es menor, y todavía 14 de cada 100 trabajadoras se dedican al empleo doméstico. En fin, la existencia de un “techo de cristal” ampliamente conocido. Siguiendo este patrón, cuando las mujeres se involucran en actividades como las de investigación, reservadas a las de más alto

nivel educativo, sus carreras siguen estando afectadas por sus responsabilidades en el hogar.

Antes de dejar la escuela, hay que mirar también las características de la vida de las niñas y adolescentes que articulan con su desempeño escolar, su condición de sujetos sexuados cuyos comportamientos sexuales y reproductivos interactúan con su desempeño escolar, el ser víctimas de violencia, femicidio, temas como el embarazo temprano y las nuevas diversidades sexuales. Algunos países están generando alternativas educativas para adolescentes con hijos en la escuela a la vez que las privan antes de sus derechos a tomar decisiones, vedando el acceso a la educación sexual y a los insumos reproductivos. Después de la escuela, es necesario recomponer una mirada sobre el continuum educación-trabajo que supere la perspectiva de la “tasa de retorno” y recomponga un debate progresista sobre ambos, vistos como derechos de las personas. La discusión debe incluir la articulación con la familia y los temas de la corresponsabilidad de hombres y mujeres. Esto es especialmente necesario para la fase que suceda al fin de los ODM y que se conoce como el “post-2015”.

A pesar de estos problemas hay innovaciones interesantes, entre ellas, la producción de libros de texto sensibles a los comportamientos de género, los programas de capacitación para la identificación de las prácticas sexistas en la vida diaria de las escuelas, la mayor concientización sobre la discriminación, el desarrollo de institucionalidad y políticas públicas para las mujeres. Sin embargo, pequeñas trampas saturan la vida diaria de los sistemas. Por ejemplo, el hecho de que en algunos países el registro escolar enumere primero a los varones que a las mujeres, incluyendo en este dispositivo una

asignación de orden y jerarquía frente a listas en las que deberían figurar solo por orden alfabético sin tener en cuenta el sexo. Más recientemente, y mirando lo que pasa afuera de la escuela, es necesario prestar atención a la difusión de culturas juveniles que confinan a las mujeres a posiciones subalternas y desvalorizadas, interpeándolas solo como objetos sexuales: véase por ejemplo, el rap y sus letras, el “perreo” como baile, la cumbia villera en el Cono Sur y las tantas veces mencionadas telenovelas cuyos contenidos refuerzan posiciones subordinadas de las mujeres. Aparece así un proceso en el que el espacio de fuera de la escuela retroalimenta las prácticas discriminatorias de dentro de la escuela. La persistencia del lenguaje sexista, justificado por el presunto universalismo masculino, es otra pauta adicional de la resiliencia de la discriminación.

Pese a todo, los avances de las mujeres en materia de participación política colocan un escenario positivo y propositivo que muestra que la condición sexual ha dejado de ser para algunos sectores una restricción a su desarrollo. El surgimiento de una historiografía feminista también ha llevado a las aulas cierta oxigenación en materia de construcción de referentes. Sin embargo, todavía las niñas y adolescentes tienen que aprender a tener una mirada crítica sobre los espacios públicos cuyas posiciones de poder aparecen generalmente ocupadas por hombres. No es fácil imaginar un espacio que tenga más ventajas comparativas que la escuela —por su cobertura casi universal, por el número de horas que los estudiantes pasan en ella, por ser la primera agencia pública a la que todos entran después de la familia— para producir ahí estrategias de trabajo y construcción de subjetividades que puedan resistir y superar la inequidad, abriendo caminos para el desarrollo pleno

de mujeres y hombres en sociedades más justas.

#### *Referencias*

##### CEPAL

2012. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas; CEPAL.

##### SITEAL

2010. *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Buenos Aires, IPE-UNESCO. ■