



DIPLOMADO VIRTUAL EDUCACIÓN GÉNERO y CIUDADANÍA

Módulo 1:

Marco conceptual y temático para la construcción del debate contemporáneo sobre la perspectiva de género en la educación

Por Nelly P. Stromquist

Universidad de Maryland
Estados Unidos

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

- A. El género y los procesos educativos**
- B. Análisis de género—desarrollo y derecho a la educación**
- C. El orden económico y político mundial y la educación**
- D. Políticas públicas para la educación de las mujeres en la región**
- E. Educación para el cambio**

Conclusiones

Introducción

La educación es una herramienta valiosa para el cambio personal y colectivo ya que el conocimiento abre la mente sobre los detalles de la vida cotidiana a la vez que introduce mejoras en la conceptualización de los fenómenos sociales.

Los procesos educativos comprenden tres modalidades: la educación formal o la escuela, la educación no-formal, que se da en cursos y talleres fuera de la escuela, generalmente para personas adultas y la educación informal- donde a través de múltiples experiencias aprendemos

sin estar necesariamente conscientes que estamos aprendiendo. Aunque generalmente nos referimos a la escuela cuando hablamos de educación, mil mensajes diarios nos educan. En el aula, las instituciones, la familia, las amistades, los medios de comunicación, entre otros. El análisis de la educación desde una perspectiva de género debe siempre considerar las tres modalidades en la cuales la educación se presenta.

Conceptos claves ligados al género en la educación formal son la igualdad, la equidad y la calidad. La *igualdad* en principio abarca igualdad en el acceso a la escuela y en el conocimiento que se brinda en las escuelas (es decir, que todos los cursos y programas estén abiertos a todos los y las estudiantes y que todos tengan docentes bien preparados). En la práctica, el concepto de igualdad tiene una acepción muy cerrada: se le limita al acceso escolar y se le mide casi exclusivamente por la paridad educativa, es decir que la proporción de niñas matriculadas sea igual a la proporción de niños. Este concepto también se conoce como igualdad de oportunidades aunque la igualdad de oportunidades es un concepto más amplio pues también se aplica a igual tratamiento en el acceso a empleos y cargos administrativos.

La *equidad* es un concepto que implica acciones para lograr la igualdad. Para lograr que personas en desventaja puedan lograr la igualdad con otros es menester crear políticas o programas que reconozcan su situación de desventaja y les otorguen facilidades para superar su condición de desventaja. La equidad entonces significa un tratamiento diferenciado a favor de las personas desventajadas, como por ejemplo becas para estudiantes de bajos ingresos o provisión de tutorías en lecto-escritura para adolescentes rurales.

La *calidad* se refiere a una educación posible a través de acceso a docentes bien formados y conocedores del tema que trabajan, a una educación en ambientes bien equipados y en aulas amigables donde los y las estudiantes se sienten protegidos y reconocidos. La calidad implica que el conocimiento que se obtiene sea completo y pertinente para la vida de los estudiantes y para las necesidades de superación de su sociedad. Este complejo concepto se reduce en la actualidad a la medición del desempeño escolar en lectura y matemáticas mediante pruebas estandarizadas.

Este módulo cubre cinco aspectos del sistema educativo en la América Latina y el Caribe: (1) la situación privilegiada de la educación en las discusiones y las posibilidades sobre el cambio social y al mismo tiempo la necesidad de reconocerlo como herramienta política que se limita al acceso, (2) la evidencia sobre las dinámicas de género en la escuela y el aula, prácticas que generalmente no cuestionan patrones de género vigentes, (3) una mirada al contexto global actual y su impacto en la educación, (4) un repaso de las políticas educativas puestas en marcha en la región en las dos últimas décadas y (5) la identificación de las tareas a ser realizadas por una educación que realmente busca ser transformadora.

La América Latina es una región sumamente diversa. Su población no solo incluye el habla española sino también la portuguesa (Brasil) y la francesa (Haití). Tiene herencias indígenas, africanas, europeas y asiáticas. El Caribe a su vez ofrece factores adicionales de diversidad en cuanto a lengua (inglesa), etnia, raza y experiencia colonial. Aunque esta diversidad se mantiene asociada con considerables desigualdades en los aspectos sociales y económicos, los niveles de escolaridad en América Latina, comparados con los de otras regiones del mundo en desarrollo,

son altos. Se observa asimismo una expansión rápida en la educación pre-primaria y en la educación terciaria (UNESCO, 2006). Las tasas de matrícula en la primaria van cerca del 100% y la paridad de género es evidente, pese a que hay desventajas ligadas a la etnia en ciertos países. Las tasas netas de matrícula en la secundaria distan de cubrir el 100% de la población y tienen como promedio regional el 70%, lo cual indica que el 30% de los jóvenes aún no acceden a la secundaria. Estas disparidades se dan sobre todo según la etnia, con las poblaciones aimara, guaraní y quechua siendo las menos privilegiadas (UNESCO, 2006).

A pesar del acceso incompleto a la secundaria, la proporción de las jóvenes es igual o mayor que la de los jóvenes. Ya en 2006, se observa una mayoría leve de la mujer en la secundaria, con un índice promedio de paridad de género (IPG)¹ de 1.07 para toda la región. En el caso del acceso a la universidad, la tasa de participación en general en ese nivel permanece baja pero aun así la mujer registra una mayor presencia que los hombres en muchos países de la región. De este modo, el IPG para la educación terciaria registra 1.15 en América Latina y 1.69 en el Caribe (UNESCO, 2006).

Este punto -la proporción de niñas/mujeres comparada con la de niños/hombres- es clave para comprender lo que acontece con las políticas públicas ligadas al género. Los gobiernos se apoyan meramente en el acceso a la escuela para definir acciones en pos de una mejoría en las relaciones de género. Y como ven poca diferencia e inclusive una predominancia femenina saltan a concluir que el género no es un problema en la educación formal en los países de la América Latina y el Caribe. Viendo el asunto desde sus múltiples facetas, esta aseveración no es correcta. No lo es porque la igualdad propone una mayor inserción en el sistema social vigente pero no altera los supuestos que crean un sistema social marcado por concepciones de género que crea fuertes asimetrías en las identidades, capacidades, y trayectorias de mujeres y hombres.

A. El género y los procesos educativos

En el proceso educativo, de modo simplificado, hay tres actores claves: el gobierno, los docentes y los padres/madres de familia. Los gobiernos dictan políticas educativas que van desde qué se enseña a quién puede enseñar. Los docentes hacen realidad los procesos educativos mediante su comportamiento a nivel de escuela y aula. Los padres y las madres velan porque los procesos educativos sigan las normas anticipadas –o en su defecto, se confían mucho en la labor de los docentes y administradores y no actúan en la escuela.

Cuando las estudiantes llegan a la escuela y cuando siguen en ella, traen los mensajes previamente adquiridos sobre lo que significa ser mujer u hombre en su sociedad y comunidad. Los procesos de socialización son fuertes; pueden ser cambiados pero requieren esfuerzos frontales. La socialización es usualmente desapercibida pero nos afecta muchísimo y nos prepara para la integración en la sociedad tradicional al mismo tiempo que nos hace aceptar los patrones de dominación vigentes como cosas naturales.

¹ Este coeficiente se calcula de modo que 1.0 refleja total igualdad y los coeficientes mayores a 1.0 indican una mayoría femenina. Coeficientes debajo de 1.0 indican mayoría masculina.

La educación formal promueve una mejor comprensión y dominio de la naturaleza y del entorno social. Además, favorece la movilidad social a través del conocimiento avanzado, los títulos académicos y una relativamente fácil inserción al mundo laboral. Tener una educación es fundamental. Y tener el derecho a acceder a esa educación por supuesto es imperativo. Sin embargo, vale aclarar que la escuela no ayuda mucho a desarrollar una conciencia de género. Esto ocurre porque se cree que las disciplinas son asexuadas y porque raramente busca la escuela un papel cuestionador del status quo. Y a veces los ambientes escolares en sí promueven el sexismo y la discriminación de género.

Desde una perspectiva de género es preciso conocer qué sucede en las escuelas que no conducen a mayor conciencia de género por parte de los y las estudiantes. Esta perspectiva torna necesario considerar la escuela no como un “templo del saber,” sino como una institución compuesta de “estructuras y prácticas que condicionan la producción y permanencia del género” (Madrid, 2011). Es decir, precisa dejar el romanticismo de lado.

Como señalé anteriormente, los gobiernos actúan bajo el supuesto erróneo de que el acceso a la escuela y la paridad de género son lo esencial y lo único. Ya que los indicadores de acceso a la educación a todo nivel registra patrones de igualdad y a veces de superioridad por parte de las niñas/mujeres en la América Latina y el Caribe, los gobiernos hacen un salto cognitivo para afirmar que no hay problemas de género en la región. Esto debe ser objeto de gran cuestionamiento por parte de los movimientos feministas y de mujeres.

La Declaración Universal de Derechos Humanos y otros acuerdos similares reconocen la importancia de la educación para la mujer como derecho social. El Artículo 26, que trata de la educación, menciona el derecho de toda persona a una escolaridad básica gratuita y obligatoria. También propone el pleno desarrollo de la personalidad humana. Dada la fecha en que la Declaración fue elaborada (en 1948, por las Naciones Unidas al final de la II Guerra Mundial) y la necesaria presentación abreviada de sus artículos no dice nada sobre la labor transformadora de género que el sistema educativo debe realizar. Interpretaciones amplias del Artículo 26 podrían incluir tal preocupación pero ésta es discutible en la medida que no está específicamente identificada. El reconocimiento explícito, el cual obliga a los Estados, se orienta sobre todo hacia el acceso a la escuela.

Los docentes constituyen un grupo de actores fundamentales en el proceso de aprendizaje. En la América Latina, las mujeres predominan como docentes a nivel primario y son más o menos la mitad del profesorado a nivel de escuela secundaria. Dadas las experiencias ligadas a su condición de mujeres, las docentes deben ser consideradas como un grupo especialmente pertinente para el desarrollo de programas ligados a la temática de género. Además, en su función como docentes, las mujeres proporcionan modelos profesionales para las niñas así como la posibilidad de ofrecer consejos informales sobre los horizontes laborales and personales de las mismas. Es indispensable por consiguiente trabajar mucho la formación en género durante la capacitación inicial así como en la formación continua de las docentes.

Los padres y las madres de familia en la América Latina y el Caribe cumplen sobre todo labores de apoyo al sistema educativo pues se cree que la labor escolar solo compete al docente. Por un lado, esto es positivo pues se deja cumplir la labor docente. Por otro lado, desde una perspectiva de género, los padres y madres que buscan una transformación social deben conocer a

profundidad las prácticas educativas que viven sus hijas e hijos. También deben conocer lo que se enseña y *no* se enseña en la escuela. Eso implica un mayor y constante seguimiento de la labor docente y cuando necesario –si se dan prácticas discriminatorias y sexistas- expresar una voz crítica.

B. Análisis de género—desarrollo y derecho a la educación

Es indudable que los gobiernos de la región buscaron en las últimas tres décadas de hacer universal la educación básica, un objetivo ligado a la búsqueda de modernización de los Estados pero también fruto de la presión de los movimientos de mujeres para cumplir con los acuerdos internacionales (Provoste, 2005; Muñoz, 2006; ECLAC, 2015).

Si bien ahora hay mayor acceso a la escuela, los análisis de los procesos educativos dentro de las escuelas y dentro de las aulas son bastante limitados en la América Latina y el Caribe. Se conoce muy poco sobre los procesos de socialización que se dan en las escuelas de la región en términos de los procesos de género. Los papeles de los administradores, la interacción entre directores de escuela y docentes, los patrones de conducta y las sanciones ciertamente operan cada día y sin embargo no avanzamos en la comprensión de cómo tales prácticas y normas llevan a la reproducción del género o, en la medida de lo posible, a su cuestionamiento. Este poco conocimiento se debe a que la investigación en general no cubre aspectos educativos por falta de una inversión en desarrollar el conocimiento a nivel micro (sobretudo el aula) y porque se sigue viendo la educación en términos didácticos y no como parte de un sistema más amplio en el cual factores de orden social, cultural y político intervienen para darle forma y fuerza.

En todo caso, las investigaciones sobre los procesos de interacción entre docentes y estudiantes muestran gran continuidad en las conductas de los/las docentes. Sigue habiendo una tendencia (sin duda, inconsciente) a diferenciar entre niños y niñas, con los niños recibiendo mayor atención académica y las niñas menos castigo y más cuidado.

Existen pocos estudios a nivel de sala de clase en la región. Tal vez estos existan como tesis de maestría pero poco se encuentran en las revistas educativas de amplia circulación. Messina (2002) muestra que aquellos que sí existen hallan que los niños reciben más estimulación académica que las niñas en el aula, que las niñas tienden a ser percibidas como menos creativas y que las maestras orientan a las y los estudiantes hacia tareas compatibles con su género (como ejemplos, notablemente el estudio Rosetti, 1998, en el caso de Chile; ECLMC, 1994, en el caso de Ecuador; Ames, 1999, en el caso del Perú).

Un relato de la interacción docente/estudiante a nivel primario en el contexto mexicano (presentada por Valenzuela, Díaz, Jaramillo, Zúñiga, 2004) capta con agudeza una situación recurrente:

Un niño pregunta: - ¿Cómo se forma el femenino, maestra?

La maestra responde: - Partiendo del masculino, l “o” se sustituye por una “a.”

El niño vuelve a preguntar: - ¿Y el masculino cómo se forma, maestra?

Y la maestra afirma: - El masculino no se forma, existe.”

Observaciones hechas por las mismas investigadoras a nivel del kindergarten detectaron que si bien había una variedad de juegos, las niñas jugaban al hogar, la “comidita,” el baño de las muñecas y muñecos mientras que los niños al fútbol y a la “carretera” (Valenzuela y asociadas, 2004), todo ello sin la intervención de la maestra ya que ésta encontró las preferencias como algo natural.

Los textos escolares constituyen un mecanismo de importancia en la transmisión de conocimientos y representaciones sociales. Análisis de estos materiales didácticos muestran que si bien ha habido mejorías en el uso del lenguaje, el que ha cambiado de una expresión sumamente masculina a utilizar referentes femeninos, quedan activas muchas expresiones discriminatorias y sexistas. Persiste la ausencia relativa de las mujeres en la historia de sus países o en sus papeles profesionales o de liderazgo. Se ha trabajado en los textos escolares, mayormente para eliminar expresiones discriminatorias y sexistas (Hexagrama Consultoras, 2006).

Aunque queda completamente verificado por las ciencias médicas, psicológicas y sociales que la adolescencia en la vida contemporánea es una de las épocas más turbulentas en la formación de la sexualidad, este asunto recibe poca atención en la escuela. Como concluye Madrid luego de una revisión de los estudios existentes, “Enfrentada a la sexualidad la escuela omite temas fundamentales como el deseo, el erotismo, la afectividad y el placer, priorizando temas biológico-genitales, reproductivos” (2011, pág. 134). Cuando se han logrado elaborar materiales sobre la educación sexual, incluyendo temas sobre sexualidad, acciones en oposición por parte de sectores conservadores contra las iniciativas ministeriales sobre la educación sexual (Costa Rica, Perú, México, Chile, Argentina) se han manifestado constantemente.

Algunos países aún permiten el castigo corporal. Aunque éste se da mayormente en los estudiantes varones, tales prácticas contribuyen a la reproducción del machismo, fomentan una cultura de violencia y va contra la creación de valores de paz. Los niños sufren mayor castigo corporal y abuso verbal que las niñas en las escuelas de Jamaica (Evans, 2002). Patrones similares se han detectado en Trinidad y Tobago y de modo anecdótico en varios países latinoamericanos. En toda la región se registran aumentos en el *bullying*, tanto físico como psicológico, a menudo a través de las redes sociales crecientemente usadas por los y las adolescentes (Plan International y UNICEF, 2011). Las repercusiones del *bullying* son considerables. Inciden en las concepciones tradicionales de la masculinidad y feminidad, impiden el desarrollo de identidades llenas de confianza y asertividad y tornan a las víctimas en sujetos menos susceptibles al aprendizaje. Desde una perspectiva macro-social, las experiencias del *bullying* van también contra la creación de una cultura de paz y tolerancia. Debido a la importancia de contrarrestar acciones violentas en las escuelas, un número creciente de países está adoptando políticas contra el *bullying* (Plan International y UNICEF, 2011).

C. El orden económico y político mundial y la educación

Vivimos ahora en un mundo donde dos grandes fuerzas operan: la globalización y el neoliberalismo. Con la globalización han venido grandes avances tecnológicos en áreas tales

como medicina, agricultura, comunicación y transporte. Con el neoliberalismo, que otorga gran libertad al mercado y la competitividad, impera la lógica que cambios sociales no requieren el tutelaje del Estado. Todo esto ha introducido nuevos patrones culturales con fuerte tendencia hacia el consumismo y el individualismo.

La globalización, con su énfasis en la importancia del intercambio comercial, la competitividad económica y la importancia de desarrollar todo el tiempo nuevas tecnologías para así estar en la vanguardia han traído fuertes cambios en los sistemas educativos del mundo. Estos cambios se evidencian en la gran importancia otorgada a destrezas básicas como la lecto-escritura, las matemáticas y las ciencias. Se nota un enorme respeto por el desempeño académico en esas disciplinas, en detrimento de la atención a otros desarrollos cognitivos y sociales como serían el cultivo de valores cívicos y democráticos, el reconocimiento de la importancia de las artes, la construcción de culturas más inclusivas y solidarias. Del punto de vista organizativo, se piensa que las reformas educativas que imitan al mercado como la privatización de la enseñanza y la descentralización son instrumentos imprescindibles para la mejoría académica, pese a que estos mecanismos a veces atentan contra la inclusión y existe poca evidencia que en realidad llevan a los objetivos deseados.

En ese contexto, varios investigadores sociales afirman que los procesos de rendición de cuentas (la frecuente *accountability*) de los sistemas educativos, el liderazgo de directores y docentes y competitividad entre escuelas y entre países a través de pruebas estandarizadas ha traído consigo una re-masculinización de la escuela en países anglosajones, un modelo que paulatinamente se expande hacia los países menos industrializados. Con la globalización, normas de competitividad, éxito, fortaleza, eficiencia y énfasis en resultados afectan a todos los países del mundo (Madrid, 2011).

La actual globalización en realidad se aborda entonces una modernidad incompleta, pensada solo en habilidades en matemáticas y lectura, racionalidad, adaptación ante nuevos desafíos, capacidad de interacción, espíritu crítico y disposición para trabajar en equipo (Fuentes, 2006), no así para imaginar nuevas relaciones entre hombres y mujeres. Con un orden económico que avanza vertiginosamente hacia la productividad y el consumismo, queda poco espacio para asuntos democráticos y utópicos.

La competitividad, también reforzada por el neoliberalismo, ha traído una atención fuerte hacia la calidad. Esta preocupación casi deja de lado el foco sobre la igualdad. Se contraponen dos estrategias: la selección de los mejores cuadros -aquellos con alto rendimiento en las pruebas académicas internacionales- contra el sentimiento de conseguir que todas y todos se beneficien de la escuela y que para ello es necesario conocer el rendimiento escolar no sólo para identificar a los/las estudiantes más avanzados sino también para trabajar con los que muestran menos avances o aprenden más lentamente. Y, dada la competitividad, triunfa la estrategia de trabajar casi exclusivamente con los mejores.

El orden económico actual ha producido dos efectos nefastos para la cuestión de género, uno directo y el otro indirecto. El directo es que la globalización otorga fuerte importancia a la educación superior, en casi total abandono de la prioridad que debe darse a la educación de adultos mediante programas de educación no-formal. Aunque el analfabetismo poco a poco se reduce en la región, hay núcleos humanos donde éste impera. Poco se dice tanto en declaraciones

internacionales como nacionales sobre el apoyo a mujeres de bajos niveles de educación. El efecto indirecto es que ahora que la educación superior se ubica como la herramienta clave para ser incluido en “la sociedad del conocimiento,” surge mucho individualismo, con la consecuencia que las mujeres jóvenes –al igual que los hombres de su edad- actúan en virtud de planes personales y se prestan menos que las generaciones anteriores para un activismo feminista y desinteresado. Esto viene siendo observado por muchas organizaciones feministas en la región y en otras partes del mundo.

D. Políticas públicas para la educación de las mujeres en la región

La modernización de los sistemas escolares en la América Latina en las últimas décadas (una expansión que se inició en los 60 y se manifestó con fuerza entre los 70 y 80) se dio con un modesto aumento anual del presupuesto educativo como proporción del PBI y la creación de muchas escuelas primarias y secundarias. Al haber más escuelas, la distancia hogar / escuela se acortó, lo que permitió que muchas niñas accedieran a la escuela. Y la expansión educativa a menudo se basó en el aumento del número de estudiantes por sala de clase y en la adopción de dos o tres turnos diarios para atender la nueva población estudiantil. Las reducidas horas de clase han sido un factor importante en la baja calidad educativa.

El acceso de la niña y la mujer a la educación tuvo lugar durante ese tiempo mediante la expansión de escuelas por una parte y la expansión de los servicios de agua potable y electricidad por otra parte pues aligeraron las tareas domésticas y por lo tanto no hicieron indispensable la participación de la niña en ellas como es el caso en muchos países de África y del sur y oeste de Asia. Hago hincapié en que la mayor participación de la niña, presente desde los 80, no fue producto de una política explícita de favorecer la inclusión de la mujer sino surge como un producto colateral de la expansión educativa y de la no-discriminación. En mi opinión, hay que reconocer la diferencia entre remover obstáculos (es decir, falta de escuelas) y suministrar apoyos específicos (becas, posibilidad de internado, apoyos financieros). Ha primado la remoción de impedimentos.

La igualdad entre hombres y mujeres en la educación viene aceptado como norma desde hace años y figura prominentemente en las políticas de desarrollo global. Así, queda plasmada en acuerdos globales tales como la Educación para Todos (EPT) de Jomtien (1990), de Dakar, (2000) y en los Objetivo de Desarrollo del Milenio (los ODM). También se han conformado instituciones tales como la Asociación Global para la Educación (*Global Partnership for Education* o GPE) y la Iniciativa de las Naciones Unidas a Favor de las Niñas (*UN Girls' Education Initiative* o UNGEI) para fomentar el acceso y el egreso/completación de la primaria por parte de las niñas.

Durante la década de los 90 hubo una serie de reformas educativas en varios países de la región. Reformas, vale enfatizar, son medidas de gran magnitud que abarcan la totalidad del sistema educativo y generalmente implican trabajos a largo plazo. Estas reformas se preocuparon mucho de mejorías en la estructura del sistema, los contenidos curriculares, la formación docente, algunas políticas de compensación hacia sectores socialmente marginados y en ciertos casos aumentaron los años de escolaridad obligatoria. Trabajaron igualmente aspectos administrativos,

en los cuales la descentralización recibió fuerte atención. Hay consenso por parte de los estudios sobre las reformas en aseverar que las reformas nacionales no han incorporado explícitamente la perspectiva de género en la formulación de sus políticas educativas. Provoste (2005) precisa que las políticas de reformas del sistema educativo y las políticas ligadas a la equidad de género “han marchado por vías paralelas, con poca sintonía entre ellas” (p. 1). Madrid (2011) corrobora esta observación, anotando que los temas de las reformas -medidas de mayor envergadura que cualquier “programa”- tratan del acceso, paridad, permanencia en la escuela pero no cuestionan las relaciones de género.

En los diagnósticos y agendas de investigación promovidas por las conferencias regionales sobre mujer en América Latina y el Caribe se mencionan con frecuencia la importancia de la economía, los medios de comunicación, las políticas de reconciliación del trabajo remunerado y no remunerado y las iniciativas ciudadanas. Al hablar propiamente de la educación solo se hace referencia a la menor escolaridad y mayor analfabetismo de las mujeres indígenas y afrodescendientes (Fuentes, 2006). La preocupación por la desigualdad constituye un valioso propósito. Empero esta desigualdad es vista en las políticas públicas mayormente en términos de etnia y ruralidad (Hexagrama Consultoras, 2005; Stromquist, 2006). La cuestión de equidad de género ciertamente aparece en las políticas educativas, pero centrada exclusivamente en el acceso. La equidad de género por parte de los Estados latinoamericanos, entonces, se limita a menudo a hacer llamados a la no-discriminación. No se trabaja el reconocimiento de la diferencia, el valor de la afectividad (Madrid, 2011) y menos aún la reconstrucción de una sociedad libre de jerarquías de género. Hasta ahora las políticas educativas se abocan meramente a la cuestión de acceso, viendo en consecuencia los contenidos curriculares y la presencia de maestros y líderes escolares capacitados como aspectos con poca relación a las cuestiones de género. Los contenidos curriculares hablan más que antes sobre convivencia democrática, derechos humanos, igualdad, empero no se relacionan estos temas con la cuestión de género (Provoste, 2005). Con las políticas globales como la EPT y los ODM se supone haya habido esfuerzos anti-discriminatorios indirectamente (al hablar de educación para todos y *todas*) pero no queda claro hasta qué punto eso se ha traducido en medidas explícitas a nivel nacional.

En los documentos gubernamentales e intergubernamentales de la región se hace la observación que las mujeres en la región tienen ahora igual o mayor escolaridad que los hombres. Esto les lleva a los gobiernos a afirmar que no existen problemas de género en la región. Inclusive, hay señales que ahora se identifica a los varones como los nuevos desventajados de la escuela. Tales aseveraciones se enuncian sin pensar que: (1) la mayor participación de la mujer en la escuela se ha dado como efecto colateral del mayor número de escuelas y no una política explícita para aumentar la matrícula femenina; (2) justamente por ideologías ligadas al género y a la masculinidad/feminidad, los varones tienden a insertarse tempranamente en el mercado laboral; (3) se requieren 11 años de escolaridad en la América Latina para salir de la pobreza (Hoppenhayn y Ottone, 2002); (4) la mujer necesita más años de educación para obtener un salario comparable al del hombre. Teniendo todo esto en cuenta, es evidente que el esfuerzo educativo por la mujer tiene sentido para reducir desigualdades monetarias y laborales que afronta.

Actualmente, las mujeres, en términos generales, sobrepasan a los hombres en la matrícula en los institutos técnicos y en las universidades. Esto se debe casi totalmente a la iniciativa propia de las mujeres y no a medidas públicas que las favorezcan. No quedan completamente claro las razones que llevan a las mujeres a mayor participación en el nivel más alto de educación. Posiblemente entra en juego el hecho de que las mujeres necesitan más preparación académica para competir con los varones. La necesidad por parte de la mujer de contar con más años de educación se observa en todo el mundo y oscila entre dos y cuatro años más de escolaridad para igual salario. El problema no reside tanto en que la educación de la mujer recibe menor reconocimiento de sus logros académicos sino que dadas las múltiples condiciones que encara las mujeres –desde cuidar los niños y manejar el ambiente doméstico hasta su inserción en la carrera profesional u ocupacional en que se encuentran- ellas tienden a realizar una trayectoria laboral profundamente afectada por la división sexual del trabajo doméstico y las obligaciones familiares. Un ejemplo paradigmático de cómo estas desigualdades se acumulan procede de la Argentina, un país con gran presencia femenina en la escuela y la universidad. En ese país, las mujeres ganan 30% menos que los hombres a nivel promedio pese a una mayor participación y logro femenino a todo nivel educativo (Hexagrama Consultoras, 2005).

Si bien los contenidos de la reforma desconocen el género, ha habido varios programas sobre el género puestos en marcha ya sea dentro de los ministerios de educación o mediante oficinas nacionales de la mujer ubicadas en otras partes de las estructuras del Estado. En las políticas educativas de estos programas –que por naturaleza tiene poca cobertura y poca duración- se observa una mayor atención a la sexualidad desde los 90 (Provoste, 2005), pero a menudo se la relaciona con un enfoque tradicional de familia, no se reconocen las prácticas sexuales de los y las jóvenes y se omiten aspectos fundamentales al desarrollo de las identidades sexuales (Hexagrama Consultoras, 2006). El tratamiento de la sexualidad en la escuela ha sufrido un desafío doble. Por una parte, “enfrentada a la sexualidad la escuela omite temas fundamentales como el deseo, el erotismo, la afectividad y el placer, priorizando temas biológico-genitales, reproductivos” (Madrid, 2011, pág. 134). Por otra parte, cuando se han hecho esfuerzos de redacción de materiales didácticos relativos a la sexualidad, las guías sexuales frecuentemente atacadas o confiscadas por sectores conservadores, generalmente liderados por la Iglesia Católica. Hubo el caso extremo de quemar las guías en Argentina o hacerlas desaparecer como en el caso de Costa Rica. En el Perú las guías fueron confiscadas por la Iglesia Católica y luego se le encargó a la misma institución que hiciera nuevas guías (Muñoz, 2006). En Colombia los materiales didácticos orientadas desde el Ministerio de Educación han sido objeto de demandas por parte de organizaciones de derecha “pro vida.”² La oposición de la Iglesia Católica se da porque ésta continúa desfasada con los cambios en las prácticas sexuales contemporáneas y porque protege el modelo patriarcal de la familia, las identidades tradicionales de género y el control de la sexualidad femenina.

Los estudios de políticas educativas coordinados por Hexagrama Consultoras (2005) y Stromquist (2006), abarcando en conjunto Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Perú, no encontraron que el uso de la perspectiva de género fuera parte en los planes o programas nacionales de formación inicial docente. Tampoco encontraron que fuera parte de la capacitación y perfeccionamiento para los docentes ya en servicio. En el Perú se habló de la inclusión del

² Pro vida es la auto-denominación de grupos antiabortistas en Colombia.

género en los currículos de los centros de formación docente, pero no se llegó a hacer operativo en los contenidos de áreas tales como sociedad, comunicación y ecosistema, que hubieran sido las más pertinentes (Muñoz, 2006). Provoste (2005) concluye categóricamente (2005) que, “la formación de docentes sobre género y discriminación estuvo ausente casi sin excepción en las políticas de reforma de los 90.” Sin embargo, a través de los programas nacionales sobre mujer o género en los diversos países de la región se han hecho esfuerzos por eliminar rasgos sexistas o estereotipados en los textos escolares. En algunos casos, se ha tratado de integrar la perspectiva de género en la formación inicial y continua de los/las docentes. Messina (2002) en un estudio realizado para la UNESCO considera que sí ha habido políticas orientadas a cambios curriculares y materiales educativos (contribución de la mujer al desarrollo social y cultural, el papel histórico que han jugado) y que también ha habido experiencias para ofrecer la educación sexual y, en algunos casos, talleres para docentes en cuestión de género (Messina, 2002). Desgraciadamente, una característica de muchos esfuerzos es la debilidad en la elaboración de los lineamientos, la falta de continuidad y su magra cobertura.

Es necesario reconocer que ha habido acciones muy innovadoras y creativas a nivel de *programas* educativos, a menudo realizadas por personas dentro del sistema educativo y que han actuado en base a sus posiciones progresistas. Cabe mencionar las Escuelas Líder y el Programa Amor Joven en Costa Rica (Araya, 2003). Las Escuelas Líder buscaron crear una cultura equitativa de género, retomando experiencias de Colombia, México y Chile. El Programa Amor Joven busco presentar una sexualidad integral con el objetivo de transversalizar la educación sexual en todo el currículo educativo. Otro ejemplo proviene de Argentina, a través del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM). Este programa llegó a capacitar un alto número de equipos técnicos a nivel provincia. El PRIOM desarrollo asimismo acciones de sensibilización y proyectos institucionales para incluir el género en todas las áreas curriculares de la educación básica. El PRIOM fue un programa bastante completo, cubriendo cambios en el currículo de toda la educación básica, la orientación del profesorado, la movilización de las comunidades, y el uso así como la crítica de los medios de comunicación. Ambos programas (en Argentina y Costa Rica) fueron demolidos por miembros de la Iglesia Católica, la cual no vacila en actuar en los momentos cruciales de expansión de ideas y proyectos transformadores.

Ha habido también numerosas acciones de menor escala llevadas a cabo por personas progresistas dentro del sistema. Las acciones a nivel individual son muy bienvenidas aunque hay que admitir que son medidas temporales y parciales, lo que significa poca sistematicidad en las intervenciones. Las experiencias innovadoras podrían funcionar como experiencias piloto que ayudarían a una subsecuente masificación; hasta el momento, estas experiencias no se han ligado a las reformas curriculares o a lineamientos del sistema educativo.

Si bien es necesario contar con políticas que requieran acciones sobre el género, hay que reconocer que muchas políticas quedan en la letra—un fenómeno observado a nivel mundial, tanto en países avanzados como aquellos en desarrollo. Las relaciones sociales de género, debido a su larga existencia y aceptación como parte de “lo normal,” no producen crisis. Hay que reconocer una lentitud por parte de la burocracia educativa. Los enunciados y compromisos formales de los gobiernos en cuanto al género pocas veces se concretan. No se conforman los equipos para hacer seguimiento a las declaraciones y los recursos humanos y financieros

raramente se otorgan. ¿Ocurre esto por desinterés? ¿Por falta de formación de la temática de género? ¿Por falta de fondos operativos? Un dato relevante es el gasto promedio por estudiante en la América Latina y el Caribe: \$614 en 2006. Esta cifra es bastante menor que la que se invierte en la América del Norte y la Europa occidental: \$5,584 (UNESCO, 2006). El costo de vida es evidentemente más alto en los países industrializados pero su inversión educativa es proporcionalmente mucho más elevada que en la América Latina y el Caribe.

La reciente Declaración de Inchón (junio de 2015), la cual busca continuar los esfuerzos de las políticas globales de la Educación para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio, eleva los niveles de educación para todos hacia *12 años de escolaridad gratuita*. La Declaración reconoce la importancia de políticas educativas sensibles al género y requiere la transversalidad de la cuestión de género en los programas curriculares y de capacitación docente. También señala la importancia de continuar esfuerzos para eliminar la discriminación de género y la violencia en las escuelas. De modo crítico, la Declaración solicita a los gobiernos a que inviertan entre el 4 y 6% del producto nacional bruto y por lo menos entre el 15 y el 20% del presupuesto nacional en la educación pública. Estos montos representarían un aumento significativo en la mayoría de países en la región. Esta Declaración asumirá forma final en setiembre del 2015 en Nueva York. Sus propósitos son loables; el desafío será montar la maquinaria y equipo técnico para su ejecución y destinarle los fondos requeridos.

E. Educación para el cambio

Desde una perspectiva feminista, buscamos comprender como funciona el género para *cambiarlo*, no meramente analizarlo y conocer sus dinámicas. Además, reconocemos la naturaleza política de trabajar género y educación pues no se hacen decisiones simplemente técnicas sino aquellas que valoramos y por lo tanto hay ejercicio de poder en lo que se hace (y no se hace).

Trabajar para el cambio en las relaciones sociales de género requiere medidas más complejas y profundas que las medidas destinadas al incremento del acceso. El cambio social de las dinámicas existentes -profundizadas y expandidas a través del tiempo y de las clases sociales- necesita trabajar en frentes múltiples a diversas escalas e instituciones, donde la escuela es fundamental pero donde también es indispensable prestar atención a la creación y difusión de conocimientos por el lado no-formal e informal de la educación.

Muchos analistas de políticas han encontrado valiosa la tipología que propone Nancy Fraser (1997) sobre políticas de género. Esta filósofa norteamericana distingue entre las políticas distributivas, que define como aquella que consisten en la distribución de recursos y servicios básicos en la población, ya sea de modo general o focalizado, y las políticas reconocimiento, que serían aquellas que reconocen las diferencias culturales, luchan contra la discriminación y tratan de valorar las diversas identidades. Fraser arguye que ambas son necesarias para crear una nueva visión de género en la sociedad. Al aplicar su esquema conceptual a las políticas públicas en la región es claro que han primado las políticas distributivas, aunque de modo muy modesto, con intentos de compensación social limitados para servir poblaciones rurales, como en los casos del Perú y Guatemala. Políticas públicas basadas en el reconocimiento de valor de ser mujer han sido nulas, lo cual no ha permitido el desarrollo de personalidades seguras y asertivas a través de

la escuela. Pienso, sin embargo, que las políticas de reconocimiento pueden caer en la falla de considerar que ser reconocida como mujer necesariamente pasa por la maternidad y el hogar; es decir, podríamos volver al punto de partida de las asimetrías de género. Es clave reconocer las contribuciones económicas que hacen las mujeres desde el hogar pero tampoco debe verse esta contribución como su única o más importante contribución. Por otro lado, las políticas de reconocimiento adquieren valor especial cuando relacionadas con la opción sexual de varios grupos en la sociedad.

Para las clases sociales medias y altas la participación de la niña/mujer en la escuela no es problemática. Ya desde el siglo XX han gozado de ella. Las políticas de acceso, entonces, se dirigen sobre todo a la población de bajos ingresos y al utilizarse estas políticas para el acceso de la niña a la escuela en el fondo las políticas de acceso quedan centradas en la pobreza. Aunque existe fuerte relación entre género y pobreza, el género no se limita a este nivel económico. Está bien que la igualdad y equidad de género se ligue a la pobreza y a la vulnerabilidad de ciertos grupos étnicos, pero la cuestión de género traspasa esos límites y se da dentro de toda etnia, clase social y otras variables sociales.

Como hemos visto anteriormente, las políticas públicas tienden a reducir la problemática de género al acceso escolar. Al considerar solo el acceso se dejan intactas la estructura y las prácticas del patriarcado. Así, no entra el cuestionamiento de los patrones culturales que crean asimetrías de poder, responsabilidades y trayectorias de vida entre mujeres y hombres. No se ve la violencia doméstica, la violación, la discriminación sexual, las leyes, los derechos legales y su cumplimiento respectivo. No se cuestiona la división sexual del trabajo que dicta que la mujer ocupe el espacio doméstico y el hombre el espacio público. Como nos recuerda Muñoz (2006), hay que considerar enfoques crítico o propositivos hacia la búsqueda y realización de una sociedad más justa. Dice la reconocida feminista española Julia Pérez Cervera (2015):

La educación es una cuestión fundamental en el avance no solamente de los derechos de las mujeres sino de cualquier derecho, pienso que la base del crecimiento de cualquier persona de su desarrollo, y no solamente la educación formal, sino la educación que tiene que ver con el conocimiento de la legislación que tenemos, de los recursos que tenemos, de las políticas públicas, la participación política, de lo que significa el ejercicio de la ciudadanía

Hay tareas específicas a ser realizadas dentro de las escuelas:

1. Las políticas sobre los contenidos de los textos escolares deben ir más allá de un lenguaje inclusivo y eliminar las representaciones sociales tanto explícitas como soslayadas de las capacidades, aspiraciones, roles de mujeres y hombres.
2. Las y los docentes tanto en fases de formación como ya en servicio necesitan de capacitación en teoría y práctica del género para hacerlos mejor formados en cuestiones de género. Esta capacitación debe incluir a directores y subdirectores de escuela, inspectores, consejeros escolares donde los haya); también precisa incluir a las autoridades máximas del sistema educativo (ministros, secretarios generales, asesores, directores de programa). Dado el papel clave de las/los docentes, es importante abogar por la profesionalización de los docentes, quienes deben contar con contratos

permanentes y sueldos dignos que lleven a cuadros preparados y con alta identidad profesional.

3. Deben crearse a nivel escuela ámbitos para que sean seguros, amigables y propicios al desarrollo de niñas y niños sin prejuicios de género y con visiones y prácticas laborales no marcadas por la tradición.
4. Es preciso realizar funciones más solidarias y complementarias con y entre las organizaciones de mujeres, organizadas ya sea a nivel comunitario como en organizaciones no gubernamentales. Casi todos los países latinoamericanos cuentan con grupos muy activos de mujeres. Un esfuerzo de generar más vínculos entre la escuela y estas organizaciones traería consecuencias positivas.
5. Se debe fomentar el empoderamiento de las niñas, lo cual implica, como bien nota UNICEF (2015), prestar atención al aprendizaje socio-emocional. Dentro del empoderamiento debe haber un reconocimiento profundo de la división sexual del trabajo que comienza por la familia y se expande a toda la sociedad. El empoderamiento sin duda pasa por un cuestionamiento de las ideologías imperantes de feminidad y masculinidad. Implica trabajar con cuestiones como la maternidad y la paternidad.
6. Prestar atención al papel de los medios de comunicación tradicionales y a las redes sociales pues ambos influyen en la formación de personalidades y subjetividades de género en las y los jóvenes.

¿Es todo esto posible? Sí, si lo queremos y persistimos en la acción.

En cuanto a la educación de mujeres adultas, ésta es indispensable para el cambio social porque hablamos no solamente de personas con gran experiencia cotidiana en las asimetrías de género y con responsabilidades serias antes las nuevas generaciones, sino porque la educación no-formal crea espacios y trae contenidos que no serían posibles dentro de la escuela formal. “Las feministas son todas educadoras de adultos,” afirmada la reconocida activista-investigadora africana Sarah Longwe. Esto es muy cierto y resalta la imperiosa necesidad de trabajar con mujeres adultas en el mundo urbano y rural. El atender a mujeres adultas liga las variables género, etnia y clase social. En estas mujeres se condensa toda la gama de desventajas y marginalizaciones. Es precisamente con ellas que la cuestión de ciudadanía es urgente. La tarea de trabajar con mujeres adultas es indispensable y la que más sufre al momento debido a fuerzas globales anteriormente discutidas. Esta tendrá que ser una instancia de labor voluntaria y gratuita hacia otras mujeres. Implica un mayor activismo feminista en el campo de la educación y el conocimiento.

Cuando se habla de mujeres adultas el reconocimiento de la violencia doméstica es frecuente. Aunque va más allá de los alcances de este módulo, hay que reconocer la gran necesidad de conocer a fondo las estadísticas sobre la manifestación de la violencia doméstica y la violación; ambos temas reciben poco o nulo tratamiento de las políticas públicas para la educación. Estadísticas sobre el Perú, por ejemplo, revelan que la violencia doméstica se manifiesta en aproximadamente mitad de los hogares rurales y un cuarto de los hogares urbanos. Las estadísticas también incluyen porcentajes considerables de relaciones sexuales forzadas por parte de la pareja. No hay nada que se dirija a los contenidos curriculares en cuanto a la violación, asunto que es grave, no solo por el gran porcentaje de casos sin atención legal o medica sino también por el hecho que frecuentemente pertenece oculto. Según datos oficiales recientes del

Perú, sólo uno de 17 casos de violación es atendido por abogados públicos. Asimismo, 13 de estos 17 casos ocurren con menores de edad (Faverón, 2015). La mayoría de los países se han manifestado contra la violación y siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de Salud, han elaborado planes nacionales contra la violencia. Esto ciertamente es positivo; queda el desafío de hacer conocer estos acuerdos y de ejecutarlos. Y sobre todo queda el desafío de tratar de este problema en el currículo y orientación escolar. Y como esto se da muy poco, de ahí la importancia de trabajar el tema con mujeres adultas (madres).

Si bien trabajar el género implica tratar de temas graves como la violación y la violencia doméstica, su tratamiento completo requiere otros temas. Obviamente, los derechos sexuales y reproductivos son indispensables. Igualmente, cuestiones sobre la división sexual del trabajo doméstico, el trabajo no remunerado y derechos legales sobre la propiedad y la tierra siguen requiriendo más deliberación. (El módulo que sigue a éste, presentado por María Lucía Rappaci, tratará de la educación popular de mujeres con detenimiento.)

Hoy en día más conciencia de género, especialmente en las nuevas generaciones de periodistas e intelectuales—una señal positiva que debe ser ampliada. Se identifican también más hombres con posiciones feministas. Eso viene ocurriendo en muchas profesiones y ocupaciones. De todas maneras, el feminismo es una tarea difícil que necesita perseverancia e insistencia y protagonismo por personas y grupos interesados en el cambio de prácticas relacionadas con el género y la sociedad. Estos actores incluyen a grupos de mujeres, mujeres feministas pero también hay hombres y organizaciones cuya conciencia moral, experiencias de vida y nivel intelectual les ha llevado a reconocer que los niveles más alto de progreso social no pueden estar basados en creencias y conductas sobre la superioridad del hombre o sobre arreglos sociales que lo favorecen.

El activismo no se nutre del aire. Recursos financieros son necesarios para la labor organizativa, de movilización y de diseminación de conocimientos a través de talleres y cursillos. Los gobiernos de muchos países en desarrollo se caracterizan por invertir mínimamente en cuestiones de género. Muy frecuentemente los planes y programas sobre el tema son apoyados por fuentes internacionales. Verdaderamente, el cambio en las relaciones de género hasta ahora ha sido posible con el financiamiento de países progresistas, que a su vez han apoyado y guiado tanto a agencias bilaterales de cooperación internacional como a agencias dentro del sistema de las Naciones Unidas. Los organismos internacionales son agentes importantes para realizar actividades en que la educación pueda ser un elemento crítico para lograr la igualdad de género (Messina, 2002). Requerir fondos de aliados no significa vivir en la dependencia, no si el propósito final es de construir un mundo mejor. Ya que existe escueto apoyo nacional para cuestiones de género es preciso abogar por mayores recursos para las organizaciones de mujeres que trabajan en los derechos de la mujer. En este momento, tales organizaciones en la América Latina (basado en un muestreo de 91 organizaciones) tienen un presupuesto anual promedio de \$20,000 (Arutyunova y Clark, 2013), una suma bajísima en relación a la envergadura de las acciones a ser realizadas.

La situación actual no es propicia a las transformaciones sociales. Tal vez el momento ideal nunca se dé. Basada en su larga experiencia como activista e investigadora feminista, Pérez (2015) opina que el movimiento feminista ha perdido fuerza después de la IV Conferencia Mundial de la

Mujer (realizada en Beijing, 1995). Llega a esa conclusión al observar que las fuerzas conservadoras cuestionan los avances en cuanto a los derechos reproductivos y sexuales y al ver que los fondos nacionales para acciones educativas vienen siendo recortados, disminuyendo así los potenciales de formación, participación política y ciudadanía que habrían alimentado un verdadero empoderamiento de las mujeres. Sus declaraciones son severas. Ella dice: “Creo que la ONU Mujeres como muchas otras instituciones de las Naciones Unidas, están haciendo un juego de simulación con los gobiernos de los distintos países -sin demandar ni presentar posicionamientos serios, ni recordando a otros que hemos logrado un Estado de derecho.” Yo concuerdo con lo que afirma Pérez. Y eso quiere decir que el feminismo encara días duros en los cuales el protagonismo de las jóvenes será decisivo.

Conclusiones

El principio de igualdad de oportunidades es un concepto fundamental. Sin embargo, a medida que pasa el tiempo y se observan los débiles y lentos logros, se reconoce que este concepto adolece de limitaciones. Algunas conclusiones:

- Las políticas de género y educación siguen definidas de modo muy estrecho. No van más allá del acceso y el análisis básico del contenido de los textos escolares (estereotipos). La formación de docentes en cuestiones de género dista de ser suficiente.
- El género se reproduce en el ámbito escolar, muchas veces in reparar los procesos, y mecanismos dentro de este ámbito y como este se inserta en dinámicas sociales más amplias (Manion, 2012). Las políticas educativas evitan el reconocimiento de la educación como un terreno político y por lo tanto tienden a evitar su cuestionamiento.
- Aunque no se da, la escuela debe funcionar para construir nuevos significados y representaciones sociales. Esto implica la necesidad de una mirada interdisciplinaria de la escuela y la batalla por ir mucho más allá del acceso.
- La lucha por el cambio en las relaciones de género debe basarse en el conocimiento, no meramente sentimiento por la lucha de derechos humanos.
- Un conocimiento profundo de las relaciones de género se logra en la práctica dentro de los movimientos sociales, en este caso el movimiento de mujeres. Esto implica mayor reconocimiento y apoyo a la educación no-formal.
- La agencia y el protagonismo de las mujeres no pueden ser reemplazados por la de otros.

Bibliografía

- Araya, S. 2003. Caminos recorridos por las políticas públicas de género. *Actualidades Investigativas en Educación* (Universidad de Costa Rica), vol. 3, no. 2.
- Arutyunova, A. y Clark, C. 2013. *Watering the Leaves. Starving the Roots: The Status of Financing for Women's Rights and Gender Equality*. Toronto: Association for Women's Rights in Development.
- ECLAC. 2015. *Regional review and appraisal of implementation of the Beijing Declaration and Platform for Action and the outcome of the twenty-third special session of the General Assembly (2000) in Latin American and Caribbean Countries*. Santiago: UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- Evans, H. Issues in gender and gender equality in the Caribbean. In *Gender Equality in Basic Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago: UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, págs. 41-54.
- Faverón, G. 2015 (junio 26). Argumentos perversos. *La República* (Perú).
- Fraser, N. 1997. *Iustitia Interrupta. Reflexiones critica desde la posición "postsocialista."* Bogotá: Siglo de los Hombres y Universidad de los Andes.
- Fuentes, L. 2006. Género, Equidad y Ciudadanía: Análisis de las Políticas Educativas. *Nómadas*, no. 24.
- Hexagrama Consultoras (eds.). 2006. *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*. Santiago: Hexagrama Consultoras, FLACSO, IESCO.
- ICAE. 2015 (junio). Compromisos Globales, Prácticas Locales: Educación de Personas Jóvenes y Adultas para construir el mundo que queremos. X Asamblea Mundial de ICAE, Montreal.
- Madrid, S. 2011. Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. In F. Aguayo y M. Sandler (eds.), *Masculinidades y Políticas Públicas. Involucrando Hombres en la Equidad de Género*. Chile: FLACSO, CulturaSalud, EME y otros, págs. 128-150.
- Manion, C. 2012. Power, knowledge and politics: Exploring the contested terrain of the girl-focused interventions at the international launch of the UN Girls' Education Initiative in The Gambia. *Theory and Research in Education*, no. 10, págs. 299-252.
- Messina, G. 2002. An overview of current thinking on gender equality in Basic Education in Latin America (1990-2000). In *Gender Equality in Basic Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago: UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean, págs. 10-40.
- Muñoz, F. 2006. Caminos cruzados: Género en las Políticas Educativas en el Perú en los Últimos Diez Años. *Educação e Sociedade*, vol. 27, no. 95, págs. 385-406.
- Pérez Cervera, J. 2015. Entrevista por REPEM. *La Red Va*, no. 690, año 18, junio.

Plan International y UNICEF. 2011. *Los niños y las niñas tenemos derecho a una educación libre de violencia*.

Provoste, P. 2005 (marzo). *Equidad de Género y Reformas Educativas en América Latina: En búsqueda de sintonía*. Seminario Internacional sobre Equidad de Género de las Reformas Educativas de América Latina organizado por Hexagrama Consultoras, Santiago.

Stromquist, N. 2006. *La construcción del género en las políticas públicas. Perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

UNESCO. 2006. *Regional overview: Latin America and the Caribbean*. Paris: UNESCO.

UNESCO y otros. 2015 (junio). *Incheon Declaration. Education 2030: Towards inclusive and equitable education and lifelong learning for all*. Inchón, Corea: UNESCO, Ministry of Education of Korea, UNDP, UNFPA, UNICEF, UNHCR, UN Women, World Bank Group.

UNICEF. 2015. *Basic education and gender equality. Girls' education and gender equality*. New York: UNICEF.

Valenzuela, M., Díaz, A., Jaramillo, R. y Zúñiga, L. 2004. *El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la reforma curricular de la educación inicial y preescolar*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.