

Una Relación Necesaria pero aún Lejana en América Latina entre la Educación y la Perspectiva de Género

Documento de la Conferencia IDEA, Quito, Ecuador, Septiembre-Octubre de 1999

Red Social para la Educación Pública en las Américas

Elaborado por:

Malú Valenzuela y Gómez Gallardo

Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C.

México, D.F.

Agosto de 1999

Una relación necesaria pero aún lejana en América Latina entre la Educación y la perspectiva de género¹

*Malú Valenzuela y Gómez Gallardo
Grupo de Educación Popular para Mujeres, A.C.
Agosto de 1999*

Introducción

El presente trabajo representa un esfuerzo de reflexión inicial sobre el que habrá que seguir profundizando e investigando en torno a las tendencias actuales resultantes de la instrumentación de las políticas educativas promovidas en la región latinoamericana en las últimas décadas y el impacto que dichas políticas han tenido particularmente en las niñas y las mujeres.

A pesar del enorme avance de los estudios de género que nos permiten conocer con cierta objetividad la problemática que enfrenta la población femenina en nuestros países, existen aún grandes vacíos de conocimientos acerca de la realidad educativa latinoamericana que enfrenta la población infantil y adulta, así como los efectos de las políticas en esta materia han seguido los gobiernos. El impulso de más y mejores investigaciones, bajo un enfoque de privilegio dentro de la igualdad de oportunidades la revalorización de las diferencias sexuales y genéricas en este terreno, nos debe permitir ir desarrollando alternativas para promover la tolerancia, la justicia y la democracia.

Hablar de una relación entre la educación y la perspectiva de género en el contexto latinoamericano implica en primera instancia, referirnos a la situación de pobreza en la que se desenvuelven gran parte de los países de la región y sus efectos en la población femenina infantil y adulta.

Implica también, analizar el avance y los obstáculos enfrentados en el cumplimiento de los acuerdos y compromisos con relación a las mujeres que han emanado de las cumbres, conferencias y foros internacionales, particularmente de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y La Cumbre de las Américas y han sido asignados por los gobiernos de América Latina

De igual forma, implica analizar la problemática, desde el punto de vista cualitativo, el contenido mismo de los planes y programas de estudios, el vínculo que establecen las maestras y maestros con sus estudiantes, el mensaje que se trasmite de manera implícita en

1. Una parte importante de las ideas de este escrito son producto de las reflexiones y del trabajo del equipo del proyecto "...Otra forma de ser maestras, madres y padres...Ó que desarrolla el Grupo de Educación Popular con Mujeres, AC Muchas de estas reflexiones son de carácter inicial por lo que deberán ser analizadas en el contexto en el que se han elaborado.

cuanto actitud y valores, todo ello con el propósito de valorar el sentido de cambio o reforzamiento de los estereotipos de género que privan a los infantes de crear o inventar nuevos horizontes y referentes que les permitan construir una sociedad más equitativa y justa. Implica por último formular con seriedad algunas propuestas viables tanto de reflexión como de acción que posibiliten en un sentido colectivo avanzar para que la educación se convierta en un verdadero instrumento de transformación social real en el presente para los hombres y mujeres, en un futuro mejor para las generaciones jóvenes.

Los aspectos antes mencionados constituyen el contenido básico de este trabajo en donde se presenta un panorama general de la educación básica, tomando datos de algunos países de la región y de manera particular la realidad de México, debido al alcance de la información con la que contamos y que representa el ámbito de nuestra acción directa.

La educación en el marco de los procesos sociales y su impacto en la población femenina

Una pregunta inicial es ¿en qué medida las políticas educativas se han aplicado en los últimos años han constituido un factor para el mejoramiento de las condiciones de vida de los países latinoamericanos, particularmente para los más pobres y entre éstos a la población femenina?

En primera instancia para dar respuesta a esta interrogante se requiere analizar los procesos educativos y su vinculación con los procesos sociales amplios.

Se han echo a la fecha muchas apologías de lo que significa el fin del milenio en términos de los logros y los retos venideros para el siguiente siglo. A pesar de los vertiginosos cambios en la estructura económica de nuestros países, los dolorosos procesos políticos de cambio en aras de la democracia, las transformaciones sociales en cuanto a mayor acceso a la salud y la educación, así como el aumento en las perspectivas de vida de grandes núcleos de población, la apertura de ciertos esquemas culturales en favor de al participación de las mujeres en todas las esferas de la vida pública, aún prevalecen grandes desigualdades que laceran nuestros anhelos democráticos y de justicia social.

“ El desafío más importante en América Latina a fines de este siglo consiste en la eliminación de la pobreza. América Latina tiene niveles muy altos de pobreza y de desigualdad. El 44% de la población vive en condiciones de pobreza (CEPAL, 1999) y al menos 8% de personas de más de 15 años quisieran trabajar y no tienen empleo (BID, 1998).

“ La pobreza es aun más aguda para el 8% de los latinoamericanos indígenas. En Guatemala por ejemplo, el 87% de los hogares indígenas viven bajo la línea de pobreza y el 61% en pobreza extrema. En México, en los municipios mayoritariamente indígenas, el 80% de la población es pobre. En Perú 79% de los indígenas vive bajo la línea de pobreza” (Reimers Fernando, 1999).

Los programas de combate a la pobreza han sido infructuosos, toda vez que las prioridades en mayor o menor medidas por los gobiernos latinoamericanos particularmente en las dos últimas décadas, han privilegiado la competitividad, la eficiencia y la productividad de este mundo globalizado y en donde la educación, que debiera ser un bien común, se convierte en

una mercancía para aquellos países que basan su progreso en la información y se orientan al mercado mundial, lo cual requiere de competencias cada vez más sofisticadas y de personas técnicamente capacitadas, alejándose así de la distribución del conocimiento para el beneficio colectivo y el mejoramiento de las condiciones de vida de las mayorías.

Aparejada a los grandes índices de pobreza. América Latina vive niveles de desigualdad enormes. “Los más altos niveles de desigualdad se observan en Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Paraguay. En Brasil el 10% de la población con más ingresos tiene ingresos casi sesenta veces superiores al 10% con menos ingreso. En Uruguay, el país con menor desigualdad, esta relación es de 18 veces. En México es de 40 veces” (*ibidem*).

Si bien la realidad de los países latinoamericanos no es homogénea y en ésta inciden complejos procesos históricos, geopolíticos y económicos, cabe destacar que aquellos países que impulsaron como política la expansión educativa en los últimos 50 años o incluso 100 años, persisten menores niveles de desigualdad relativa, tal es el caso de Argentina, Costa Rica, Perú, Uruguay y Venezuela. Sin embargo, los países con una proporción alta de población indígena, excepto Perú, se encuentran entre aquellos con mayor grado de desigualdad (*cfr. ibidem*).

Los signos del modelo económico neoliberal en América Latina, bajo los designios de los organismos multilaterales, con todo lo que ello contrajo en términos de privatización de las empresas estatales, adelgazamiento del Estado, reorientación de los procesos económicos y fuerte endeudamiento externo, fortalecimiento del capital usurero en detrimento del financiamiento a la mediana empresa y al campo, entre otros muchos factores, han dejado saldos negativos a pesar de la supuesta recuperación de la década de los 90 después del impacto de la crisis de los 80, dado que no han brindado a las grandes mayorías, particularmente a los sectores más empobrecidos, las oportunidades educativas que les permita mejores niveles de empleo, de alimentación, vivienda, recreación, salud, en otras palabras, una educación que les posibilite la adquisición de habilidades y competencias para acceder a una vida digna.

Como respuesta a esta situación se ha abierto canales muy amplios de participación de una sociedad civil cada vez más activa y crítica, que se manifiesta no solo desde una posición contestataria, sino que empieza actuar de manera más constructiva y propositiva. En esta emergencia social aparecen los rostros y las demandas de grupos y sectores específicos, tales como los indígenas, los jóvenes, los desempleados y las mujeres. Sin embargo, aún falta un buen tramo por recorrer para que los esfuerzos de las democracias emergentes logren revertir la situación imperante que mantiene a uno de cada tres latinoamericanos en condiciones de marginalidad, exclusión y pobreza.

Las oportunidades educativas deben perfilarse para abrir espacios en los que la democracia se convierta en una forma de vida en todos los órdenes de la actividad humana, esto es importante en la medida en que “quienes perciben que no tienen oportunidades sociales no creen tener mucho que perder en el colapso de las organizaciones e instituciones existentes. Un reciente informe del Banco Interamericano de Desarrollo documenta una relación entre el nivel de desigualdad en las sociedades latinoamericanas y el porcentaje de la población que prefiere formas de gobierno democráticas: Donde la concentración es más equitativa, como

Uruguay o Costa Rica, una proporción alta de la población considera que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno. En los países más inequitativos hay una mayor tendencia a aceptar gobiernos autoritarios y son más los que creen que da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático... (BID, 1998).

Las severas repercusiones de la falta de oportunidades como resultado de la aplicación de un modelo injusto e inequitativo han sido ampliamente documentadas en toda América Latina, en donde la situación de las mujeres ha venido cobrando mayor importancia dado que ha sido la población femenina de los sectores populares y en particular del medio rural e indígena, la que más drásticamente ha tenido que redefinir sus formas de existencia para subsanar los estragos de las políticas económicas impuestas. En 1990 del total de las mujeres el 51% pertenecía a familias en situación de pobreza y un 8.5% viven en pobreza extrema (GIMTRAP, 1994). Estos datos evidencia el fenómeno que se ha dado en llamar la “feminización de la pobreza” (Anderson J, 1994).

Esta situación ha impulsado a miles de mujeres al mercado informal y formal de trabajo, cuya participación se ha incrementado y mantenido en dos últimas décadas. En México actualmente la población económicamente activa femenina de 12 años en adelante se calcula en un 35% (De Oliveira O, 1997)

La participación femenina en la producción de bienes y servicios por la obtención de un salario, si bien les permite a las mujeres acceder a las mercancías y servicios que de otra manera no podrían adquirirlos, resulta generalmente una sobreexplotación, al asumir nuevas responsabilidades sin que tengan apoyos institucionales y familiares para atender las actividades domésticas y en especial el cuidado de sus hijas e hijos que ya desde antes realizaban.

La doble jornada se agudiza y aumenta la carga de trabajo femenino, en tanto que la reproducción cotidiana sigue siendo depositada en el espacio privado, siendo las mujeres responsables de garantizar el bienestar familiar. Es así que las mujeres de los sectores populares han subsidiado al capital, al tener que resolver a bajísimos costos la reproducción de la vida cotidiana y han sostenido con su trabajo privado y público el peso de las crisis y las políticas económicas.

Hacia una educación no discriminatoria

Dado el reconocimiento de la necesidad de impulsar programas que privilegien la equidad de género en el ámbito educativo, en los últimos foros y cumbres mundiales se han dictado recomendaciones a los países participantes para instrumentar medidas correctivas y alternativas que propicien una educación no discriminatoria.

Tal es el caso de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, de igual manera en la IV Conferencia Mundial de la Mujer que se llevo a cabo en Pekín en 1995 y en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) realizada en Hamburgo en 1997, en las que se recomienda a los gobiernos de los países:

- * “Garantizar como prioridad urgente, el acceso y mejorar la calidad de la educación para niñas y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a la participación activa. Debe eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.”
- * Asegurar el acceso universal a las niñas a la educación primaria y secundaria antes del año 2015, adoptando medidas, tales como el aumento de matrículas y becas para las niñas y jóvenes.
- * Elaborar planes de estudio y libros de texto libres de estereotipos para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente.
- * Eliminar todas las barreras que impidan la asistencia a la escuela de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes, incluyendo facilidades para el cuidado de sus hijos/as.
- * Adoptar medidas positivas para aumentar la cantidad de mujeres que participan en las decisiones en materia educativa, particularmente de profesoras.
- * Erradicar el analfabetismo entre la población femenina.

En términos de política educativa cabe señalar en concreto algunos de los lineamientos de la conferencia de la Educación para Todos, porque representa, desde nuestro punto de vista, un cambio sustantivo para orientar los esfuerzos en materia educativa.

En términos de la propuesta de esta Conferencia establece que:

1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá poder aprovechar las oportunidades educativas destinadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como la alfabetización, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos, habilidades, valores y actitudes) que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas, y continuar aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente con el paso del tiempo.
2. La satisfacción de estas necesidades fortalece a las personas en sus capacidades y les confiere la responsabilidad de respetar y desarrollar su herencias cultural, lingüística y espiritual común, promover la educación de los demás, defender la causa de la justicia social, proteger el medio ambiente y ser tolerantes con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto a los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, y trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo educativo es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. Es en estos valores que los individuos y la sociedad fundamentan su identidad y su dignidad.
4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento del aprendizaje y el enriquecimiento del desarrollo humano, sobre la cual los países pueden construir de manera sistemática, otros niveles y tipos de educación y capacitación (Artículo 1. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*).

De igual manera hace poco menos de un año, los jefes del estado del hemisferio, reunidos en la Cumbre de las Américas en Santiago de Chile, suscribieron una declaración que le da prioridad estratégica a la educación, y que hace explícita la expectativa de que la educación será una herramienta clave en el combate a la pobreza.

En la declaración de esta cumbre se proponen las siguientes estrategias educativas:

1. Programas localizados para poblaciones vulnerables, con énfasis en educación inicial.
2. Sistemas para evaluar el rendimiento escolar.
3. Programas de formación del magisterio.
4. Fortalecimiento administrativo e institucional.
5. Educación para el trabajo.
6. Currículos multiculturales y políticas del lenguaje.
7. Educación en valores.
8. Utilización de información y tecnologías de comunicación.
9. Aumentar la disponibilidad de tecnologías instruccionales.
10. Utilizar nuevas tecnologías para conectar a escuelas y comunidades.
11. Programas de cooperación hemisférica para la formación de altos niveles de administradores, docentes y alumnos.

En el marco de las recomendaciones de políticas cabe destacar la situación educativa imperante actual y en particular aquella que enfrenta la población femenina.

Situación educativa actual y las oportunidades educativas para las niñas y las mujeres

Los sistemas educativos en toda la región latinoamericana en los últimos 50 años ha experimentado positivos avances, particularmente en cuanto al acceso a todos los niveles de niños y niñas, así como la reducción de términos absolutos del analfabetismo. “ A comienzos de los años 60 sólo tres de cada cinco estudiantes se matriculaban en primer grado, hoy más de nueve de cada diez se matriculan de este mismo grado. A los 9 años, 95% de los niños de América Latina están matriculados en las escuelas. Las tasas netas de matrícula a nivel primario aumentaron de 60% en 1960 a 88% en 1989; a nivel secundaria, la matrícula aumentó de 36% a 72%; a nivel terciario, la matrícula aumentó de 6% a 27%. (Schiefelbein y

Tedesco, 1995). (...) Durante los últimos 30 años la matrícula en preescolar aumentó 10 veces, en educación primaria se multiplicó por tres, en educación secundaria se multiplicó por seis y en educación superior se multiplicó por 13. El número de estudiantes aumentó de 32 millones en 1960 a 114 millones en 1990” (*op. cit. Reimers, 1999*).

En México, hoy en día, es casi universal el ingreso a primaria, por lo que, a nivel nacional no se observan diferencias significativas entre niñas y niños.

En materia de atención a la demanda en educación básica (preescolar, primaria y secundaria), la proporción de niños y niñas que no asistían a la escuela disminuyó de 1990 a 1995 casi la mitad, del 13.4 al 7.1% y del 14.9 al 8.6% respectivamente. Sin embargo, ha persistido el rezago de la escolarización de las niñas de 6 a 14 años frente a las de los niños en ese mismo rango de edad.

Actualmente el 95% de los niños y el 93% de niñas de 6 a 14 años asisten a la escuela, esta diferencia puede considerarse poco significativa, pero si se analizan regionalmente los porcentajes por entidad federativa, la cuestión no es tan equitativa: Es notable como el diferencial entre niños y niñas favorece a los primeros con más de 4.62 puntos porcentuales en Guerrero, Oaxaca y Guanajuato.

A pesar de esta situación, respecto al desempeño escolar las niñas reprueban y desertan menos, y terminan con mayor frecuencia en el tiempo establecido la primaria. Sin embargo, en el tránsito de primaria a secundaria son menos las mujeres que continúan sus estudios. En el ciclo 1997-1998, pasaron de primaria a secundaria el 90.2% de los niños y el 85.3% de las niñas. Uno de los mayores desafíos, en términos culturales y en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para niños y niñas en México, es el tránsito de la primaria a la secundaria.

En todas las entidades federativas encontramos que un número considerable de niñas no pasan de primaria a secundaria.

Esta situación se reproduce en todos los países de la región latinoamericana, en términos generales puede decirse, sin que tengamos al alcance datos desagregados por sexo, que “en la medida en que los grupos más pobres tienen más dificultades para completar exitosamente la escuela primaria es más difícil que estén representados en la escuela secundaria o en los niveles superiores. En El Salvador por ejemplo, solo el 2% de los estudiantes universitarios proviene del 20% de las familias con menos ingresos y solo el 7% proviene del 40% de las familias con menos ingresos, mientras que el 57% de los estudiantes universitarios provienen del 20% con mayores ingresos (Reimers, 1995). En Venezuela, uno de los países con menor brecha en el perfil educativo entre los grupos de mayores y menores ingresos sólo el 7% de los estudiantes universitarios proviene del 20% de las familias más pobres (...). En comparación, 43% de los estudiantes universitarios provienen del 20% de las familias con mayores ingresos”.

Quizás donde existe una palpable diferencia educativa entre hombres y mujeres es en la población adulta de 15 años en adelante. Si bien la tasa anual de analfabetismo en México “se ha reducido, el 25.8 por ciento en 1970 a 10.2 en enero de 1997, en números absolutos no ha bajado de 6 millones”. Esta problemática de por sí alarmante, afecta de manera diferencial en

razón de la edad, el sexo y la ubicación geográfica. Del total de personas analfabetas “el 62 por ciento son mujeres; seis estados concentran la mitad de la población analfabeta: Veracruz 699 mil, Chiapas 543 mil, México 537 mil, Puebla 464 mil, Oaxaca 436 mil y Guerrero” (*El Universal*, diciembre de 1997. Sección Investigación y Desarrollo).

Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del INEGI, entre la población de 15 y 19 años había en 1992 el 6% de personas analfabetas, en cambio el 61% de quienes no sabía leer ni escribir tenían más de 45 años.

A pesar de que en los últimos años se han abierto oportunidades de participación y acceso a la educación para la población femenina, aún persiste un rezago manifiesto debido entre otras razones a las condiciones de discriminación que enfrentan en distintos ámbitos sociales. “Así en el grupo de 15 a 19 años, la disparidad entre las tasas de analfabetismo masculino y femenino es de poco menos de un punto porcentual; la variación alcanza cerca de dos puntos en comunidades de menos de 2,500 habitantes para el grupo de la misma edad. Entre adultos de 45 años y más, el otro extremo, casi 12 puntos porcentuales separan la alfabetización de hombres y mujeres, y en poblaciones de menos de 2,500 habitantes, la diferencia se eleva a 19 puntos. Si bien el analfabetismo femenino se concentra en zonas rurales e indígenas aisladas y dispersas, no es exclusivo de ellas. En el Distrito Federal, donde el índice de analfabetismo es el más bajo del país, hay casi 160 mil mujeres analfabetas, que representan el 77 por ciento del total de ese lugar” (*ibidem*, p.109).

Las diferencias educativas también se observan claramente entre los distintos estados y regiones del país. Según la misma fuente citada los índices globales de analfabetismo en Nuevo León y Baja California Sur fueron casi un 5% en 1992, mientras en Chiapas, Oaxaca y Guerrero rebasaron el 24% (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Capítulo sobre Educación de Adultos).

De la misma manera en 1997 “casi la mitad del rezago de educación primaria se encontraba en siete entidades: México 1,248 mil adultos, Veracruz 1,177 mil, Jalisco 904 mil, Distrito Federal 725 mil, Chiapas 717 mil, Michoacán 687 mil y Guanajuato 683 mil. Asimismo, más de la mitad del rezago de secundaria se encuentra en siete entidades: México 2,323 mil, Distrito Federal 1,616 mil, Veracruz 1,249 mil, Jalisco 1,229 mil, Guanajuato 925 mil, Puebla 864 mil y Michoacán 669 mil” (Op. cit. *Periódico El Universal*).

Por otra parte, la población indígena presenta los niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país. Según el Censo de 1990, uno de cada cuatro analfabetas es indígena y el 41% de la población adulta perteneciente a alguna etnia no sabe leer, ni escribir.

Las lecturas de lo que pasa actualmente en materia educativa en América son objetos de múltiples apreciaciones, por un lado se puede reconocer la importancia de expansión de la matrícula de educación básica, pero por el otro encontramos rasgos inequívocos de desigualdad. En este sentido, podría decirse, que efectivamente hay más niñas y niños en las escuelas, pero se repite la historia de cantidad sin calidad, de matrícula sin retención, de enseñanza sin aprendizaje, a pesar de los esfuerzos en cuanto a las reformas de planes y programas de estudio, así como la elaboración de nuevos libros de texto y de mayores oportunidades de formación y capacitación para el magisterio.

La equidad de géneros en el terreno educativo continúa fuertemente vinculada al tema del acceso, esto es, al conteo de cuántos niños y niñas entran a la escuela primaria, con escasa atención a cuestiones tales como las expectativas y el trato diferenciales en relación a unos y otras dentro del aparato escolar, el acceso a la enseñanza secundaria y a niveles educativos superiores, y la situación de inequidad vinculadas a la calificación laboral y al empleo. Por otra parte, los indicadores de repetición y deserción han empezado a desagregarse y analizarse por género y a mostrar realidades muchas veces imprevistas de discriminación hacia los varones, tales como menores niveles de rendimiento escolar y mayores índices de deserción entre los varones (más rápidamente expuestos, en algunas sociedades, al trabajo infantil remunerado), planteando así la necesidad de entender la equidad de género de manera más compleja e integral, no únicamente como una bandera de la mujer sino de mujeres y hombres por igual” (Rosa María Torres, 1999).

Queda entonces la pregunta, ¿cuáles son los rasgos discriminatorios entre niños y niñas que hoy produce el sistema escolar?

¿Qué aprenden los niños y las niñas en las escuelas?

El echo de las niñas y las jóvenes accedan formalmente a mayores oportunidades educativas, tanto dentro del sistema educativo, como fuera de él, no supone que exista equidad entre los géneros. Más bien, que las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes y que existen diversas manifestaciones del sexismo que es necesario desentrañar.

Entre los indicadores sobre la inequidad escolar entre los géneros se pueden mencionar los siguientes: las formas desiguales de la atención y el trato que maestras y maestros, así mismo el uso discriminatorio del lenguaje o incluso la exclusión al no nombrar a las niñas, maestras y madres de familia, en documentos, discursos, folletos, material educativo y libros de texto, a sabiendas de la importancia que tiene construir mediaciones y representaciones simbólicas positivas de lo femenino.

El comportamiento de la matrícula de educación desagregada por sexo no puede abstraerse de la composición del magisterio precisamente en los primeros niveles del sistema educativo. En otras palabras, no puede escindirse la problemática del sexismo en el ámbito escolar, cuando los niños y las niñas son atendidos mayoritariamente por personal de un solo sexo, siendo este femenino.

La educación, una tarea de mujeres

La educación de las niñas y los niños ha sido una tarea que históricamente han realizado las mujeres y se concibe como una forma “natural” del ejercicio materno, de aquí que en México en 1996, según datos de la Secretaría de Educación Pública el 64.74% del profesorado de educación primaria eran maestras, frente a un 36.26% de maestros. Sin embargo en este ciclo escolar resulta evidente la desproporción entre la cantidad de directores y directoras, ya que dos de cada tres directores son varones y necesitan haber 73 maestras para que una de ellas sea nombrada directora y sólo 13 maestros para elevar a uno de ellos a este rango. En

términos globales hay dos directores por cada directora, cuando existen tres maestras por cada dos maestros. En el caso de la secundaria hay mayor cantidad de maestros que maestras con excepción del Distrito Federal, siendo en términos porcentuales la relación de 54.49% y 45.51% respectivamente. Esta situación es olvidada tanto por las autoridades educativas, como por la dirigencia sindical.

La situación anterior nos muestra una realidad compleja que tiene evidentes implicaciones de género, ya que el ser maestra es vista como una profesión natural de las mujeres, como se anotó anteriormente, porque culturalmente se les relaciona con su capacidad de ser madres y educar a sus hijos e hijas, por ello a las maestras se les confiere la atención de los niños y las niñas de educación inicial, preescolar y primaria. Esta función es acorde con la forma subjetiva como se conforma la identidad femenina, la cual es reforzada socialmente la valorar primordialmente su disposición de servicio y atención a los demás, al ocuparse del cuidado y bienestar de otros, sean estos hijos, padres, esposos, alumnos, etc.

Desde el punto de vista de la formación del magisterio, si bien en los años recientes, en el marco de la modernización educativa, las maestras han tenido acceso a una mayor profesionalización, aún la labor que realizan es vista de manera devaluada por la sociedad, como una carrera propia de mujeres reforzando así los estereotipos sexistas. En este sentido cabe señalar que a pesar de las reformas instrumentadas en la formación del magisterio, no se ha incorporado la visión de género en los currícula de los planteles de normales y centros de actualización de maestros ni tampoco se han transmitido a las maestras y maestros los elementos necesarios para que puedan transformar las múltiples manifestaciones del sexismo en su labor docente.

La relación de la escuela y la comunidad

Aunado a lo anterior, es necesario considerar que en la construcción de las identidades genéricas y el aprendizaje de los roles que tanto las niñas, como los niños van adquiriendo en su proceso de socialización, participan de manera preponderante las madres y los padres de familia, así como también el personal, así como también el personal involucrado en el espacio escolar. De aquí que se insista en la importancia de la vinculación entre la escuela, la familia y la comunidad. Sin embargo, tal insistencia resulta retórica, cuando no existen programas educativos formales que tomen en cuenta la problemática de las madres y los padres de familia con relación a la educación de sus hijas e hijos, en función de los objetivos y los planteamientos de la escuela. Por el contrario la vinculación de la escuela y las familias se dificulta, toda vez que la participación de las madres y los padres de familia se restringe a su contribución en el mantenimiento de la escuela.

Desde esta perspectiva no se toma en cuenta que en los últimos años en México la población femenina económicamente activa ha aumentado hasta un 35% del total, sin que se modifiquen las pautas y patrones que aligeren las tareas y responsabilidades en la atención del bienestar de sus familias. Hoy, según investigaciones documentadas se evidencia que se ha incrementado considerablemente hasta un 25% el número de familias mexicanas jefaturadas por mujeres. De igual manera se conoce las grandes dificultades que enfrentan muchos hombres ante la pérdida de empleos y la disminución del poder adquisitivo de sus salarios.

Toda esta realidad indiscutible afecta de manera alarmante a las niñas y a los niños, quienes en muchas ocasiones se incorporan a actividades productivas a muy tempranas edades y abandonan la escuela.

De acuerdo con lo anterior puede decirse que aún queda un largo camino por recorrer para construir una relación distinta entre la escuela y las familias, en donde los docentes puedan recuperar su papel como promotores de la comunidad y brindar, apelando a las necesidades y problemáticas de género tanto de las madres, como de los padres, los elementos pertinentes de sensibilización que contribuyan a fomentar relaciones equitativas al interior de sus familias.

Retos, propuestas y desafíos

Consientes de los actuales retos presentes y futuros que enfrenta México, así como el resto de América Latina y en consecuencia de la necesidad de impulsar un cambio en la educación para que se convierta en un instrumento efectivo para la democracia y la justicia social, resulta urgente diseñar estrategias múltiples y propuestas viables para que la equidad de género sea incorporada de manera real en todos los niveles del sistema educativo. Por tal motivo y con base en lo anterior proponemos:

1. Establecer mecanismos concretos que propicien la participación equitativa de maestras y maestros en todos los niveles educativos, así como brindar mayores oportunidades a las maestras para ocupar puestos directivos y de toma de decisión, garantizando en todo momento el mejoramiento de las condiciones laborales y de vida del magisterio en su conjunto.
2. Incorporar la perspectiva de género en todos los programas, niveles y modalidades de formación y actualización del magisterio, con el objeto de mejorar la calidad de la educación, brindándoles más y mejores oportunidades educativas a las comunidades más pobres e indígenas, fundamentalmente a las niñas y a las mujeres adultas.
3. Dotar a los docentes de más y mejores estrategias que les permitan el desarrollo de habilidades y competencias tendientes a estimular la equidad de género en su práctica diaria y logren sin perjuicios, ni estereotipos propiciar la tolerancia y el respeto a las diferencias sexuales y genéricas de sus alumnos y alumnas.
4. Incorporar con criterio de evaluación de la tarea que realizan los docentes la promoción de la equidad de género en las escuelas.
5. Continuar modificando los libros de texto y materiales educativos, incorporando un lenguaje incluyente, fomentar una imagen positiva de la mujer y eliminar todos los estereotipos sexistas.
6. Hacer visible y valorar como parte del estudio de la historia de nuestros países, la vida de personalidades femeninas que con su lucha han forjado nuevos horizontes para las mujeres en toda América Latina.
7. Promover que los docentes recuperen su papel como promotores de la comunidad y brinden, apelando a las necesidades y problemáticas de género de las madres y los padres

de familia, los elementos pertinentes de sensibilización que contribuyan a fomentar relaciones equitativas al interior de sus familias, fundamentalmente hacia sus hijas.

8. Diseñar y probar estrategias pedagógicas y didácticas concretas que les permitan a las maestras y maestros desarrollar habilidades y competencias que propicien la equidad de género en el aula y en la escuela.
9. Fomentar la investigación y el intercambio de experiencias en América Latina para ir desarrollando un marco de referencia sobre la relación que queremos propiciar y alentar entre la educación y la perspectiva de género en nuestros contextos particulares.

*Malú Valenzuela y Gómez Gallardo
México, agosto de 1,999*

Bibliografía

Raimers A., Fernando

“ Estudio de las oportunidades educativas de los padres en América Latina”. Universidad de Harvard, Escuela de Educación, 1999.

Torres, Rosa María

“Educación para Todos: La propuesta, la respuesta (1990-1999)”. Buenos Aires, abril 1999.

Periódico El Universal

Diciembre de 1997, Sección Investigación y Desarrollo.

UNESCO, UNICEF, PNUD Y Banco Mundial

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990.

ONU

Plataforma de Acción. IV Conferencia Internacional de la Mujer, Pekín, 1995.

UNESCO

V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas, 14-18 de julio de 1997.

Poder Ejecutivo Federal

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Secretaría de Educación Pública, México, 1996.

Anderson J.

La feminización de la pobreza en América Latina. Red Entre Mujeres. Dialogo Sur-Norte, Lima Perú, 1994.

De Oliveira O.

El nuevo perfil del mercado de trabajo femenino. Colegio de México.

Valenzuela y Gómez Gallardo Malú

Una experiencia educativa con padres de familia de infantes de educación preescolar. Jornada sobre paternidad, GEM, A.C., junio 1998.

Valenzuela y Gómez Gallardo Malú (coord.)

Proyecto “ Otra forma de ser maestras, madres y padres. Una alternativa educativa para la equidad de género entre las niñas y los niños de preescolar”. GEM, A.C., 1998.

**La Conferencia Hemisférica IDEA y sus documentos
se han realizado gracias a los fondos de:**

*Federación Magisterial de Columbia Británica
Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional
Organización de Estados Americanos
CoDesarrollo Canadá
Federación de [Maestr@s](#) Canadienses
Federación de [Maestr@s](#) de la Escuela Secundaria de Ontario*

Anfitriones de la Conferencia IDEA:
Unión Nacional de Educadores de Ecuador (UNE)

RED Social para la Educación Pública en las Américas

#101 2747 E. Hastings Street, Vancouver, BC, V5K 1Z8, Canada

Tel: 604 708 1495, fax: 604 708 1497

CE: sstewart@codev.org

sitio web: www.red-sepa.net