

# PERSPECTIVAS

revista trimestral  
de educación comparada

NUMERO CIENTO VEINTINUEVE

## 129

***DOSSIER***

IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS  
Y EDUCACION PARA TODOS

REDACTOR INVITADO:  
DUNCAN WILSON

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXXIV, n° 1, marzo 2004

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXXIV, n°1, marzo 2004

---

## EDITORIAL

Editorial

*Cecilia Braslavsky*

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

¿Cómo se logra la igualdad entre los sexos  
en la educación?

*Christopher Colclough*

Derechos humanos: promover la igualdad entre los sexos  
en y mediante la educación

*Duncan Wilson*

## DOSSIER:

### IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

Introducción al *Dossier*

*Isabel Byron  
y Jesusa Ona*

Garantizar la equidad entre los sexos en la educación  
para todos: ¿va Camboya por el buen camino?

*Esther Velasco*

Niñas y varones en el sistema educativo de Jamaica:  
¿quién obtiene buenos resultados y según qué criterios?

*Barbara Bailey*

Políticas y prácticas educativas que tienen en cuenta  
las diferencias sociosexuales: el caso de Malawi

*Dixie Maluwa-Banda*

Todo a la vez: equidad, neutralidad y conservadurismo;  
el caso de Rumania

*Mihaela Miroiu*

## TENDENCIAS/CASOS

Participación de las mujeres en las conferencias  
internacionales de educación (1934-2001)

*David Sifuentes Cortez*

Documentos marco sobre los currículos  
de enseñanza de Eslovenia

*Valerija Vendramin*

## PERFILES DE EDUCADORES

Kerstin Hesselgren (1872-1964)

*Lene Buchert*

Versión preparada para Internet  
(El texto a publicarse podría presentar algunas modificaciones)

Estar en condiciones de decidir es todavía algo excepcional para las mujeres. La visión masculina del mundo, en efecto, sigue dominando los asuntos tanto internacionales como nacionales (se calcula que apenas algo más del 15% de los parlamentarios son de sexo femenino).<sup>1</sup>

Las mujeres se ven excluidas no sólo de los círculos del poder en muchos países sino también de la representación de las relaciones en la enseñanza. La historia es a menudo masculina, y en general se ha visto marcada por actitudes militaristas. Las mujeres siguen siendo invisibles en buena parte del material pedagógico, y cuando aparecen suelen desempeñar funciones de apoyo a sus (más importantes) congéneres masculinos, en quienes recae el papel activo.

En los últimos años ha quedado patente una realidad: ignorar la eventual carga sexista de los currículos de enseñanza y los métodos y contenidos pedagógicos puede tener consecuencias desastrosas. En una publicación de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de 1997, Cream Wright refiere que en Sierra Leona, donde estaba empezando el conflicto que iba a asolar el país, los chicos se sentían traicionados por una sociedad que los alentaba a cursar estudios y no tenía nada que ofrecerles a la salida.<sup>2</sup> Al perseguir la igualdad entre los sexos aspiramos, en definitiva, a lograr un estado de cosas adaptado al hombre y a la mujer, a lo masculino y a lo femenino.

La enseñanza brinda la posibilidad de impedir que se perpetúe la discriminación sexual. A condición de tener debidamente en cuenta las posibles repercusiones en ese terreno de los programas educativos, la enseñanza puede ser un instrumento para fomentar la igualdad evitando que los niños reproduzcan modelos sociales sexistas que ya no son deseables o apropiados. Este objetivo, que es una de las vertientes del fomento de la igualdad entre los sexos en y por la enseñanza, exige que se revisen a fondo los currículos de enseñanza y el material pedagógico para poner al descubierto las representaciones que, implícita o explícitamente, transmiten con respecto a los papeles tradicionales asignados a cada sexo.

La forma en que medimos la igualdad entre los sexos es un elemento clave para tener la certeza de que ese proceso de reorientación va a resultar eficaz. Los índices de escolarización y de paridad nos informan, en el mejor de los casos, del número de niños y niñas que acuden a la escuela, pero no nos dicen nada sobre la “calidad igualitaria” de lo que en ella aprenden.<sup>3</sup> De ahí la importancia de los indicadores cualitativos, esenciales para medir

hasta qué punto la enseñanza fomenta activamente la igualdad dentro de la sociedad, en lugar de reproducir el sexismo imperante. Teniendo este extremo muy en cuenta, y respondiendo a una petición del equipo de la UNESCO responsable del “Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo”, en marzo de 2003 la OIE puso en marcha un estudio eminentemente cualitativo sobre la igualdad entre los sexos en la enseñanza, con cuyos resultados contribuiría al informe correspondiente a 2003-2004, titulado *Educación para Todos. Hacia la igualdad entre los sexos*.<sup>4</sup>

Nada más apropiado, por consiguiente, que iniciar este número con una presentación general de las principales conclusiones del “Informe de seguimiento de la EPT en el mundo” a cargo de su director, Christopher Colclough. Partiendo de normas de derechos humanos internacionalmente reconocidas, Christopher propone una serie de líneas de trabajo que sirvan para garantizar el cumplimiento de esos derechos en el contexto de la Educación para Todos. Del artículo se desprende que, aunque se ha avanzado en el camino hacia la paridad, por el momento no se observan progresos reales en cuanto a la igualdad entre los sexos.

En un segundo artículo de la sección “Posiciones/Controversias”, Duncan Wilson, a partir de su documento de información básica para el mencionado informe, señala que, para evitar actividades paralelas y cimentar el proceso político de la EPT en un marco jurídico claro, es preciso integrar plenamente la cuestión de los derechos humanos en el seguimiento de los progresos hacia la igualdad entre los sexos en la EPT. Duncan preconiza asimismo un programa político más adecuado, que ayude a determinar los cambios necesarios para cumplir los objetivos de igualdad en la enseñanza.

Por lo demás, en una serie de estudios monográficos se presentan a grandes rasgos las actividades sobre el tema en contextos nacionales tan diversos como los de Camboya, Jamaica, Malawi o Rumania. En el primero de esos artículos, dedicado a Camboya, Esther Velasco describe un planteamiento novedoso para integrar en la educación una política de fomento de la igualdad. En su estudio sobre Jamaica, Barbara Bailey examina la desigual incidencia que han tenido las políticas educativas en la materia sobre el alumnado masculino, y da cuenta de acusadas diferencias entre ambos sexos a la hora de elegir asignaturas. Dixie Maluwa-Banda, al referirse a la situación en Malawi, destaca la integración de esta problemática en un contexto marcado por la pandemia del VIH/SIDA, mientras que Mihaela Miroiu, por último, presenta un análisis exhaustivo de los currículos de enseñanza y libros de texto de un país en transición como Rumania desde la óptica de su eventual contenido sexista.

El estudio del peso respectivo de hombres y mujeres en los procesos decisorios en el sector de la educación, firmado por David Sifuentes, pone de relieve las tendencias que han

ido surgiendo en este terreno, y que han llevado a un buen nivel de representación femenina en ciertos ámbitos y menos bueno en otros. Sifuentes no se limita al factor geográfico, sino que introduce también en su análisis una serie de indicadores económicos y de desarrollo. Sus resultados avalan la hipótesis de que las mujeres que participan directamente en la política educativa son más numerosas que las que influyen en dicha política desde otros ministerios, en particular los de asuntos exteriores. En otro artículo de la sección “Tendencias/Casos”, Valerija Vendramin, con su análisis de documentos curriculares eslovenos, pone de manifiesto las posibilidades que encierran las auditorías de contenidos sexistas de los currículos de enseñanza.

Menos de un año después del brutal asesinato de una gran parlamentaria sueca que supo introducir un punto de vista femenino en el mundo de la política internacional, este número de *Perspectivas* se cierra, muy oportunamente, con la semblanza de una dama que abrió camino a Anna Lindh. El perfil de Kerstin Hesselgren elaborado por Lene Buchert describe a una mujer que rompió moldes y que, como adalid de la reforma social, los derechos de la mujer y la paz y el entendimiento internacionales, se sirvió de la educación para difundir su mensaje. Kerstin Hesselgren, a su vez, había sabido aprovechar oportunidades educativas que por entonces rara vez se ofrecían a una mujer.

Es de esperar que quienes realmente desean ver materializada la igualdad entre los sexos en y por la enseñanza, que es uno de los objetivos de la Educación para Todos, encuentren inspiración en el presente número, en el que queda clara la utilidad que puede revestir una estrategia educativa que otorgue un lugar central a la igualdad entre los sexos, en especial para elaborar currículos de enseñanza y material pedagógico que ayuden a hacer realidad ese objetivo.

CECILIA BRASLAVSKY

## Notas

1. Unión Interparlamentaria, 2003, [www.ipu.org](http://www.ipu.org).
2. Cream Wright, *Reflections on Sierra Leone*, en: Sobhi Tawil, comp., *Final report and case studies of the Workshop on Educational Destruction and Reconstruction in Disrupted Societies, 15–16 May 1997*, Geneva, págs. 21-22, Ginebra, OIE, 1997. (Taller organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Universidad de Ginebra.)
3. Ver el artículo de Duncan Wilson en este número.
4. UNESCO, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003/04. Hacia la igualdad entre los sexos, París, 2003.

*Versión original: inglés*

*Christopher Colclough (Reino Unido)*

Director del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Actualmente goza de una licencia en el Instituto de Estudios sobre el Desarrollo de la Universidad de Sussex, donde es profesor de economía. Para más información sobre el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2003-2004, véase: [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

### ¿COMO SE LOGRA

## LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS

### EN LA EDUCACION?

*Christopher Colclough*

En la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se reconoció el derecho de toda persona a una educación básica obligatoria. Desde entonces la comunidad internacional ha procurado constantemente plasmar esta aspiración en un sólido marco jurídico y político.

A juzgar por la cantidad de ratificaciones de los tratados internacionales, existe un consenso casi universal en torno a la necesidad de lograr la igualdad entre los sexos y el derecho a la educación de cada niño. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), ratificada por 173 países, contiene disposiciones de amplio alcance para eliminar la discriminación entre los sexos. En este instrumento se pide que no haya diferencias en el acceso a la educación de mujeres y hombres, y se habla de la igualdad de oportunidades y de la eliminación de estereotipos sexistas. En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por 192 países, se reafirma el derecho de cada niño, sin discriminación de ninguna clase, a una enseñanza primaria obligatoria y gratuita.

No obstante, es evidente que la legislación relativa a los derechos humanos sólo ha tenido un éxito limitado en materia de igualdad en la educación. Al reconocerse que quedaba todavía mucho por hacer, las disposiciones referentes a la igualdad entre los sexos

en la educación se reafirmaron en diversas grandes conferencias de las Naciones Unidas en el decenio en 1990. Por ejemplo, en la Declaración de Jomtien (1990) y el Marco de Acción de Dakar (2000) se integró la adhesión a los tratados relativos a los derechos humanos. Sin embargo, estos compromisos políticos eran algo más que la simple reafirmación de obligaciones legales existentes. Además de propugnar la enseñanza primaria universal, los objetivos de Dakar y de desarrollo para el Milenio abogan por la eliminación de las disparidades entre los sexos en la educación primaria y secundaria en 2005, y en todo el sistema educativo en 2015. El Marco de Acción de Dakar contiene específicamente el objetivo más exigente de lograr la plena igualdad de género en la educación en esta última fecha. Sobre la base de la labor realizada para el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2003-2004*, en este breve artículo se analizan las dificultades que plantea la consecución de esos objetivos y se indican algunas opciones de política que permitirían superarlas.

¿Qué es, pues, la igualdad entre los sexos en la educación? No consiste solamente en matrículas iguales de niñas y niños en un nivel determinado del ciclo educativo, sino que requiere igualdad de oportunidades para asistir a la escuela, experiencias de aprendizaje y niveles de rendimiento equivalentes y, en realidad, resultados iguales ulteriormente en la sociedad desde el punto de vista de las oportunidades personales, políticas y profesionales asociadas al hecho de poseer determinadas calificaciones educativas.

La historia nos recuerda que el suministro de educación a la mujer siempre ha tenido un carácter altamente político, habida cuenta de la larga historia de discriminación en la mayoría de las sociedades. En la mayor parte de los países que lograron la paridad –esto es, iguales tasas de matrícula para los niños y las niñas- los rápidos avances realizados en la educación de las mujeres se efectuaron en la segunda mitad del siglo XX. En muchos países del África Subsahariana y Asia, inicialmente la educación formal sólo estuvo a disposición de los varones. En América Latina, donde la expansión de los sistemas educativos empezó antes, prácticamente no ha existido educación formal para las mujeres en la época colonial. Por consiguiente, declarar que toda persona tiene derecho a la educación era de por sí revolucionario. Lamentablemente, sigue siéndolo en muchos países en los que se sigue privando a las mujeres de sus libertades fundamentales.

## **Las diferencias actuales**

El hecho de que las niñas constituyan la mayoría del conjunto de los niños no escolarizados en la enseñanza primaria y que cerca de dos terceras partes de los 860 millones de analfabetos sean mujeres, muestra que la educación de la mujer ha sido desatendida en numerosas sociedades<sup>1</sup>. Se observan progresos evidentes en el avance mundial hacia una mayor paridad entre los sexos, sobre todo en el nivel primario, donde la proporción de niñas respecto de los varones matriculados pasó del 88% al 94% entre 1990 y 2000. Sin embargo, el objetivo fijado para 2005, esto es, lograr la paridad en las matrículas de la enseñanza primaria y secundaria, probablemente no se alcance en más de la mitad de los 128 países sobre los cuales se dispone de datos –un tercio de ellos se encuentra en el África Subsahariana–. Si bien en las disparidades entre los sexos en cuanto a la matrícula se observa casi siempre el predominio de los varones, en algunos países de América Latina y el Caribe, Europa y en algunos Estados meridionales del África Subsahariana las beneficiadas son las niñas. Estas últimas disparidades suelen ser pequeñas y se concentran en la enseñanza secundaria.

La paridad y la igualdad están interconectadas. Para lograr matrículas iguales y garantizar que todos los niños finalicen el ciclo educativo, se necesitan políticas que tomen en cuenta en primer lugar las razones por las cuales las niñas quedan rezagadas. Pensar desde el punto de vista de la igualdad en la educación sólo puede redundar en beneficio de la paridad. Así, pues, ¿qué hay que hacer?

## **El contexto social**

Ante todo, es menester abordar el contexto social reconociendo que la desigualdad en la educación es al mismo tiempo causa y consecuencia de una discriminación mucho más amplia contra las niñas y las mujeres en la sociedad. No es de sorprender que las disparidades más importantes entre los sexos se encuentren en países y regiones donde las mujeres están confinadas en el hogar. Los principios patriarcales de la herencia y la descendencia, el matrimonio precoz, el control sobre los recursos que ejerce el hombre de



más edad de la familia y las restricciones impuestas a la participación en la esfera pública coartan gravemente las oportunidades de las mujeres en la vida. Esas sociedades, que existen en países de África del Norte, el Oriente Medio y Asia Meridional y Oriental, también tienden a caracterizarse por una acentuada preferencia por “el hijo”. Esto es tan frecuente que la mortalidad de la mujer y la proporción femenina de la población ya no corresponden a lo que se considera “normal” en el resto del mundo (Kabeer, 2003).

## **El entorno apropiado**

La creación de un entorno en que la igualdad entre las mujeres y los hombres sea un principio rector del Estado es fundamental para mejorar las posibilidades educativas de las niñas. La acción al respecto puede dar lugar a polémicas, pero aporta un contrapeso decisivo a normas sociales profundamente arraigadas que también influyen en el grado de escolarización de los niños. Supone reformar la legislación relativa a la familia, dar a la mujer derechos de propiedad y herencia y concebir una legislación sobre la igualdad de oportunidades. Estas exigencias se han expresado en varias grandes conferencias internacionales de las Naciones Unidas del decenio de 1990, en particular en la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1990) y en la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995). Los cambios legislativos introducidos en muchos países han ido modificando la esfera de la educación. En el Reino Unido, por ejemplo, el movimiento feminista del decenio de 1970, aprovechando la legislación existente relativa a la lucha contra la discriminación, consideró la igualdad entre los sexos en la educación como uno de los objetivos prioritarios de su plataforma. En Costa Rica, la Ley de promoción de la igualdad social de la mujer (1990) asignó a todas las instituciones educativas la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. La estrategia de educación y formación de Etiopía incluye disposiciones referentes a la labor con comunidades destinada a informarlas sobre el daño que causan algunas prácticas tradicionales, como el matrimonio precoz.

## **Gastos de matrícula y trabajo infantil: un doble obstáculo**

Otro derrotero que conduce a la igualdad en la educación consiste en abordar la pobreza teniendo en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres. Si tiene que elegir, lo más probable es que la familia pobre opte por educar a sus hijos varones. Pese a la ratificación casi universal de los tratados relativos a los derechos humanos que comprometen a las naciones a proporcionar una enseñanza primaria “gratuita y obligatoria”, se siguen cobrando gastos de matrícula en 101 países. Veintiséis de los 35 países que difícilmente alcanzarán en 2005 el objetivo de la paridad siguen cobrando esos gastos. Se añaden a la factura uniformes, libros, transporte, contribuciones en especie y otros gastos. La contribución media de los padres difiere según los países, pero puede representar una proporción importante de los ingresos del hogar, y suele ascender a la tercera parte aproximadamente del total de gastos unitarios anuales en el nivel primario. El trabajo infantil es también un motivo importante de bajas matrículas y deserción escolar, que afecta sobre todo a las niñas. Según las estimaciones más recientes, unos 211 millones de niños de 5 a 14 años de edad son económicamente activos, y cerca de la mitad son niñas. En esta cifra no se tienen en cuenta los millones de niños -en su mayoría niñas- que participan en el trabajo doméstico. Así, pues, la abolición de los gastos de matrícula en la escuela primaria puede tener importantes repercusiones e incrementar la escolarización de chicas y chicos, como lo demuestra la experiencia de Malawi, Uganda y muchos otros países (Riddell, 2003). Pero eso no basta. Se necesitan intervenciones específicas en favor de las niñas para igualar las posibilidades de niñas y niños que acuden a la escuela.

## **La eficacia de los incentivos**

Los incentivos surten efecto, por ejemplo cuando consisten en programas de apoyo financiero, alimentación escolar o becas para las niñas. Como los padres son los principales empleadores de los niños, modificar su situación puede tener consecuencias. Los programas de transferencia de ingresos en el Brasil, que proporciona dinero en efectivo a las familias pobres cuyos niños de 7 a 14 años de edad asisten a la escuela, han logrado reducir la

necesidad de recurrir al trabajo infantil. Es conveniente dirigirse a las madres: cuando los hogares reciben un ingreso adicional, ellas lo gastan de modo diferente. Las mujeres gastan más que los hombres en educación, salud y servicios domésticos. Datos procedentes de Indonesia indican que los niños trabajan menos y estudian más en las familias donde la madre tiene mayor influencia en la adopción de decisiones.

Los incentivos alimentarios, en forma de refrigerios proporcionados en la escuela o raciones de comestibles no perecederos que se pueden llevar a casa, también pueden aportar una contribución real al aumento de la matrícula y la retención de las niñas en la escuela. Las becas pueden determinar asimismo el hecho de que las niñas puedan proseguir sus estudios secundarios.

Bangladesh, que ha logrado la paridad en la enseñanza primaria y donde las niñas son más numerosas que los niños en el nivel secundario, ha puesto a prueba estas dos clases de políticas. Un estudio del programa nacional Alimentos para la Educación demostró que la matrícula en las escuelas oficiales adscritas al programa había aumentado en un 41% en lo que se refiere a las niñas, y en un 27% para los varones durante el primer año. El Programa de Remuneración a favor de la Escuela Secundaria Femenina, establecido en el plano nacional desde 1994, ha influido considerablemente en la matrícula. Las niñas participantes deben asistir a la escuela al menos durante el 75% del año escolar, obtener determinadas notas en sus evaluaciones y exámenes y permanecer solteras. Las remuneraciones se ingresan directamente en su cuenta corriente, lo que propicia su sentido de responsabilidad personal.

Existen soluciones creativas para cada contexto. Reconociendo que la seguridad en el trayecto a la escuela es un problema, el proyecto Shikshakarmi [Trabajadores de la Educación] de la India designa a una mujer del lugar para acompañar a los niños a la escuela y de regreso a casa, y cuidar a veces de ellos durante el horario escolar. Con este apoyo adicional, la escolarización de las niñas recibió un fuerte impulso (Jain, 2003). Las organizaciones no gubernamentales suelen estar a la vanguardia de nuevos modelos de suministro de educación. El Comité para el Progreso Rural de Bangladesh es un ejemplo sobresaliente, pero han podido verse en otros lugares las repercusiones positivas que tiene la participación de las organizaciones no gubernamentales en la educación de las niñas. En el sur de Sudán, por ejemplo, la labor de CARE en la sensibilización de las comunidades a

la importancia de enviar a los niños -y sobre todo a las niñas- a la escuela ha aumentado la escolarización de éstas en un 96%.

### **Modificar la práctica en el aula**

Los movimientos feministas han desempeñado un papel decisivo con respecto a los problemas de sexismo en los currículos escolares y la enseñanza en los países industrializados. En los años setenta y ochenta ayudaron a definir iniciativas sobre la participación de las niñas en el estudio de las matemáticas, la ciencia y la tecnología, y a crear en las escuelas entornos donde las niñas puedan sentirse a gusto. Hay motivo para pensar que estas medidas han propiciado una disminución de las disparidades entre los sexos (Arnot, David y Wiener, 1999).

Lograr que el programa de estudios sea “apropiado” y formar a los docentes para que tengan conciencia de las disparidades entre los sexos puede constituir una ardua tarea. El hecho de que las niñas sigan siendo menos numerosas que los varones en las asignaturas científicas correspondientes a la enseñanza secundaria y terciaria en los países desarrollados pone de manifiesto la perdurabilidad de los prejuicios. En un informe publicado en 1997 por dos parlamentarios, se señalaba que en los manuales escolares y materiales didácticos de Francia, las mujeres estaban insuficientemente representadas y con excesiva frecuencia figuraban solamente en sus funciones de madres y esposas, pese a dos decenios de preocupación política declarada en cuanto a los estereotipos sexistas en los manuales (Baudino, 2003). Y hasta en Europa Oriental, donde las mujeres obtuvieron rápidamente ventajas bajo los gobiernos socialistas, los manuales de varios países daban de la mujer una imagen predominantemente relacionada con las actividades domésticas en el hogar.

Aunque muchos países en desarrollo han emprendido reformas de los currículos de enseñanza, las mismas no siempre ponen en entredicho al *statu quo*. En Camboya, por ejemplo, se introdujeron en 1996 nuevos libros de texto y manuales pedagógicos destinados a promover conceptos de equidad entre los sexos e integración social, pero estas directrices se interpretaron de modo restrictivo y llevaron únicamente a un equilibrio entre ilustraciones masculinas y femeninas. Las mujeres aparecen como tejedoras, las niñas como

ayudantes en las tareas domésticas mientras que los hombres son directores y los varones colaboran en la granja familiar. Es preciso reexaminar los currículos de enseñanza desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos para evitar estereotipos y alentar la participación de las niñas en los estudios científicos.

Independientemente del contenido del programa de estudios, la manera en que lo interpretan los docentes ejerce una influencia considerable. Los maestros pueden proporcionar modelos de conducta y un sentido de dirección y aliento tanto a los varones como a las niñas, o pueden, denigrando y marginando, perpetuar estereotipos. Muchos estudios han demostrado que los docentes consideran a las niñas menos inteligentes y destinadas a empleos menos remunerados que los varones. En Bangladesh, la mayoría de los maestros entrevistados no contemplaban la posibilidad de que sus propias hijas trabajaran después de finalizar su educación. No se puede pedir a los docentes que se disocien fácilmente de las poderosas normas culturales y sociales de su sociedad. En contextos marcadamente patriarcales, no es fácil hacer participar a los maestros en programas de fomento de la igualdad entre los sexos. Es más, aun cuando se adhieran a ellos, tropiezan con importantes obstáculos vinculados con la solidez de los valores patriarcales en las opciones relacionadas con sus propias vidas, carreras y actividades (Mahlase, 1997). Este problema se exagera debido a la ausencia de la dimensión de la igualdad entre los sexos en la formación de docentes en muchos países en desarrollo, donde muy pocos han asistido a cursos de sensibilización sobre esta problemática (Colclough *et al.*, 2003).

Contratar a un mayor número de maestras y formarlas adecuadamente son prioridades fundamentales para los países donde las disparidades entre los sexos siguen siendo importantes. Son muchos los países en los que sigue habiendo muy pocas maestras. En el África Subsahariana las mujeres ocupan solamente la tercera parte de los puestos de enseñanza, o menos. Habida cuenta de las fuertes correlaciones entre la matrícula de las niñas en la escuela primaria y la presencia de maestras, la adopción deliberada de medidas políticas para modificar esta proporción debería ser un componente esencial de cualquier estrategia de fomento de la igualdad. Existen iniciativas que muestran el camino: en distintos países del África Subsahariana, el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía (FAWE, siglas de su nombre en inglés) ha establecido “centros de excelencia”

para fortalecer las capacidades de los maestros, comprendidos cursos de sensibilización a la igualdad entre los sexos, la enseñanza de las ciencias, las matemáticas y la tecnología, y la capacitación en materia de metodologías adaptadas a las disparidades entre hombres y mujeres.

## **Hacer frente a la violencia**

A menudo las escuelas no son lugares seguros para el aprendizaje: la violencia ejercida contra niñas y muchachas perpetúa las disparidades entre los sexos en la educación. En un informe reciente de Sudáfrica se indica que el peligro de la violencia en la escuela es uno de los problemas más importantes para el aprendizaje. En Ghana, Malawi y Zimbabwe quedaron en gran medida impunes numerosas agresiones sexuales cometidas por varones, y a veces docentes, contra las niñas de la escuela secundaria media. Falta una voluntad política para resolver el problema, en especial cuando la violencia es obra de los maestros. Los escasos estudios realizados hasta el presente denotan que hay muy poca o ninguna información sobre la violencia sexista en las escuelas, pues las alumnas temen el trato injusto, el castigo o la burla (Leach, Dunne y Humphreys, 2003; Human Rights Watch, 2001).

Gran parte de la labor más innovadora destinada a combatir la violencia en la escuela fue iniciada por organizaciones no gubernamentales, a menudo en relación con la educación relativa al VIH/SIDA. Generalmente estas iniciativas son de pequeña escala y costosas, y han sido elaboradas fuera del contexto escolar formal, en parte porque los Ministerios de Educación han sido renuentes a tratar por sí mismos el tema de la violencia sexista. Cuando las autoridades escolares no han reconocido su existencia, con frecuencia ha prosperado y se ha institucionalizado.

La escuela puede convertirse en un lugar propicio para mantener relaciones sanas basadas en el respeto mutuo. El suministro a los jóvenes de información pertinente y útil sobre la salud sexual y reproductiva, en especial en el contexto del VIH/SIDA, debería formar parte de todos los programas de estudios. La educación sexual sigue siendo un tema tabú en la mayoría de los países y a menudo los esfuerzos encaminados a instaurarla en las

escuelas secundarias han tropezado con la resistencia de los docentes, padres y dirigentes religiosos y con una formación inadecuada de los maestros.

### **Favorecer la autonomía de la mujer**

Las niñas tienen muchas más posibilidades de ir a la escuela si sus madres han recibido instrucción, aunque ésta sea tardía (Lauglo, 2001). Los programas de alfabetización vinculados con actividades generadoras de ingresos, la salud y los derechos humanos han demostrado su capacidad de favorecer la autonomía de la mujer, al permitirle tener una actitud crítica en lugar de aceptar lo que se le impone, a fin de asumir el control de su propia vida. La articulación de esos programas con la educación y el cuidado de la primera infancia genera considerables beneficios, a menudo a un costo muy bajo. Habida cuenta de la relación positiva entre la educación de la primera infancia y la matrícula en la enseñanza primaria –tanto de niñas como de varones– el reconocimiento de los nexos entre distintas generaciones de educandos prepara el camino hacia una mayor igualdad.

### **Conclusión**

No existe una política única para lograr la igualdad entre los sexos en la educación, pero muchas reformas pueden aproximar a los distintos países al logro del objetivo más rápidamente que si perduran las tendencias actuales. Pese a estar profundamente arraigadas, las normas y costumbres sociales se pueden modificar mediante medidas voluntarias adoptadas por el Estado y las organizaciones de la sociedad civil. Los países y los donantes han de examinar cada política desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos y reconocer los múltiples vínculos entre la educación de los padres –en especial las madres– y de sus hijos. Es menester tomar explícitamente en consideración los intereses de las mujeres y de los hombres en la elaboración de cualquier ley, política o programa.

Incumbe al Estado una función decisiva para crear un entorno propicio que promueva la igualdad entre los sexos en la educación mediante la reforma legislativa y política. Debe invertir en la redistribución, asignando recursos a la educación de mujeres e introduciendo medidas especiales para reducir las disparidades. Las medidas encaminadas a que las

escuelas sean lugares más adecuados para el aprendizaje de las niñas y los varones –gracias a mensajes positivos en los currículos de enseñanza, a las aptitudes y las actitudes de los docentes, a la seguridad y la mejora de las instalaciones– son componentes esenciales de toda estrategia de fomento de la igualdad. Las repercusiones que tienen los conflictos, las crisis económicas y el VIH/SIDA para las niñas y las mujeres requieren especial atención en numerosos países. El problema no radica en la falta de conocimientos o de opciones de política. El principal requisito es aunar el compromiso político, las competencias y los recursos necesarios para responder a la urgencia de la tarea. El logro de todos los objetivos de desarrollo requiere una población instruida. Los argumentos según los cuales la igualdad no es asequible, o generaría presiones conflictivas con otras prioridades más apremiantes del desarrollo son en gran medida falsos. Por el contrario, una reorientación decidida hacia el establecimiento de la igualdad entre los sexos en la educación aporta una variedad de beneficios personales, económicos y sociales. Es el fundamento para que las mujeres y los hombres puedan gozar de los derechos y las libertades enunciados hace más de 50 años, objetivo que hasta el día de hoy ningún país ha alcanzado plenamente.

#### **Nota**

1. Hay que reconocer que las tendencias demográficas que determinan que las mujeres constituyan la mayoría de las personas ancianas –esto es, el grupo de adultos menos alfabetizado– en la mayor parte de las sociedades, también contribuye parcialmente a esta situación.

#### **Referencias**

- Arnot, M.; David, M.; Weiner, G. 1999. *Closing the gender gap: postwar education and social change* [Reducir las disparidades entre los sexos: la educación de posguerra y el cambio social]. Cambridge, Reino Unido: Polity Press.
- Baudino, C. 2003. *Case study: France* [Estudio monográfico: Francia]. París: UNESCO. (Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004).
- Colclough, C. et al. 2003. *Achieving schooling for all in Africa: costs, commitment and gender* [Lograr la escolaridad de todos en África: costos, compromiso e igualdad entre los sexos]. Aldershot, Reino Unido: Ashgate.
- Human Rights Watch. 2001. *Scared at school: sexual violence against girls in South African schools* [Miedo en la escuela: la violencia sexual contra las niñas en las escuelas sudafricanas]. Nueva York, NY: Human Rights Watch.
- Jain, S. 2003. *Gender equality in education: community-based initiatives in India* [Igualdad entre los sexos en la educación: iniciativas comunitarias en la India]. París: UNESCO. (Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004.)
- Kabeer, N. 2003. *Mainstreaming gender equality and poverty eradication in the Millennium Development Goals* [Integración de la igualdad entre los sexos y la erradicación de la pobreza en los Objetivos de desarrollo para el Milenio]. Ottawa: Commonwealth Secretariat/IDRC/CIDA.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with adults: the case for increased support for adult basic education in sub-Saharan Africa* [Ocuparse de los adultos: hacia un mayor apoyo a la educación básica de los adultos].



- en el África Subsahariana]. Washington, DC: Banco Mundial. (Colección de Documentos de trabajo sobre el desarrollo humano de la región de África.)
- Leach, F.; Dunne, M.; Humphreys, S. 2003. *Gender and violence in schools* [La violencia sexista en las escuelas]. París: UNESCO. (Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004.)
- Mahlase, S. 1997. *The careers of women teachers under apartheid* [Las carreras de las docentes en el régimen de apartheid]. Harare: SAPES Books.
- Riddell, A. 2003. *The introduction of free primary education in sub-Saharan Africa* [La introducción de la enseñanza primaria gratuita en el África Subsahariana]. París: UNESCO. (Documento preliminar para el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2003-2004.)

*Versión original: inglés*

*Duncan Wilson (Reino Unido)*

Licenciado en derecho (con honores) por la Universidad de Edimburgo. Maestría en derecho - Derecho internacional relativo a los derechos humanos, mención especial, por la Universidad de Lund. Coordinador de investigaciones del proyecto sobre el derecho a la educación para la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org), desde enero de 2001. Consultor de la Oficina Internacional de Educación, desde febrero de 2003. Posee amplia experiencia internacional en materia de enseñanza y formación relativas a los derechos humanos y es autor de *Minority rights in education* (2002). Correo electrónico: [dw@right-to-education.org](mailto:dw@right-to-education.org)

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

### DERECHOS HUMANOS:

### PROMOVER LA IGUALDAD ENTRE

### LOS SEXOS EN Y MEDIANTE

### LA EDUCACION

*Duncan Wilson*<sup>1</sup>

#### Premisas

El Marco de Acción de Dakar representa el compromiso político más importante asumido en el plano internacional en favor de la promoción de la educación para todos. El Marco contiene dos objetivos relacionados con la igualdad entre los sexos. En el artículo 7, inciso v, los participantes se comprometen a suprimir “las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005”. En el mismo inciso se menciona el segundo objetivo: lograr la igualdad entre los géneros en la educación. Para hablar de dichos objetivos nos referiremos en el presente artículo a la “paridad” y a la “igualdad” entre los sexos, respectivamente. Si bien el artículo se centra en este último concepto, la paridad entre hombres y mujeres se examinará a modo de comparación, partiendo de la premisa de que es una condición previa, necesaria pero no suficiente, para realizar la igualdad.

A diferencia de los acuerdos políticos, los derechos humanos corresponden a normas jurídicas que los Estados se han comprometido a poner en práctica al ratificar tratados internacionales. Por consiguiente, deben asumir obligaciones legales internacionales y no

meras promesas. Aunque los dos procesos (política internacional por un lado, y elaboración y aplicación de normas internacionales por otro) sean conceptualmente distintos, su interrelación puede contribuir al logro de sus respectivos objetivos. Se trata pues de procesos complementarios, y no paralelos.<sup>2</sup> Reconocer que los compromisos políticos de los Estados no pueden dissociarse de sus obligaciones legales significa que los Estados que se han adherido a los instrumentos internacionales pertinentes (todos los países del mundo menos dos<sup>3</sup> han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño y más de 170 son Parte en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer) tienen claramente la obligación de garantizar gradualmente el derecho a la educación y la igualdad entre los sexos en la educación, y mediante ésta.

Si se combinara el seguimiento internacional de la Educación para Todos con el de la aplicación de la legislación internacional relativa a los derechos humanos, podría obtenerse un marco integrado de derechos complementario a las promesas políticas de Jomtien y Dakar, y se lograría que estos procesos promovieran los derechos en la educación y mediante ella, en lugar de consistir en un mero recuento de las cantidades de alumnos o de las inversiones en educación. A este respecto, cabe congratularse de la importancia cada vez mayor concedida a los derechos humanos en los informes de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo.

### **Un marco de derechos humanos para la educación a fin de promover la igualdad entre los sexos**

El concepto de género es de carácter social y no biológico, por lo que es difícil evaluar la discriminación que se efectúa sobre esta base y enfrentarse con ella. Las disparidades fundadas en el sexo biológico se pueden medir estadísticamente, mientras que las diferencias vinculadas con el género entrañan distinciones más sutiles entre los papeles masculinos y femeninos. Lograr la paridad (igual cantidad de niños y niñas) en la escuela es sólo un paso hacia la igualdad entre los sexos en la educación y mediante ella. La paridad es un concepto cuantitativo, mientras que la igualdad es de índole cualitativa. La protección de los derechos humanos y la promoción de la igualdad entre los sexos requieren más que un equilibrio numérico; exigen un equilibrio conceptual y un esfuerzo consciente por corregir las desigualdades existentes.

El análisis centrado exclusivamente en las cifras puede poner de manifiesto progresos aparentes y ocultar pautas reales de discriminación y desventaja. Esto es particularmente

válido en la evaluación de la igualdad. En la educación, aumentar la paridad en la matrícula es importante, mientras que la igualdad requiere una adaptación. Abordar el derecho *a la* educación sin tomar en consideración los derechos *en la* educación y *mediante la* educación puede significar imponer una escolaridad obligatoria sin que ello sea útil y pertinente para favorecer la igualdad entre los sexos.

Los gobiernos son los principales responsables de la plena realización del derecho a la educación para todos. El marco analítico de las obligaciones del Estado elaborado por la Relatora Especial de las Naciones Unidas indica que son necesarios cuatro elementos: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad* de la educación (Tomashevski, 2001).<sup>4</sup>

Existen distintas soluciones para garantizar la *disponibilidad* de servicios educativos: escuelas separadas o destinadas a un solo sexo (autorizadas por la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza siempre que sean de igual calidad);<sup>5</sup> escuelas integradas, en las que las niñas se matriculan en escuelas para niños que pueden no ser adecuadas para ellas, o la educación integradora en escuelas mixtas que toman en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres. Cabe señalar que al establecer un sistema de educación por sexo algunos gobiernos pueden estar atendiendo a preocupaciones de los padres, mientras que otros, como Ecuador, consideran “la coeducación (mixta) como un método para eliminar barreras sexistas”.<sup>6</sup> Es importante llegar a un equilibrio entre la libertad de los padres en materia de educación y el superior interés del niño.

La *accesibilidad* requiere suprimir barreras directamente discriminatorias que entorpecen la escolarización de los representantes de un sexo en todos los niveles y tipos de educación y, como se verá más adelante, obstáculos como el del costo, que puede tener repercusiones indirectas para la igualdad entre los sexos.

La *aceptabilidad* se refiere a que la educación debe ser realmente de utilidad para el niño, no sólo para la búsqueda de empleo sino también, en gran medida, para proteger su salud y bienestar. La existencia de posibilidades educativas suficientes para las niñas es sólo un primer paso. Tratar del mismo modo a niños y niñas puede reforzar la desventaja social, en lugar de remediarla, ya que la educación puede servir para subrayar los estereotipos existentes de la mujer poco apta para los estudios, una imagen que se presenta a veces (a menudo inconscientemente) en los libros de texto donde se ilustran roles de la mujer en el hogar, mientras que se realza el papel de los hombres en la historia y como precursores intelectuales. En cuanto a derechos humanos, los objetivos de la educación incluyen “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz,

tolerancia, igualdad de los sexos”.<sup>7</sup> Para tener en cuenta esta exigencia –definir qué aprenden los niños y por qué- hay que reorientar la educación de modo que contribuya a la igualdad entre los sexos.

La obligación impuesta por los derechos humanos de que la educación sea *adaptable* al individuo, y no a la inversa, es revolucionaria. Propiciará escuelas más integradoras, y la seguridad de que la educación no acentuará pautas sociales existentes que discriminan a determinados grupos. Esto reviste especial importancia en la medida en que las niñas suelen ser víctimas de múltiples formas de discriminación (por ejemplo, como miembro de una minoría para la cual la lengua nacional es la segunda o tercera lengua y, además, por ser niña).

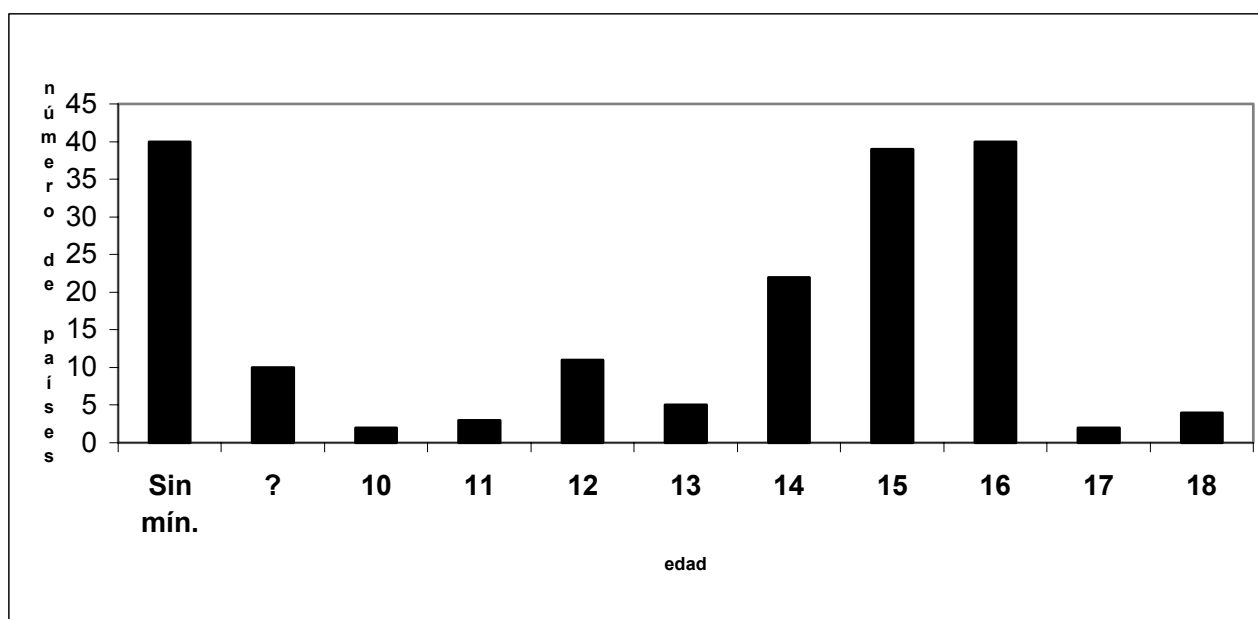
## **Disponibilidad**

### ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Debería haber disposiciones legales que hicieran que al menos la enseñanza primaria fuera obligatoria y accesible a todos gratuitamente.<sup>8</sup> Se puede considerar que este requisito ha evolucionado con el tiempo y según el lugar, y que ya no se limita a la obligación, para los padres, de enviar al niño a la escuela y, del Estado, a proporcionar educación.

Un análisis preliminar de 179 países indica que sólo 80% de los Estados, aproximadamente, ha integrado su compromiso internacional en su legislación nacional. La investigación indica, asimismo, que la asociación entre escolaridad obligatoria y enseñanza primaria ya no es válida, puesto que la edad límite para la educación obligatoria va más allá de la enseñanza primaria. En la mayoría de los países que cuentan con una legislación relativa a la enseñanza obligatoria, la edad mínima para finalizarla es de 14 años o más (véase la Figura 1).

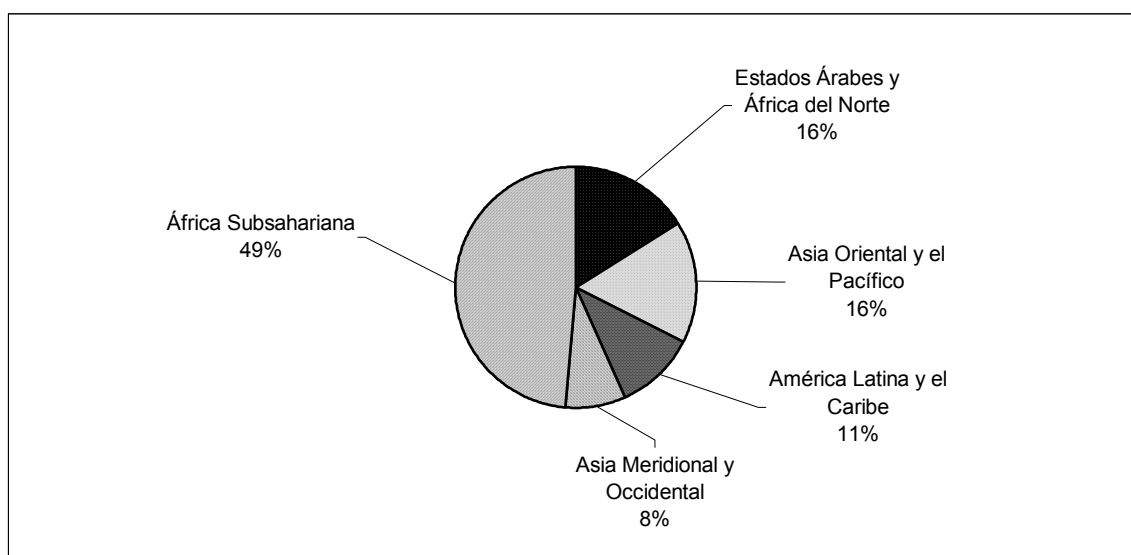
FIGURA 1. Edad mínima para finalizar la educación



De los 179 países analizados, unos 40 no tienen legislación relativa a la enseñanza obligatoria; 81 fijan una edad mínima para finalizar la escolaridad situada entre los 14 y 16 años de edad, mientras que en otros 21 la edad correspondiente es de 10 a 13 años, y en seis países, de 17 a 18 años. En diez países existe la educación obligatoria, pero no se señala la edad a la que concluye. Aunque esto podría significar que, de hecho, no se puede poner en práctica la enseñanza obligatoria, también puede tratarse de una omisión en la información presentada. En consecuencia, esos países no se incluyeron en la categoría “sin edad mínima”.

Como se desprende de la Figura 2, el grupo más importante de países desprovistos de legislación relativa a la enseñanza obligatoria es el del África Subsahariana (45% del número total de países, que representan al 40% de los países de la región). Una proporción relativamente importante de países no cuenta con educación obligatoria en Asia Meridional y Occidental (33,3% de los países de la región), los Estados Árabes y África del Norte (30% de los países de la región) y Asia Oriental y el Pacífico (23% de los países de la región).

FIGURA 2. Distribución global de los países en que la educación no es obligatoria



En el Recuadro 1 se presenta información –de aquellos países que la poseen– sobre la edad mínima para finalizar la educación obligatoria. En gran medida, los datos suministrados por los países provienen de los informes presentados en virtud de tratados internacionales relativos a los derechos humanos. Cada Estado parte en un tratado de esta índole tiene la obligación de facilitar un informe inicial, y ulteriormente informes periódicos, sobre el cumplimiento de las obligaciones que le incumben. Los datos son fidedignos puesto que proceden de los propios Estados. Cuando no se dispone de informes referentes a los derechos humanos (sea porque el más reciente fue considerado poco fiable ya que tenía más de cinco años de antigüedad, o porque el Estado interesado no presentó informe), los datos se complementan con información de la base de datos de la Oficina Internacional de Educación (OIE), Datos Mundiales sobre la Educación, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y, por último, el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) (aunque, por regla general, el IEU no ha recolectado estos datos de modo regular, y cuando lo ha hecho, no siempre trabajó de modo compatible con las demás fuentes, incluidos los propios informes de los Estados).

RECUADRO 1: Edad mínima para finalizar la educación obligatoria, por país

<p><b>Educación no obligatoria (40 países):</b> Bahrein, Benin, Bhután, Brunei Darussalam, Burundi<sup>a</sup>, Camboya, Camerún, Chad, Côte d'Ivoire, Eritrea, Etiopía, Fiji, Gambia, Haití, Islas Salomón, Jamaica, Lesotho<sup>b</sup>, Malawi, Maldivas, Mauritania, Mozambique, Myanmar, Nepal, Omán, Pakistán, Papua Nueva Guinea<sup>a</sup>, Qatar<sup>a</sup>, República Democrática del Congo, Rwanda<sup>a</sup>, San Vicente y las Granadinas, Sierra Leona<sup>b</sup>, Singapur, Sudán, Suriname, Swazilandia<sup>a</sup>, Uganda<sup>b</sup>, Vanuatu, Yemen, Zambia y Zimbabwe.</p> <p><b>Educación obligatoria pero edad mínima para concluirla determinada (10 países):</b> Arabia Saudita, Azerbaiyán, Iraq, Kazajistán, Kirguistán, República Democrática Popular Lao, Tayikistán, Turkmenistán, Ucrania y Uzbekistán.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 10 años (dos países):</b> Bangladesh y la República Islámica del Irán.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 11 años (tres países):</b> Emiratos Árabes Unidos, Guinea Ecuatorial<sup>b</sup> y Panamá<sup>b</sup>.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 12 años (11 países):</b> Filipinas<sup>a</sup>, Georgia<sup>a</sup>, Guinea-Bissau<sup>b</sup>, Líbano<sup>a</sup>, Mauricio<sup>b</sup>, Nicaragua<sup>b</sup>, Paraguay, República Árabe Siria, Senegal<sup>b</sup>, Tailandia<sup>a</sup> y Trinidad y Tobago.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 13 años (cinco países):</b> Djibouti<sup>a</sup>, Honduras, Kenya<sup>b</sup>, República Unida de Tanzania y Santo Tomé y Príncipe.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 14 años (22 países):</b> Albania<sup>a</sup>, Angola<sup>a</sup>, Belice, Bolivia<sup>a</sup>, Brasil<sup>c</sup>, Chile, Comoras, Cuba<sup>b</sup>, Ecuador<sup>b</sup>, Egipto, Ghana<sup>b</sup>, Guinea<sup>a</sup>, India, Islas Marshall, Kuwait, Madagascar<sup>b</sup>, Micronesia (Estados Federados de), Nigeria<sup>b</sup>, República Dominicana, Sri Lanka, Turquía y Venezuela.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 15 años (39 países):</b> Antillas Neerlandesas, Argentina, Armenia<sup>a</sup>, Australia, Austria, Botswana<sup>b</sup>, China<sup>a</sup>, Chipre, Colombia, Croacia<sup>a</sup>, El Salvador<sup>b</sup>, Eslovaquia<sup>c</sup>, Eslovenia, Federación de Rusia, Grecia, Guatemala<sup>b</sup>, Indonesia<sup>a</sup>, Irlanda, Islas Cook<sup>a</sup>, Israel, Jamahiriya Árabe Libia, Japón, la ex República Yugoslava de Macedonia, Letonia, Liechtenstein, Luxemburgo, Malí<sup>b</sup>, Marruecos<sup>a</sup>, México, Portugal, República Checa, República de Corea, Santa Elena<sup>b</sup>, Serbia y Montenegro<sup>a</sup>, Seychelles, Sudáfrica, Suiza, Togo y Uruguay<sup>c</sup>.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 16 años (40 países):</b> Andorra, Antigua y Barbuda, Argelia, Barbados, Bulgaria, Burkina Faso, Cabo Verde, Canadá<sup>c</sup>, Congo<sup>a</sup>, Costa Rica<sup>a</sup>, Dinamarca, España, Estados Unidos de América<sup>a</sup>, Estonia<sup>a</sup>, Finlandia, Francia, Gabón, Granada<sup>a</sup>, Hungría, Islandia, Italia, Jordania, Liberia, Lituania, Malasia<sup>c</sup>, Malta, Mónaco, Namibia<sup>b</sup>, Níger, Noruega, Nueva Zelandia, Reino Unido, República de Moldova, República Popular Democrática de Corea, Rumania, Saint Kitts y Nevis, San Marino, Santa Lucía<sup>a</sup>, Suecia y Túnez.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 17 años (dos países):</b> Países Bajos y Palau.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 18 años (cuatro países):</b> Alemania<sup>c</sup>, Bélgica, Perú y Polonia.</p> <p><b>Educación obligatoria hasta los 21 años (un país):</b> República Centroafricana (solamente las niñas)</p>
--

*Fuente:*

Salvo indicación en contrario, los datos provienen de los informes presentados por los Estados en virtud de tratados relativos a los derechos humanos.

<sup>a</sup> Datos de la OIE: *Datos mundiales sobre la educación 2001 y 2004*, Ginebra (de pronta publicación).

<sup>b</sup> Instituto de Estadística de la UNESCO, *Informes regionales sobre América Latina y África*, Montreal, 2001.

<sup>c</sup> Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), *World education indicators*, París, 2002.

Unos 138 países por lo menos han promulgado leyes relativas a la enseñanza obligatoria, pero es difícil determinar de qué modo se ponen en práctica. No hay consenso



sobre a quién incumbe la responsabilidad de su aplicación: ¿hay que criminalizar a los padres que no pueden permitirse enviar a sus niños a la escuela, o al niño mediante la creación del delito de “ausentismo escolar”? ¿O bien es obligación del Estado ofrecer suficientes oportunidades? En el Recuadro 2 se presentan distintas opiniones sobre el carácter obligatorio de la enseñanza.

RECUADRO 2: Enseñanza obligatoria: ¿una obligación para quién?

“La Ley de enseñanza obligatoria trata explícitamente de prevenir el ausentismo y la deserción escolares. Una enmienda de 1994 [...] hace a los alumnos directamente responsables de la no asistencia a clase. [...] A partir de los 12 años, los alumnos son legalmente responsables del incumplimiento de las disposiciones relativas a la asistencia escolar.” (*Países Bajos*)<sup>i</sup>

“El programa de enseñanza básica obligatoria de Indonesia se compara mejor con la educación para todos, es decir, el fomento de la escolarización total, alentando a los padres a enviar a sus hijos a la escuela al cumplir la edad escolar.” (*Indonesia*)<sup>ii</sup>

“Todo progenitor, tutor u otra persona que tenga autoridad sobre un niño de 6 a 16 años de edad hará que ese niño asista regularmente a una escuela pública o privada reconocida durante todo el horario escolar.” (*Liberia*)<sup>iii</sup>

i. CRC/C/117/Add. 1 (páginas no numeradas).

ii. CRC/C/65/Add. 23, pág. 99.

iii. CRC/C/28/Add. 21, págs. 54-55.

El Convenio Europeo de Derechos Humanos de 1950 estipula que los menores pueden ser detenidos con el fin de vigilar su educación.<sup>9</sup> El niño es, pues, considerado como beneficiario de la educación más que como participante en ella. En la mucho más reciente Convención sobre los Derechos del Niño no se alude a la puesta en práctica, pero se obliga a los Estados a fomentar la asistencia regular a las escuelas.<sup>10</sup> En el seguimiento y la aplicación de los tratados internacionales relativos a los derechos humanos puede observarse un cambio en la promoción de la enseñanza obligatoria que, de obligación del individuo, se convierte en obligación del Estado.

El Estado asume un serio compromiso al decidir que la enseñanza sea obligatoria, ya que esto supone que la educación atienda el interés superior del niño. Aunque no cumpla con los requisitos de calidad e igualdad, de todos modos la educación puede, sin duda, ser beneficiosa. Aun una educación muy limitada puede salvar una vida, pero la educación en condiciones y con fines de igualdad requiere una revisión fundamental de la finalidad, la ejecución y los métodos a fin de promover activamente la igualdad entre los sexos y la sensibilización ante las diferencias de situación entre hombres y mujeres.

La escolaridad obligatoria puede ser esencial para combatir los efectos de la discriminación personal, que pueden repercutir en la educación de las niñas. De hecho, varios países estiman que la enseñanza obligatoria contribuye a mejorarla.<sup>11</sup>

## LOS DOCENTES

Al desempeñar el cuerpo docente una función esencial en la educación, eso significa que en su capacitación, selección y composición ha de ponerse de relieve la igualdad entre los sexos. Mejorar el equilibrio entre docentes hombres y mujeres en todos los niveles puede servir de indicador de esa igualdad. El análisis de la situación de las maestras en las escuelas muestra por lo general que, como sucede con la mayoría de las alumnas, permanecen confinadas en la escuela primaria. En todas las regiones del mundo, la proporción de mujeres docentes en la enseñanza secundaria y superior es inferior a la de la escuela primaria (Gaynor, 1997, pág. 11). Éste puede ser uno de los motivos de la escolaridad más reducida de las niñas, ya que los padres no consienten que sus hijas tengan por maestro a un hombre, como lo señaló Egipto.<sup>12</sup>

El estudio de las remuneraciones revela que, en varias grandes ciudades del mundo (en particular Lagos, Yakarta y São Paulo), los conductores de autobuses ganan más que los docentes (Union Bank of Switzerland, 1994 y 2000, págs. 50-51). La investigación también estableció un vínculo entre la motivación y el rendimiento de los docentes y la calidad de la educación, señalando que dicha motivación no siempre constituye una prioridad para los encargados de formular políticas nacionales e internacionales (Voluntary Service Overseas, 2002, pág. 2). El reciente ejemplo de Kenya, donde la introducción de la enseñanza gratuita fue perturbada por las huelgas de los maestros que exigían el pago de salarios pendientes, demuestra la urgencia de vincular la enseñanza gratuita con el respeto a los derechos de los docentes.<sup>13</sup> Difícilmente pueden éstos impartir una enseñanza cuando están ocupados en luchar por sus propios derechos.

## Accesibilidad

### DISCRIMINACION EN LOS SECTORES PUBLICO Y PRIVADO

Las niñas tropiezan con obstáculos para su educación en los sectores tanto público como privado. En la esfera pública, los Estados se han comprometido, en virtud de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer,<sup>14</sup> no sólo a

prohibir la discriminación *de iure* (igualdad formal), sino también a eliminarla *de facto* (igualdad en los hechos). Prohibir la discriminación puede consistir esencialmente en modificar la política y promulgar y hacer cumplir leyes. Los esfuerzos encaminados a eliminar la discriminación requieren una revisión fundamental del sistema educativo para descubrir y combatir las pautas de discriminación y reorientar la educación a fin de evitar que se reproduzcan condiciones sociales negativas.

Como lo señaló Zambia, “las niñas son educadas socialmente para convertirse en esposas, madres y cuidadoras sumisas, mientras que los niños se educan para asumir en la sociedad los papeles de dirigentes y proveedores”.<sup>15</sup> Fomentar una “educación no discriminatoria” en cumplimiento de la Plataforma de Acción de Beijing<sup>16</sup> es un paso hacia una educación que promueva la igualdad entre los sexos. Este proceso también exige que se adopten “medidas especiales de carácter temporal” para remediar los efectos de la discriminación. Dichas medidas están previstas en las normas relativas a los derechos humanos,<sup>17</sup> no constituyen una violación de las disposiciones sobre la lucha contra la discriminación cuando se basan en criterios razonables y objetivos, y no se mantienen una vez alcanzados los objetivos.<sup>18</sup>

El Comité de Derechos Humanos, encargado del seguimiento de la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, considera que esas medidas son una “acción positiva destinada a garantizar el disfrute real de los derechos”.<sup>19</sup> De ese modo, la legislación relativa a los derechos humanos puede en determinadas circunstancias *exigir* que distintos grupos sean tratados de modo diferente. Las controversias en torno de la “acción positiva” suelen centrarse en saber a partir de qué momento puede decirse que se ha alcanzado el objetivo de la igualdad. Dado que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha afirmado que ningún país del mundo puede pretender haber logrado la igualdad entre los sexos, se podría decir que es un objetivo difícil de lograr.<sup>20</sup> No obstante, la ley estipula que debe existir un punto más allá del cual la diferencia de trato es discriminatoria. Algunos países (sobre todo en el Caribe), tras instaurar medidas especiales en favor de las niñas en la educación, se encuentran ahora en la situación opuesta, con un sistema educativo que al parecer no logra integrar a los varones. Jamaica es un ejemplo al respecto. Luego de haber dado cuenta de una serie de medidas especiales relativas a la educación de las niñas en su informe al Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer en 1998, el país se halla hoy en una situación donde los varones son los desfavorecidos en materia educativa.<sup>21</sup> En otro artículo de este número, Bailey observa que, según indica la investigación realizada en Jamaica, la preferencia por las niñas se ejerce en la adopción de decisiones en el sector

privado de la educación. En el Recuadro 3 se exponen diversas medidas especiales comunicadas en relación con las disposiciones pertinentes sobre los derechos humanos<sup>22</sup> -desde alojamiento en Benin, “Bolsa Escola” en Brasil, libros de texto gratuitos en Burkina Faso y Nepal,<sup>23</sup> mejoramiento de las instalaciones sanitarias en Marruecos<sup>24</sup>-, de donde se desprende que estas medidas pueden ser de gran alcance o sólo parciales. La decisión de contratar por lo menos una maestra en cada escuela primaria dista mucho de ser un compromiso en favor de la paridad entre los sexos en la profesión docente, pero puede tener repercusiones significativas al tranquilizar a las familias que envían a sus niñas a la escuela, y proporcionar a éstas un “modelo” femenino.

RECUADRO 3: Medidas especiales destinadas a fomentar la escolaridad de las niñas

“Hogares para acoger a las niñas que cursan el sexto año (enseñanza secundaria).” ( <i>Benin</i> ) <sup>i)</sup>	
“En las regiones rurales se han iniciado programas para poner a disposición de las madres distintas tecnologías desarrolladas que les permitan prescindir del trabajo de sus hijas en edad escolar.” ( <i>Benin</i> ) <sup>i)</sup>	
“Programas por los que se proporcionan fondos a familias pobres con la condición de que sus hijos estén matriculados.” ( <i>Brasil</i> ) <sup>ii)</sup>	
“La creación de instalaciones sanitarias.” ( <i>Marruecos</i> ) <sup>iii)</sup>	
“Gratuidad de los libros de texto y contratación de por lo menos una maestra en cada escuela primaria.” ( <i>Nepal</i> ) <sup>iv)</sup>	
“Las niñas que han optado por la sección técnica se han beneficiado con becas y gozan de prioridad en las plazas de internado.” ( <i>Túnez</i> ) <sup>v)</sup>	
“Construir nuevas escuelas para niñas e instituir la doble jornada en las que ya existen y destinar una jornada exclusivamente para las niñas.” ( <i>Yemen</i> ) <sup>vi)</sup>	
i.	<i>E/1990/5 Add. 48, 5 de septiembre de 2001; párrafos 380-382.</i>
ii.	<i>E/1990/5/Add. 53, 20 de noviembre de 2001; párrafo 769.</i>
iii.	<i>CEDAW/C/MOR/2, 29 de febrero de 2000, pág. 28.</i>
iv.	<i>E/1990/5/Add. 45, 25 de septiembre de 2000; párrafo 82.</i>
v.	<i>E/1990/6/Add. 14, 8 de octubre de 1996; párrafo 383.</i>
vi.	<i>E/1990/5/Add. 54, 17 de mayo de 2002; párrafo 152.</i>

En ciertos análisis econométricos se considera que los padres realizan análisis de costo-beneficio para determinar si van a enviar a cada hijo a la escuela. Vincular esta decisión con la lógica de la oferta y la demanda a nivel macroeconómico resultó erróneo en el caso de Malawi, donde una investigación financiada por el Banco Mundial indicó que se deberían aumentar los gastos de matrícula cuando la demanda es excesiva (Thobani, 1983). Este razonamiento es contrario a los principios de la Educación para Todos y no toma en cuenta el efecto discriminatorio de dichos gastos para las niñas. Los derechos humanos aportan “un

efecto de corrección del mercado libre”<sup>25</sup> al trasladar la adopción de decisiones a la esfera pública, donde la enseñanza primaria debe ser por lo menos “gratuita y obligatoria”.<sup>26</sup>

Las opiniones divergen acerca de las razones por las cuales la tasa de matrícula y la de terminación de estudios son inferiores para las niñas: en la investigación del Banco Mundial se consideran decisivas las decisiones de los padres y las responsabilidades de las niñas en el hogar (Bredie y Beeharry, 1998), mientras que otros puntos de vista insisten en la falta de servicios educativos disponibles y accesibles (Rugh, 2000). Pero son los gobiernos los que tienen la responsabilidad de eliminar la discriminación tanto en el sector público como en el privado, cuando se niega el derecho del niño a una educación provechosa.<sup>27</sup>

Combatir la desigualdad existente requiere luchar contra la discriminación allí donde se encuentra, lo cual comprende al sector privado. Como lo afirmó el Comité de Derechos Humanos:

Los Estados Parte deben adoptar todas las medidas que sean necesarias, incluida la prohibición de la discriminación por razones de sexo, *para poner término a los actos discriminatorios*, que obsten al pleno goce de los derechos, *tanto en el sector público como en el privado*.<sup>28</sup>

La educación puede desempeñar un papel esencial al ofrecer a los niños iguales oportunidades. Sin embargo, esto podría contrastar con la realidad que conocen y ven en el hogar y en la sociedad en general. Por consiguiente, es fundamental aportarles instrumentos críticos que les permitan oponerse a las actitudes sexistas.

#### ¿ES REALMENTE GRATUITA LA ENSEÑANZA?

Los niños no pueden pagar por sí mismos la educación. El pago de derechos de matrícula significa, por consiguiente, que las familias deban hacer frente a difíciles decisiones cuando no pueden permitirse educar a todos sus hijos. La enseñanza siempre tiene un costo, pero el pago de derechos por los usuarios constituye una forma retrógrada de financiación de la educación, ya que limita las posibilidades de acceso a ella a los que pueden pagar. Las consecuencias para las niñas pueden ser desproporcionadas (World Bank, 2001, págs. 165-169),<sup>29</sup> puesto que “los años de asistencia a la escuela parecen una pérdida de tiempo cuando las mujeres no tienen acceso al empleo y/o se les impide trabajar por cuenta propia, no tienen elección en lo que respecta al matrimonio y a tener hijos, o no se les permite tener oportunidades de representación política”.<sup>30</sup> Los propios Estados reconocen esta vinculación, como lo señaló Kenya: “Con la introducción de la coparticipación en la financiación de los

gastos del sistema de enseñanza, un número creciente de niñas pertenecientes a hogares pobres tiene que abandonar sus estudios por falta de recursos”.<sup>31</sup>

En este contexto, los investigadores relacionaron la disminución de la escolaridad de las niñas con las políticas de ajuste estructural impuestas durante el decenio de 1990 (Rose, 1995, págs. 1931-1949).

En la práctica, la enseñanza no puede ser obligatoria, si no es gratuita. Son cada vez más numerosos los Estados que están cumpliendo con su obligación internacional de garantizar una enseñanza primaria gratuita. La aplicación de las nuevas políticas y medidas legislativas destinadas a suprimir gastos de matrícula en la enseñanza experimentó dificultades. Thomas Hammarberg, Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas, informó que en Camboya:

Aunque la Constitución establece que la educación debe ser gratuita para todos, los costos son elevados. Las familias deben pagar la matrícula, los uniformes, útiles y libros, el transporte y los gastos de enseñanza. En un estudio realizado en 1997 se demostró que los padres y la comunidad sufragan el 75% de los gastos reales de educación y que el Estado sólo aporta el 13%.<sup>32</sup>

Cuando, en 1997, Uganda puso en práctica una política de gratuidad de la enseñanza primaria para cuatro niños de cada familia, siempre que dos fueran niñas, la matrícula aumentó durante el año en por lo menos un 44%, mientras que la tasa bruta de escolarización de las niñas aumentaba del 74 al 112% y la de los niños del 86 al 137%.<sup>33</sup>

Un estudio interno realizado por el Banco Mundial en 2002 sobre el cobro de derechos de matrícula en los países “clientes” reveló que el 97% de los países analizados cobraban algún tipo de derechos de matrícula en la educación pública; ahora bien, dichos derechos resultaban *ilegales* (con arreglo a la legislación nacional) en la tercera parte de los 77 países donde eran aplicados (World Bank, 2002, pág. 6). Actualmente no se dispone de un estudio mundial accesible al público –aunque se está trabajando en este sentido– sobre el cobro de derechos de matrícula para una educación que debería ser gratuita.<sup>34</sup>

El costo de la financiación de la enseñanza pública para los particulares puede de hecho ser más elevado en la escuela primaria; en efecto, las contribuciones directas de los padres sufragan hasta la mitad o más, en algunos casos, del gasto total en la enseñanza primaria, mientras que esta proporción disminuye rápidamente en la escuela secundaria pública (Penrose, 1993). En los instrumentos sobre derechos humanos, por el contrario, se dispone que la enseñanza primaria debe ser gratuita y que los Estados deben adoptar medidas, por

todos los medios disponibles (de ser necesario solicitando asistencia internacional), para introducir gradualmente una enseñanza secundaria gratuita.

## **Aceptabilidad: del temor a la igualdad**

### ABUSOS EN LA ESCUELA

Obligar a las niñas a asistir a escuelas que pueden hacer peligrar su salud o su vida es una distorsión del derecho a la educación. Los abusos sexuales y la violencia física contra las niñas son peligros particularmente odiosos, que socavarán cualquier esfuerzo encaminado a lograr la igualdad entre los sexos en la educación y mediante ésta. En recientes informes de grupos de defensa de los derechos humanos se indica que las niñas se ven enfrentadas a esa violencia con inquietante frecuencia.<sup>35</sup> El Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer observó: “La violencia contra la mujer es una forma de discriminación que inhibe gravemente su capacidad para gozar de derechos y libertades en pie de igualdad con el hombre”.<sup>36</sup> Según un estudio comparado de la OIE, las alumnas abandonan los estudios debido al exceso de vejaciones, actos de intimidación y violaciones (Ohsako, 1997, pág. 36). En el seguimiento de la Educación para Todos se debe adoptar un enfoque amplio para garantizar que las mejoras registradas en las cifras se combinen con un creciente respeto por los derechos humanos, y que la enseñanza gratuita y obligatoria fomente mejores relaciones entre hombres y mujeres.

### IGUALDAD Y CALIDAD DE LA EDUCACION

Reconociendo que el contenido de la educación es determinante en lo que respecta a su capacidad de transmitir la discriminación o promover su eliminación, muchos Estados han emprendido un proceso de revisión de los currículos de enseñanza y libros de texto a fin de erradicar opiniones estereotipadas, manifiestas o implícitas, sobre los roles de cada sexo. En un análisis efectuado en Tailandia se comprobó que:

Los personajes masculinos aparecen dos veces más que los femeninos en los libros de texto y [...] el mensaje que en ellos se presenta es que los hombres y mujeres cumplen funciones diferentes y disímiles y que la condición jurídica y social del hombre es superior a la que tiene la mujer. En estos libros se describe al hombre como líder o administrador de su comunidad y como sostén de su familia. La mujer se presenta, en términos generales, como ama de casa, cocinera o encargada de cuidar a los niños y como alguien que aporta ingresos complementarios en las familias más pobres.<sup>37</sup>

En Filipinas, el gobierno fue más allá, al afirmar que “las escuelas siguen desempeñando un papel central en el fortalecimiento y la perpetuación de los estereotipos sobre la mujer y el varón, y aún se encuentran conceptos sexistas en los programas de estudios, los libros de texto y el material didáctico”.<sup>38</sup>

En el Recuadro 4 figuran otros ejemplos comunicados por Estados que procuraron dar una prioridad renovada a la igualdad entre los sexos en la educación.

RECUADRO 4: Análisis del contenido de la enseñanza impartida a niños y niñas.

<p><b>Medidas:</b></p> <p>“La adaptación [sic] de los manuales escolares a las realidades socioeconómicas del país [...] con miras a combatir los estereotipos que perjudican a la mujer.” <i>Burkina Faso</i><sup>i</sup></p> <p>“Sensibilización e incentivos a empresas editoriales de textos escolares [con el fin] de erradicar en éstos los estereotipos sexistas.” <i>(Colombia)</i><sup>ii</sup></p> <p>“[Elaboración de] un <i>pensum</i> curricular para incorporar el enfoque de género en la capacitación a docentes.” <i>(Nicaragua)</i><sup>iii</sup></p> <p>“Reforma [...] de todos los manuales escolares para eliminar las imágenes que redundan en perjuicio de la mujer.” <i>(Túnez)</i><sup>iv</sup></p> <p><b>Objetivo:</b></p> <p>“Crear en la conciencia y la representación cognitiva de los escolares la capacidad analítica necesaria para detectar prejuicios relativos al sexo y las consecuencias de tales procesos.” <i>(Rumania)</i><sup>v</sup></p>	
i.	CEDAW/C/BFA/2-3, 25 de febrero de 1998; pág. 12.
ii.	E/C.12/4/Add. 6, 31 de agosto de 2000; párr. 166.
iii.	CEDAW/C/NIC/4, 28 de agosto de 1998; pág. 19.
iv.	CEDAW/C/TUN/3-4, 2 de agosto de 2000; párr. 539.
v.	CEDAW/C/ROM/4-5, 15 de marzo de 1999; párr. 31.

## Adaptabilidad: promover los derechos humanos mediante la educación

### CASTIGOS PARA LAS MUCHACHAS EMBARAZADAS

En muchos países, las muchachas embarazadas son expulsadas de la educación formal. En ocasiones, esto también afecta a los derechos de las docentes, que pueden ser objeto de suspensión o despido si quedan embarazadas, sobre todo si son solteras. Como declaró un país, “una causa de despido entre las maestras solteras es el embarazo”.<sup>39</sup>

En los últimos años, como consecuencia de la mayor atención prestada a este tema, surgieron diversas respuestas. Se impugnan cada vez más las razones por las cuales las muchachas embarazadas deben ser objeto de discriminación en la educación. Un ejemplo



destacado de movilización en favor del cambio social en este ámbito proviene de Colombia, donde el Tribunal Constitucional de Bogotá estimó que

la estigmatización y la discriminación derivadas de la suspensión de la asistencia a la escuela habían convertido esta medida [apoyo escolar limitado] en una carga desproporcionada que la alumna debía llevar solamente porque estaba embarazada, lo que, a juicio del tribunal, equivalía a un castigo. La transformación del embarazo –en virtud del reglamento escolar– en un motivo de sanción viola los derechos fundamentales a la igualdad, a la vida privada, al libre desarrollo de la personalidad y a la educación.<sup>40</sup>

Asimismo, organizaciones no gubernamentales como el Foro de Mujeres Africanas Especialistas en Pedagogía han puesto en evidencia el trato discriminatorio que sufren las niñas embarazadas. En la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño se reconoce explícitamente el derecho a la educación de la niña embarazada.<sup>41</sup> En respuesta a esta demanda, algunos países como Kenya, Zambia, Botswana, Guinea y Malawi permiten ahora la reincorporación a la educación formal de las muchachas después del embarazo. Sin embargo, dicha reincorporación puede estar sujeta a limitaciones, en particular la prohibición de reintegrarse a la misma escuela.<sup>42</sup> En otro artículo de este número, Maluwa-Banda señala que a menudo esto equivale a una suspensión, que también puede acarrear un aumento de los índices de deserción -o en este caso “exclusión”- de las niñas. En esas circunstancias cabe preguntarse si se han atenuado “la estigmatización y la discriminación implícitas”.

En la práctica, la situación varía enormemente. Un país reconoció que no existía “una política educativa en esta esfera” y admitió que “las jóvenes pueden ser expulsadas por razones de embarazo, o puede negárseles la oportunidad de reanudar su educación después del parto”, “los padres de otros estudiantes son los que ejercen mayor presión para obligar a la expulsión de estudiantes embarazadas”.<sup>43</sup> En el sector privado, la discriminación también afecta a las niñas, pese a la responsabilidad oficial del Estado de promover el derecho a la educación. En otros casos en que existe una política aparentemente firme que prohíbe expulsar a alumnas embarazadas, la misma puede no aplicarse a las escuelas privadas.<sup>44</sup>

#### MATRIMONIO PRECOZ

Los instrumentos relativos a los derechos humanos mencionan explícitamente la necesidad de que el matrimonio se base en el pleno y libre consentimiento de las partes. En el párrafo 2 del artículo 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos se estipula que “sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio”. En el

párrafo 2 del artículo 16 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer se establece, además, que:

No tendrán ningún efecto jurídico los esponsales y el matrimonio de niños y se adoptarán todas las medidas necesarias, incluso de carácter legislativo, para fijar una edad mínima para la celebración del matrimonio y hacer obligatoria la inscripción del matrimonio en un registro oficial.

Es difícil, empero, determinar por consenso el momento en que un niño pasa a ser capaz de dar un consentimiento con conocimiento de causa y, por ende, cuál debería ser esa edad mínima. Los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos no definen categóricamente la duración de la infancia. Si bien en la Convención sobre los Derechos del Niño se estipula en el artículo 1 que: “Se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad”, se afirma a continuación: “salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Se ha establecido un nexo jurídico entre la edad en que finaliza la enseñanza obligatoria y la edad mínima de admisión en el empleo. Si son diferentes, habría que aumentar la edad en que cesa la obligación escolar para que coincida con la edad mínima fijada para el empleo.<sup>45</sup> No se ha aprobado ni contemplado ninguna disposición análoga con respecto al matrimonio. Sin embargo, éste es reiteradamente reconocido como una de las principales causas de la deserción o exclusión de las niñas de la educación (Mensch, Bruce y Greene, 1998, Figura 9, pág. 71). Egipto y Marruecos, por ejemplo, indican que el abandono escolar de las jóvenes en las zonas rurales se puede atribuir en gran medida a un matrimonio precoz.<sup>46</sup> Los investigadores han observado un vínculo entre el matrimonio y la educación, a saber, que las niñas que han cursado siete o más años de estudios tienen muchas menos probabilidades de casarse durante la adolescencia; esta asociación se comprueba en los niveles superiores de la educación secundaria de las niñas (Singh y Samara, 1996, pág. 153).

Abordar el matrimonio precoz como una cuestión de derechos humanos es difícil debido a la falta de datos disponibles. Como lo comprobó el Centro de Investigación Innocenti del UNICEF, existen muy pocos datos nacionales sobre los matrimonios de menores de 14 años, y menos aún de menores de 10 años (UNICEF, 2001, pág. 4). El Cuadro 1 indica que, en la práctica, al parecer las muchachas se casan antes que los varones en el mundo. La legislación suele no estipular edades mínimas para el matrimonio, y allí donde existe, a menudo no se aplica (por no coincidir con el derecho consuetudinario), mientras que cuando se aplica cimienta con frecuencia la diferencia de trato entre hombres y mujeres debido a que la edad mínima para contraer matrimonio es inferior para la mujer (Melchiorre, 2002).

CUADRO 1. Porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años casados.

	Varones	Muchachas		Varones	Muchachas
ÁFRICA SUBSAHARIANA			ORIENTE MEDIO		
Rep. Dem. del Congo	5	74	Rep. Árabe Siria	4	25
Níger	4	70	Yemen	5	24
Congo	12	56	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE		
Mali	5	50	Honduras	7	30
ASIA			Cuba	7	29
Afganistán	9	54	Guatemala	8	24
Bangladesh	5	51			
Nepal	14	42			

*Fuente:* División de Población de las Naciones Unidas, Departamento de Asuntos Económicos y Sociales, *World Marriage Patterns*, 2000.

### Conclusión: de la educación a la integración social

Cuando la educación no amplía las oportunidades para las niñas o parece no hacerlo, se debilita considerablemente la argumentación en favor de la escolarización de las niñas. En Egipto, un estudio demostró que al menos en el 50% de los casos examinados había influido notablemente en la decisión de no enviar a las niñas a la escuela la opinión de que la educación no garantiza el empleo. Al parecer, esta percepción coincide con estudios económicos según los cuales el mercado laboral puede en realidad *perjudicar* a la educación de las niñas. El United Nations Development Fund for Women (UNIFEM) concluyó que el salario medio de las mujeres es inferior al de los hombres en todos los países sobre los cuales se dispone de datos (UNIFEM, 2000, pág. 92).

La educación puede tener un efecto multiplicador al favorecer la promoción de otros derechos humanos (en particular, la salud y el empleo, así como la igualdad entre los sexos). Cuando esto no sucede en la práctica, no se potencian al máximo los objetivos de la educación establecidos en las normas internacionales relativas a los derechos humanos, especialmente el que la educación debe garantizar, el “pleno desarrollo de la personalidad humana” y “capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre”.<sup>47</sup>

Un mayor reconocimiento de la problemática de la igualdad entre los sexos en cada uno de los cuatro componentes del derecho a la educación antes mencionados contribuiría a promover el logro de esos objetivos de la educación. Los gobiernos se han apresurado a

formular promesas políticas para promover la igualdad entre los sexos en la educación, pero han tardado en plasmarlas en sistemas educativos que promuevan y respeten la igualdad y los derechos; en otras palabras, la retórica no ha inducido una acción eficaz. En el presente artículo se ha procurado esbozar algunas de las políticas y medidas prácticas que ayudarían a convertir en realidad esos compromisos bajo la forma de medidas eficaces en favor de la igualdad entre los sexos en y mediante la educación.

## Notas

1. El autor desea agradecer la asistencia de Lee Holloway en la investigación.
2. Esto fue reconocido por la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en su informe anual de 2002, E/CN.4/2002/60, párrs. 5-10.
3. Estados Unidos de América y Somalia.
4. Aprobado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en la Observación General nº 13 (E/C.12/1999/10). Para más información, véase: [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org).
5. Artículo 2, “En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación [...]: a) la creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza distintos para alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos currículos o programas equivalentes [...]”.
6. Informe de Ecuador sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 2002, CEDAW/C/ECU/4-5, párr. 155.
7. Convención sobre los Derechos del Niño, 1989, artículo 29, párrafo 1, inciso d.
8. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13; Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 28 y garantías regionales y nacionales.
9. Artículo 5, párrafo 1, inciso d. Esto fue aducido en los casos *Bouamar c. Bélgica*, dictamen del 29 de febrero de 1988, A-129, *Nielsen c. Dinamarca*, dictamen del 28 de noviembre de 1988 y *D.G. c. Irlanda*, dictamen del 16 de mayo de 2002, nº 39474/98.
10. Artículo 28, párrafo 1, inciso e: “Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”.
11. Informe de Argelia sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2000, E/1990/6/Add.26, 2000, párrafo 168; Informes sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer presentados por Túnez, 2000, CEDAW/C/TUN/3-4, párrafo 71, y Uzbekistán, 2000, CEDAW/C/UZBI/1, pág. 42.
12. Informe de Egipto sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 2000, CEDAW/C/EGY/4-5, pág. 46.
13. “Vayamos a la huelga, declara una delegación del KNUT”, *The Nation* (Nairobi), 7 de abril de 2003.
14. Al 18 de abril de 2003 había 173 Estados Parte en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Se puede consultar un cuadro de ratificaciones y reservas razonablemente actualizado en: [www.unhchr.ch](http://www.unhchr.ch).
15. Informe de Zambia sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 2002, CEDAW/C/ZAM/3-4, pág. 7.
16. Plataforma de Acción de Beijing, párrafo 69.
17. En particular, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Nueva York, 18 de diciembre de 1979, artículo 4, párrafo 1.
18. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación general nº 13 (1999) relativa al derecho a la educación, y opiniones del Comité de Derechos Humanos en *Hopu & Besert c. Francia*, comunicación Nº 549/93, CCPR/C/60/D/549/1993; Observación general nº 18, comunicaciones nº 180/1984 (*L.G. Denning c. Países Bajos*), 196/1985 (*Gueye c. Francia*), 666/1995 (*Frédéric Foin c. Francia*), 689/1996 (*Richard Maille c. Francia*), 690 y 691/1996 (*Marc Venier & Paul Nicolas c. Francia*), entre otras.
19. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Observación general nº 4 (decimotercer periodo de sesiones, 1981) relativa al artículo 3: Igualdad entre los sexos, A/36/40 (1981) 109, párrafo 2.
20. [http://www.undp.org/dpa/choices/2002/march/p7Mar02\\_E.pdf](http://www.undp.org/dpa/choices/2002/march/p7Mar02_E.pdf)

21. Informe de Jamaica sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1998, CEDAW/C/JAM/2-4, págs. 23-25. Véase Barbara Bailey, en el presente número de *Perspectivas*.
22. Artículo 4, párrafo 1, y artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
23. Informe de Nepal sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2000, E/1990/5/Add.45, párr. 82.
24. La falta de instalaciones y servicios sanitarios adecuados puede ser una molestia para los varones, pero puede constituir una tragedia para las niñas en periodo de menstruación.
25. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, 1999, E/CN.4/1999/49, párr. 60.
26. Se encuentran formulaciones análogas en todos los textos importantes relativos a los derechos humanos que garantizan el derecho a la educación.
27. La Corte Interamericana de Derechos Humanos consideró a los Estados responsables de la violación de derechos humanos por actores privados, *Velásquez-Rodríguez*, dictamen del 29 de julio de 1988, Corte Interamericana de Derechos Humanos (Serie C, n° 4).
28. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, Observación general n° 28 (68° periodo de sesiones, 2000) relativa al Artículo 3: Igualdad de derechos entre hombres y mujeres, A/55/40 vol. I (2000), pág. 133, párrs. 1-32 (subrayado por el autor).
29. “La elasticidad de los precios es considerablemente mayor para las niñas que para los varones”.
30. Informe anual de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación, 2002, E/CN.4/2002/60.
31. Informe de Kenya sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 2000, CEDAW/C/KEN/3-4, pág. 16.
32. Informe del Representante Especial del Secretario General para los derechos humanos en Camboya, 1999, E/CN.4/1999/101, párr. 111.
33. República de Uganda, Ministerio de Educación y Deportes, *Education for all (EFA) 2000 Assessment* [Educación para Todos (EPT), evaluación de 2000], Kampala, 1999, Cuadro 6.2.3, pág. 21.
34. En el marco del proyecto relativo al derecho a la educación se ha emprendido un estudio cuyos resultados preliminares se esperaban para fines de 2003.
35. Proyecto sobre el derecho a la educación, *Prohibiting the ongoing sexual harassment and sexual violence against learners* [Prohibición del acoso sexual y la violencia sexual contra los educandos], Johannesburgo, 2002; Human Rights Watch, *Scared at school* [Temor en la escuela], Nueva York, 2001.
36. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, “La violencia contra la mujer”, Recomendación general n° 19, 1992, CEDAW/C/1992/L.1/Add.15, párrafo 1.
37. Informe de Tailandia sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1997, CEDAW/C/THA/2-3, párr. 160.
38. Informe de Filipinas sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1996, CEDAW/C/PHI/4, párr. 44.
39. Informe de Belice sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1996, CEDAW/C/BLZ/1-2, párrs. 113-116.
40. *Cristano Arcángel Martínez y María Suarez Robayo c. colegio Ciudad de Cali*, Caso N° T-177814, 11 de noviembre de 1998. Citado en la publicación de K. Tomashevski, Human rights in education as a prerequisite for human rights education [Los derechos humanos en la educación como requisito previo para la educación relativa a los derechos humanos]. *Right to education primers*, N° 4, Goteburgo, Suecia, 2001, pág. 42.
41. OUA, documento CAB/LEG/24.9/49 (1990) (en vigor desde noviembre de 1999). En el párrafo 6 del artículo 11 se estipula que los Estados Parte en la Carta adoptarán todas las medidas apropiadas para que las muchachas que queden embarazadas antes de haber concluido su educación tengan la posibilidad de proseguirla en función de sus aptitudes individuales.
42. Informe de Burundi sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 2000, CEDAW/C/BDI/1, pág. 13.
43. Informe de Belice sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1996, CEDAW/C/BLZ/1-2, párrs. 113-116.
44. Informe de Chile sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 1999, CEDAW/C/CHI/3, pág. 19.
45. Tratado N° 138 de la OIT, Convenio sobre la edad mínima de admisión en el empleo, 1973.
46. Informes sobre la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer presentados por Egipto (2000), CEDAW/C/EGY/4-5 y Marruecos (1998), CEDAW/C/BFA/2-3. Nader Fergany, *Towards high quality universal primary education in Egypt* [Hacia una educación primaria universal de calidad en Egipto], Giza, Egipto, Centro de Investigación Almishkat,

2000. [http://www.almishkat.org/engdoc00/girls\\_education.htm](http://www.almishkat.org/engdoc00/girls_education.htm); y PNUD, *Egypt Human Development Report (1998-1999)* [Informe sobre el desarrollo humano en Egipto, 1998-1999], pág. 111, Nueva York.
47. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1996, artículo 13, párr. 1.

## Referencias

- Bredie, J.W.B. y Beeharry, G.K. 1998. *School enrolment decline in Sub-Saharan Africa: beyond the supply constraint* [Disminución de la matrícula escolar en el África Subsahariana: más allá de la limitación de la oferta]. Washington D.C.: Banco Mundial (documento de trabajo del Banco Mundial, 395).
- Gaynor, C. 1997. *The supply, condition and professional development of women teachers* [Disponibilidad, situación y desarrollo profesional de las docentes]. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Melchiorre, A. 2002. *At what age ...are school-children married, employed and taken to court?* [¿A qué edad pueden los escolares casarse, ser empleados y enjuiciados?]. Goteburgo, Suecia: Proyecto sobre el derecho a la educación.
- Mensch, B.S.; Bruce, J.; Greene, M.S. 1998. *The uncharted passage: girls, adolescence in the developing world* [Viaje a lo desconocido: la adolescencia de las niñas en el mundo en desarrollo]. Nueva York: The Population Council.
- Ohsako T. (comp.). 1997. *Violence at school: global issues and interventions* [La violencia en la escuela: problemas mundiales e intervenciones]. París: UNESCO-Oficina Internacional de Educación.
- Penrose, P. 1993. *Planning and financing sustainable education systems in Sub-Saharan Africa* [Planificación y financiación de sistemas educativos viables en el África Subsahariana]. Londres: DFID (Educational research paper, n° 07).
- Rose, P. 1995. *Female education and adjustment programmes: a crosscountry statistical analysis* [Educación de la mujer y programas de ajuste: un análisis estadístico comparado entre países]. *World development* (Oxford, Reino Unido), vol. 23. N° 11.
- Rugh, A. 2000. *Starting now: strategies for helping girls to complete primary* [A partir de hoy: estrategias para ayudar a las niñas a finalizar la enseñanza primaria]. Washington, DC: Academy for Educational Development. (SAGE technical report, n° 1.)
- Singh, S. y Samara, R. 1996. Early marriage among women in developing countries [El matrimonio precoz de las mujeres en los países en desarrollo]. *International family planning perspectives* (Nueva York, NY), vol. 22, n° 4, diciembre.
- Thobani, M. 1983. *Charging user fees for social services: the case of Malawi* [Cobrar derechos a los usuarios en pago de los servicios sociales: el caso de Malawi]. Washington, DC: Banco Mundial. (Banco Mundial, documento de trabajo, n° 572.)
- Tomashevski, K. 2001. *Right to education primers, N° 3* [Derecho a la educación, Manual n° 3]. Goteburgo, Suecia: Proyecto sobre el derecho a la educación, [www.right-to-education.org](http://www.right-to-education.org)
- Voluntary Service Overseas. 2002. *What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries* [¿Qué es lo que impulsa a los docentes? Informe de investigación sobre las motivaciones de los maestros en los países en desarrollo]. Londres.
- UNICEF. Centro de Investigación Innocenti. 2001. *Early marriage: child spouses* [Matrimonio precoz: niños casados]. *Innocenti digest* (Florencia, Italia), N° 7.
- UNIFEM. 2000. *El progreso de las mujeres en el mundo 2000*. Nueva York, NY.
- Union Bank of Switzerland. 1994 y 2000. *Prices and earnings around the globe* [Precios e ingresos en el mundo]. Zurich. (Citado en: Internacional de la Educación. Educación para Todos: Más allá de los compromisos. Bruselas: 2003. Informe de la Internacional de la Educación n° 1.)
- World Bank. 2001. *Engendering development* [Integración de la problemática de la igualdad entre los sexos en el desarrollo]. Washington, DC.
- World Bank. 2002. *User fees in primary education* [Derechos de matrícula en la enseñanza primaria]. Washington, DC. (Inédito.)

*Versión original: inglés*

*Isabel Byron (Saint Kitts y Nevis)*

Licenciada en Bibliotecología y Educación. Especialista de programa adjunta en la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, donde trabaja en los programas “Banco de recursos/Observatorio de tendencias” y “Reforzamiento de capacidades”. Entre sus responsabilidades se cuentan la gestión de un banco de datos sobre prácticas idóneas en la educación para aprender a vivir juntos, y la coordinación de las actividades de creación de capacidades para la formulación de currículos de educación para la ciudadanía en el Caribe. Correo electrónico: i.byron@ibe.unesco.org

*Jesusa Ona (Guinea Ecuatorial/España)*

Licenciada en Ciencias Políticas (Universidad de Ginebra, 2001). Ayudante de investigación en la OIE, donde investiga y actualiza proyectos sobre el tema de las prácticas idóneas en la educación para aprender a vivir juntos. Actualmente cursa una licenciatura sobre estudios relativos a la igualdad entre los sexos. Correo electrónico: j.ona@ibe.unesco.org o jesusaona@yahoo.fr

## IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

### INTRODUCCION AL *DOSSIER*

---

*Isabel Byron y Jesusa Ona*

---

Del 26 al 28 de abril de 2000, en ocasión del décimo aniversario de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), más de 180 gobiernos, representantes de la sociedad civil y otros sectores interesados en la educación de todo el mundo se reunieron en Dakar, Senegal, en el Foro Mundial sobre la Educación. Luego de reconocer que no se habían alcanzado los objetivos educacionales de los años noventa, diseñaron un detallado plan de acción a fin de lograr Educación Para Todos (EPT).<sup>1</sup> Entre los objetivos convenidos en esta reunión de 2000 figuran la eliminación de las disparidades basadas en el sexo en la enseñanza primaria y secundaria antes de 2005, y el logro de la igualdad entre los sexos en relación con la educación antes de 2015. Estos objetivos constituyeron el telón de fondo de la primera edición temática del Informe de Seguimiento de la *Educación para Todos en el Mundo (2003-2004)*. En el contexto de este acontecimiento, la Oficina Internacional de Educación (OIE) encargó ocho estudios monográficos sobre otros tantos países a fin de examinar la medida en que este objetivo de la EPT se ha traducido en procesos encaminados a lograr que los sistemas educacionales resulten equitativos para ambos sexos en sus políticas y prácticas. Dada la orientación particular de la OIE —el instituto de la UNESCO especializado en el contenido y los métodos de la educación—, esos estudios debían poner de relieve las cuestiones relacionadas con los procesos de formulación de programas de estudios (política, diseño,

aplicación, evaluación, preparación de docentes). Con vistas a tales estudios monográficos, los países que se seleccionaron teniendo en cuenta una amplia representación geográfica y contextual fueron los siguientes: Benin, Bolivia, Camboya, Jamaica, Malawi, Omán, Rumania y Uganda.

La selección de los países se llevó a cabo mediante un proceso cuidadoso y uno de los principales propósitos de esta sección introductoria es precisamente explicar cómo se procedió, señalando las justificaciones generales y particulares. Se definieron indicadores cualitativos y cuantitativos a fin de que sirvieran de directrices para la preparación de los estudios con miras a asegurar una cobertura suficiente y, asimismo, para permitir la comparación, en la medida de lo posible. Las directrices también se examinan aquí.

## **Justificación**

### CONSIDERACIONES GENERALES

- Una condición indispensable para la selección de los estudios de casos era el imperativo de una representación mundial.
- En algunos de los países a examinar debían haberse logrado progresos significativos con vistas al logro de la igualdad entre los sexos en la educación.
- Otros debían adolecer de disparidades significativas entre los sexos en el ámbito de la educación, para proporcionar al mismo tiempo pruebas de recientes progresos logrados a fin de reducir tales disparidades.
- Dado el contexto de la pandemia de VIH/SIDA, y sus repercusiones desproporcionadas en el África Subsahariana, los países de la región hacen frente a dificultades especiales para alcanzar los objetivos de la EPT en materia de igualdad entre los sexos. Así, pues, en la selección de los países había que dar prioridad a esta región.

### CONSIDERACIONES PARTICULARES

A continuación explicaremos las razones concretas por las cuales se eligió a cada país:

**Benin.** País del África Subsahariana occidental que, pese a los esfuerzos que realiza para alcanzar la paridad entre los sexos mediante la adopción reciente y la aplicación gradual de políticas en la materia, continúa mostrando un elevado nivel de disparidad en favor



de los varones. Esta comprobación llevó a que en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo de 2002 se llegara a la conclusión de que, a menos que se apliquen estrategias muy concentradas en favor de las niñas, Benin no se encuentra en camino hacia el logro de los objetivos de la EPT correspondientes a 2005 ni a 2015.<sup>2</sup>

**Bolivia.** Como muchos otros países de América Latina, se encamina al logro de la paridad/igualdad entre los sexos antes de 2005-2015, ya que ha hecho rápidos progresos en este ámbito en el decenio de 1990. En realidad, Bolivia ha pasado de ser uno de los países latinoamericanos con mayor disparidad entre los sexos en el ámbito de la educación a una casi paridad en ese aspecto en la educación primaria en 1999.<sup>3</sup>

**Camboya.** Hace frente a numerosos problemas socioeconómicos, al largo proceso de recuperación de los efectos del devastador conflicto sociopolítico durante la segunda mitad del siglo XX, y a la tradicional renuencia a educar a las niñas. Sin embargo, muestra progresos significativos orientados al logro de la paridad de ambos sexos en la enseñanza primaria. Este país demuestra las posibilidades de la eliminación progresiva de la brecha que separa a los sexos en la enseñanza primaria mediante el establecimiento de políticas *ad hoc*, aunque retener a las niñas en la escuela y asegurar su participación en la matrícula secundaria sigue constituyendo un gran desafío. Subsisten graves disparidades en la escuela secundaria: a los 15 años, la matrícula de las niñas es la mitad de la que corresponde a los varones, y a los 18 años, casi tres veces inferior.<sup>4</sup>

**Jamaica.** Como muchos Estados del Caribe, y en contraste con la mayoría de los países en desarrollo del mundo, ha logrado la paridad entre los sexos en la matrícula desde la enseñanza preescolar en adelante. En realidad, en este país las estadísticas de educación desglosadas por sexo favorecen a las muchachas en los niveles secundario y terciario: de manera sistemática, muestran índices superiores de terminación de estudios y, además, mejor rendimiento escolar que los varones.<sup>5</sup>

**Malawi.** Con una preponderancia del VIH/SIDA del 15%, ocupa el octavo lugar en el mundo en lo que hace a difusión de la infección<sup>6</sup> y, según la categorización de las Naciones Unidas, es uno de los países menos adelantados.<sup>7</sup> Con todo, es considerado como uno de los pocos países del África Subsahariana que muestra indicios de poder alcanzar la paridad/igualdad entre los sexos antes de 2005-2015. Después de la reintroducción de la enseñanza primaria gratuita en 1994, los índices de matrícula aumentaron en más de 50% entre 1993-1994 y 1994-1995.<sup>8</sup> El índice neto de matrícula medio en 1994-1995 era de 71%, en tanto que el índice de matrícula neto de las niñas era de 74%.<sup>9</sup> Sin

embargo, no se ha analizado suficientemente la *calidad* de la enseñanza, en especial con relación a la igualdad entre los sexos en el sistema educativo, y fue también por esta razón por lo cual se escogió a este país para el estudio.

**Omán.** Es uno de los diecinueve Estados del grupo “Estados árabes y África del Norte” del proceso de seguimiento de la EPT y ha efectuado excelentes progresos hacia la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. Este país es uno de los que figuran en el Informe de Seguimiento de la EPT entre los que probablemente alcancen el objetivo de la EPT de la paridad entre los sexos antes de 2005.<sup>10</sup> Mientras que en 1970 se comunicaba que no existían escuelas para niñas, las cifras proporcionadas por el Ministerio de Educación en 1999 dan cuenta de un índice de matrícula de casi 95% para todas las niñas en edad de asistir a la escuela elemental.<sup>11</sup> En el año escolar 2000-2001, 48,7% del número total de alumnos que asistían a las escuelas públicas eran niñas. En el ámbito de la enseñanza superior, el número de estudiantes de sexo femenino constituye aproximadamente la mitad del alumnado y, dentro de algunos años, será más elevado que el de estudiantes de sexo masculino (2.873 y 2.759 respectivamente durante 1997-1998).<sup>12</sup> La política de educación básica unificada de Omán para la década, reseñada en el Plan de Desarrollo Educacional más reciente del país, tiene por objetivo impartir “una educación unificada tanto para los varones como para las niñas, en calidad de miembros de la misma sociedad con los mismos objetivos y ambiciones, que requieren la misma educación y cultura, habida cuenta de la identidad árabe e islámica del país”.<sup>13</sup>

**Rumania.** Como la mayor parte de los países de Europa Central y Oriental, ha logrado la paridad entre los sexos en la educación y el índice favorece a las niñas. A pesar de graves desventajas derivadas de la transición económica, factores sociales, incluido uno de los niveles de violencia doméstica contra las mujeres más elevados de Europa Oriental,<sup>14</sup> y el papel de las opiniones ortodoxo-tradicionales sobre los sexos en la sociedad, el contexto político es favorable a las políticas de igualdad entre los sexos en la educación; varios estatutos relativos a la organización, la coordinación y la evaluación de la enseñanza en Rumania contienen los principios de no-discriminación e igualdad de oportunidades.<sup>15</sup>

**Uganda.** Ha desarrollado varias políticas durante los años noventa tratando de incorporar la cuestión de la igualdad entre los sexos en todo el sistema educativo.<sup>16</sup> En virtud del sistema de educación primaria universal ugandés, iniciado en 1997, la mitad de los alumnos cuya educación es auspiciada por el gobierno debe ser de sexo femenino. Se han introducido subvenciones especiales de incentivo para mejorar el rendimiento de las

niñas en las escuelas y existe una política de promoción con respecto a las estudiantes universitarias. Por otra parte, se han realizado considerables esfuerzos para aumentar la participación femenina en los procesos de adopción de decisiones: la Constitución ugandesa reformada en 1995 incluye una política de promoción en virtud de la cual en cada consejo de gobierno local, un tercio de los miembros está reservado a las mujeres.<sup>17</sup> Por otra parte, cada distrito debe elegir por lo menos una representante a la Asamblea Nacional.<sup>18</sup>

### **Directrices para la preparación de las monografías**

A fin de orientar a las autoras en su labor, la OIE preparó indicadores cualitativos y cuantitativos. La cuestión básica que se trataba mediante los estudios era la siguiente: “¿En qué medida existe en el país un proceso para garantizar que se tengan en cuenta las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos en la educación?”. El principal interés consistía en examinar los progresos realizados por los países en la incorporación de enfoques que tuviesen en cuenta la igualdad entre los sexos en la práctica del programa de estudios: contenido, métodos, materiales, gestión del aula, actividades extracurriculares, preparación docente y formación del personal. Así, pues, si bien hacían falta indicadores cuantitativos al examinar el contexto de la oferta y el logro educacionales en los países seleccionados, las cuestiones cualitativas eran de importancia primordial.

Entre los elementos cualitativos propuestos para el examen figuraban: políticas educacionales y políticas específicamente relacionadas con el programa de estudios; contenido, métodos y estrategias del currículo de enseñanza en todos los niveles, incluidos: elección de asignaturas, objetivos mínimos de aprendizaje, resultados y competencias esperados, métodos didácticos, contenido del aprendizaje, manuales y otros materiales de enseñanza y aprendizaje; métodos de evaluación; formación docente; organización y gestión escolar; evaluación y seguimiento de estrategias que tuviesen en cuenta la igualdad entre los sexos. En todos los casos, las autoras debían examinar los niveles de sensibilidad a las diferencias de situación por razón de sexo o, inversamente, los niveles de prejuicios sexistas perceptibles en la práctica educacional.

Entre los indicadores cuantitativos figuraban, para los varones y las niñas: índices de matrícula, repetición y deserción escolar; realización de los diferentes niveles de educación; proporción de docentes/directores; proporción de responsables de la adopción de decisiones en materia de educación (responsables de la formulación de programas de estudios, autores de

manuales, personal administrativo, directores, ministros); niveles de alfabetización, y niveles de logro/rendimiento (en general y en diferentes asignaturas).

Se pidió específicamente a las autoras que examinaran el grado de sensibilidad a las cuestiones relativas a la igualdad entre los sexos en conexión con ciertas cuestiones clave, tales como la enseñanza relativa al VIH/SIDA, la educación para la vida práctica, la educación cívica, y las asignaturas acerca de las cuales existen tradicionalmente prejuicios sexistas, tales como las ciencias y la tecnología (para los varones) y la economía doméstica (para las niñas).

### **Sinopsis de cuatro de los estudios de casos**

Las sinopsis de las principales conclusiones de cuatro de los ocho estudios de casos se reproducen en este número de *Perspectivas*. Se han escogido para representar una amplia gama de contextos y preocupaciones, y contienen útiles análisis de tendencias transdisciplinarios.

Entre esos países, Camboya y Malawi tienen muchos elementos en común en lo que atañe a los elevados niveles de disparidad entre el acceso de las niñas y el de los varones a la enseñanza, así como en el rendimiento: tradicionalmente, los varones se ven favorecidos por razones socioculturales. En ambos países, como ya se mencionó, se han realizado esfuerzos concertados desde Jomtien para remediar la situación mediante la formulación y aplicación de políticas encaminadas a aumentar y mejorar las oportunidades de educación para las niñas, en el empeño de dotar de educación a todos. Estos esfuerzos se han traducido en un aumento significativo de la matrícula de las niñas en la enseñanza primaria en Camboya (72,9% en 2001)<sup>19</sup> y un aumento más lento en Malawi, país particularmente afectado por la epidemia de VIH/SIDA y asolado por una persistente sequía durante el decenio pasado. Con todo, el mayor acceso no se ha traducido en un aumento cualitativo sino más bien, al contrario, según observó Dixie Maluwa-Banda, quien afirma que, con la introducción de la política de enseñanza primaria gratuita en Malawi, “la calidad y eficiencia interna del sistema se ha visto perjudicada”.<sup>20</sup> Tanto Malawi como Camboya continúan haciendo frente a grandes desafíos para incrementar la matrícula en el ámbito secundario. La profesión docente y las estructuras de adopción de decisiones en materia de enseñanza muestran un evidente predominio masculino.

Por lo que atañe a mejorar la sensibilidad respecto a las cuestiones de igualdad entre los sexos en la aplicación del programa de estudios, en ambos países se vienen realizando

esfuerzos innovadores. La creación de una unidad que se ocupa de los programas de estudios apropiados en relación con la igualdad de los sexos en el Instituto de Educación de Malawi, llevó a la realización de un análisis de los manuales, así como a una formación de sensibilización a las diferencias de situación por razón de sexo, y a una revisión de los manuales en las reformas educacionales de 1996. En Camboya se llevó a cabo un proyecto de promoción de escuelas concebidas en función de los niños, teniendo en cuenta la imparcialidad entre ambos sexos. Ahora bien, en ambos estudios se llega a la conclusión de que queda un largo camino por recorrer hasta lograr mejoras cualitativas apreciables en todo el sistema con respecto a los planteamientos equitativos para ambos sexos en la escolaridad. Según Maluwa-Banda, la escasa participación y rendimiento de las muchachas en el ámbito secundario en Malawi guarda relación directa con el deterioro de la calidad de la educación en el nivel primario. Una cuestión crucial parece ser la necesidad de impartir capacitación adecuada en materia de sensibilización a las cuestiones relacionadas con el género entre los responsables de la formulación de currículos de enseñanza, los autores de manuales y, sobre todo, entre los docentes, de manera tal que se refleje de manera constante en su ética y práctica profesional.

Rumania y Jamaica son dos países muy diferentes que muestran niveles igualmente elevados de matrícula y rendimiento de las niñas en la enseñanza durante todas las etapas del sistema. En Rumania, los valores de una sociedad tradicionalmente patriarcal persisten, con todo, y se reflejan en las estructuras de la adopción de decisiones en materia educacional y en los materiales de enseñanza y aprendizaje. Si bien el propio programa de estudios se considera imparcial en la materia, Mihaela Miroiu centra su estudio en su percepción de que los manuales cuentan más para promover los estereotipos sexuales que los programas de estudio, por lo que atañe al lenguaje, las ilustraciones y el contenido. Es interesante su observación de que las autoras, al igual que los autores, contribuyen a los prejuicios sexistas en los manuales, así como su conclusión de que “no hay una correlación directa entre el sexo del autor (la autora) y el nivel de imparcialidad promovido en los textos”.<sup>21</sup> Miroiu pone de relieve el papel crucial de la preparación de los docentes en la explotación eficaz del potencial existente que tiene en cuenta el sexo en los currículos de enseñanza y los manuales.

En el estudio relativo a Jamaica, Barbara Bailey observa la preocupación creciente en ese país acerca de la aparente desventaja de los varones en el sistema educacional, e indica que esta situación debe ser equilibrada mediante un examen de los factores que llevan a las mujeres, a pesar de todo, a seguir estando desfavorecidas en las esferas privada y pública más allá de la escuela, y que dan a los hombres “una ventaja competitiva en cuanto a resultados

sociales, económicos y políticos más amplios”.<sup>22</sup> En Jamaica, las modalidades de distribución de los sexos en la educación son análogas a las de otros países del Caribe: la relación de las matrículas entre niñas y varones en la primaria y en la secundaria son casi iguales, y levemente superiores para las adolescentes a nivel secundario. En el nivel de enseñanza superior, si bien se percibe una declinación marcada en la matrícula en ambos sexos, la proporción de chicas es abrumadoramente mayor. Las niñas y las jóvenes exceden en rendimiento a los niños y los jóvenes en todos los niveles del sistema. Las mujeres están marcadamente representadas en la adopción de decisiones en materia de educación, ámbito en el cual son más numerosas que los hombres. No obstante, hay una proporción considerablemente superior de directores de sexo masculino, a pesar de la relación de 3,3:1 entre mujeres y hombres en la profesión docente.

En Jamaica se definen varios ámbitos curriculares de la enseñanza secundaria que podrían explotarse mejor a fin de promover la sensibilidad a las cuestiones relacionadas con el género y los enfoques que hacen justicia a la diferencia entre ambos sexos en la educación, entre otros los siguientes: educación para el trabajo, recursos y tecnología, tecnología de la información y la comunicación, capacidades para la vida práctica y educación cívica. La elección de asignaturas basada en la diferencia de los sexos en el nivel secundario es un factor clave que, según Bailey, perpetúa los patrones de desigualdad más allá de la escuela.

Los cuatro estudios de casos ponen de manifiesto así que las mejoras cuantitativas no son suficientes para promover la igualdad de ambos sexos en los sistemas de educación, sino que las injusticias fundamentales tienen que ser reparadas a través del cambio gradual de los valores y actitudes tradicionales perpetuados gracias a la política y la práctica existentes en materia de programas de estudio, mediante la adopción de enfoques creadores e innovadores de la formación docente y la formulación de currículos de enseñanza. Esencial para este cambio es la formación adecuada de los responsables de la formulación de los currículos y de los autores de manuales, así como del personal docente, todo lo cual es actualmente insuficiente en esos países. Hace falta un mejor análisis del contenido del programa de estudios y la supervisión y evaluación de las iniciativas en la educación destinadas a promover la igualdad de ambos sexos. Por otra parte, los estudios de casos señalan claramente la necesidad de despertar la conciencia de toda la sociedad con respecto a la falta de igualdad entre los sexos, sus causas y sus repercusiones.

De estos estudios se desprende que la investigación sobre las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos en la educación debe incrementarse y mejorarse. Las actitudes y percepciones de los responsables de la formulación de currículos de enseñanza, los autores

de manuales, los maestros y los estudiantes en relación con este tema deben ser mejor comprendidos si se desea lograr el cambio de actitud y de comportamiento que se persigue. Por otra parte, Bailey observa que la igualdad entre los sexos es igualmente importante para otras variables, tales como la clase y la raza, y la relación entre éstas debería examinarse más a fin de mejorar las oportunidades de educación para todos.

Por último, los estudios de casos señalan la vinculación esencial entre el logro de la equidad entre los sexos y el mejoramiento de la calidad de la educación en general. Como observa Esther Velasco, autora del estudio de caso sobre Camboya: “La meta de la igualdad entre ambos sexos de la EPT procura que las niñas y los varones tengan igual acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad. A fin de establecer un equilibrio entre las metas cuantitativas y las mejoras cualitativas será necesario revisar las estrategias y las asignaciones de recursos gracias a los cuales se han de alcanzar las metas de la EPT y del programa quinquenal de apoyo al sector de educación”.<sup>23</sup>

## Notas

1. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 2000, *Informe Final*, París, UNESCO, 2000.
2. UNESCO, *Education for all: is the world on track? EFA Global Monitoring Report, 2002* [La Educación para Todos ¿va el mundo por el buen camino? Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo], París, 2002, pág. 71.
3. *Ibid.*, pág. 71.
4. Camboya, Ministerio de Educación, Juventud y Deporte, *Gender appraisal of educational reform* [Evaluación de la reforma educacional en relación con la igualdad entre los sexos], Phnom Penh, 2001. [http://www.moeys.gov.kh/education\\_reform\\_in\\_cambodia/gender\\_appraisal\\_of\\_education\\_reform.htm](http://www.moeys.gov.kh/education_reform_in_cambodia/gender_appraisal_of_education_reform.htm)
5. J. Brown, Boys in (and out of) school in Jamaica, *Boys in schools bulletin* (UWI, Mona, Jamaica) [Los varones en (y fuera de) la escuela en Jamaica, Boletín sobre los varones en las escuelas], vol. 4. N° 3, Oct. 2001, <http://www.caribecd.org/jm/ECDNEWS/Educ/boysinoutschl.htm>
6. [http://www.unaids.org/en/geographical\\_area/by\\_country/malawi.asp](http://www.unaids.org/en/geographical_area/by_country/malawi.asp)
7. UNCTAD, *Statistical profiles of LDCs, 2001* [Perfiles estadísticos de los PMA, 2001], Ginebra. <http://www.unctad.org/en/docs/poldcm72.en.pdf>
8. ID21 research highlight, 9 July 2002. ID21 Development Research Reporting Service, UK. <http://www.id21.org/education/E1ek1gl.html>
9. Malawi, Ministerio de Educación, *A policy and investment framework for education in Malawi 1995-2005* [Marco de política e inversión para la educación en Malawi 1995-2005], Lilongwe. <http://chambo.sdn.org.mw/edu/new/policy-direction.html>
10. UNESCO, *op. cit.*, págs. 70, 75, 76.
11. Estados Unidos, Departamento de Estado, Oficina de Democracia, Derechos Humanos y Trabajo, *Oman: country report on human rights practices-2002* [Omán: informe de país sobre prácticas relativas a los derechos humanos-2002], 31 de marzo de 2003, pág. 7. <http://www.state.gov/g/drl/rls/hrrpt/2002/18285.htm>
12. OIE, *World data on education*. Educational Profile, Oman: <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Wde/profilee.htm>
13. Omán, Ministerio de Educación, *National report on the development of education in the Sultanate of Oman, 2001* [Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en el Sultanato de Omán], Mascate, 2001, pág. 14. [http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Oman\\_E\\_Scan\\_1.pdf](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Oman_E_Scan_1.pdf)
14. Conflictos familiares y violencia contra las mujeres; una comparación internacional. La opinión pública checa en un contexto europeo. Centro de Información y Documentación. [http://czechopinion.soc.cas.cz/web/2002\\_3/c03.html](http://czechopinion.soc.cas.cz/web/2002_3/c03.html); home page: <http://czechopinion.soc.cas.cz> )

15. M. Miroiu, *The gender dimension of education in Romania* [La dimensión de igualdad entre los sexos en la educación en Rumania], Viena, Instituto de Ciencias Humanas, 2000, pág. 12. (Documento de proyecto SOCO, nº 83.)
16. Uganda, Ministerio de Educación y Deporte. *The development of education in Uganda in the last ten years. Report on the development of education for the 46<sup>th</sup> Session of the IBE, 5<sup>th</sup>-7<sup>th</sup> September 2001, Geneva* [El desarrollo de la educación en Uganda en los diez últimos años. Informe sobre el desarrollo de la educación para la 46ª reunión de la OIE, 5-7 de septiembre de 2001, Ginebra], Kampala, 2001, págs. 11, 15.
17. Gobierno de Uganda-Constitución, capítulo 11: Gobierno Local, Art. 180 2) b). <http://www.government.go.ug/constitution/detail.php?myId=11>
18. [http://www.familycareintl.org/icpd/icpd\\_sr\\_gender.htm](http://www.familycareintl.org/icpd/icpd_sr_gender.htm)
19. E. Velasco, *Ensuring gender equity in Education for All: is Cambodia on track?* [Garantizar la equidad entre los sexos en la Educación para Todos ¿va Camboya por el buen camino?]. En este número de *Perspectivas*.
20. D. Maluwa-Banda, *Gender sensitive educational policy and practice: the case of Malawi* [Política y práctica educacionales que tienen en cuenta la igualdad entre los sexos: el caso de Malawi], estudio preparado para el Equipo de Seguimiento de la EPT y la Oficina Internacional de Educación , abril 2003, pág. 7.
21. M. Miroiu, *All in one: fairness, neutrality and conservatism: case study on gender sensitive educational policy and practice in Romania* [Todo a la vez: equidad, neutralidad y conservadurismo; el caso de Rumania]. En este número de *Perspectivas*.
22. B. Bailey, *Gender and education in Jamaica: who is achieving and by whose standard?* [La igualdad entre los sexos y la educación en Jamaica : ¿quiénes obtienen logros, y según qué criterios?]. En este número de *Perspectivas*.
23. E. Velasco, *Ensuring gender equity in Education for All: is Cambodia on track?* [Lograr la equidad entre los sexos en la Educación para Todos ¿va Camboya por el buen camino?]. En este número de *Perspectivas*.



*Versión original: inglés*

*Esther Velasco (Filipinas)*

Socióloga, especialista en temas relacionados con la igualdad entre el hombre y la mujer. En su calidad de consultora independiente con residencia en Phnom Penh (Camboya), ha realizado análisis en función del sexo para UNICEF y la UNESCO, centrándose sobre todo en los países del Asia Sudoriental. Prestó asistencia técnica al Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de Camboya para elaborar una estrategia quinquenal con el fin de incorporar la temática en materia de igualdad entre sexos en el sector de la educación, y fue asesora y jefa de equipo del Programa para la Igualdad entre los Sexos y el Desarrollo en Camboya. Correo electrónico: [esthervictor@online.com.kh](mailto:esthervictor@online.com.kh)

## IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

### **GARANTIZAR LA EQUIDAD**

---

### **ENTRE LOS SEXOS EN LA EDUCACION**

---

### **PARA TODOS: ¿VA CAMBOYA**

---

### **POR EL BUEN CAMINO?**

---

*Esther Velasco*

---

#### **Lograr una educación de calidad para todos: las tareas pendientes**

Para el año 2010, Camboya espera lograr el acceso universal a la enseñanza primaria y secundaria de primer ciclo y que todos los alumnos terminen su escolaridad. El número de alumnos matriculados en enseñanza primaria ha ido aumentando a un ritmo constante a lo largo de los años, y se han observado aumentos comparables entre los niños y las niñas: 61,8% y 72,9% en 2001, respectivamente. El índice de paridad entre los sexos (IPS) correspondiente al número de alumnos matriculados en la enseñanza primaria asciende al 0,87 y sigue creciendo. Sin embargo, los buenos resultados obtenidos en las tasas de matriculación en enseñanza primaria no coincidieron con aumentos comparables en la secundaria de primer ciclo, donde la tasa neta de escolarización (TNE) disminuyó hasta el 18,9% y el 7,4%, respectivamente. En este nivel de la enseñanza, la TNE correspondiente a las niñas descendió hasta el 16,4%, y en la secundaria de ciclo superior al 5,4%. Si bien hay optimismo en cuanto

a lograr los objetivos de paridad entre niñas y niños en la enseñanza primaria en 2005, es menos probable que se alcancen en la enseñanza secundaria (MoEYS-EMIS, 2002a).

A medida que aumenta el nivel de instrucción, se amplía la diferencia entre las tasas de matriculación de ambos sexos; de la paridad en la enseñanza preescolar se pasa a cerca del 8% en la enseñanza primaria, a casi el 23% en la enseñanza secundaria de primer ciclo y al 36% en la enseñanza secundaria de ciclo superior (MoEYS-EMIS, 2002a). Muy pocas niñas completan la enseñanza secundaria. En general, las niñas también tienden a tener mayores tasas de abandono de los estudios que los niños en todos los niveles de la enseñanza, fenómeno que limita el número de muchachas que aspiran a ingresar en la enseñanza superior, por lo que la matriculación universitaria se decanta también claramente en favor de los varones.

Entre las actividades más recientes encaminadas a promover la equidad entre los sexos en la enseñanza cabe mencionar la incorporación de metas de equidad entre los sexos en la estrategia oficial de reforma de todo el sector de la educación, el Programa Quinquenal de Apoyo al Sector de la Educación, 2001-2005, del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (MoEYS, por sus siglas en inglés), y los compromisos nacionales en materia de Educación para Todos (EPT). Todo ello se complementa con la aprobación de la Estrategia Quinquenal de Incorporación de los Problemas de Igualdad entre los Sexos, 2002-2006, del MoEYS y la creación del Grupo de Trabajo sobre Igualdad entre los Sexos, también del citado Ministerio. Estos hitos han creado un “clima de cambio” positivo que sitúa efectivamente la igualdad entre los sexos en el centro del programa de reforma de la educación. La Estrategia de Incorporación de los Problemas de Igualdad entre los Sexos aporta el marco y la estrategia para planificar, supervisar y evaluar los progresos y resultados obtenidos en materia de equidad entre los sexos en la educación, en el marco de la planificación y aplicación del Programa de Apoyo al Sector de la Educación y la EPT.

Tras dos años de aplicación de las estrategias de reforma de la educación, se han registrado notables mejoras en el número de niñas matriculadas en enseñanza primaria, la contratación femenina en el servicio docente y la participación de mujeres en las actividades de planificación y supervisión de la enseñanza. Asimismo, se dispone de más recursos y medidas para abordar las cuestiones relacionadas con el acceso equitativo de niños y niñas a las oportunidades de un aprendizaje de calidad, que se espera den resultados que permitan modificar y formular políticas. Recientemente, UNICEF-Camboya estableció un programa titulado Proyecto de Oportunidades de Aprendizaje para la Preparación de las Escuelas y los Niños, cuyo objetivo es respaldar las innovaciones e intervenciones experimentales destinadas

a mejorar las condiciones de aprendizaje en las aulas. En asociación con Acción de Kampuchea para la Enseñanza Primaria, una organización no gubernamental (ONG) local, y el MoEYS, se está experimentando un proyecto sin parangón denominado Creación de escuelas que faciliten el desarrollo del niño y promuevan la igualdad entre sexos, con el propósito de que las escuelas ofrezcan un marco más favorable al aprendizaje y atiendan las necesidades e intereses educativos de niñas y niños.

Ahora bien, todavía se considera que el actual enfoque de la enseñanza y el aprendizaje es de baja calidad y se centra en el personal docente, en lugar de dirigirse al niño/educando. Existen graves diferencias por razón de sexo que requieren atención urgente. Entre ellas cabe mencionar las siguientes:

El contenido actual de los currículos de enseñanza y sus pautas de aplicación ignoran las cuestiones en materia de igualdad entre niños y niñas. Las asignaturas importantes (“ciencias sociales”, “tecnología”, “economía doméstica”, etc.) no hacen mención alguna en su contenido a conceptos relacionados con la igualdad entre los sexos. Las ideas acerca de esta temática se limitan a ilustraciones en los libros de texto y los manuales de los maestros de primaria y secundaria.

En el Plan de Preparación de Programas de Estudios para 2003-2007 del MoEYS, redactado recientemente, se propone una revisión del programa obligatorio común para la enseñanza primaria, secundaria de primer ciclo y de ciclo superior en la que no se tienen en cuenta las cuestiones ligadas a la equidad entre los sexos. Los encargados de elaborar los currículos de enseñanza, los redactores de los libros de texto y los docentes todavía no han adquirido la capacidad necesaria para integrar en su labor los problemas y las preocupaciones referentes a la equidad entre los sexos.

Los actuales métodos de enseñanza y evaluación se centran en su mayor parte en la memorización mecánica del material didáctico, y no en una verdadera comprensión del mismo. Todavía no se ha establecido un vínculo entre la evaluación y la enseñanza como parte de la eficacia de la educación. Los maestros no están capacitados para reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los niños y las niñas, y aún no se han implantado métodos de enseñanza y evaluación que tengan debidamente en cuenta la igualdad entre los sexos. Todo ello tal vez deba efectuarse a partir de un minucioso análisis en función del sexo de la organización de las escuelas y las aulas.

Todavía no se han analizado detalladamente las consecuencias de consagrar parte del calendario escolar y las horas de clase a tareas específicas de cada sexo. Los informes existentes indican que las niñas cargan con mayores responsabilidades, al tener que

ocuparse de las labores del hogar y de sus familias; de ahí que sean más vulnerables a quedarse rezagadas en la escuela. Hace falta una mayor capacidad de adaptación de las escuelas a este fenómeno.

Actualmente, el sistema educativo no aborda los problemas del abuso y el acoso sexuales, ni la violencia por razón de sexo, ya se produzca en las escuelas o en los centros de trabajo.

El objetivo de la equidad entre los sexos de la EPT es el acceso en igualdad de condiciones entre niñas y niños a las oportunidades de obtener una enseñanza de calidad. El reconocimiento de la necesidad de equilibrar los objetivos cuantitativos con las mejoras cualitativas requerirá una revisión de las estrategias y asignaciones de recursos por medio de las cuales se procura lograr las metas de la EPT y el Programa de Apoyo al Sector de la Educación. Las perspectivas de alcanzar los objetivos de equidad entre los sexos en el sector de la educación se calibrarán en función del análisis de los indicadores cuantitativos y cualitativos del sexo y la educación.

### **Tendencias de la promoción de la igualdad entre los sexos y la enseñanza en Camboya**

A pesar de los esfuerzos coordinados del Gobierno en el último decenio, el porcentaje de analfabetos es todavía el 40% de la población, cerca del 60% de los cuales son mujeres (Ministerio de Planificación, 1998). El crecimiento anual del número de alumnos matriculados en enseñanza primaria (aproximadamente el 4,8%) representa un enorme reto para un sistema educativo en el que existe una grave carencia de aulas, maestros calificados y material para satisfacer las necesidades de enseñanza y aprendizaje. La escasez de maestros en las zonas rurales y remotas es asimismo un problema grave.

#### **DESIGUALDADES POR RAZON DE SEXO EN LA ENSEÑANZA**

Son muchas las desigualdades entre los sexos en la enseñanza camboyana y aumentan con el nivel de instrucción (la matriculación femenina es un 8% inferior a la masculina en las fases preescolar y primaria, un 23% en la secundaria de primer ciclo y un 36% en la secundaria de ciclo superior). Las tasas de abandono de los estudios siguen pautas similares: en la enseñanza primaria, en 1993 fueron del 8,3% en el caso de los niños y del 13,9% en el de las niñas, y en 2001 la tasa de los niños aumentó (hasta el 10,4%) y la de las niñas sufrió un ligero descenso

(hasta el 13%) (MoEYS-EMIS, 2002a). Las tasas de abandono de las niñas aumentan durante la adolescencia, lo que pone de manifiesto la importancia de las presiones financieras, los costos de oportunidad y otros factores.

A pesar de las mejoras registradas en la enseñanza básica (los indicadores del acceso correspondientes al año 2000 muestran que aumentó el número de niñas que cursaron la enseñanza primaria y continuaron sus estudios de secundaria de primer ciclo), las diferencias entre los sexos en el sector de la educación siguen siendo un problema y todavía están entre las más elevadas del Asia Oriental, situación que tal vez guarde relación con los factores del costo (real y de oportunidad) de la continuación de los estudios por parte de las adolescentes, la falta de locales donde impartir la enseñanza secundaria en muchas zonas rurales, la tardanza del inicio y la terminación de los cursos y la repetición. No obstante ello, las elevadas y constantes tasas de repetición y abandono en la enseñanza primaria, especialmente entre las niñas, muestran signos de mejoría.

En un estudio realizado por la autora del presente artículo (Velasco y UNICEF/OSDI, 2001) se ponía de relieve la compleja dinámica de la pobreza, la cultura y la geografía, que agrava las desventajas educativas de las niñas, muchachas y mujeres. A la inexistencia de modelos de conducta (maestras y madres instruidas) que alienten y apoyen a las niñas para que continúen sus estudios más allá de la enseñanza primaria se unen la pobreza y las obligaciones de las niñas en el hogar. Además, factores escolares como la falta de instalaciones adecuadas (en particular, baños para las niñas), las diferencias por razón de sexo en las interacciones con los maestros y los compañeros, la pertinencia de los programas de estudios y los problemas de seguridad empeoran todavía más la situación. En los debates y encuestas realizados en las comunidades, una de las razones aducidas para explicar la insuficiente representación de las niñas en los establecimientos de enseñanza secundaria es la distancia entre sus hogares y la escuela, especialmente en las comunidades donde no se pueden cursar todos los estudios primarios. Para muchos adolescentes, asistir a la escuela exige viajar largas distancias, vivir con parientes o en algún tipo de residencia estudiantil de carácter oficial o no, posibilidades que los padres de muchachas adolescentes no ven con buenos ojos.

En el censo de 1998 se estima que sólo el 0,2% de la población camboyana continúa sus estudios después de terminar la enseñanza secundaria. A juzgar por las diferencias existentes entre muchachas y muchachos en la enseñanza secundaria, no debe sorprender que las tasas de matriculación universitaria repitan las mismas pautas. Esta tendencia cambió considerablemente en 2001, cuando en este nivel de instrucción se registró un IPS del 0,30. El

mayor cambio se observó en la universidad estatal (Universidad Real de Phnom Penh) y la Facultad de Derecho y Economía, donde el IPS aumentó respectivamente en un 50% y un 38,2%. La Universidad de Ciencias de la Salud goza del IPS más elevado, que asciende a 0,39. Entre las instituciones donde menos ha variado el índice de paridad entre los sexos están la Universidad Real de Agricultura (IPS = 0,06) y el Instituto de Tecnología (IPS = 0,07) (MoEYS-EMIS, 2002b). El hecho de que los varones predominen abrumadoramente en los estudios agrícolas no es congruente con la observación de que la mayoría de las camboyanas (el 73,2%) se dedica a la agricultura y la pesca.

#### RENDIMIENTO ESCOLAR Y DIFERENCIAS ENTRE LOS SEXOS

A instancias del Grupo de Trabajo del MoEYS sobre Igualdad entre los Sexos, en 2001 la Oficina de Exámenes comenzó a recopilar datos desglosados por sexos. Los resultados del reciente examen nacional de terminación de estudios, realizado al finalizar el 12° curso, revelan algunas diferencias pronunciadas entre uno y otro sexo. Si bien hubo menos muchachas que se presentaron al examen del 12° curso, fue mayor la proporción de ellas que aprobó (el 74,7% frente al 66,6% de los muchachos, y el 19,34% de las muchachas consiguió calificaciones notables, en comparación con el 12,8% de los muchachos). Las muchachas mostraron también un mayor rendimiento, puesto que el 19,4% de ellas aprobó el examen con calificaciones notables, a diferencia del 12,8% de los muchachos (MoEYS, 2002a). Las muchachas también superaron a los muchachos, tanto en valores proporcionales como absolutos, en los aprobados con notas excelentes. Sólo trece estudiantes de 19.000 aspirantes aprobaron el examen con esta calificación.

Sin embargo, los investigadores carecen de datos sobre las diferencias de rendimiento escolar entre niños y niñas, y muchachos y muchachas desglosados en función de las distintas asignaturas y de la enseñanza primaria o secundaria.

#### PARIDAD ENTRE LOS SEXOS EN EL SERVICIO DOCENTE Y LA GESTION DE LA EDUCACION

Las estadísticas muestran que las mujeres ocupan el 38% de los puestos docentes. La proporción de maestras disminuye a medida que aumenta el nivel de enseñanza. En los preescolares, el 99% de los docentes son mujeres, porcentaje que pasa a ser el 39% en enseñanza primaria, el 31% en la secundaria de primer ciclo y el 22% en la secundaria de

ciclo superior (MoEYS, 2002b). La mayoría de las maestras trabaja en las zonas urbanas, tal vez a causa de las normas culturales contrarias a que las mujeres vivan en zonas rurales o remotas, especialmente si por ello deben vivir lejos de sus familias (Bredenburg *et al.*, 2003).

En 2002 se registró un aumento de 1.700 profesoras, el 7% (26.900 frente a las 25.200 de 2001), incremento inferior al de los 2.100 nuevos profesores registrado durante el mismo período (Velasco, 2002). El equilibrio entre los hombres y las mujeres que ingresan en el servicio docente mejora con el tiempo y puede atribuirse a la política de adopción de medidas de discriminación positiva, que da preferencia a las mujeres que solicitan formación pedagógica.

El problema de la paridad entre los maestros y las maestras de las zonas rurales provoca el proverbial círculo vicioso. La falta de maestras en las zonas rurales hace que exista una carencia de modelos de conducta femeninos que restringe el acceso de las niñas a la enseñanza secundaria por motivos de seguridad y como consecuencia de sus distintas obligaciones domésticas, lo que limita el número de mujeres del ámbito rural que aspiran a ingresar a los centros de formación pedagógica. Esto, a su vez, significa que habrá menos mujeres dispuestas a enseñar en las zonas rurales y remotas.

Las diferencias entre hombres y mujeres se repiten a lo largo de todo el sistema educativo. El 73% de los cargos directivos y administrativos están ocupados por hombres. En las oficinas de educación provinciales y de distrito, los hombres integran el 80% de las plantillas. La mayoría de las mujeres ocupan cargos de secretaría y apoyo administrativo de nivel inferior (MoEYS, Grupo de Trabajo sobre Igualdad entre los Sexos, 2002a, b).

Las mujeres representan sólo el 9% del número total de directores de escuela. Los cuatro Directores Generales del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (MoEYS) son varones, y uno de los tres subdirectores generales es una mujer. De los 32 directores de departamento, sólo cinco (el 16%) son mujeres y diez (el 15%) de los 66 directores adjuntos son mujeres. De los siete altos funcionarios del Ministerio (Ministro, Secretarios de Estado, Subsecretarios) sólo uno es una mujer, una Subsecretaria (EMIS-MoEYS, 2002b). Esta reducida representación femenina obedece principalmente a que la mayoría de las mujeres carece de los títulos de aptitud profesional necesarios para desempeñar funciones directivas u ocupar un puesto de profesora universitaria. Las actitudes y obstáculos culturales que se impone a las mujeres pueden contribuir a que padezcan considerables desventajas respecto a los varones para ocupar cargos directivos y ascender en su carrera profesional (Velasco, 2001).

## **Las diferencias por razón de sexo y la mejora de la calidad de la política educativa**

El Gobierno de Camboya aprobó en 2001 una estrategia de reforma de la educación que aborda los problemas de igualdad, oportunidades de acceso, pertinencia y calidad en la educación. Entre las últimas iniciativas de promoción de la equidad entre los sexos en este sector destacan la fijación de objetivos en materia de equidad entre los sexos en la estrategia de reforma de todo el sector de la educación (el Programa de Apoyo al Sector de la Educación, 2001-2005) y en el Plan Nacional de EPT.

### **LA ESTRATEGIA DEL MoEYS DE INCORPORACION DE LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS: DEL COMPROMISO A LA ACCION**

La aprobación por el MoEYS en 2002 de la Estrategia Quinquenal de Incorporación de la Igualdad entre los Sexos, 2002-2006: del compromiso a la acción, y el establecimiento del Grupo de Trabajo del MoEYS sobre Igualdad entre los Sexos, de carácter interministerial, constituyen dos hitos que han logrado aumentar considerablemente la atención que se presta a las cuestiones relacionadas con la equidad entre los sexos en la enseñanza, creando un ambiente favorable al cambio de las actitudes y las prácticas ante el problema de la discriminación por razón de sexo en todo el sector de la educación en Camboya.

La estrategia consta de tres componentes: a) la igualdad de oportunidades de acceso a la educación para las niñas; b) el fomento de la equidad entre hombres y mujeres en la gestión de la educación y los servicios docentes; y c) el fortalecimiento de la capacidad técnica en materia de promoción de la igualdad entre los sexos en la formulación de los programas y políticas educativos.

## **Los programas de estudios de enseñanza primaria y secundaria**

### **ESTRUCTURA Y APLICACION DEL PROGRAMA OBLIGATORIO COMUN**

En el Plan de Preparación de Programas de Estudios, 2003-2007, del MoEYS, redactado recientemente, se propone una revisión del programa obligatorio común de la enseñanza primaria, secundaria de primer ciclo y secundaria de ciclo superior en la que no se han tenido



en cuenta las cuestiones relacionadas con la equidad entre los sexos. Tampoco se ha efectuado ningún análisis de los programas de estudios ni del material de enseñanza (libros de texto y manuales de los maestros) desde una perspectiva que tenga en cuenta las necesidades de las alumnas y los alumnos. En las estrategias encaminadas a mejorar la calidad de la preparación de los programas de estudios y del material de enseñanza no se contempla abordar los problemas y preocupaciones que suscitan las desigualdades entre ellos. Se trata de una lamentable omisión dada la reciente aprobación por parte del MoEYS de la Estrategia de Incorporación de la Igualdad entre los Sexos que, como se ha mencionado antes, pide a las claras la mejora del tratamiento de la discriminación por razón del sexo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Mientras tanto, el contenido de los currículos de enseñanza actuales y sus pautas de aplicación ignoran las diferentes necesidades de las alumnas y los alumnos. No se hace mención o referencia específica alguna ni en las asignaturas ni en los temas importantes a las cuestiones relacionadas con la igualdad entre los sexos, ni se especifica de qué manera determinar el tratamiento de estos problemas en el plan de estudios.

#### POLITICAS Y ESTRATEGIAS DEL PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR DE LA EDUCACION RELACIONADAS CON EL CURRÍCULO DE ENSEÑANZA

Los programas de acción prioritarios 2, 3 y 7 del Programa de Apoyo al Sector de la Educación, 2002-2006, contienen declaraciones de política y estrategias fundamentales que en términos generales podrían interpretarse desde el punto de vista de la preparación de los currículos de enseñanza.

Uno de los programas de acción prioritarios del Programa de Apoyo al Sector de la Educación –Calidad y eficacia de la enseñanza primaria– incluye uno de sus principales objetivos estratégicos: “Mejora de la equidad y la calidad de la enseñanza primaria mediante un aumento de los presupuestos de funcionamiento de las escuelas en defensa de los niños pobres en todo el país”. Mientras que en el marco de otro programa de acción prioritario –Calidad y eficacia de la enseñanza secundaria– el MoEYS aborda una serie de cuestiones fundamentales relacionadas con la calidad y eficacia de la enseñanza secundaria de primer ciclo y ciclo superior:

- ¿Cuáles deberían ser los objetivos del currículo de enseñanza, además de satisfacer las futuras necesidades sociales, económicas y del mercado de trabajo?
- ¿Qué tipo de programa permitirá a los egresados afrontar en mejores condiciones un mercado de trabajo fluido?

- ¿En qué diferirán los currículos entre los cursos 7° al 9° y 10° al 12°?
- ¿Cuál es la finalidad de la diversificación de los currículos (teniendo en cuenta las limitaciones que impone su costo)?
- ¿Cuáles son los determinantes básicos de las mejoras de la calidad y la eficacia?<sup>1</sup>
- ¿Representa la mejora de la calidad una renuncia a la expansión?

Otro programa de acción prioritario –Suministro sostenible de material básico de enseñanza– establece uno de sus objetivos básicos en los siguientes términos: “Mejora de la calidad y la pertinencia del material de enseñanza y aprendizaje mediante el fortalecimiento de la capacidad del Departamento de Investigaciones Pedagógicas en materia de supervisión del impacto de los programas de estudios y los libros de texto y de análisis y preparación de currículos de enseñanza”. Todo ello se basa en el supuesto de que los encargados de preparar y redactar los programas de estudios son personas calificadas.

Si bien cada uno de estos objetivos es esencial para lograr la igualdad entre los sexos, se habrá apreciado que esta cuestión no se pone expresamente de relieve.

#### CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS DE ENSEÑANZA, LOS LIBROS DE TEXTO Y LOS MANUALES DE LOS MAESTROS

En 1996 se elaboró un plan de estudios nacional reformado de enseñanza primaria y secundaria, y se han redactado los libros de texto de todas las asignaturas que se imparten en enseñanza primaria, secundaria de primer ciclo y secundaria de ciclo superior. Se han preparado también los manuales de los maestros para la mayoría de las asignaturas de la enseñanza primaria.

En 1996 se realizaron esfuerzos implícitos para promover los conceptos del trato equitativo de ambos sexos y la integración social en las descripciones e ilustraciones de personas de uno u otro sexo que aparecen en los libros de texto y los manuales de los maestros, esfuerzos que se reflejan sobre todo en los libros de texto de las siguientes asignaturas de primaria y secundaria: “estudios sociales” (ética y educación cívica) y “tecnología y economía doméstica”. La explicación que ofreció el Departamento de Investigaciones Pedagógicas –la dependencia del MoEYS encargada de la preparación de los currículos de enseñanza y la redacción de los libros de texto<sup>2</sup>– es que, aun reconociendo plenamente la importancia y la necesidad de integrar en los currículos y en el contenido de las asignaturas y los libros de texto pertinentes los conceptos de igualdad entre los sexos e integración social (igualdad de derechos de las mujeres y las minorías étnicas, funciones de

las mujeres en el desarrollo), de conformidad especialmente con la política de reforma educativa, cuando en 1997 se examinaron y revisaron los libros de texto basándose en los criterios del trato equitativo de ambos sexos se hizo en el contexto de determinadas normas y tradiciones culturales que dictaminan, por ejemplo, que las mujeres deben dedicarse a tejer, las niñas a ayudar en las labores domésticas, los hombres a dirigir y los niños a ayudar en las labores agrícolas. Aunque es cierto que se realizaron esfuerzos por disponer de un número relativamente equilibrado de figuras masculinas y femeninas en las ilustraciones de los libros de texto, éstas se representan en su mayoría según funciones e imágenes culturalmente aceptadas. Según el Departamento, se actuó basándose en el supuesto de que la cultura camboyana todavía no era lo bastante abierta y receptiva (en 1997)<sup>3</sup> como para incluir explícitamente en el contenido de las asignaturas y los libros de texto concepciones avanzadas de la igualdad entre los sexos, como presentar a la mujer asociada a profesiones tradicionalmente ejercidas por varones –doctores, pilotos, ingenieros, abogados y empresarios– o a mujeres que participan en la planificación y la adopción de decisiones en pie de igualdad con los hombres. La tradición y los valores jmer sitúan a la mujer en una posición y una condición secundarias respecto a los hombres, y mantienen rígidas creencias sobre las funciones y las relaciones de mujeres y hombres: las mujeres son madres y amas de casa, y se encargan sobre todo del cuidado de los hijos y de la familia; los hombres son el sostén de la familia y los jefes del hogar. Parece existir un temor excesivo a la erosión cultural.

Al examinar las ilustraciones de los libros de texto se percibe que se tuvieron efectivamente en cuenta los objetivos de la paridad entre el hombre y la mujer y la no discriminación por razón de sexo, aunque no en la medida necesaria para cuestionar las actitudes tradicionales.

El Departamento de Investigaciones Pedagógicas indicó, sin embargo, que en la aplicación de los programas de estudios de enseñanza primaria y secundaria se tienen en cuenta los problemas y preocupaciones respecto de la igualdad entre hombres y mujeres, las minorías étnicas, las personas con discapacidad y la modernización y la urbanización –afirmación extremadamente difícil de verificar. El Departamento reconoce claramente que todavía deben adoptarse medidas decisivas para incluir los conceptos de trato equitativo y de igualdad de ambos sexos en el contenido de los currículos de enseñanza y los libros de texto.

En una entrevista que mantuvo la autora del presente artículo con personal administrativo y técnico del Departamento se informó que la mayoría de los redactores de los libros de texto son varones, aunque los jefes de equipo son en su mayoría mujeres. Los revisores se seleccionan en determinadas escuelas y universidades, y en los departamentos

competentes del MoEYS, y son predominantemente varones. Otro problema de importancia es que la mayoría de los preparadores de los currículos de enseñanza y redactores de los libros de texto y manuales de los maestros no cuentan con los títulos ni la formación suficientes para estas tareas. La mayoría de ellos carece de conocimientos teóricos sobre cómo aprenden los niños y de experiencia docente en enseñanza primaria y secundaria.

#### ESTRUCTURA DE LAS ASIGNATURAS Y PERTINENCIA PARA LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS

En un reciente informe sobre preparación de currículos de enseñanza (Ovington, 2002) se señalaba la necesidad de poner de manifiesto el vínculo explícito entre los objetivos de la enseñanza en cada uno de sus tres niveles y la elección de las asignaturas, el tiempo asignado a cada una de ellas y su contenido específico. No siempre se tiene la sensación de que el currículo, bastante centralizado, motiva y conviene a los niños y a sus padres. Actualmente, en el contenido del programa obligatorio común y de sus asignaturas apenas se presta atención a los conceptos de la sensibilidad ante la discriminación por razón de sexo y la igualdad entre hombres y mujeres.

La elección general de las asignaturas y las horas obligatorias de enseñanza pueden compararse con las normas internacionales referentes a la enseñanza primaria y la secundaria de primer ciclo. Todas las asignaturas son obligatorias para alumnos y alumnas. Las entrevistas mantenidas con los preparadores de los programas de estudios revelan que éstos consideran que todas las asignaturas que se imparten en la enseñanza primaria y secundaria son apropiadas para unos y otras, lo cual todavía está por comprobarse.

#### MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

Los métodos de enseñanza y evaluación actuales se basan en ideas anticuadas que incitan a los niños a aprender mediante la memorización mecánica del material didáctico, en lugar de procurar una verdadera comprensión, de la que forma parte la capacidad de aplicar los conocimientos y aptitudes adquiridos a nuevas situaciones (Ovington, 2002). A menudo los maestros no pueden ofrecer las condiciones necesarias para un aprendizaje activo, y el breve programa de orientación sobre los libros de texto<sup>4</sup> por sí solo no ha bastado para facilitar el paso de los métodos de enseñanza centrados en los maestros a los centrados en los alumnos.

Todavía no se ha vinculado la evaluación y la enseñanza como parte de la eficacia de la educación. El análisis de las asignaturas de primaria y de secundaria de primer ciclo pone de manifiesto que son dos principalmente los métodos recomendados para evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes: los exámenes parciales para evaluar la formación del niño y los exámenes de recapitulación (DIP, 1997). Ambos métodos tienen por finalidad el dominio de los conocimientos, competencias y conceptos, y un aprendizaje competitivo, que, como es sabido, se ajustan más a los estilos cognitivos de los alumnos que a los de las alumnas.

No se recurre a otras pautas de enseñanza y evaluación que hagan concesiones a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas. Los maestros no reciben formación en estas modalidades y carecen de la capacidad necesaria para comprender las diferencias entre el aprendizaje masculino y el femenino. Desconocen las ventajas o los inconvenientes de las estrategias de enseñanza y evaluación que las tienen en cuenta. Todavía están por implantar estilos pedagógicos que beneficien por igual a los alumnos y las alumnas.

#### GESTION DE ESCUELAS Y AULAS, CALENDARIO Y HORAS DE CLASE

Actualmente, la ONG local Acción de Kampuchea para la Enseñanza Primaria, en colaboración con el MoEYS, ejecuta un proyecto de importancia capital (creación de escuelas que faciliten el desarrollo del niño y promuevan la igualdad entre los sexos) cuya finalidad es conseguir que las escuelas aporten un marco más favorable al aprendizaje y satisfagan las necesidades y los intereses educativos de las alumnas y los alumnos. Las enseñanzas y experiencias que se extraigan de este proyecto innovador se emplearán como referencia básica para integrar las preocupaciones relacionadas con la equidad entre los sexos en la gestión de las escuelas y las aulas en los establecimientos escolares estatales.

Con este proyecto se procura asimismo proporcionarles instalaciones seguras, cómodas y agradables, baños para cada sexo, limpios y bien mantenidos, aulas limpias y agradables, y patios limpios que satisfagan los intereses de todos los alumnos.

Entre otras actividades, los responsables del proyecto imparten capacitación a los funcionarios de educación de todos los niveles sobre el concepto de las escuelas que facilitan el desarrollo del niño y promueven la igualdad entre sexos, y formulan y explican criterios para este tipo de escuelas, comprendido el establecimiento de las condiciones mínimas de aprendizaje. Se hará hincapié en promover un trato equitativo de ambos sexos en el aula y la

sensibilización respecto a esta cuestión: igual participación de alumnas y alumnos, igual atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos sin distinción de sexo y métodos de enseñanza y evaluación que no discriminen por razón del sexo.

En Camboya existen varios proyectos de pequeño y mediano alcance, muchos de los cuales también contribuyen, si bien a escala reducida, a alcanzar las metas de la igualdad entre los sexos. En la siguiente sección se procura ofrecer un panorama general de los más interesantes.

#### MEJORA DE LOS CURRÍCULOS DE ENSEÑANZA

Acción de Kampuchea para la Enseñanza Primaria formuló un programa de mejora de los currículos de enseñanza, vinculado con su Programa de Becas para Niñas. Se identifica a las niñas que corren mayor riesgo de repetir los cursos superiores de la enseñanza primaria y se les da la posibilidad de participar en actividades de formación extraescolar en labores de costura y cocina. Las chicas aprenden en un entorno participativo y activo, donde abundan los juegos y los “activadores” que estimulan su motivación e interés. En el contenido de los cursos se incluyen también temas relacionados con la salud y la nutrición. De esta manera, los conocimientos y competencias tradicionales que los padres desean que adquieran sus hijas se complementan con una preparación para la vida cotidiana que las ayudará a idear y adoptar decisiones, calcular presupuestos familiares y, en general, a estar en mejores condiciones para sobrevivir. Al reducir el abandono de los estudios entre las niñas y muchachas en situación de riesgo elevado, esta mejora del contenido de los cursos complementa el programa de becas de estudios y puede aumentar al máximo la eficacia de ambos programas.

#### ESTRATEGIAS DE LUCHA CONTRA LA EXPLOTACION SEXUAL DE LAS NIÑAS

Educación Mundial-Camboya dirige actualmente un programa denominado Educación como Estrategia Preventiva contra la Explotación Sexual de las Niñas,<sup>5</sup> que tiene por finalidad formular y aplicar un programa comunitario de protección y educación infantil, centrado especialmente en las niñas. El programa cuenta con el apoyo de UNICEF y se aplica a título experimental en una provincia oriental de Camboya, donde la trata de niños tiene una elevada incidencia. Se ha formulado con el objetivo de identificar a los menores en edad escolar expuestos al riesgo y atiende las necesidades educativas y de formación profesional de las adolescentes que no cursan estudios escolares. Entre otras estrategias, cabe mencionar la

implementación de un curso acelerado que permitirá la readmisión en la escuela primaria de las niñas que han abandonado los estudios, para que las niñas en situación de riesgo permanezcan en el seno del sistema educativo oficial. Las muchachas que ya no se hallan en edad escolar pueden elegir entre varias modalidades de formación profesional. Otros instrumentos del programa son la concesión de becas de estudios, los programas de mejora del contenido de los cursos, cursos de recuperación en las aldeas, la reintegración en programas de enseñanza extraescolar, la formación preprofesional y la creación de escuelas de la vida aldeana.

Existen otros proyectos ejecutados por ONG y el MoEYS que abordan los problemas de la calidad y la pertinencia de la enseñanza primaria y secundaria, junto con cuestiones ligadas al acceso de los niños y las niñas a la educación y a la equidad entre los sexos.

#### ESCUELAS DE LA VIDA ALDEANA

Educación Mundial y CARE aplican conjuntamente el programa de las Escuelas de la Vida Aldeana, en el cual se aplica un interesante enfoque para la promoción de la equidad entre los sexos. Las niñas y muchachas que han seguido un programa de alfabetización funcional se reúnen para hablar de los problemas de sus comunidades, como el VIH/SIDA, la explotación sexual, la violencia doméstica, etc. Un promotor del programa les ayuda a analizarlos críticamente por medio de un proceso denominado análisis del ecosistema humano. Este tipo de análisis enseña a los participantes a analizar los problemas de forma crítica, recopilar información y determinar estrategias e intervenciones para resolver los problemas. El programa contribuye a crear confianza entre los participantes mediante el desarrollo de competencias importantes para afrontar la vida cotidiana y en comunidad.

#### PROYECTO DE MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

El Proyecto de Mejora de la Calidad de la Enseñanza del MoEYS funciona actualmente en tres grandes provincias que juntas representan el 23% de los alumnos matriculados en enseñanza primaria de Camboya. A través de este proyecto, el MoEYS ha configurado un modelo de descentralización que reconoce las características distintivas de las escuelas y comunidades, permitiendo responder a sus necesidades y prioridades. Son muchas las lecciones que pueden extraerse del proyecto: la importancia de que las comunidades intervengan en las actividades de planificación, preparación de presupuestos, seguimiento y

control de la calidad; y de mejorar el empeño y el rendimiento de los maestros gracias al perfeccionamiento profesional a nivel de grupo y el apoyo profesional en las escuelas (MoEYS, 2002*c*).

#### PROGRAMA DE ENSEÑANZA Y BECAS PARA NIÑAS Y MUCHACHAS Y MINORIAS ETNICAS

Gracias a la ayuda a título de donación del Fondo Japonés para la Reducción de la Pobreza y del Banco Asiático de Desarrollo, el MoEYS ha formulado un programa nacional de concesión de becas de estudios a niñas y muchachas y miembros de minorías étnicas para facilitar la transición del 6° al 7° curso. Se ha evaluado la estrategia del programa en colaboración con dos ONG del país y se aplicará por conducto de las oficinas de educación provinciales y de distrito. La finalidad concreta del programa es mejorar la equidad y la paridad entre alumnas y alumnos, velando por la transición de las niñas y muchachas y los miembros de minorías étnicas de las provincias pobres, rurales y remotas del país a través de la enseñanza secundaria y, posteriormente, a la enseñanza postsecundaria. Las becas no sólo sufragarán los gastos de las alumnas recién matriculadas, sino que también ayudarán a las alumnas pobres que ya estén matriculadas en el primer ciclo de secundaria, pero que corran el riesgo de tener que abandonar sus estudios debido a su elevado costo. Las becas para los niños pertenecientes a minorías étnicas también solventarán, de ser necesario, los gastos adicionales de comida y alojamiento. El programa tendrá 15.000 beneficiarios, el 95% de los cuales serán niñas.

Este programa tiene un objetivo estratégico en materia de igualdad entre los sexos consistente en crear un conjunto importante de personas que sean modelo de conducta procedentes de grupos desfavorecidos y vulnerables, a fin de que puedan modificar efectivamente los prejuicios sexistas y culturales que los excluyen sistemáticamente del acceso en igualdad de condiciones a la enseñanza y otras posibilidades de mejora.

En el año 2000, Acción de Kampuchea para la Enseñanza Primaria (Bredenburg *et al.*, 2003) experimentó un programa de concesión de becas a alumnas de secundaria de primer ciclo, financiado por el Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) por conducto de la Fundación de Asia, gracias al cual se realizan múltiples actividades de apoyo a niñas pobres de 6° curso, que les permiten proseguir los estudios hasta terminar el primer ciclo de secundaria (9° curso). El proyecto se ejecutó en cuatro distritos de la provincia de Kompong Cham. Una de las actividades de apoyo consiste en asistencia para



comida y alojamiento a niñas que viven a más de 15 kilómetros de un establecimiento de enseñanza secundaria. Una importante característica “cualitativa” de esta medida es que no depende de un régimen institucional, como las costosas residencias de estudiantes que requieren importantes esfuerzos de gestión, sino que consiste en integrar a las niñas en otras familias donde la madre es la maestra. Estas condiciones no sólo propician un desarrollo social favorable de la niña, sino que le aportan también un modelo de conducta positivo y femenino. En consonancia con la política oficial de promoción de las actividades tendientes a aumentar el acceso a la educación de los niños pobres, las beneficiarias del programa se seleccionan ante todo en función de su situación socioeconómica (Bredenburg *et al.*, 2003).

Este programa experimental permitió verificar la importante suposición de que los subsidios para sufragar los costos educativos directos son suficientes para atender la apremiante necesidad de que las niñas se matriculen en estudios secundarios de primer ciclo y para mantenerlas en ellos. Como consecuencia del elevado índice de niñas que aprobaron, entre el 90% y el 95%, CARE y UNICEF ampliaron el programa experimental a otras provincias. Entre otras cosas, se pretendía determinar si el supuesto básico del proyecto experimental podía aplicarse en otras localidades.

#### LAS NIÑAS Y EL PROGRAMA DE EDUCACION BASICA

De 1997 a 2000, CARE/Camboya ejecutó el Proyecto de Asistencia a la Educación de las Niñas a fin de abordar la educación de las niñas desfavorecidas del distrito de Luek Dek (provincia de Kandal). Basándose en el acervo de experiencias y enseñanzas extraídas de la asociación con el MoEYS y de la fase experimental trienal del citado proyecto, CARE estableció el Programa relativo a las Niñas y la Educación Básica. La formulación de las nuevas estrategias y proyectos en materia de educación se guió por un enfoque participativo de la planificación, y contó con la participación de una gran variedad de interesados. El programa, que entró en funcionamiento en 2001, ha permitido formular e implementar proyectos pedagógicos encaminados especialmente a satisfacer las necesidades educativas de los grupos vulnerables, en particular de las niñas y de los miembros de minorías étnicas. Las constantes consultas con el MoEYS y otras importantes partes interesadas dieron lugar a la formulación de un plan estratégico, en el que se tuvieron en cuenta las reformas educativas contempladas en el Programa de Apoyo al Sector de la Educación y el Plan Nacional de EPT, que posteriormente llevó a la formulación de cuatro proyectos fundamentales: a) Proyectos de

Educación de Niñas y Niños Vulnerables; b) Proyectos de Educación de Adolescentes; c) Proyecto de Educación de los Niños de las Tierras Altas; y d) Proyecto *Samaki Komar*.

La finalidad de los Proyectos de Educación de Niñas y Niños Vulnerables consiste en prestar asistencia permanente para reducir significativamente las tasas de abandono de los estudios entre las niñas, centrando los esfuerzos en la vital fase transitoria del primer ciclo de secundaria (7º curso) en el distrito de Leuk Dek (provincia de Kandal). Con el Proyecto de Educación de los Niños de las Tierras Altas, un proyecto experimental trienal (1998-2001), se ha buscado abordar el problema del reducido acceso a la educación y el deficiente nivel de instrucción de los niños -especialmente las niñas- de las comunidades indígenas de las tierras altas de la provincia remota de Ratanakiri, en el nordeste de Camboya. La finalidad específica del proyecto es ayudar a las comunidades a establecer sus propias escuelas con maestros contratados *in situ*, y preparar un currículo de enseñanza de los cursos 1 a 3 que corresponda a sus características culturales y lingüísticas.

A partir de enero de 2001, CARE ejecutó un programa general de alfabetización básica y funcional de muchachas adolescentes que habían abandonado sus estudios, el que estuvo vinculado a los cursos de postalfabetización. Los cursos de alfabetización aplican el programa de alfabetización de adultos del MoEYS y se imparten en la comunidad de las alumnas. Una característica singular de este programa es que tras su conclusión las muchachas pueden optar entre varias modalidades de capacitación práctica como incentivo para mejorar sus niveles de alfabetización. En Kampong Chhnang, los encargados del proyecto colaboran con los funcionarios de educación provinciales y de distrito con el fin de planificar y ensayar un programa de alfabetización y preparación para la vida cotidiana. Las diversas modalidades de postalfabetización incluyen el aprendizaje de conocimientos prácticos relacionados con la salud, las escuelas de la vida aldeana y la lucha integrada contra las plagas.<sup>6</sup> En las provincias de Koh Kong, el proyecto se centra en la participación de los jóvenes en la planificación y ejecución de proyectos en materia de alfabetización y en un programa de enseñanza de aptitudes elementales para la vida cotidiana.

El proyecto *Samaki Komar* tiene por finalidad aumentar la participación de las escuelas y las comunidades a fin de atender las necesidades educativas de las niñas, tanto dentro como fuera de las escuelas, en la provincia de Prey Veng. Las actividades de planificación del proyecto abarcaron el fomento de la sensibilización de las partes interesadas en el proyecto respecto de los problemas de discriminación por razón de sexo y la importancia de motivar a las niñas para que prosigan sus estudios.

## Perspectivas

Las metas en materia de equidad entre los sexos en Camboya están estrechamente relacionadas con los prejuicios socioeconómicos y culturales que impregnan el propio sistema educativo y el conjunto de la sociedad. Aun así, existen signos claros de que podría romperse el círculo vicioso en que está inmerso el sistema educativo de Camboya, para lo cual el empeño de las principales partes interesadas y las modalidades de asociación entre el Gobierno, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales son sumamente importantes para introducir innovaciones en el sistema, como ponen de manifiesto los proyectos multilaterales actualmente en fase experimental en distintas zonas del país. Evidentemente, todo ello parte de la base de que el Gobierno de Camboya y las autoridades encargadas de la educación cumplirán sus obligaciones para alcanzar las metas del Programa de Apoyo al Sector de la Educación y el Plan Nacional de Educación para Todos, iniciativas que se caracterizan por su carácter general e integrado.

En las metas en materia de equidad entre los sexos del Programa de Apoyo al Sector de la Educación y la EPT se considera igualmente importante garantizar a las alumnas y los alumnos las mismas posibilidades de acceso a una enseñanza de calidad y, con ello, mejorar su aprendizaje. De ahí que los objetivos en materia de equidad entre los sexos deban ir unidos a estrategias tendientes a elevar la calidad de la educación en todos sus aspectos, a través de medidas para mejorar el grado de preparación para la vida escolar y la asistencia a los centros docentes de los niños; la preparación de los currículos de enseñanza y materiales didácticos de calidad; la mejora de la calidad de la formación y los servicios docentes; el aumento del acceso a los libros de texto, las ayudas a la educación y demás material pedagógico; el aumento de las horas de clase en un marco que favorezca un aprendizaje de calidad; la mejora de la gestión de los establecimientos escolares; la participación de la comunidad, etc.

Para que todo ello ocurra habrá que equilibrar los objetivos cuantitativos con las mejoras cualitativas, así como evaluar los recursos que deberán asignarse para alcanzar los objetivos de la EPT y el Programa de Apoyo al Sector de la Educación. Debería reconocerse igualmente que, para garantizar la ejecución de políticas sobre acceso equitativo y mejora de la calidad en el ámbito de la enseñanza en Camboya, hay que aumentar el gasto público en enseñanza básica, de modo tal que se reduzcan los costos directos e indirectos para los padres (la principal traba al acceso a la educación, especialmente de las niñas y los pobres) mediante un aumento considerable de la remuneración a los maestros.<sup>7</sup> De ese modo se eliminaría la necesidad de que los progenitores efectuaran pagos no oficiales a los maestros y provocaría

un aumento considerable de los presupuestos de funcionamiento de las escuelas que se gestionan de forma descentralizada y eficaz en la ámbito provincial, de distrito y escolar. Estas medidas deben ir acompañadas por una reforma de los reglamentos y leyes referentes a la educación.

Tal vez merezca la pena insistir una vez más en que los aspectos ligados a la calidad son especialmente importantes para convencer a los padres de los beneficios que reporta la educación a sus hijos, especialmente si son niñas o muchachas.

## Notas

1. La disponibilidad de libros de texto y el acceso a maestros cualificados son factores determinantes de la calidad. La disponibilidad está mejorando gracias a la ayuda de los donantes. El aumento de las actividades de formación de profesores de enseñanza secundaria ha mejorado la competencia académica del personal docente de la educación secundaria. .
2. De una entrevista realizada por la autora con el director y personal técnico del Departamento de Investigaciones Pedagógicas del MoEYS, en marzo de 2003.
3. En marzo de 1997, se puso en funcionamiento el Programa para la Igualdad entre los Sexos y el Desarrollo en Camboya con el objetivo primordial de aumentar la sensibilización y la comprensión respecto del concepto de igualdad entre el hombre y la mujer y su contribución al desarrollo en todos los sectores de la sociedad. El Ministerio de Asuntos de las Mujeres y los Veteranos se creó oficialmente en 1998.
4. Los encargados del Programa de Orientación sobre los Libros de Texto han presentado los nuevos libros de texto y manuales de maestros al personal docente de todo el país, comenzando por los cursos 1º y 6º en 1996 y siguiendo cada año con el curso siguiente, llegando al 6º curso en 2001. La finalidad del programa consiste en aumentar la eficacia de la enseñanza gracias a la mejora de las capacidades técnicas de los maestros de todo el país en cuanto a conocimientos, competencias y valores.
5. La trata de personas con fines de explotación laboral y sexual es un problema del desarrollo social que en los últimos años ha empeorado mucho en Camboya. Aunque no exclusivamente, las víctimas de trata, venta y abusos son, en una mayoría alarmante, niñas.
6. Educación Mundial ha formulado programas de capacitación en materia de lucha integrada contra las plagas en colaboración con el MoEYS y el Ministerio de Agricultura con la finalidad de enseñar a los alumnos métodos mejorados de cultivo del arroz que sean ecológicamente racionales. El programa ha recibido un enorme apoyo entre los padres campesinos.
7. El marco normativo y estratégico del MoEYS reconoce la importancia fundamental de mejorar las condiciones de vida de los maestros como medio de mejorar los resultados de la enseñanza.

## Referencias

- Acción de Kampuchea para la Enseñanza Primaria. 2003. *Child-Friendly and Gender Sensitive Schools: programme description* [Escuelas que facilitan el desarrollo del niño y promueven la igualdad entre los sexos: descripción del programa]. Phnom Penh.
- Banco Asiático de Desarrollo. 2002. *Targeted assistance for the education of poor girls and indigenous children* [Asistencia selectiva a la educación de niñas pobres y niños indígenas]. Manila. (Asistencia propuesta a título de donación al Reino de Camboya.)
- Bredenburg, K., et al. 2003. *Gender and education in Cambodia: historical trends and the way forward* [La promoción de la igualdad entre los sexos y la educación en Camboya: tendencias históricas y perspectivas]. Phnom Penh, Oxfam/Reino Unido.
- Camboya. Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (MoEYS). 2000. *Master Plan for Development of Teacher Education 2001-2005* [Plan General para el Perfeccionamiento de la Formación del Personal Docente, 2001-2005]. Phnom Penh.
- . 2002a. *Education for All (EFA) National Plan 2003-15* [Plan Nacional de Educación para Todos (EPT), 2003-2015]. Phnom Penh. (Borrador.)
- . 2002b. *Education Sector Support Programme 2002-06* [Programa de Apoyo al Sector de la Educación, 2002-2006]. Phnom Penh.
- . 2002c. [ESSP Review 2002]: *Education Sector Performance Report* [Examen del Programa de Apoyo al Sector de la Educación en 2002: Informe sobre los resultados del sector de la educación]. Phnom Penh.
- . Sistema de Información para el Seguimiento de la Educación (EMIS). Departamento de Planificación. 2002a. *Education statistics and indicators, 1996-2001* [Estadísticas e indicadores de la educación, 1996-2001]. Phnom Penh.
- . 2002b. *Education statistics and indicators, 2001/2002* [Estadísticas e indicadores de la educación, 2001/2002]. Phnom Penh.
- Camboya. Departamento de Investigaciones Pedagógicas (DIP). 1997. *Primary and secondary level core curriculum* [Programa obligatorio común de enseñanza primaria y secundaria]. Phnom Penh.
- . Grupo de Trabajo sobre Igualdad entre los Sexos. 2002a. *Gender education and statistics* [Educación y estadísticas en función del sexo]. Phnom Penh. (Preparado para la mesa redonda sobre la igualdad entre los sexos en la educación, celebrada en noviembre de 2002.)
- . 2002b. *Gender education statistics and indicators* [Estadísticas e indicadores de la educación en función del sexo]. Phnom Penh. (Preparado para la mesa redonda sobre la igualdad entre los sexos en la educación, celebrada en noviembre de 2002.)
- . 2002c. *The Five-Year Gender Mainstreaming Strategy 2002-2006: from commitment to action*. [Estrategia Quinquenal de Incorporación de la Igualdad entre los Sexos, 2002-2006: del compromiso a la acción]. Phnom Penh.
- Camboya/UNICEF. 2001. *Expanded Basic Education Programme, 2002-2005* [Programa Ampliado de Educación Básica, 2002-2005]. Phnom-Penh.
- Camboya. Ministerio de Planificación. 1998. *Cambodia human development report: women's contribution to development* [Informe sobre el desarrollo humano en Camboya: la contribución de las mujeres al desarrollo]. Phnom Penh.
- . 2000. *General population census of Cambodia* [Censo general de la población de Camboya]. Phnom Penh.
- CARE/Camboya. 2003. *Girl's and Basic Education Programme report* [Informe del Programa relativo a las Niñas y la Educación Básica]. Phnom Penh.
- Educación Mundial. 2002. *Education as a prevention strategy against sexual exploitation of girls—project proposal* [La educación como estrategia de prevención en contra de la explotación sexual de las niñas - Anteproyecto]. Phnom Penh.
- Gender and Development/Camboya. 2003. *Paupers and princelings: youth attitudes toward gangs, violence, rape, drugs and theft* [Mendigos y principitos: la actitud de los jóvenes ante las bandas juveniles, la violencia, las violaciones, las drogas y el robo]. Phnom Penh.
- Ovington, G. 2002. *MoEYS Curriculum Development Master Plan* [Plan General del MoEYS de Preparación de Currículos de Enseñanza]. Phnom Penh. (Borrador.)
- Velasco, E. 2001. *Gender appraisal of the Education Strategy Plan (ESP), 2001-2005* [Evaluación en función del sexo del Plan de Estrategia Educativa, 2001-2005]. Phnom Penh.
- . 2002. *Gender appraisal of the ESSP 2002 performance* [Evaluación en función del sexo de los resultados del Programa de Apoyo al Sector de la Educación en 2002]. Phnom Penh.
- Velasco, E.; UNICEF/OSDI. 2001. *Why are girls not in school? Perceptions, realities and contradictions in changing Cambodia* [¿Por qué no van las niñas a la escuela? Percepciones, realidades y contradicciones en una Camboya en curso de transformación]. Phnom Penh.

*Versión original: inglés*

*Barbara Bailey (Jamaica)*

Titular de un doctorado, ocupa el cargo de Coordinadora Regional del Centre for Gender and Development Studies [Centro de estudios sobre la igualdad entre los sexos y el desarrollo] de la Universidad de las Indias Occidentales, Kingston (Jamaica). Sus investigaciones versan sobre las desigualdades entre los sexos en la educación y las diferencias existentes entre los resultados escolares y las oportunidades económicas, sociales y políticas que obtiene cada uno de ellos.

## IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

### NIÑAS Y VARONES EN

---

### EL SISTEMA EDUCATIVO DE JAMAICA:

---

### ¿QUIEN OBTIENE BUENOS RESULTADOS

---

### Y SEGUN QUE CRITERIOS?

---

*Barbara Bailey*

---

#### **Introducción**

Aun cuando la tesis relativa a la “desventaja o bajo rendimiento” de los varones en la enseñanza sea muy corriente, los datos presentados en este artículo muestran que, una vez terminados los estudios, los hombres disfrutaban de mayores oportunidades sociales, económicas y políticas que las mujeres. Por lo tanto, será engañoso todo intento de comprender las realidades educativas de varones y chicas que no tome en consideración el valor socioeconómico de los diplomas para cada sexo y la relación inversa existente entre los resultados escolares y las posteriores oportunidades sociales que, comparativamente, favorecen a los varones. Los datos cualitativos y cuantitativos sobre todas las esferas de la enseñanza que se examinan en este artículo indican la existencia de diferencias manifiestas entre los sexos en distintos ámbitos: gestión del sistema educativo, acceso a la enseñanza, currículos y resultados escolares. Para corregir esas disparidades será preciso recurrir a políticas concretas, basadas en datos comprobados, y encaminadas a fomentar una mayor paridad y equidad.

## **Panorama del sistema educativo**

El sistema de enseñanza oficial de Jamaica comprende cuatro ciclos en los que se imparten clases a los niños de 4 a 18 años de edad aproximadamente, a saber: enseñanza preescolar o de la primera infancia (4-5 años); primaria (6-11 años); secundaria, que consta de dos ciclos (12-14 y 15-16 años) y superior, destinada a los alumnos aprobados en las pruebas de estudios secundarios. Tras el segundo ciclo de secundaria, algunos establecimientos imparten dos años más de estudios, los cursos 12° y 13°, dirigidos a quienes desean adquirir una formación avanzada y que pueden considerarse como parte de la enseñanza superior. Esta última comprende varios institutos de enseñanza superior e institutos de formación de docentes, tres universidades y otros establecimientos de capacitación especializada. En los tres primeros ciclos también se cuenta con escuelas de educación especial, dirigidas a alumnos con necesidades cognoscitivas, físicas y afectivas que requieren servicios especializados.

En la cúspide del sistema educativo se encuentran una mujer, la Ministra de Educación, y dos Ministros de Estado designados por el Primer Ministro. Por debajo de ellos, en las instancias en las que se formulan las políticas y se toman las decisiones que rigen ese sistema, la proporción de hombres y mujeres que ocupan los cargos superiores y medios de la administración es de aproximadamente 1:1,5. Por consiguiente, las mujeres están correctamente representadas en las estructuras de adopción de decisiones del sistema.<sup>1</sup>

Las cifras correspondientes al año escolar 2000-2001 (Ministry of Education and Culture, 2001) muestran que, en esos momentos, del total de 22.269 docentes con que contaba la enseñanza primaria y secundaria (con exclusión del ciclo preescolar), el 76,9% (17.135) eran mujeres y el 23,1% (5.134) hombres, lo cual corresponde a una proporción de aproximadamente 3,3 mujeres por cada hombre. Las cifras también indican que las mujeres eran mayoritarias en todas las categorías de escuelas, excepto en las de formación profesional y agrícola donde, como cabía esperar, el porcentaje de hombres era superior (56,4%).

Si se examina la totalidad del personal docente, resulta evidente la baja representación de las mujeres en las instancias superiores, esto es, la existencia de un “techo de cristal” que hace que los hombres ocupen proporcionalmente un mayor número de puestos de elevado nivel en sectores en que las mujeres son mayoritarias. En particular, un 7,3% de los docentes de sexo masculino ocupaba cargos de director (377 de los 5.134 en total), mientras que sólo un 3,2% de las docentes (555 de las 17.135 en total) desempeñaba funciones de esa categoría. Incluso en primaria, donde se suele dar por sentado que cuidadores y formadores han de ser mujeres, los porcentajes de directores de sexo masculino y femenino en las tres clases de

escuelas que se ocupan de los niños de esa edad eran del 18% y el 4,3% en las escuelas primarias, del 27,2% y el 6,4% en las de ciclo único y del 18,8% y 2,1% en las elementales. En la escuela secundaria imperaba la misma situación en todas las clases de establecimientos, excepto en la formación agrícola y profesional, donde dos tercios de los directores eran hombres. En lo que respecta a los cargos de subdirector, la proporción en conjunto era un poco más equitativa: 2,1% eran hombres (109 de los 5.134) y 2,9% mujeres (513 de las 17.135).<sup>2</sup>

Resulta interesante señalar que, según las cifras que proporciona esa misma fuente, las mujeres que desempeñan esos cargos en el sistema educativo poseen, proporcionalmente, calificaciones más elevadas que los hombres. En cuanto a los estudios superiores, el 17,9% de las mujeres tenía un título universitario, mientras que sólo era el caso del 13,7% de los hombres. Pese a ello, las mujeres ocupaban proporcionalmente un número menor de cargos de directora, es decir, en los puestos más altos de la profesión. Estas pautas son similares a las del mercado laboral en general, donde las mujeres desempeñan principalmente empleos de vendedoras, o en otros servicios, y obtienen ingresos medios inferiores a los de sus equivalentes masculinos a pesar de que poseen un nivel de estudios superior (Bailey y Ricketts, 2003).

### **Políticas relativas a los planes y currículos de enseñanza**

Durante el decenio de 1990, el descontento ante los resultados obtenidos en el aprendizaje de las nociones elementales de aritmética y lectura en la enseñanza primaria era tan general que condujo al Gobierno de Jamaica a emprender una serie de iniciativas, comprendida la revisión de los currículos de enseñanza, en el marco del Primary Education Improvement Project [Proyecto de Mejora de la Enseñanza Primaria].

Las decisiones relativas a la revisión de los currículos de primaria se basaron en los resultados de una evaluación de ese ciclo de enseñanza (Bailey, Brown y Lofgren, 1998) y en un estudio sobre el ausentismo (Ellis *et al.*, 1996). De los datos de la evaluación se desprendía que, al concluir el 6° y último curso de primaria, los resultados de las niñas eran muy superiores a los obtenidos por los varones en el examen de evaluación de los logros escolares, que comprende pruebas de matemáticas, lenguaje, arte, ciencias y educación cívica. El estudio sobre el ausentismo mostró que las pautas de asistencia de chicos y chicas eran distintas. Si bien los porcentajes globales de asistencia de varones y niñas eran del 75 y 77% respectivamente, en las zonas rurales estas últimas tenían los porcentajes más elevados de



presencia y los chicos los más bajos. Aunque esos resultados se utilizaron para justificar la necesidad de reformar los currículos de primaria, no ha quedado claro que hayan tenido una influencia directa en la reforma.

En lo que respecta a la enseñanza secundaria, los estudios emprendidos a fines del decenio de 1980 y en el decenio de 1990 (Evans, 1988; Bailey *et al.*, 1990; World Bank, 1993) pusieron de manifiesto los problemas relacionados con la diversidad, las desigualdades y las deficiencias de los currículos existentes; la insuficiencia de los medios, la selección y las posibilidades de acceso a la enseñanza y las injusticias en la atribución de recursos y personal que se traducían en disparidades en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En aquellos momentos, las desigualdades entre las clases sociales constituían la mayor preocupación. Sin embargo, estudios posteriores (Bailey y Brown, 1999; Evans, 1999a; Bailey, 2001; Bailey, 2002) indicaron que, en secundaria, las desigualdades entre los sexos eran tan manifiestas como las desigualdades sociales.

En 1984 se puso en marcha un proyecto de Reforma de la Enseñanza Secundaria compuesto por varias iniciativas interdependientes que comprendían la elaboración de un programa nacional para el primer ciclo de secundaria. Sus objetivos concretos eran el logro de una mayor equidad, la mejora de la calidad del aprendizaje y el incremento del aprovechamiento individual. En lo que respecta a la equidad, se justificó la elaboración de un currículo común nacional por la necesidad de garantizar la igualdad de acceso a una enseñanza de calidad a todos los alumnos de 11 a 14 años de edad y de poner punto final a un sistema diferenciado en función de las clases sociales de los niños. Pero no se hizo una referencia explícita a las desigualdades en función del sexo de los alumnos.

Esta reforma comprendía dos iniciativas de particular interés: la introducción de nociones sobre orientación profesional en las cinco asignaturas fundamentales y las ocho de desarrollo personal, y la creación de una materia sobre recursos y tecnologías integrados. El objetivo de la primera consistía en permitir que los estudiantes escogieran sus carreras de manera coherente y satisfactoria. Dada la real segregación entre los sexos existente en el mercado laboral de Jamaica, que refleja la clásica división sexual del trabajo –la cual conduce a que las mujeres ocupen los puestos de bajos salarios, de baja categoría y de servicio– resulta alentador que, en las orientaciones sobre los currículos de enseñanza, se haya aludido claramente al deber de los docentes de servir de guía en la elección de las trayectorias profesionales y, también, “de presentar las carreras no tradicionales a todos los alumnos y de alentarlos a informarse sobre ellas, independientemente de su sexo, su raza o su origen étnico”.<sup>3</sup>

La introducción de una asignatura de estudio sobre recursos y tecnología obligatoria para todos los alumnos se justificó, por un lado, por la obligación de atender las necesidades de los estudiantes y las del país y, por otro, aduciéndose que constituía una preparación para avanzar hacia el segundo ciclo de secundaria. Pero no se hizo referencia a la necesidad de presentar tanto a chicos como a chicas todo el abanico de opciones posibles con vistas a eliminar los estereotipos tradicionales sobre los sexos relativos a los estudios técnicos y profesionales y a facilitar la libertad de elección de nuevas carreras profesionales.

El Ministerio de Educación, Juventud y Cultura también preparó una serie de medidas para supervisar la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema educativo. En el informe se afirma que se tomaron en consideración distintos problemas para velar por el mejor empleo posible de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, no se hace referencia a las numerosísimas pruebas de desigualdad generalizada, ni a la bien documentada “brecha entre los sexos” en materia de acceso a dichas tecnologías, así como tampoco a la imposibilidad de proseguir los estudios sobre ese tema en los distintos ciclos del sistema educativo.

En el currículo de educación cívica del primer ciclo de enseñanza secundaria se fomenta la preparación para la vida activa y la participación social, así como las normas sociales establecidas. Aunque en la justificación de ese currículo se afirma que su función consiste en permitir que los jóvenes “se comprendan mejor y tomen mayor conciencia de las complejas relaciones sociales en las que participan”, no se menciona explícitamente la influencia de los factores de la organización social, como el sexo, la clase social y la raza, que conforman y determinan esas relaciones.

El incremento de la incidencia de las enfermedades sexualmente transmisibles y del VIH/SIDA en las escuelas condujo a la creación de clases sobre su prevención para los alumnos de los cursos 1º al 11º. El Ministerio elaboró una guía destinada a los docentes y un manual para los educadores de pares en los que se examinan temas como la salud en materia de procreación, los comportamientos sexuales responsables, el desarrollo personal, los valores y la responsabilidad en las relaciones.

La importancia de la educación para la ciudadanía radica en que prepara a los individuos para que puedan participar en todas las instancias de la vida cívica y política. Sin embargo, los esfuerzos desplegados para instruirlos y proporcionarles las competencias, disposiciones e instrumentos necesarios para participar en la adopción de decisiones con conocimiento de causa y en la acción social responsable, deben tener en consideración la enorme influencia de los contenidos implícitos que parecen transmitir los estereotipos sobre

los sexos con eficacia y debilitan la seguridad en sí mismas, la eficiencia personal y la autoridad de las niñas y, por ende, engendran su miedo al éxito cuando ocupan cargos de dirección y de adopción de decisiones.

Los materiales, impresos o de otra índole que se usan para impartir las asignaturas en todos los ciclos de la enseñanza son uno de los vectores de los contenidos implícitos con que se transmiten los estereotipos sobre los sexos. Muchas de las desigualdades entre los sexos que caracterizan al sistema educativo son consecuencia del supuesto de que hombres y mujeres han de desempeñar distintas funciones en la vida. Las diferentes instancias en las que se interiorizan los mecanismos de socialización, y entre las cuales la escuela es de primordial importancia, logran la aceptación ciega de esa idea. Las imágenes que se incluyen en los materiales de enseñanza constituyen instrumentos poderosos y eficaces de socialización. Por ello, los docentes han de estar alertas a esa posible influencia de los materiales que se utilizan en la enseñanza y el aprendizaje, y deberían prepararse para evaluarlos.

Las políticas de las escuelas relativas a la igualdad entre los sexos, así como la naturaleza y la calidad de las relaciones entre los alumnos, y entre alumnos y profesores, en particular en los establecimientos mixtos, constituyen otro factor importante para evaluar la imparcialidad de los programas y del entorno escolar en esa esfera. Un estudio piloto (Bailey, 2002) efectuado en varias clases mixtas de secundaria de Jamaica reveló la existencia de un régimen en que se clasificaba y condicionaba a los alumnos de manera totalmente distinta en función de su sexo. No obstante, las manifestaciones de femineidad y masculinidad variaban en función de la asignatura observada.

En física y matemática, materias en que se suelen destacar los varones, estos últimos no acosaban demasiado a las chicas sino que, con mayor frecuencia, la jerarquía tradicional reinante entre ambos sexos se reflejaba en su acostumbrado comportamiento “machista”; las chicas, por su parte, ocupaban la posición de subordinación habitual en las relaciones de enseñanza. En esas clases, el sexo desempeñaba un papel significativo en la formación de las relaciones. En los cursos de literatura sucedía lo contrario; los varones adoptaban un comportamiento menos machista, manifestaban menos hostilidad contra las muchachas y se presentaban como “víctimas”: en lugar de responsabilizarse por su comportamiento, sostenían que era consecuencia de la actitud de las chicas para con ellos.

### **Matrícula en todos los ciclos del sistema educativo**

Los datos relativos al curso 2000-2001 muestran que las tasas neta y bruta de matrícula en primaria y el primer ciclo de secundaria presentan una diferencia en favor de los varones,

mientras que en el segundo ciclo de secundaria (15-16 y 17-19 años) y en la enseñanza superior (17-19 años) sucede lo contrario en beneficio de las chicas (véase el Cuadro 1). Se calcula que alrededor del 91% de los niños de 3 a 5 años estaba matriculado en el ciclo preescolar ese mismo año, pero las tasas de matrícula no se desglosaron por sexo.<sup>4</sup>

CUADRO 1. Tasas de matrícula neta y bruta, desglosadas por sexo y por ciclo de la enseñanza pública en 2000-2001

Edad	Tasas netas de matrícula			Tasas brutas de matrícula		
	Varones	Niñas	Total	Varones	Niñas	Total
6-11	94,9	90,7	92,8	101,8	96,4	99,1
12-14	77,9	76,3	77,1	96,9	93,7	95,3
15-16	47,4	51,0	49,2	75,5	77,9	76,7
17-18	2,0	3,1	2,6	3,9	6,0	5,0
17-19	1,5	2,2	1,9	2,8	4,2	3,5

*Fuente:* Servicio de Estadística, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston.

Según los datos sobre las tasas neta y bruta de matrícula, el número de varones inscriptos en los 2.062 establecimientos para la primera infancia era ligeramente superior (50,8%) al de niñas. De las 792 escuelas primarias existentes, sólo una es femenina, todas las demás son mixtas. La enseñanza primaria se imparte en tres tipos de establecimientos: las escuelas primarias, las elementales y las escuelas primarias que también imparten el primer ciclo de secundaria. El número total de varones inscriptos en primaria también es superior (51,%) al de niñas. La enseñanza secundaria se imparte en cinco clases de establecimientos: las escuelas elementales (cursos 7° a 9°), las escuelas que sólo imparten el primer ciclo de secundaria (cursos 7° a 9°, las que imparten los dos ciclos de secundaria (7° a 11° curso), las técnicas y las agrícolas y profesionales (7° a 11° curso). De las 595 escuelas de enseñanza secundaria existentes, 19 acogen a alumnos de un solo sexo (13 son femeninas y seis masculinas). En este ciclo de estudios, la matrícula se inclina ligeramente en favor de las chicas (50,8%). Si se la compara con la matrícula en secundaria, el número de inscripciones en la enseñanza superior disminuye de manera espectacular. Aunque no se dispone de los datos desglosados de todas las instituciones, una abrumadora mayoría de los estudiantes (67,3%) son de sexo femenino (véase el Cuadro 2).

CUADRO 2. Matrícula desglosada por ciclo de enseñanza, clase de escuela y sexo en 2000-2001

Ciclo	Matrícula		Total
	Varones	Chicas	
Preescolar	55.333 (50,8%)	53.539 (49,2%)	108.872
Primaria (1°-6°)	94.351	92.654	187.005
Elementales (1°-6°)	37.376	33.850	71.226
Primaria/1° ciclo secundaria (1°-6°)	27.942	26.198	54.140
Total Primaria (1°-6°)	159.669 (51,1%)	152.702 (48,9%)	312.371
Elementales (7°-9°)	9.637 (64,3%)	5.361 (35,7%)	14.998
1° ciclo secundaria (7°-9°)	11.571 (56,4%)	8.955 (43,6%)	20.526
Ambos ciclos secundaria	82.283 (47,3%)	91.810 (52,7%)	174.093
Técnicas	8.372 (48,5%)	8.898 (51,5%)	17.270
Agrícolas/Profesionales	217 (43,6%)	281 (56,4%)	498
Total Secundaria	112.080 (49,2%)	115.305 (50,8%)	227.385 <sup>a</sup>
Estudios comerciales	2.414 (34,2%)	4.635 (65,8%)	7.049
Artes visuales/interpretativas	134 (51,3%)	127 (48,7%)	261
Programas técnicos/tecnológicos	893 (19,2%)	3.763 (80,8%)	4.656
Escuelas agrícolas y científicas	245 (34,2%)	471 (65,8%)	716
U. de Tecnología	3.036 (44,7%)	3.749 (55,3%)	6.785
Universidad de las Indias			
Occidentales (normas de Jamaica)	2.923 (28,9%)	7.203 (71,1%)	10.126
Total Enseñanza Superior	9.645 (32,6%)	19.948 (67,4%)	29.593

Nota: <sup>a</sup> = No comprende la matrícula en los cursos 12° y 13°.  
Fuente: Estadísticas de la Educación en Jamaica, 2000-2001, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston.

Los datos sobre la matrícula por curso (véanse el Cuadro 3 y la Figura 1) indican, con mayor precisión, los momentos en que los porcentajes de inscriptos se inclinan en favor de los varones o las niñas. Del 1<sup>er</sup> al 4° curso, el número de niños es mayor. Las chicas pasan a ser mayoritarias a partir del 5° curso y en el 6° (10-11 años). Las diferencias en este ciclo de enseñanza se deben, probablemente, a las ligeras variaciones anuales de los porcentajes de niñas y varones que componen cada grupo de edad, los repetidores y los alumnos que abandonan los estudios. En el 7° curso, debido a los mecanismos de selección con los que se orienta a los alumnos hacia las distintas clases de establecimientos secundarios, se vuelve a la proporción de casi un 50%, que se mantiene aproximadamente hasta el 9° curso.

Respecto a la enseñanza secundaria, es preciso señalar que los varones son más numerosos en los establecimientos elementales y, también, en el primer ciclo de esa enseñanza. Ambas categorías de escuelas, y en particular las elementales, suelen acoger a los alumnos pertenecientes a los estratos socioeconómicos más modestos y a aquellos cuyos resultados escolares son más bajos. Sin embargo, la distribución de varones y chicas en esas escuelas demuestra que la intervención conjunta de dos parámetros sociales –la clase social y el sexo– determina la orientación. Por lo general, los resultados de las niñas en las evaluaciones de primaria son superiores a los obtenidos por los varones; por consiguiente, se les permite asistir a las escuelas secundarias más prestigiosas y con mayores recursos en las que tendrán la oportunidad de proseguir la enseñanza formal tras el 9º curso. En otras palabras, se las ubica así en la trayectoria que conduce a la enseñanza superior.

CUADRO 3. Tasa de matrícula en la enseñanza primaria y secundaria, desglosada por curso y por sexo

Curso	% Varones	% Chicas	Curso	% Varones	% Chicas
1º	52	48	10	47,9	52,1
2º	51,2	48,8	11	48,8	51,8
3º	51,5	48,5	Subtotal	48,4	51,6
4º	53	47	12	40,3	59,7
5º	49,4	50,1	13	35,8	64,2
6º	48,4	51,6	Subtotal	38,5	61,5
Subtotal	51,1	48,9			
7º	50,6	49,4			
8º	49,5	50,5			
9º	50,4	49,6			
Subtotal	50,2	49,8	Total	50,3	49,7

*Fuente:* Estadísticas de la Educación en Jamaica, 2000-2001, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura Kingston.

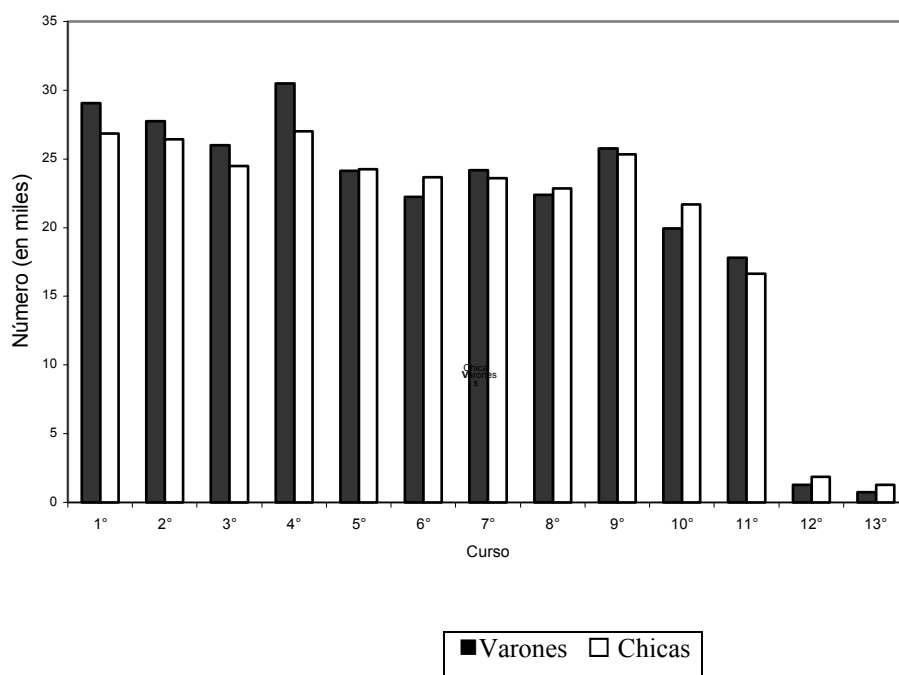


FIGURA 1. Matrícula desglosada por curso y por sexo, 2000-2001

El 11° curso constituye el último año de estudios para la mayoría de los jóvenes que aún está en el sistema educativo. Las matrículas de varones y chicas en los cursos 11° y 12° presentan una diferencia del 92,2 y el 88,8% respectivamente. Las muchachas representan el 60% de los efectivos del 12° curso. En el 13° curso vuelve a producirse una disminución para ambos sexos y las chicas constituyen el 64% de la matrícula, cifras que concuerdan aproximadamente con las de la enseñanza superior.

Después del 9° curso se observan dos tendencias. En primer lugar, se produce una súbita disminución del número de alumnos matriculados en el 10°; en 2000-2001, la matrícula de los varones se redujo un 28,6% y el número de chicas en un 14,5%. En segundo lugar, como consecuencia de esa merma, la brecha entre los porcentajes de jóvenes inscriptos aumenta y la diferencia en favor de las chicas alcanza cuatro puntos (52%). La capacidad reducida de los establecimientos constituye el factor principal de la disminución de la matrícula al acabar ese curso: 443 (74%) de las 595 escuelas secundarias sólo imparten clases hasta el 9° curso, que constituye el fin de la enseñanza formal en el sector público para la mayoría de los alumnos.

Los datos sobre los porcentajes de deserción (véase el Cuadro 4) confirman que, a partir del 2° curso, y en todas las clases sobre las que se dispone de estadísticas, la proporción de varones que abandona la escuela es mayor que el de niñas (véase el Cuadro 5). No existen

cifras sobre la deserción escolar entre los cursos 6° y 7° puesto que el 6° es el último de la enseñanza primaria. Tampoco se pueden calcular los porcentajes de deserción entre los cursos 9° y 10°, ni entre el 11° y el 12°, dado que para la mayoría de los alumnos que asisten a escuelas elementales y a las escuelas primarias que imparten el primer ciclo de secundaria, el 9° curso constituye el final de los estudios, mientras que en la mayoría de las otras escuelas secundarias, el último curso es el 11°.

CUADRO 4. Porcentajes de deserción escolar, desglosados por curso y por sexo

Porcentajes	Curso									
	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	10-11	11-12
Porcentajes de deserción	-1,7	1,4	2,3	6,1	3,3	-	2,7	-8,3	-	12,9
Varones	-1,1	1,9	2,9	7,0	4,8	-	3,1	-8,1	-	12,8
Chicas	-2,4	0,9	1,7	5,1	1,8	-	2,2	-8,4	-	12,9

*Fuente:* Estadísticas de la Educación en Jamaica, 2000-2001. Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston, Jamaica.

Se han dado distintas explicaciones sobre la fuerte disminución de la matrícula de varones tras el 9° curso. Figueroa (1998) sostiene que los resultados escolares “insuficientes” de los chicos son fruto de las pautas de socialización en las familias, en las que se da una importancia a los varones que no concuerda con las expectativas escolares. En sus hogares, arguye, los varones realizan menos tareas que fomentan la autodisciplina, la buena gestión del tiempo y el sentido de lo que es un proceso. De ahí que pueda decirse que las condiciones de un conflicto con el sistema educativo se crean desde los primeros años de la vida de un muchacho.

Evans (1999b) sostiene que ciertas prácticas escolares, como los castigos corporales y los insultos, humillan e irritan a los alumnos y que, dado su comportamiento, probablemente los varones las sufren con mayor frecuencia que las chicas, lo que lleva a que los docentes los juzguen de manera negativa. Esos usos, añade, disminuyen la motivación de los alumnos y su dedicación al estudio. Los niveles más bajos de alfabetización de los chicos, la existencia de una “cultura antiintelectual”, los métodos pedagógicos utilizados en las aulas, que parecen excluir a los varones, y las expectativas de los docentes, que están predispuestos en favor de las niñas, todo ello, afirma, contribuye a menoscabar el interés de los varones por la escuela y a que la abandonen con mayor frecuencia que sus compañeras.

La razón principal que expusieron los chicos para justificar la deserción escolar en un estudio piloto a pequeña escala (Bailey y Brown, 1999) sobre varones y niñas que habían



abandonado el sistema de enseñanza oficial, fueron los problemas económicos ocasionados por la incapacidad de los responsables para hacer frente a los costos directos e indirectos de la enseñanza. Otros datos indican que las familias con recursos económicos limitados suelen preferir escolarizar a las niñas. La segunda razón que manifestaron fueron las consecuencias de la violencia, en la comunidad y en la escuela, en la asistencia y la deserción posterior.

## **Participación y rendimiento en el sistema educativo**

Del 1° al 9° curso, los alumnos estudian un programa de enseñanza común por lo que, hasta ese momento, la participación de ambos sexos presenta pocas o ninguna diferencia. Sin embargo, una vez terminado el 9° curso, los alumnos que permanecen en el sistema educativo escogen distintas asignaturas con vistas a preparar los exámenes locales e internacionales de fin de la enseñanza secundaria, que se rinden al acabar los 9° y 11° cursos, es decir, al término de cada uno de los ciclos que componen este nivel de estudios. Las inscripciones a esos exámenes dan una indicación sobre el número de representantes de ambos sexos en cada una de las distintas asignaturas clásicas, técnicas y profesionales por las que se puede optar en los dos ciclos de secundaria.

En lo que respecta a los dos exámenes organizados por el Ministerio, el Jamaica School Certificate [Certificado Escolar de Jamaica] y el Secondary School Certificate [Certificado de Enseñanza Secundaria], que se rinden al acabar los cursos 9° y 11° respectivamente, no se pudo determinar la distribución por sexo de los alumnos que se presentan a las distintas materias, ya que no se desglosaron los datos sobre su participación.

El Caribbean Examinations Council [Consejo de Exámenes del Caribe] (CXC) otorga el Caribbean Secondary Education Certificate [Certificado de Enseñanza Secundaria del Caribe] [CSEC], que comprende pruebas sobre tres niveles de competencia (básica, general y técnica). Éste también se da al acabar el curso 11° y es el certificado de fin de estudios más codiciado puesto que abre las puertas del mercado laboral y constituye uno de los requisitos para matricularse en la enseñanza superior, comprendidas la Universidad de las Indias Occidentales, la Universidad de Tecnología y los institutos de formación de docentes.

En 2000-2001, alrededor del 15,2% de los efectivos del curso 11° (5.538) se presentó a ese examen; las chicas representaban el 52,6% de los candidatos a las pruebas de conocimientos básicos y el 68,5% de los alumnos inscritos en las pruebas de nivel general y técnico. Las materias por las que se puede optar para los exámenes general y técnico se pueden clasificar en tres categorías: la primera comprende 17 asignaturas “clásicas”; la

segunda, dos materias sobre artes visuales e interpretativas y, la tercera, 15 disciplinas técnicas y profesionales. En las dos primeras categorías, las únicas asignaturas a las que se presentaron más varones que chicas fueron la física y las artes visuales. Sin embargo, en las asignaturas técnicas y profesionales hubo una clara diferencia entre los sexos: los varones se concentraron en los oficios técnicos y las chicas en los estudios comerciales y los oficios domésticos (véanse las Figuras 2 y 3). En el examen de nivel básico se rinden menos asignaturas por lo que la segregación sexual se refleja en la diferencia entre los candidatos a las pruebas sobre asignaturas “escolares” y técnicas: la mayoría de los varones se presenta a las pruebas sobre temas técnicos.

FIGURA 2. Candidatos a las pruebas sobre oficios técnicos del CSEC, CXC, desglosados por sexo, 2000-2001

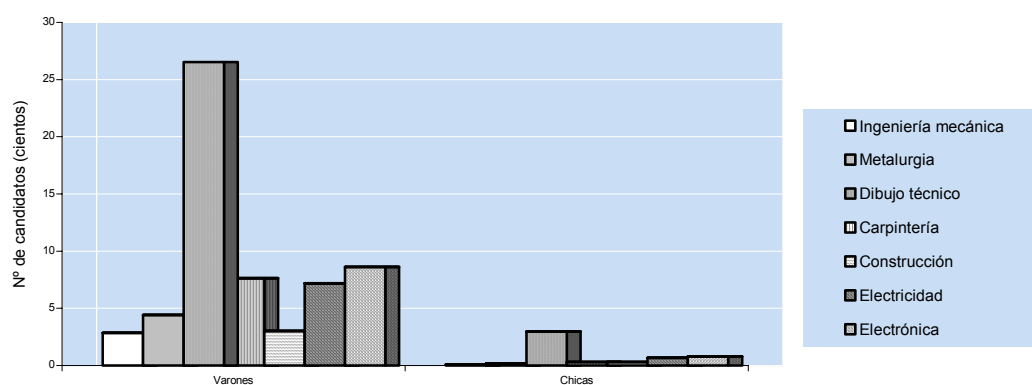
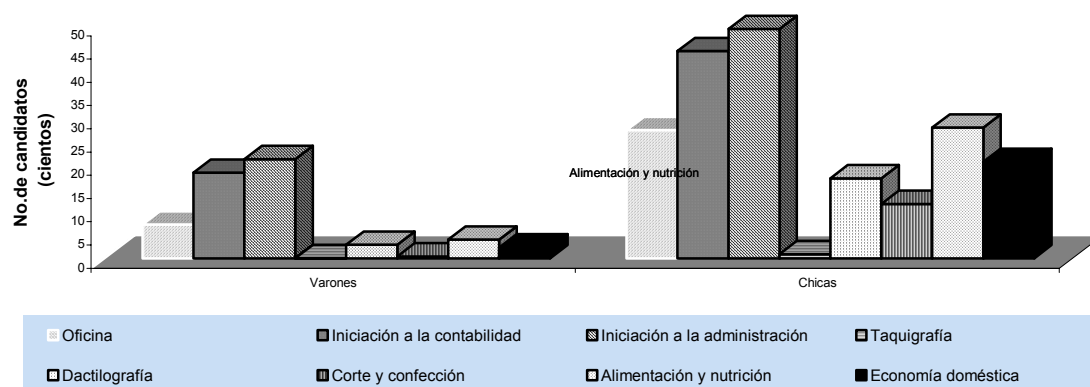


FIGURA 3. Consejo de Exámenes del Caribe (2000-2001), candidatos a los exámenes sobre estudios comerciales y oficios domésticos, desglosados por sexo



Los porcentajes de varones y chicas matriculados en el campus Mona de la Universidad de las Indias Occidentales eran prácticamente los mismos que en el 13° curso de enseñanza secundaria: las jóvenes representaban el 70,1% del total de los estudiantes inscriptos en todas las carreras de dedicación parcial y completa. Debido a esa gran diferencia entre las matrículas de ambos sexos, las chicas eran mucho más numerosas en todas las facultades.

Sin embargo, es interesante señalar que la facultad de Ciencias Puras y Aplicadas, a la que asiste el 26,3% de los varones, es la única en que prácticamente se alcanza la paridad con un 48,3% de hombres y 51,7% de mujeres matriculados (véase el Cuadro 5).

CUADRO 5. Estudiantes de Jamaica inscriptos en el Campus Mona de la Universidad de las Indias Occidentales, desglosados por facultad y por sexo, en 2000-2001

Campus		Total	Humanidades	Educación	Derecho	Ciencias médicas	Ciencias puras y aplicadas	Ciencias sociales
Mona	H	29,8%	19,1%	17,7%	17,7%	36,9%	48,3%	29,6%
	M	70,1%	80,9%	82,3%	82,3%	63,1%	51,7%	70,1%

*Fuente:* Universidad de las Indias Occidentales, Estadísticas oficiales, 2000-2001, Oficina de Planificación e Investigación Institucional, Campus Mona.

La disparidad, tratándose del número de inscripciones de uno y otro sexo en la Universidad de Tecnología, donde se imparten estudios en los que tradicionalmente los varones eran mayoritarios, es mucho menor: el 44,7% de los estudiantes matriculados en esa institución son de sexo masculino. Sin embargo, la clásica segregación sexual es manifiesta puesto que

los hombres predominan en las carreras de construcción, arquitectura, informática e ingeniería y las mujeres en las de administración de empresas, hostelería, ciencias de la alimentación y la nutrición, farmacia, ciencias de la salud, educación y humanidades.

Obviamente, parte de la rígida discriminación sexual existente en las carreras técnicas y profesionales se debe a los prejuicios reinantes sobre las funciones y actividades apropiadas para cada uno de los sexos y, también, a la influencia de profesores, padres y muchachos de la misma edad. Sin embargo, en la enseñanza secundaria, ciertos factores relacionados con la escuela, como los horarios flexibles y la existencia de establecimientos exclusivamente femeninos o masculinos, en los que sólo se imparten las materias adecuadas para varones o chicas, también limitan la posibilidad de que los varones y chicas escojan carreras no tradicionales.

Los buenos resultados obtenidos, o el rendimiento escolar, es otro indicador que sirve para evaluar la medida en que cada uno de los sexos se beneficia del sistema educativo. Sin embargo, todos los análisis de los indicadores de rendimiento en relación con la igualdad entre los sexos han de tener en cuenta el medio sociocultural de los jóvenes y el valor socioeconómico que cada sexo atribuye a los diplomas.

El rendimiento de las chicas es ya manifiestamente superior en la escuela primaria. Durante ese ciclo de estudios, se controla el aprendizaje de los alumnos mediante los cuatro exámenes que se celebran en el marco del Programa de Evaluación Nacional, a saber: en el 1º curso los alumnos dan una prueba sobre su “preparación”; en el 3º, una de “diagnóstico”; en el 4º, una de lectura y redacción y, en el 6º, rinden una prueba que mide los logros alcanzados en ese curso llamada Grade Six Achievement Test (GSAT).

El análisis de los resultados obtenidos en las cuatro asignaturas -coordinación visual y motriz, percepción visual, percepción auditiva y conocimiento de las letras y números- de la prueba sobre la “preparación”, que tiene lugar en el 1º curso, celebrada en 1998 (Bailey y Brown, 1998), mostró que, en esos momentos, las niñas obtuvieron mejores resultados que los varones en todas las materias y que en tres de ellas –percepción visual, percepción auditiva y conocimiento de las letras y los números- las diferencias existentes eran significativas.

Los datos del año escolar 2000-2001 indican que tras rendir la prueba de lectura y redacción, que se efectúa en el 4º curso con que se evalúa la capacidad para reconocer palabras, la lectura, la comprensión y la redacción, el 36% de los varones quedó clasificado “en situación de riesgo”, el 32% “en situación incierta” y el 32% “fuera de peligro”. Las niñas, en cambio, alcanzaron resultados mucho más elevados, puesto que un 17%, 27% y 56% del total quedaron clasificadas en las tres categorías correspondientes.

En los resultados del examen GSAT se observaron las mismas diferencias entre los sexos. Si bien en todas las pruebas del examen el promedio nacional fue inferior al nivel deseado, en cuatro de las cinco asignaturas (matemáticas, ciencias, educación cívica y lenguaje) el promedio de las niñas fue superior al obtenido por los varones y, al contrario de lo que suele suceder, los varones obtuvieron mejores resultados que las chicas en las pruebas de comunicación (véase el Cuadro 6).

A pesar de que se han aplicado varias reformas sucesivas con vistas a que los alumnos puedan avanzar sin tropiezos entre el 1<sup>er</sup> y el 9<sup>o</sup> curso, la enseñanza secundaria sigue siendo de mejor calidad y contando con mayores recursos. Los resultados obtenidos en el GSAT se utilizan para orientar a los alumnos hacia los distintos tipos de escuelas secundarias. A quienes obtienen las mejores notas se los dirige hacia las escuelas secundarias “tradicionales”; mientras que a los alumnos de más bajo rendimiento se los orienta hacia los dos últimos cursos de las escuelas elementales. Los datos presentados más arriba muestran que el alumnado de estas últimas escuelas está compuesto por un porcentaje más elevado de varones que de chicas, lo cual denota los mejores resultados globales que alcanzan las niñas en dicho examen.

CUADRO 6. Resultados medios obtenidos por los alumnos del 6<sup>o</sup> curso de todo el país en la prueba sobre los logros escolares (GSAT), 2000-2001, desglosados por sexo

Asignatura	Nº de candidatos	Promedio nacional
Matemáticas	46.404	52
Varones	22.651	47
Chicas	23.753	56
Ciencias	46.424	55
Varones	22.659	51
Chicas	23.765	59
Educación cívica	46.424	57
Varones	22.666	52
Chicas	23.758	62
Lenguaje	46.433	57
Varones	22.666	51
Chicas	23.767	63
Comunicación	46.414	8 <sup>a</sup>
Varones	22.653	9
Chicas	23.761	8

*Nota:* a = Todas las materias se califican sobre 100 puntos, con excepción de Comunicación, que se corrige sobre 24.

*Fuente:* Estadísticas de la Educación en Jamaica, 2000-2001, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston.

El 9° curso constituye el último año de estudios para los alumnos de las escuelas elementales. Quienes desean cursar el 10° año en un establecimiento de secundaria han de presentarse a un nuevo examen de selección llamado Grade 9 Achievement Test. En 2000-2001, 4.959 jóvenes se presentaron a esa prueba; el número de alumnos de sexo masculino (58,3%) superaba al de chicas. De los 2.655 (53,5%) jóvenes que lo aprobaron, 1.324 (49,9%) eran varones y 1.331 (50,1%) chicas.

Para calcular la diferencia existente entre los resultados obtenidos por los alumnos de uno y otro sexo en las distintas materias del examen CSEC-CXC en 2001 se utilizó la fórmula de Gorard (2000). Ese autor considera que para calcular dicha diferencia es preciso tomar en consideración el comportamiento de los alumnos, es decir, la diferencia del número de varones y chicas inscritos en cada una de las asignaturas. Al aplicar la fórmula a los alumnos que habían aprobado los cursos 1°, 2° y 3° de manera ininterrumpida, la diferencia se inclinaba en favor de las niñas en 13 de las 17 asignaturas examinadas. Sin embargo, debemos señalar que los resultados de los varones eran mejores en cuatro de las 10 materias científicas, entre las que se encontraban las matemáticas y la biología, y a pesar de que esta última suele considerarse como una asignatura en la que se destacan las chicas. El rendimiento de las niñas fue mejor en artes visuales e interpretativas y el de los varones en taquigrafía y corte y confección, dos de las ocho materias técnicas y profesionales en que suelen ser mejores las chicas; a su vez, las niñas sobresalieron en tres de las materias en que los varones acostumbran obtener mejores resultados (ingeniería mecánica, carpintería y electricidad y electrónica).<sup>5</sup>

Otros factores como, por ejemplo, la clase de escuela a la que acuden los alumnos, también tienen incidencias importantes en los logros escolares. El análisis de los resultados obtenidos por los alumnos de Jamaica en el examen general del Certificado de Enseñanza Secundaria del Caribe celebrado en 1997 (Bailey, 2000) en relación con su asistencia a escuelas mixtas o para un solo sexo, mostró que los logros alcanzados por las niñas revestían una importancia particular. En las escuelas mixtas, un mayor porcentaje de varones aprobó nueve de las 16 materias, incluidas seis de las siete asignaturas científicas. Sin embargo, al comparar los resultados de los alumnos de las escuelas para varones con los obtenidos por las chicas que acudían a establecimientos para niñas, los porcentajes se invertían en favor de las chicas. En las escuelas femeninas, los porcentajes de niñas aprobadas fueron más elevados en nueve de las 16 materias, comprendidas las seis pruebas sobre asignaturas científicas en las que también participaron alumnos de escuelas masculinas. Estos resultados confirman los argumentos de quienes han manifestado dudas sobre la conveniencia de la enseñanza mixta,

en particular para las chicas. Algunos educadores sostienen pues que es en establecimientos exclusivamente femeninos donde las muchachas reciben la mejor preparación posible para integrarse en el mercado laboral.

Además, los estudios demostraron que el rendimiento escolar también está condicionado por la interacción entre el sexo y el nivel socioeconómico. Greene (1996) sugirió que, a falta de datos claros para establecer una correlación entre los logros escolares y la pobreza o la pertenencia a determinada clase social, la comparación de los resultados de los alumnos de las distintas categorías de escuelas arroja alguna luz sobre esa relación.

Basándose en las pautas de Greene, Bailey (2000) examinó la interrelación entre el nivel socioeconómico y el sexo en tanto que factor determinante de la participación y los resultados obtenidos por los alumnos de cinco categorías de escuelas de Jamaica en los exámenes del CXC celebrados en 1999. Con ese fin, utilizó a dichas escuelas en calidad de indicadores de la clase social de los alumnos. El análisis mostró que los jóvenes de ambos sexos de las escuelas secundarias tradicionales, a las que acuden los hijos de los grupos socioeconómicos más acomodados, tenían ventaja sobre los estudiantes de las otras cuatro categorías de escuelas, tanto en lo relativo a la participación, como a los resultados obtenidos en las asignaturas escolares y en las técnicas y profesionales. Los porcentajes de participación y los resultados de ambos sexos eran mucho más bajos en las escuelas de “clase obrera”. Sin embargo, debe señalarse que los varones de los establecimientos secundarios polivalentes y técnicos obtuvieron mejores resultados en las asignaturas técnicas y profesionales por lo que, al abandonar la escuela, estarán mejor preparados para ocupar puestos de trabajo más lucrativos en los sectores organizado y no organizado del mercado laboral.

En la enseñanza superior, los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios jamaquinos del Campus Mona de la Universidad de las Indias Occidentales en 2001 (véase el Cuadro 7) indican que, si bien en todas las facultades había un mayor número de chicas inscriptas que de varones, en lo relativo al rendimiento el porcentaje de muchachos que se licenció con mención de honor era mucho más elevado en todas las facultades, con excepción de una. Pero, si se las compara con su grupo, la proporción de chicas egresadas (6,6%) fue mayor que la de chicos (5,8%). Sin embargo, los porcentajes de varones que se licenciaron en las facultades de Humanidades (8,2:5,9%), Educación (13,9:12,2%) y Ciencias Sociales (4,9:4,4%) eran mayores que los de chicas, mientras que la proporción de estas últimas fue mayor en la facultad de Ciencias Puras y Aplicadas (13,5:5%).

CUADRO 7. Porcentajes de varones y chicas que obtuvieron el título de Licenciado con mención de honor, Campus Mona, 2000-2001

Facultad	Varones	Chicas	Total
Humanidades	5 (8,2%)	20 (5,9%)	25
Educación	5 (13,9%)	24 (12,2%)	29
Ciencias Puras y Aplicadas	5 (5%)	17 (13,5%)	23
Ciencias Sociales	9 (4,9%)	26 (4,4%)	25
Total	24 (5,8%)	87 (6,6%)	111

*Fuente:* Oficina del Registro Universitario, Campus Mona

Sin embargo, los beneficios cuantitativos que han adquirido las mujeres de Jamaica en la educación ocultan el hecho de que, desde un punto de vista cualitativo, tienen en realidad menos ventajas competitivas que sus compañeros de sexo masculino tras acabar los estudios debido a su situación en los programas de estudios. Por lo tanto, limitarse a analizar los datos cuantitativos sobre su participación global en el sistema escolar y en los exámenes no permite evaluar la medida en que la educación fomenta la igualdad y la equidad entre los sexos. Los datos sobre la distribución de chicos y chicas en las distintas carreras desglosados por sexo son más pertinentes a ese respecto.

Esos datos sugieren que, en los niveles superiores del sistema educativo, el problema de los hombres no es su *bajo rendimiento* sino su *baja participación*. Sin embargo, es preciso hacer una distinción entre la participación y el rendimiento ya que los muchachos que prosiguen sus estudios obtienen buenos resultados en las difíciles ramas científicas y tecnológicas.

Sin embargo, la persistente segregación sexual existente en los programas de estudios tiene graves consecuencias, tanto para los varones como para las chicas. La segregación en las carreras técnicas y profesionales no sólo reproduce y refuerza la división sexual del trabajo en el hogar sino que, además, influye en la elección de una profesión y, en última instancia, forja y consolida la segregación profesional en el mercado laboral. Los datos sobre la mano de obra asalariada (Instituto de Estadística de Jamaica, 2001) indican que, en el segundo trimestre de 2001, el 41,2% de las mujeres ocupaba empleos administrativos, de servicio o de dependientas de tiendas y mercados, mientras que el 33,3% de los hombres trabajaba en oficios relacionados con la industria o como operadores y ensambladores de maquinaria. Ese modelo de segregación laboral está condicionado por la segregación sexual de los programas de estudios y lleva a que las mujeres se concentren en los sectores con salarios más bajos del



mercado lo cual, en última instancia, tiene como resultado que sus ingresos medios sean inferiores a los de los hombres.

## **Comentario final**

Los datos que se exponen en este artículo ilustran con claridad que las mujeres son mucho más numerosas en los niveles más elevados del sistema educativo y que, globalmente, alcanzan mayores logros escolares. Sin embargo, pese a su “elevado rendimiento” en los estudios, las mujeres siguen ocupando posiciones subordinadas en muchas esferas de la vida de Jamaica y, si se las compara con los hombres, gozan de menos poder económico y político.

Esto lleva a impugnar la teoría sobre el “bajo rendimiento” de los hombres que tanta aceptación pública ha tenido. Los enfoques que se utilizan habitualmente para analizar la situación de los varones en el sistema educativo se basan en el análisis comparativo de los resultados de ambos sexos respecto a una norma relativa, lo que, a la larga, lleva a la conclusión de que el rendimiento de los chicos es bajo. Sin embargo, esa comparación sólo sería válida si la sociedad dispusiera de una sola norma educativa respecto a la cual se pudiera evaluar a los varones y chicas que intentan adquirir los beneficios y recursos que necesitarán en el más amplio ruedo social. Empero, no es así.

Es por lo tanto preciso impugnar ese enfoque del problema y la consiguiente explicación sobre el bajo rendimiento masculino: no son válidos porque, obviamente, las expectativas de la sociedad ante hombres y mujeres respecto al medio de intercambio social que constituyen los diplomas de estudios, son distintas. El bajo rendimiento de los varones en el sistema educativo no ha tenido como resultado un bajo rendimiento paralelo en las esferas económica y política.

Dado que en los sistemas sociales basados en la discriminación sexual, las expectativas respecto a los comportamientos y modelos de ambos sexos son distintas, la evaluación del valor socioeconómico previsible de la educación para cada sexo sería más pertinente si se comparase a cada grupo con una norma absoluta. En realidad, un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL y UNIFEM, 1995) que demostró que en esa región las mujeres deben cursar cuatro años más de estudios que un hombre para poder pretender ganar el mismo salario, confirmó la existencia de una doble norma.

Los trabajos efectuados por investigadores locales arrojan más luz sobre el asunto. Postulan que la necesidad de las niñas de alcanzar un nivel más alto de estudios se refuerza en

los hogares, donde se las protege más que a los varones y donde se las alienta todavía más que a estos últimos a que obtengan buenos resultados en los estudios (Figueroa y Handa, 1996). La atención que prestan los padres a las niñas y sus estudios no se debe solamente al acuerdo tácito de que “el mundo es de los hombres”, ni a la aceptación de que las reglas del juego en Jamaica no son las mismas para ambos sexos sino, también, al temor a un embarazo precoz, que actualmente ha agudizado la creciente amenaza del HIV/SIDA para la población adolescente y, en particular, las chicas.

La influencia mundial de las conferencias internacionales de las Naciones Unidas, en las que se examinan los problemas relacionados con la igualdad entre los sexos y la autonomía de estas últimas, son otro de los factores que han contribuido a aumentar la participación de las mujeres en la educación superior, no sólo en Jamaica y el Caribe, sino también en muchos otros países. En numerosas conferencias se ha promovido la educación en tanto que vehículo para alcanzar el objetivo de la igualdad entre los sexos y la emancipación de las mujeres, a fin de que puedan participar más plenamente en el desarrollo; muchos de los documentos finales que refrendan los gobiernos ponen de relieve esa noción.

Si bien se ha demostrado que, en Jamaica y el Caribe, la educación de las mujeres se ha traducido en una mejora de su calidad de vida y, por lo tanto, de las estadísticas nacionales sobre supervivencia –tales como los índices de fertilidad o de mortalidad infantil y materna–, es preciso hacer un análisis crítico del supuesto de que la mayor participación y los mejores resultados en la enseñanza equipan a las mujeres “para hacer progresar sus derechos y evitar múltiples formas de discriminación” en el contexto y las realidades de la región del Caribe.

## Notas

1. Las informaciones sobre la proporción de hombres y mujeres en el Ministerio de Educación, Juventud y Cultura –que no han sido publicadas– nos fueron facilitadas por un alto funcionario del Departamento del Personal.
2. *Fuente:* Servicio de Estadística, Ministerio de Educación, Juventud y Cultura, Kingston.
3. Curriculum guide: career education, goals and general objectives [Guía de estudios: enseñanza, metas y objetivos generales], pág. 2.
4. *Jamaica survey of living conditions 2001* [Informe sobre las condiciones de vida en Jamaica 2001], Kingston. Publicación conjunta de The Planning Institute of Jamaica y The Statistical Institute of Jamaica.
5. Las diferencias existentes en el número de inscripciones en las asignaturas técnicas (véanse las Figuras 2 y 3) son tan importantes que el cálculo de las diferencias en los resultados obtenidos no parece merecer la pena.

## Referencias

- Bailey, B. 2000. School failure and success: a gender analysis of the 1997 General Proficiency Caribbean Examinations Council (CXC) Examinations for Jamaica [Fracaso y éxito escolar: análisis por sexo de

- los resultados de los exámenes del Certificado de Aptitud del Consejo del Caribe]. *Journal of education and development in the Caribbean* (Georgetown, Guyana), vol. 4, n° 1, págs. 1-18.
- . 2001. Feminisms and educational research and understandings [Feminismos e investigación e interpretación en materia de educación]. En: Barrow, C. (comp.). *Caribbean portraits: essays on gender ideologies and identity*. Kingston: Ian Randle Publishers.
- . 2002. Gendered realities: fact or fiction? The realities in a secondary level coeducational classroom [Realidades de los sexos, ¿hechos reales o ficción? Las realidades de una clase mixta de enseñanza secundaria] En: Mohammed, P. (comp.). *Gendered realities: essays in Caribbean feminist thought*. Kingston: University of the West Indies Press.
- Bailey, B. y Brown, M. 1998. *Report on the study of the transition from pre-school to primary* [Informe sobre el estudio de la transición de la escuela preescolar a la primaria]. Kingston: Dudley Grant Memorial Trust. (Financiado por la Bernard Van Leer Foundation y el UNICEF.)
- . 1999. *Gender perspectives on the school experience: what are the issues?* [Consideraciones sobre las diferencias entre los sexos en la escuela]. Kingston: Canadian Agency for International Development. (Estudio preparado para el Canada-Caribbean Gender Equality Fund, Jamaica.)
- Bailey, B.; Brown, M.; Lofgren, H. 1998. From educational research to educational policy: a curriculum evaluation study of the primary school system in Jamaica [De la investigación sobre educación a las políticas educativas: estudio de evaluación de los programas de la enseñanza primaria en Jamaica]. *Educational and psychological interactions* (Malmo, Suecia), n° 119.
- Bailey, B. y Ricketts, H. 2003. *Gender vulnerabilities in labour market relations and decent work provisions: policy implications and direction* [Vulnerabilidad de los sexos en las relaciones laborales. Prestaciones de trabajo decentes: consecuencias de las políticas y dirección]. Ponencia presentada en la Primera Conferencia sobre Políticas Laborales del Caribe organizada en colaboración por el Programa de Estudios Laborales, Mona School of Business, Universidad de las Indias Occidentales y el Centro de Relaciones Industriales, Universidad de Toronto, 2-5 de abril de 2003.
- Bailey, B., et al. 1990. *The reform of secondary education* [La reforma de la enseñanza secundaria]. Ministerio de Educación, Kingston. (Education Programme Preparation and Student Loan Project. World Bank Education IV Loan, vol. 1.)
- ECLAC; UNIFEM. 1995. *Regional Programme of Action for the Women of Latin America and the Caribbean, 1995-2001* [Programa regional de acción en favor de las mujeres de América Latina y el Caribe 1995-2001]. Santiago, Chile.
- Ellis, H., et al. 1996. *The absenteeism syndrome in Jamaica primary education* [El síndrome de ausentismo en la enseñanza primaria en Jamaica]. Kingston: ICS Interconsult Sweden AB y Ministerio de Educación.
- Evans, H. 1988. *Strengthening secondary education: a study of five parishes* [Fortalecimiento de la enseñanza secundaria: estudio de cinco distritos]. Mona, Jamaica: Universidad de las Indias Occidentales.
- . 1999a. *Gender and achievement in secondary education in Jamaica* [Niñas y varones: sus logros en la enseñanza secundaria en Jamaica]. Kingston: Instituto de Planificación de Jamaica, Departamento de Elaboración de Políticas. (Proyecto de Análisis e Investigación de las Ciencias Políticas.)
- . 1999b. *Gender differences in education: EFA in the Caribbean—assessment 2000* [Diferencias de la educación de chicos y chicas: evaluación de la EPT en el Caribe]. Kingston: Planning Institute of Jamaica and UNESCO. (Monograph series n° 12.)
- Figueroa, M. 1998. Gender privileging and socio-economic outcomes: the case of health and education in Jamaica [Privilegios de ambos sexos y posibilidades socioeconómicas; el caso de la salud y la educación en Jamaica]. En: Bailey, W. (comp.). *Gender and the family in the Caribbean: proceedings of the Workshop Family and the Quality of Gender Relations*. Mona, Jamaica: Institute of Social and Economic Research, Universidad de las Indias Occidentales.
- Figueroa, M. y Handa, S. 1996. *Female schooling achievement in Jamaica: a market and non-market analysis* [Rendimiento escolar de las niñas en Jamaica: análisis de mercado y general]. Mona, Jamaica: Departamento de Economía, Universidad de las Indias Occidentales. (Mimeografiado.)
- Gorard, S. 2000. One of us cannot be wrong: the paradox of achievement gaps [Uno de nosotros no puede equivocarse: la paradoja de las diferencias de aprovechamiento]. *British journal of sociology of education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 21, n° 3, págs. 391-400.
- Greene, E. 1996. *Reducing poverty in the Caribbean: implications for health and education* [Lucha contra la pobreza en el Caribe: consecuencias en lo tocante a la salud y la educación]. Washington, DC: Public Policy Health Programme, División de Salud y Desarrollo Humano, Organización Panamericana de Salud.
- Ministry of Education and Culture. 2001. *Jamaica education statistics 2000-2001* [Estadísticas de la Educación en Jamaica de 2000-2001]. Kingston.
- Statistical Institute of Jamaica. 2001. *The labour force 2001* [La mano de obra en 2001]. Kingston.

World Bank. 1993. *Caribbean Region: access, quality and efficiency in education* [Región del Caribe: acceso a la educación, y su calidad y eficacia]. Washington, DC (World Bank country study.)

*Versión original: inglés*

*Dixie Maluwa-Banda (Malawi)*

Catedrático y jefe del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad de Malawi. Es licenciado en pedagogía y doctor en psicología educativa y del asesoramiento por las Universidades de Brandon y de Alberta, Canadá, respectivamente. Es docente de pedagogos, facilitador, investigador, consultor y psicólogo. Correo electrónico: dmbanda@unima.mw

## IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

### **POLITICAS Y PRACTICAS EDUCATIVAS**

---

### **QUE TIENEN EN CUENTA LAS DIFERENCIAS**

---

### **SOCIOSEXUALES: EL CASO DE MALAWI**

---

*Dixie Maluwa-Banda*

---

#### **Introducción**

El tema de este estudio monográfico son los indicadores cualitativos, aunque incluiremos varios indicadores cuantitativos a fin de contextualizar aquellos. Las cuestiones cualitativas que examinaremos serán: las políticas educativas y, más concretamente, las políticas referentes a los currículos de enseñanza que contienen disposiciones enderezadas al logro de la paridad entre los sexos y la igualdad en todos los aspectos de la educación; la pertinencia de las diferencias sociosexuales en la educación; la toma en cuenta de las diferencias sociosexuales en la administración escolar y en el entorno del aprendizaje y, por último, las estrategias de supervisión y evaluación de las prácticas en que se tiene en cuenta las diferencias sociosexuales.

#### **El sistema educativo de Malawi**

El sistema educativo de Malawi se ajusta a la pauta de 8-4-4, esto es, los cursos correspondientes a la enseñanza primaria, secundaria y superior. La enseñanza primaria dura, pues, ocho años y la secundaria cuatro años, los cursos primero a cuarto. La duración de la enseñanza superior varía entre dos y cuatro años y abarca la enseñanza técnica y profesional,

las instituciones de formación del profesorado y la enseñanza universitaria. Los exámenes públicos, realizados por la Junta Nacional de Exámenes de Malawi, se utilizan para seleccionar a los alumnos que podrán pasar de un nivel del sistema educativo al siguiente.

Las investigaciones efectuadas han demostrado que en Malawi la calidad de la enseñanza es bajísima, como ponen de manifiesto las elevadas proporciones entre alumnos y profesores y alumnos y cursos, la carencia de materiales de enseñanza y aprendizaje, los métodos pedagógicos que fomentan el aprendizaje memorístico y la falta de formación de los docentes, sobre todo los de primaria (Maluwa-Banda y Lunguzi, 2002). Algunas características de la enseñanza primaria son:

Apenas algo más de la mitad (el 51,4%) de los maestros de enseñanza primaria son titulados.

El 36% de las maestras y el 64% de los maestros de primaria son titulados.

La mayoría de los maestros no titulados trabajan en las zonas rurales (el 29% de los varones y el 15,7% de las mujeres), siendo las cifras correspondientes a las zonas urbanas el 0,5% y el 3,5%, respectivamente.

La proporción general entre alumnos y maestros de primaria asciende a 63:1 y se estima que, en el caso de los alumnos y los maestros titulados es de 123:1. Ahora bien, existen grandes diferencias en cuanto a las proporciones entre alumnos y maestros entre las escuelas urbanas y las rurales. La proporción entre alumnos y maestros (en total) y alumnos y maestros titulados es en las zonas urbanas de 46:1 y de 69:1, respectivamente, siendo en el caso de las escuelas rurales de 65:1 y 132:1 respectivamente.

La mayoría de las maestras enseña en zonas rurales, aunque esta situación apenas se advierte a causa del gran número de escuelas existentes en esas zonas, a pesar de lo cual, en algunas ni siquiera hay una maestra. Aunque el número de maestras de las zonas urbanas es menor que el de las rurales, las escuelas urbanas están saturadas de maestras por que en las zonas urbanas hay menos escuelas.

La puesta en práctica de un plan de estudios depende de varios factores, uno de los cuales es la existencia de docentes bien formados que puedan plasmar en la realidad del aula las políticas que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales incorporadas al plan de estudios oficial. Esta situación hace que sea necesario formar adecuadamente a los docentes en esta materia para que lleven a cabo la labor que les corresponde.

## **La política educativa: metas y objetivos educativos generales**

El Marco Normativo y de Inversiones correspondiente al periodo de 2000 a 2015 es la respuesta del sector educativo a la política prioritaria del Gobierno de Malawi de reducir la pobreza. En él se abordan las tareas y las metas educativas nacionales (Gobierno de Malawi, 1998). Las iniciativas que tienen por objeto disminuir las diferencias sociosexuales recogidas en dicho Marco son más visibles en los campos del acceso, la equidad y la pertinencia de los currículos de enseñanza de todos los niveles de los sistemas educativos que guardan relación con la normativa general. Por lo que se refiere al acceso y a la equidad, en el Marco se afirma claramente que:

El objetivo es mejorar la participación de las niñas, muchachas y mujeres, los niños con necesidades especiales y otros jóvenes desfavorecidos y miembros de las comunidades rurales en todos los planos del sistema educativo. En la enseñanza primaria, secundaria y superior se tiene el propósito de aumentar la participación de las niñas, muchachas y mujeres hasta por lo menos el 50% de los escolares del país (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MoEST), 2000, pág. 5).

En cuanto a la pertinencia de los currículos de enseñanza, se dice lo siguiente en el Marco:

Se revisarán los currículos de enseñanza con objeto de conseguir que los programas educativos nacionales reflejen en mayor medida las cambiantes realidades socioeconómicas y políticas. [...] En todos los planos del sistema, se incorporará al currículo de enseñanza –que se hará que tenga más en cuenta las diferencias sociosexuales– la enseñanza de conocimientos básicos en materia de lectura, escritura y aritmética y competencias que sean útiles para la vida cotidiana y la reflexión crítica y el análisis (MoEST, 2000b, pág. 6).

La política nacional de igualdad entre los sexos reconoce que esta cuestión es transversal y que todos los aspectos que influyen en el desarrollo sostenible y centrado en el sur humano repercuten en ella. En la política se dice que la educación no discriminatoria es un instrumento esencial para alcanzar la meta de la igualdad de acceso y logro de calificaciones educativas de muchachos y muchachas, mujeres y hombres. Además, en ella se aprecian las actividades en curso del sector educativo encaminadas a revisar los currículos de enseñanza oficiales a fin de que en ellos se tenga más en cuenta las diferencias sociosexuales, comprendida la inclusión de esta cuestión en los cursillos de actualización de conocimientos y formación de docentes (Ministerio del Género, la Juventud y los Servicios Comunitarios, 2000).

## **Las diferencias sociosexuales y la educación en Malawi**

Se ha avanzado considerablemente desde que en 1994 se implantó la política de enseñanza primaria gratuita para ampliar el acceso a la enseñanza básica entre los niños y las niñas, en el contexto del logro de la meta de la Educación para Todos. Esta política ha aumentado enormemente el acceso y ha disminuido la diferencia entre muchachos y muchachas (MoEST, 2000*b*), si bien la calidad y la eficiencia interna del sistema han quedado en peligro. En la enseñanza secundaria, el problema principal es aumentar el acceso de quienes se gradúan con buenos resultados en la enseñanza básica y mejorar la equidad y la calidad del subsector (MoEST 2002*b*).

Se acepta generalmente que la instrucción de las niñas es un poderoso vehículo para el progreso de éstas y el logro de resultados en materia de desarrollo de las generaciones actuales y futuras de niños. La instrucción de las niñas es una inversión en el logro de la educación para todos los niños (Maluwa-Banda y Kholowa, 2002). Para abordar los numerosos problemas de las niñas, se han implantado las políticas e iniciativas siguientes tendientes a mejorar la educación de las niñas y los niños:

- La implantación de la enseñanza primaria gratuita, suprimiendo los aportes por escolaridad de todos los niños que cursan estudios primarios.
- En 1994 se revisó la política sobre uniformes escolares, suprimiéndose la obligatoriedad de llevar uniforme para cursar estudios primarios.
- Se están revisando los currículos de enseñanza a fin de que en ellos se tengan más en cuenta las diferencias sociosexuales.
- La política de readmisión, gracias a la cual las madres en edad escolar pueden reanudar los estudios después de haber dado a luz.
- La creación de la Unidad de Currículos de Enseñanza Adecuados a las Diferencias Sociosexuales, a fin de impartir información en materia de sensibilidad con respecto de las diferencias sociosexuales y de velar por que los manuales escolares no sean sexistas.
- Campañas de movilización social que tienen por objeto modificar las actitudes y los comportamientos de los ciudadanos acerca de la instrucción de las niñas.



- Varios donantes están respaldando la creación y el funcionamiento de escuelas comunitarias equilibradas desde el punto de vista de los sexos a fin de disminuir la distancia que las niñas deben recorrer para asistir a la escuela.

*Las pautas de la desigualdad:* La proporción de alumnas disminuye paulatinamente en el sistema educativo de Malawi conforme se asciende de nivel de enseñanza. En el año 2000, el porcentaje de niñas matriculadas en enseñanza primaria había superado al de los niños en un 0,6% en el primer curso, pero sólo ascendía al 42,5% en el curso octavo, desequilibrio que se arrastra en la enseñanza secundaria, en la que, en el mismo año, sólo había un 40% de alumnas. Ese mismo año, los porcentajes de matriculación de mujeres en la universidad y las escuelas de formación del profesorado ascendían al 25,8% y al 35% respectivamente (MoEST, 2000a).

CUADRO 1. Porcentaje de alumnas de la enseñanza primaria, 1994-2000

Año	1994-1995	1996	1997	1998	1999	2000
Porcentaje	47,0	47,1	47,7	47,7	47,9	48,3

*Fuente:* MoEST, 2000a.

Hasta 1998, se impartía la enseñanza privada en 94 establecimientos de enseñanza secundaria y en más de 500 centros de enseñanza a distancia. A partir de entonces, hubo una modificación de la política, en virtud de la cual se tendió a transformar todos los centros de enseñanza a distancia en establecimientos de enseñanza secundaria diurnos comunitarios, a pesar de lo cual sigue habiendo desigualdades pronunciadas en la matriculación en estos estudios entre los muchachos y las muchachas. Hasta 1997, la enseñanza secundaria no acogió a más del 12% de los graduados de enseñanza primaria (Swainson *et al.*, 1998). Entre los alumnos que reúnen las condiciones necesarias para cursar estudios secundarios, los porcentajes de paso de un nivel a otro de la enseñanza de los muchachos son superiores a los de las muchachas.

En los establecimientos de enseñanza profesional y de formación del profesorado, la mayoría de los alumnos son varones, pauta que corresponde a la tasa de aprobados del certificado de enseñanza escolar de Malawi. En 2000, en los establecimientos de formación del profesorado de enseñanza primaria, por ejemplo, el 65% de los alumnos eran varones. En las instituciones de formación profesional, lo eran el 67% (MoEST, 2000a). En la Escuela Normal de Domasi, sólo hay un 27,8% de alumnas.

En la Universidad de Malawi, la diferencia entre varones y mujeres es aún más patente, tanto en lo que se refiere a los alumnos como al profesorado. En el cuadro 2 puede verse cómo, en promedio, el porcentaje de alumnas ha sido del 25% desde 1992, habiendo mejorado en 1997, año en que llegó al 27,7%. Obsérvese que, a pesar de que la matriculación en estudios superiores ha ido aumentando año tras año, el porcentaje de alumnas ha permanecido más o menos idéntico a lo largo del tiempo.

CUADRO 2. Matriculación en estudios universitarios, por sexos

Año	Total	% de mujeres	Año	Total	% de mujeres
1993	3.521	22,0	1997	3.412	27,7
1994	3.684	23,3	1998	4.079	21,5
1995	3.601	24,7	1999	3.333	25,6
1996	3.531	25,6	2000	3.977	25,8

*Fuente:* Oficina de la Universidad

Obsérvese que las mujeres están enormemente desventaja numérica en los estudios superiores y que por lo general se encuentran confinadas a profesiones de “atención al prójimo”, como la enseñanza y la enfermería, y a las humanidades. El problema se origina en la enseñanza primaria y secundaria a causa de los malos resultados alcanzados en esos niveles inferiores, aunque casi se ha alcanzado la paridad entre los sexos en la enseñanza primaria en lo que se refiere al acceso, ya que en la actualidad el 48% de los alumnos de ese nivel son niñas. A pesar de ello, las niñas siguen obteniendo malos resultados en los exámenes públicos nacionales, lo cual, conjugado con sus elevados índices de abandono de los estudios a causa de la repetición del octavo curso y de los embarazos en los últimos cursos de la enseñanza primaria, hace que tengan una baja representación en la enseñanza secundaria (Binauli, 2002; Davison, 1993; Davison y Kanyuka, 1990; Kadzamira y Chibwana, 1999). Además, Binauli (2002) ha observado que se pide a las niñas y muchachas que de vez en cuando ayuden a sus madres o tutores en las tareas del hogar, lo cual influye en sus resultados escolares, que son inferiores a los de los muchachos. Estos factores se dan asimismo en la enseñanza secundaria, lo cual hace que haya aún menos muchachas que cursan estudios superiores.

Cabe rastrear las raíces de las desigualdades entre los sexos en los sectores de la enseñanza secundaria y la superior, que están expandiéndose en el nivel de la enseñanza primaria. Se ha alcanzado una rápida expansión de la escolarización primaria a expensas de la calidad de los entornos de enseñanza y aprendizaje, los currículos de enseñanza, la gestión y la organización escolares y la sensibilidad respecto de las diferencias sociosexuales.

INDICES DE REPETICION DE CURSO Y ABANDONO DE ESTUDIOS  
EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La enseñanza primaria tiene el grave problema de la repetición de cursos. Según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2000a), en el año 2000 el índice de repetición fue en la enseñanza primaria del 15%, sin que hubiese una diferencia notable entre niños y niñas (véase el cuadro 3).

CUADRO 3. Índices de repetición de curso en la enseñanza primaria, 1997-2000

Año	% de niñas	% de niños	Total
1997	15,1	15,7	15,4
1998	14,5	14,5	14,5
1999	14,0	14,0	14,0
2000	15,0	15,0	15,0

Fuente: MoEST, 2000a.

De un análisis más a fondo de los índices de repetición de curso por sexos y cursos se desprende que casi no hubo diferencia alguna por sexos (véase el cuadro 4), aunque se observan en los cursos primero a cuarto, así como en el octavo, índices de repetición elevados.

CUADRO 4: Índices de abandono de estudios y repetición de curso en la enseñanza primaria, por sexos, 2000.

Total	Niños		Niñas	
	% abandono	% repetición	% abandono	% repetición
1º	13,5	19,6	12,4	18,7
2º	11,3	17,0	10,6	16,2
3º	9,3	17,1	8,7	16,1
4º	8,6	14,1	8,6	13,7
5º	6,4	11,0	8,6	12,6
6º	6,9	11,1	9,0	11,6
7º	6,5	10,0	9,8	10,2
8º	6,3	14,4	10,5	13,3
Total	8,6	15,7	9,8	15,5

Según Kadzamira y Chibwana (1999), el motivo fundamental por el que se repite curso, con independencia del sexo y del lugar, son los malos resultados escolares, citándose, además, el ausentismo y la enfermedad como otros motivos de importancia.

En el cuadro 3 se exponen los índices de abandono de estudios en la enseñanza primaria, desglosados por sexos y cursos en el año 2000. La pauta general es que dicho índice es elevado, tanto entre los niños como entre las niñas, en los cursos primero a tercero, aunque el de los niños es superior al de las niñas en los cursos inferiores y aumenta el de las niñas en los cursos sexto a octavo.

Hay varios motivos que impiden que las niñas completen la enseñanza primaria, los principales de los cuales, documentados en varios estudios, son factores socioeconómicos, socioculturales y relacionados con la escuela. Los factores socioeconómicos son la pobreza de la familia, el costo directo de la escolarización –comprendidas la adquisición de materiales escolares y las tasas– y los costos de oportunidad que entraña el cursar estudios. Los factores socioculturales son los embarazos y matrimonios tempranos, las prácticas de iniciación, las actitudes de los progenitores y las aspiraciones que tienen para sus hijos, las tareas del hogar, los problemas relacionados con la pubertad, fallecimientos en la familia y tener que ocuparse de padres o familiares enfermos. Los factores que guardan relación con la escuela son la distancia al establecimiento escolar, las actitudes y percepciones de los profesores, la carencia de maestras que sirvan de modelo para aspiraciones profesionales, los resultados académicos, la manera en que se asignan los recursos dentro de las escuelas, el tiempo necesario para cursar todo el plan de estudios y la calidad de la enseñanza (Davison y Kanyuka, 1990; Kadzamira y Chibwana, 1999; Maluwa-Banda y Kholowa, 2002).

Los índices de repetición de cursos y abandono de estudios son, en cambio, significativamente bajos en la enseñanza secundaria. El porcentaje de paso de un curso al siguiente asciende casi al 100%, sobre todo en los cursos primero y tercero. Los alumnos suelen repetir los cursos segundo y cuarto porque no consiguen aprobar los exámenes de primer ciclo de enseñanza secundaria o el de graduado escolar de Malawi, respectivamente, que son necesarios para pasar al curso siguiente. Quienes no aprueban los exámenes repiten el curso como candidatos externos o cambian de establecimiento escolar. Al parecer, muchos alumnos repiten el curso en establecimientos privados de enseñanza secundaria, porque en los establecimientos públicos no hay plazas suficientes para todos los repetidores y, por consiguiente, resulta difícilísimo conocer los verdaderos índices de repetición de curso.

Aparte de esto, los principales motivos de los abandonos de los estudios de enseñanza secundaria son los embarazos, las cuestiones disciplinarias y la falta de medios económicos

para pagar los derechos y tasas escolares. Según el MoEST (2000a), el 3,1% de las alumnas y el 0,1% de los alumnos abandonan los estudios a causa de embarazos; el 0,8% de los muchachos y el 0,3% de las muchachas lo hicieron por medidas disciplinarias; y el 2,8% de los muchachos y el 2,6% de las muchachas por otros motivos, entre ellos falta de apoyo, tenerse que ocupar de padres o parientes enfermos, falta de recursos económicos y enfermedades.

## **El contenido, los métodos y las estrategias de los currículos de enseñanza**

El Marco Normativo y de Inversiones reconoce que se mejoraría la calidad de la enseñanza en Malawi si los currículos de enseñanza fuesen adecuados y pertinentes en lo que se refiere a tomar en cuenta las diferencias sociosexuales, motivo por el cual se han desplegado esfuerzos considerables para revisar todos los currículos de enseñanza y hacer que tengan en cuenta esas diferencias. Se ha avanzado notablemente al respecto en los de las enseñanzas primaria y secundaria. El MoEST creó en 1992 la Unidad de Currículos de Enseñanza Adecuados a las Diferencias Sociosexuales, dependiente del Instituto de Educación de Malawi, con la misión de incorporar a los currículos de enseñanza de primaria y de formación de profesorado de ese nivel de la enseñanza la cuestión de las diferencias sociosexuales. La Unidad se ocupa de que los materiales pedagógicos contengan palabras, declaraciones, ejemplos e ilustraciones neutrales desde el punto de vista sexual, aumentando las imágenes femeninas y masculinas positivas.

La Unidad informó de que se habían revisado los manuales escolares de enseñanza primaria y secundaria en el sentido indicado y para que en ellos aparecieran las niñas, muchachas y mujeres asumiendo funciones más positivas. También se ha impartido formación a autores y editores de manuales escolares y a algunos profesores para que su labor tenga en cuenta las tantas veces mencionadas diferencias sociosexuales. A partir de 1999, se ha impartido formación de ese tipo a profesionales que ocupan puestos clave, es decir, a 240 asesores de enseñanza primaria, nueve administradores de enseñanza de distrito sobre 24, 125 tutores de escuelas de formación de profesorado, 10.000 maestros en ejercicio y 10 formadores ayudantes en materia de desarrollo comunitario (Kadyoma, Mwalwnje y Nyirenda, 1999).

Los resultados del análisis del número de veces que aparecieran ilustraciones de hombres y de mujeres en una muestra de manuales escolares se recogen en el cuadro 5. Queda claro que se ha hecho lo posible en el nivel de la enseñanza primaria por incluir ilustraciones

de hombres y mujeres en los manuales revisados. Por ejemplo, en el manual de inglés del tercer curso, el 52% de las ilustraciones corresponde a mujeres. La mayoría de las ilustraciones (el 81%) del manual de ciencias sociales del cuarto curso muestra a hombres y mujeres juntos. Los anteriores manuales escolares estaban ilustrados fundamentalmente con personajes masculinos.

Del examen de la muestra de manuales escolares de enseñanza secundaria se desprende que en casi la mitad de las ilustraciones de los estudios sociales y economía doméstica aparecen personajes masculinos y femeninos juntos. En los de ciencia y tecnología, la mayoría de las ilustraciones corresponden fundamentalmente a varones, lo cual muestra que el desequilibrio entre los sexos sigue siendo un problema en la enseñanza secundaria. Además, en algunas de las ilustraciones de ciertos manuales se detectan estereotipos sexuales. Por ejemplo, los varones aparecen representados como graduados escolares, pescadores, funcionarios de policía, locutores de radio, periodistas y doctores, y las mujeres aparecen como enfermeras. En general, cada vez se tiende más a que en las ilustraciones aparezcan hombres y mujeres desempeñando funciones más positivas. Por ejemplo, ya hay ilustraciones de ingenieras, juezas y alumnas que practican experimentos en un aula de ciencias. Hay un número considerable de ilustraciones en las que hombres y mujeres están haciendo algo juntos y en pie de igualdad.

CUADRO 5. Número de veces que aparecen representados los hombres y las mujeres en los manuales escolares

	Materia	Curso	Porcentaje de ilustraciones con		
			Varones	Mujeres	Ambos
Enseñanza primaria	Inglés	3	48	52	-
	Inglés	5	54	43	3
	Chichewa	4	57	43	-
	Ciencias sociales	4	6	13	81
	Ciencias/Educación sanitaria	5	26	24	50
Enseñanza secundaria	Materia		Varones	Mujeres	Ambos
	Estudios sociales	1	17	26	57
	Economía doméstica	2	13	37	50
	Inglés segunda lengua	3	42	18	40
	Ciencias y tecnología	4	70	30	-

En 1993, el MoEST imprimió un cambio decisivo a su política para fomentar la instrucción de las niñas y muchachas, suprimiendo las restricciones que les impedían optar por determinadas materias (particularmente, las científicas) y que limitaba su instrucción a las

asignaturas del currículo de enseñanza consideradas “femeninas” a expensas de otras no tan claramente adscriptas a ellas. Hoy día, todas las materias, comprendidas las científicas, pueden ser cursadas por todos los alumnos.

El MoEST puso en marcha en noviembre de 2001 el proceso de Examen de Evaluación del Currículo de enseñanza de Enseñanza Primaria, gracias a lo cual se está revisando dicho plan de estudios mediante planteamientos participativos que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales. Según el informe correspondiente (MoEST, 2002), se espera que en este nuevo currículos de enseñanza se reflejen los intereses, los valores y las necesidades de los muchachos y las muchachas.

En 2001, el MoEST implantó la Enseñanza de Aptitudes Prácticas para la Vida como materia no objeto de examen en el cuarto curso de todos los establecimientos de enseñanza primaria. Están en curso planes para extender esa materia a los cursos entre quinto a octavo del nuevo plan de estudios. En el actual currículo de enseñanza del cuarto curso se enseñan las siguientes materias prácticas para la vida, tanto a niños como a niñas: adopción de decisiones y solución de problemas; comunicación eficaz; autoestima; seguridad en sí mismo; cómo afrontar las emociones y la atención; relaciones interpersonales; competencias en materia de planificación y capacidad empresarial; reflexión crítica y creativa y solución pacífica de conflictos.

El nuevo currículo de enseñanza del primer ciclo de la enseñanza secundaria fue implantado el año 2000. Los alumnos pueden cursar las siguientes materias: inglés, matemáticas, agricultura; chichewa, ciencias integradas, estudios sociales y educación física, en tanto que materias esenciales, y geografía, historia, educación religiosa y moral, conocimiento de la Biblia y economía doméstica como asignaturas optativas.

El nuevo currículo de enseñanza del segundo ciclo de la enseñanza secundaria fue implantado en las escuelas en enero de 2002. Consta de siete asignaturas obligatorias: inglés, chichewa, matemáticas, ciencia y tecnología, estudios sociales y de desarrollo, competencias para la vida práctica y educación sobre el VIH/SIDA y educación física. Además, hay 13 asignaturas optativas que se imparten en las escuelas según los recursos de cada una de ellas.

En los currículos de enseñanza del primer y segundo ciclos de la enseñanza secundaria se pone el acento en la participación activa en el proceso de aprendizaje y en el empleo de manuales escolares y recursos auxiliares de enseñanza y aprendizaje en el aula, sobre todo los elaborados a partir de recursos existentes localmente. La mayoría de los temas de cada asignatura incluye trabajos prácticos sobre cuestiones transversales de la educación, como las diferencias sociosexuales, el VIH/SIDA y los derechos humanos.

Ahora bien, el problema principal es que no todos los profesores han seguido cursos de sensibilización acerca de cómo enseñar con eficacia el nuevo currículo de enseñanza de manera que se tengan en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres y, por consiguiente, hay lagunas en la puesta en práctica del currículo en lo que se refiere a esta cuestión. Muchos profesores todavía utilizan métodos tradicionales para enseñar, en los que no se tienen en cuenta las diferencias entre niños y niñas y hombres y mujeres, y en los que la participación de los alumnos es mínima, sobre todo la de las alumnas (Kadzamira y Chibwana, 1999).

En el aula, estos métodos tradicionales consisten en: estereotipar a las muchachas como intelectualmente inferiores, perezosas y pasivas; no darles la posibilidad de participar en las actividades de clase; preguntar sobre todo a los muchachos; el que los debates en grupo estén dominados por los muchachos, que suelen dirigirlos; el que los muchachos efectúen experimentos mientras que las muchachas los contemplan pasivamente; el que no se haga ningún esfuerzo deliberado para motivar a las alumnas a fin de que se interesen por las matemáticas y las materias de ciencias.

Los manuales escolares y otros materiales de enseñanza y aprendizaje pasaron por un proceso de selección, uno de cuyos criterios era el equilibrio entre los sexos y el que contuviesen ilustraciones adecuadas al respecto. Los evaluadores tuvieron que controlar la equidad en ese terreno en cuanto a los términos utilizados, las actividades, las ilustraciones y el contenido mismo. Los evaluadores estuvieron integrados casi parejamente por hombres y mujeres, y debe subrayarse que los textos escolares han sido escritos tanto por hombres como por mujeres. Resulta muy grato señalar que algunos manuales escolares de asignaturas científicas fueron escritos por mujeres.

### **La formación de profesorado: currículos de enseñanza, métodos y gestión**

El Gobierno de Malawi reconoce la necesidad de profesores titulados, cuyos conocimientos estén al día en los establecimientos escolares de enseñanza primaria y secundaria. Los maestros de enseñanza primaria son formados en seis escuelas normales. La Universidad de Malawi, la Universidad de Mzuzu y la Escuela Normal de Domasi forman a los profesores de enseñanza secundaria.

El Marco Normativo y de Inversión (2000) resume las políticas acerca de los currículos de enseñanza de los profesores de enseñanza primaria del modo siguiente:



El MoEST velará por que los programas actuales y en ciernes de formación de profesorado sean pertinentes con respecto a la situación actual de la enseñanza en la que se encuentran los docentes. La innovación, los métodos imaginativos y la utilización de recursos existentes localmente serán elementos clave de los programas futuros de formación del profesorado. Se revisarán los currículos de enseñanza de los programas de formación de profesorado a fin de atender las necesidades de los alumnos y habrán de ser pertinentes para las situaciones en que éstos deberán enseñar en el futuro. Se revisará el plan de estudios de los alumnos que se preparan para ser maestros de enseñanza primaria a fin de reforzar los mensajes referentes al impacto social y a las estrategias de lucha contra la epidemia del VIH/SIDA (MoEST, 2000b, pág. 23).

Además, se resumen del modo siguiente las políticas referentes al currículo de enseñanza de los alumnos que serán profesores de enseñanza secundaria:

El MoEST iniciará reformas de los currículos de enseñanza del profesorado de enseñanza secundaria para velar por que se ajusten más a las necesidades y realidades del sector de la enseñanza secundaria. La formación avanzada y los programas de mejora de los docentes tendrán en cuenta la pandemia del VIH/SIDA en lo referente a la planificación y a los currículos, los que serán revisados para reforzar los mensajes referentes al impacto social y a las estrategias de lucha contra todas las enfermedades infecciosas, especialmente el VIH/SIDA (MoEST, 2000b, pág. 32).

Obsérvese que las políticas referentes a los currículos de enseñanza de los futuros profesores de enseñanza primaria y secundaria no dicen nada acerca de la sensibilidad con respecto a las diferencias sociosexuales. No se habla explícitamente de la cuestión de tener en cuenta estas diferencias en la enseñanza y, además, el Marco Normativo y de Inversiones tampoco dice nada acerca del desequilibrio entre los sexos en el seno de los propios alumnos, que son predominantemente varones.

Aunque el Departamento de Educación y Perfeccionamiento del Profesorado insiste en que la sensibilidad acerca de las diferencias sociosexuales forma parte del currículo de los futuros profesores de enseñanza primaria y secundaria, es de esperar que todos los alumnos que cursan esos estudios comprendan la importancia de la cuestión en sus currículos de enseñanza. Lamentablemente, muchos de ellos no poseen ni orientación ni sensibilización sobre las cuestiones referentes a las diferencias sociosexuales y es, pues, dudoso que puedan hacer frente con eficacia y efectividad a esas cuestiones en sus currículos.

## **La organización y la administración de los establecimientos escolares**

En el sistema educativo de Malawi hay establecimientos escolares mixtos y otros cuyos alumnos son sólo niños o niñas, si bien la mayoría de las escuelas primarias públicas y la mayoría de las secundarias son mixtas. Muchas escuelas primarias no tienen suficiente cantidad de aulas por haberse implantado la enseñanza primaria gratuita. La situación es

diferente en la enseñanza secundaria, donde la infraestructura es muy buena, con servicios e instalaciones básicas como aulas, laboratorios, salas de reuniones, terrenos de juego, equipamiento deportivo, bibliotecas, electricidad y agua corriente.

Todas las escuelas tienen normas y reglamentos que se dan a conocer al profesorado y a los alumnos. Existen reglamentos escolares referentes a cuestiones como el embarazo de adolescentes, el embarazo de docentes y el comportamiento delictivo. Hasta hace poco, las muchachas que quedaban embarazadas eran expulsadas inmediatamente de la escuela, pero la nueva política ahora vigente autoriza a la muchacha embarazada y al muchacho causante del embarazo a regresar a la escuela tras el nacimiento del hijo, sin bien es cierto que muchas escuelas no aplican una política igualitaria a este respecto y sólo obligan a la muchacha a abandonar los estudios. En algunas escuelas, los alumnos no conocen esta política. No existen reglamentos ni políticas explícitos sobre acoso sexual en ninguno de los niveles de la enseñanza.

Varias investigaciones han mostrado claramente que uno de los principales motivos del abandono de los estudios por las muchachas es el embarazo. Las muchachas que quedan embarazadas son retiradas de la escuela y no se les permite volver a ella. Como resultado de la modificación de la política sobre embarazos llevada a cabo en diciembre de 1993, el MoEST implantó una política de readmisión, gracias a la cual las muchachas embarazadas pueden proseguir sus estudios una vez que han dado a luz. Según la declaración de política formulada en esa ocasión, sólo se da esa oportunidad a cada muchacha una vez en el curso de sus estudios. La política afirma además que la muchacha “será readmitida previa solicitud, siempre que exista seguridad sobre el hecho de que el hijo se encuentra debidamente atendido” (Secretario de Educación, 16 de diciembre de 1993, citado en Wolf *et al.*, 1999, pág. 13).

A causa del estigma y a veces de la actitud hostil hacia las muchachas que han dado a luz y que han sido readmitidas en sus escuelas anteriores, algunos padres y tutores prefieren que prosigan sus estudios en otra escuela. Es necesario trabajar más para modificar las actitudes de la gente con respecto a las muchachas que regresan a una escuela después de haber sido madres.

Las investigaciones efectuadas también han mostrado que existe una diferencia en cuanto a la probabilidad de que los muchachos y las muchachas ingresen en la escuela en la edad apropiada y permanezcan en ella. Las largas distancias hacen que las muchachas no se matriculen en la enseñanza primaria y los padres se muestran renuentes a enviar a muchachas jóvenes a escuelas distantes por el peligro de que sean acosadas (Burchfield y Kadzamia,

1996; Kadzamira y Chibwana, 1999; Maluwa-Banda y Lunguzi, 2002). La política oficial consiste en que haya escuelas ubicadas a una distancia de cinco kilómetros que puedan ser recorridos a pie. En general, los niños recorren un trayecto menor hasta las escuelas en las zonas urbanas que en las zonas rurales. Aunque no hay datos exactos, de las estimaciones efectuadas se desprende que existe una distancia media de cuatro a siete kilómetros entre el hogar y la escuela primaria más próxima a él en las zonas rurales.

Aunque en cantidad insuficiente, la mayoría de las escuelas primarias tiene fosas sépticas o baños para muchachos y muchachas por separado. Actualmente, la proporción entre fosas sépticas y muchachos es de 1:65,4, comprendidas las fosas temporales, en tanto que el promedio de fosas sépticas o baños permanentes y muchachos es de 1:149. En el caso de las niñas, el promedio de fosas sépticas o baños es de 1:59, comprendidas las letrinas temporales, y el promedio de letrinas permanentes es de 1:134 (Maluwa-Banda y Lunguzi, 2002).

Las investigaciones han demostrado que la mayoría de las escuelas de Malawi no garantizan siempre la seguridad de los alumnos, sobre todo de las muchachas (Chimombo y Chonzi, 2000; Maluwa-Banda y Lunguzi, 2002; Mbilizi, Kanyongolo y Nzimpita, 2000; Kadzamira y Chibwana, 1999; Kapakasa, 1992). A diferencia de las situadas en zonas urbanas, la mayoría de las escuelas rurales no tienen una valla de protección en torno a su perímetro. Existen informes según los cuales en algunas escuelas las muchachas son objeto de diferentes tipos de abusos y acoso por los alumnos varones, por no mencionar a los profesores varones. Aunque no hay datos suficientes ni pruebas documentadas, se conocen datos anecdóticos sobre casos de acoso sexual consistente en proposiciones de profesores varones, embarazos y matrimonios con alumnas, y noviazgos entre alumnos y alumnas (Maluwa-Banda y Lunguzi, 2002).

Según un estudio reciente (Nampota y Wasili, 2000), referido a la mejora de la instrucción de las muchachas en establecimientos de enseñanza secundaria diurnos comunitarios con recursos insuficientes, los abusos sexuales eran uno de los problemas más graves a los que se enfrentaban. Los principales causantes eran desde los profesores y alumnos varones hasta miembros de la comunidad. Estos últimos, los denominados “papitos”, pueden incluir desde sacerdotes y hombres de negocios hasta personas que trabajan en distintos organismos oficiales o entidades privadas. La cantidad de abusos sexuales perpetrados por profesores en algunos centros de enseñanza secundaria comunitarios era muy chocante. Por ejemplo, se informó que en algunos centros nada menos que la mitad de los docentes varones había tenido relaciones sexuales con alumnas a cambio de mejores calificaciones o de clases particulares (Nampota y Wasili, 2000).

En la mayoría de las escuelas se llevan a cabo actividades extracurriculares consistentes en deportes o actividades en clubes. En algunos establecimientos escolares, se permite a las alumnas jugar al fútbol y se alienta a los alumnos a jugar a *netball*, si bien sigue habiendo una gran diferencia entre los sexos. Hay una gran participación de los varones en distintas actividades deportivas y de club y suelen ser favorecidos con un gran apoyo de parte de la directiva de sus escuelas. En los clubes existentes en las escuelas mixtas, la mayoría de los cargos están ocupados por alumnos varones, salvo el de secretaria.

## **La adopción de decisiones**

Las mujeres siguen teniendo baja representación en todos los niveles de toma de decisiones y de las organizaciones sociales. Según el Censo de Población y Vivienda de 1998, únicamente el 35,9% de las empleadas ocupaba puestos de categoría profesional y técnica y el 15% de categoría administrativa y de dirección. La mayoría de las mujeres trabajaba en el subsector agrícola (el 55%) (Oficina Nacional de Estadísticas, 2002). En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, los varones ocupan la mayoría de los cargos clave en los planos nacional, de división y de distrito, tendencia que se propaga a los directores de establecimientos escolares, jefes de departamento y profesores de Escuelas Normales. Aunque no existían estadísticas al respecto, se reconoció que los varones ocupaban muchos cargos con capacidad de decisión en los distintos niveles de dirección del sector educativo.

En la administración de la Universidad de Malawi y en la nueva Universidad Mzuzu, por ejemplo, los varones ocupan los cargos directivos de las oficinas centrales. Entre el personal docente de las cinco facultades que constituyen la Universidad de Malawi, las mujeres eran únicamente el 21% en 2001, salvo en la Escuela de Enfermería de Kamuzu, en la que ocupaban el 80% (Universidad de Malawi, 2001). Únicamente cinco de los 35 docentes de la Universidad de Mzuzu (es decir el 16,7%) eran mujeres el año 2000 (MoEST, 2000a).

## **Evaluación y supervisión de las estrategias que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales**

La supervisión y evaluación de la puesta en práctica de los currículos de enseñanza en los establecimientos escolares corren a cargo del Departamento de Servicios de Asesoramiento sobre Métodos Pedagógicos del Ministerio de Educación, por conducto de los Asesores de Enseñanza Primaria y de los Asesores en Métodos de Enseñanza Secundaria. Los primeros

trabajan con los maestros de enseñanza primaria y los segundos con los profesores de enseñanza secundaria. Por ahora, los instrumentos de supervisión y evaluación abordan distintos aspectos de la puesta en práctica de los currículos de enseñanza y de la organización escolar, pero no disponen de indicadores claros para medir las estrategias que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales tal como se aplican en las escuelas.

## Conclusión

En este estudio monográfico hemos examinado la política y la práctica educativas que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales en Malawi. No hay la menor duda de que se han alcanzado progresos de importancia en el plano normativo para implantar políticas educativas que tengan en cuenta ese aspecto. El Marco Normativo y de Inversiones del MoEST y el documento de estrategia de lucha contra la pobreza de Malawi indican claramente la elevada prioridad que se debe otorgar al desequilibrio entre los sexos y a la desigualdad en el sistema educativo en todos los planos. No obstante ello, el principal problema ha sido poner en práctica las políticas que tienen en cuenta las diferencias sociosexuales en la dirección de las escuelas y en el entorno del aprendizaje escolar.

## Referencias

- Binauli, L. 2002. *African higher education institutions: responding to the challenge of gender equity in the University of Malawi with special reference to Chancellor College* [Las instituciones de enseñanza superior africanas: hacer frente a la tarea de la igualdad entre los sexos en la Universidad de Malawi, con especial referencia a la Facultad Chancellor]. Ponencia presentada en la Jornada Pública de la Asociación de Universidades Africanas celebrada en la Escuela de Enfermería de Kamuzu, Lilongwe, 12 de noviembre de 2002.
- Burchfield, S.A.; Kadzamira, E.C. 1996. *Malawi GABLE Social Mobilisation Campaign activities: a review of research and reports on findings of KAP follow-up* [Las actividades de la campaña de movilización social GABLE de Malawi. Análisis de las investigaciones y de los informes sobre los resultados del seguimiento KAP]. Washington: Creative Associates International Inc. y USAID.
- Chimombo, J.P.; Chonzi, R. 2000. *School dropout and teenage pregnancy: its causes and magnitude (final report)* [El abandono de los estudios y los embarazos de adolescentes. Sus causas y su magnitud (informe final)]. Zomba, Malawi: Centre for Educational Research and Training.
- Davison, J. 1993. School attainment and gender: attitudes of Kenyan and Malawian parents toward educating girls [Los resultados escolares y las diferencias sexuales. Las actitudes de los padres de Kenya y de Malawi con respecto a la educación de las niñas y muchachas]. *International journal of educational development* (Oxford, Reino Unido), vol. 13, nº 4, págs. 331-338.
- Davison, J.; Kanyuka, M. 1990. *An ethnographic study of factors affecting the education of girls in Southern Malawi* [Estudio etnográfico de los factores que influyen en la educación de las niñas y muchachas en el Malawi meridional]. Lilongwe: Ministerio de Educación y USAID.
- Gobierno de Malawi. 1998. *Vision 2020: national long-term perspective study* [Visión 2020. Estudio sobre la perspectiva nacional a largo plazo]. Lilongwe, Consejo Económico Nacional.
- . 2002. *Malawi Poverty Reduction Strategic Paper* [Documento de estrategia de lucha contra la pobreza]. Lilongwe: Ministerio de Hacienda y Planeamiento Económico.
- Hyde, K.A.L. 1993. *Gender streaming as a strategy for improving girls' academic performance: evidence from Malawi* [Situación de las consideraciones sociosexuales en primer plano para mejorar los resultados escolares de

- las niñas y muchachas. Constataciones hechas en Malawi]. Zomba, Malawi: Centro de Investigaciones Sociales.
- Hyde, K.A.L.; Kadzamira, E.C. 1994. *GABLE: Knowledge, Attitudes and Practice Pilot Survey (draft report)* [GABLE: Encuesta experimental sobre conocimientos, actitudes y prácticas (proyecto de informe)]. Zomba, Malawi: Centro de Investigaciones Sociales.
- Kadyoma, F.; Mwalwenje, D.; Nyirenda, D. 1999. *A report on formative assessment study of gender issues in primary education in Malawi* [Informe sobre el estudio de evaluación formativa de las cuestiones sociosexuales en la enseñanza primaria de Malawi]. Domasi: Institute of Educación de Malawi.
- Kadzamira, E.C.; Chibwana, M.P. 1999. *Gender and primary schooling in Malawi: partnership for strategic resource planning for girls' education in Africa* [Las diferencias sociosexuales y la enseñanza primaria en Malawi. Una asociación a favor de la planificación estratégica de los recursos destinados a la educación de las niñas y muchachas en África]. Nairobi/Londres: Fawe; Institute of Development Studies, Reino Unido.
- Kadzamira, E.C. et al. 2001. *Impact of HIV/AIDS on primary and secondary schooling in Malawi: developing a comprehensive strategic response (final report)* [El impacto del VIH/SIDA en la enseñanza primaria y secundaria de Malawi. La elaboración de una respuesta estratégica global (informe final)]. Zomba, Malawi: Centro de Investigaciones y Formación Pedagógicas.
- Kapakasa, A.M. 1992. *Determinants of girls' participation and persistence in school* [Los elementos determinantes de la participación y el mantenimiento de las niñas y muchachas en la escuela]. Washington: División de Población y Recursos Humanos del Banco Mundial, África austral.
- Maluwa-Banda, D.; Kholowa, F. 2002. *The status of the education of the girl child in Malawi: a gender review in education* [La situación de la educación de las niñas en Malawi. Examen de la educación teniendo en cuenta las diferencias sociosexuales]. (Informe para UNICEF Malawi.)
- Maluwa-Banda, D.; Lunguzi, J. 2002. *Baseline survey report on meeting development and participation rights of adolescent girls in Malawi* [Informe acerca de la encuesta básica referente a la plasmación de los derechos al desarrollo ya la participación de las adolescentes de Malawi] (Informe final para el FNUAP, UNICEF, Departamento de la Juventud y Consejo nacional de la Juventud de Malawi.)
- Mbilizi, M.A.; Kanyongolo, N.; Nzimpita, P. 2000. *Situation analysis of children and women in Malawi* [Análisis de la situación de la infancia y las mujeres de Malawi]. (Borrador definitivo de Informe para el UNICEF.)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2000a. *Education basic statistics* [Estadísticas básicas de educación]. Lilongwe: MoEST.
- . 2000b. *Policy and Investment Framework (PIF): Education Sector* [Marco Normativo y de Inversiones: el sector educativo]. Lilongwe: MoEST.
- . 2002. *Primary curriculum and assessment review (PCAR) report* [Informe sobre la evaluación y el examen de los currículos de enseñanza de la enseñanza primaria]. Domasi: Instituto de Educación de Malawi.
- . 2003. *Report on the process followed for the conceptualisation of a national primary curriculum and assessment framework in Malawi* [Informe sobre el procedimiento empleado para conceptualizar un plan de estudios y un marco de evaluación de la enseñanza primaria en Malawi]. Lilongwe: MoEST.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Instituto de Educación de Malawi. 1995. *Report of the National Secondary School Curriculum Review Symposium* [Informe del simposio nacional sobre el plan de estudios de la enseñanza secundaria]. Domasi: Instituto de Educación de Malawi.
- Ministerio del Género, la Juventud y los Servicios Comunitarios. 2000. *National Gender Policy: 2000-2005* [La política nacional de género : 2000-2005]. Lilongwe, Ministerio del Género, la Juventud y los Servicios Comunitarios.
- Nampota, D.; Wasili, M. 2000. *Improving girls' education in under-resourced community day secondary schools* [La mejora de la educación de las niñas y muchachas en los establecimientos de enseñanza secundaria comunitarios con insuficientes recursos] (Informe inicial)
- Oficina Nacional de Estadísticas. 2001. *Malawi: demographic and health survey 2000* [Malawi. Encuesta demográfica y de sanidad, 2000]. Zomba, Malawi: ISO.
- . 2002. *1998 Malawi Population and Housing Census: report of the final census results* [Censo de población y vivienda de Malawi. Informe sobre los resultados definitivos del censo]. Zomba, Malawi: ISO.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2001. *Malawi National Human Development Report 2001* [Informe sobre el Desarrollo Humano Nacional en Malawi, 2001]. Lilongwe: PNUD.
- Swainson, N. et al. 1998. *Promoting girls' education in Africa: the design and implementation of policy intervention* [La promoción de la educación de las niñas y muchachas en África. Diseño y puesta en práctica de la intervención normativa]. Londres: DFID. (Education research serial, n° 25.)
- Universidad de Malawi. 2001. *Academic and administrative staff list* [Lista del personal académico y administrativo]. Zomba, Malawi: Oficinas de la Universidad.

Wolf, J. *et al.* *Where policy hits the ground: policy implementation processes in Malawi and Namibia* [Donde la política toca suelo. Los procesos de ejecución de políticas en Malawi y Namibia]. Washington: USAID. (SD technical paper, n° 95.)

*Original: inglés*

*Mihaela Miroiu (Rumania)*

Profesora de Ciencias Políticas en la Escuela Nacional de Estudios Políticos y Administración Pública de Bucarest. Autora y compiladora de numerosos libros sobre el feminismo y las cuestiones de género, la teoría de la transición y la ética política. Es tutora de alumnos que cursan estudios de Maestría en temas de género y políticas públicas.

## IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS Y EDUCACION PARA TODOS

# TODO A LA VEZ: EQUIDAD, NEUTRALIDAD Y CONSERVADURISMO; EL CASO DE RUMANIA<sup>1</sup>

*Mihaela Miroiu*

En la última década, Rumania experimentó una profunda reforma educativa. Sus principales resultados han sido avances concretos en la normativa y en los currículos de enseñanza. Pese a estos cambios impresionantes, las políticas que tienen en cuenta las disparidades entre los sexos y las orientadas a promover la equidad han estado por lo general ausentes de los objetivos, los temas, los manuales, los análisis y las evaluaciones. El enfoque educativo neutro, que no toma en cuenta esas disparidades, disimula un contenido conservador y tiene consecuencias para ambos sexos a lo largo de toda la vida. De ahí el título de este trabajo: tenemos un sistema educativo que reúne “todo a la vez”: equitativo desde el punto de vista cuantitativo, neutro en cuanto a sus principios, pero conservador en sus contenidos.

Permítanme comenzar con la definición de los conceptos básicos relativos al género que he usado en este artículo.

*Equidad* (estrategias, políticas o educación equitativas). Enfoques basados en el principio de que ambos sexos tienen el mismo valor y que los derechos humanos se aplican por igual a los dos, y exaltan sus diferencias como fuente de riqueza humana, en vez de considerarlas como deficiencias. En estos términos, la educación equitativa significa también la creación de iguales oportunidades en la enseñanza, comprendida la posibilidad de adquirir conocimientos acerca de las experiencias relativas al género.



*Sensibilidad.* Es la capacidad de reconocer las disparidades entre los sexos, ser sensible a las mismas y a las injusticias al respecto (darse cuenta de la existencia del sexismo y las estructuras patriarcales y, al mismo tiempo, tener la voluntad de promover la colaboración equitativa entre hombres y mujeres, en vez de las relaciones de dominación).

*Prescindencia.* Es la tendencia a ignorar las disparidades entre hombres y mujeres por considerarlas de escasa importancia, lo que contribuye a perpetuar los estereotipos vigentes.

*Insensibilidad.* Es la incapacidad absoluta de percibir las disparidades entre los sexos. Esta actitud y la precedente pueden ser fuentes de conservadurismo en la materia (la tendencia a mantener las relaciones entre hombres y mujeres en la situación actual; a considerar que son “naturales” y que no plantean problema alguno) o, lo que es aun peor, pueden promover el sexismo en nombre de la “tradición”.

Por último, el término *potencial de equidad* se emplea para indicar que ciertos enfoques manifiestan sensibilidad a las disparidades y sentido de equidad en la educación de ambos sexos, aunque sólo sea de modo implícito. De manera que pueden usarse como puntos de partida para crear políticas que fomenten la equidad en la materia.

## **Índices cuantitativos**

La matrícula en el sistema educativo rumano es relativamente alta (el índice total es del 66,5%, y entre las niñas y las jóvenes asciende al 67,8%). Debe señalarse que en la escuela primaria y la secundaria predominan los varones, pero en el preuniversitario son mayoría las muchachas (54%).

El índice de deserción escolar no es muy alto en primaria y secundaria (alrededor del 0,8%). Entre los 7 y 14 años es del 2,8% aproximadamente. Pero los varones repiten con más frecuencia que las muchachas (por ejemplo, en la enseñanza secundaria el 5,1% de los varones repite algún curso, mientras que entre las muchachas sólo lo hace el 2,3%). También son altos los índices de alfabetización: el 97% de los adultos sabe leer y escribir (el 98,6% de los hombres y el 95,5% de las mujeres), y la proporción de mujeres analfabetas es del 4,5%.

Asimismo los datos indican diferencias entre los sexos en cuanto a los resultados escolares.<sup>2</sup> Las niñas logran calificaciones que son, en conjunto, un 5,24% superiores y, además, predominan en ciertas materias: lenguas, ciencias sociales, economía y arte. Los varones obtienen mejores notas en ciencias como las matemáticas, la informática y la física,

pero no ocurre lo mismo en química y biología. Los varones se desempeñan mejor en religión y tecnología, en particular en electrónica, construcción y silvicultura. Las muchachas predominan en química industrial, en las industrias textiles y de la alimentación, y en horticultura. El margen de predominio de cada sexo en una materia dada tiende a permanecer constante a lo largo del tiempo.

En el personal docente rumano prevalecen ampliamente las mujeres.<sup>3</sup> En la enseñanza preescolar hay 34.023 maestros, de los cuales sólo 35 son hombres; en primaria y secundaria enseñan 110.634 mujeres y sólo 36.764 hombres; en el preuniversitario, 39.000 de los 61.000 profesores son mujeres. Pero en cuanto a la adopción de decisiones la situación es diferente: en la categoría de directores y subdirectores de centros, las mujeres sólo constituyen el 56% del total, mientras que de los 13 directores y subdirectores del Ministerio de Educación e Investigación, sólo dos son mujeres.

## **Los índices cualitativos**

### LA POLITICA DE EDUCACION

Existen en Rumania varios códigos jurídicos relativos a la organización, coordinación y evaluación de la enseñanza que contienen los principios de no-discriminación y de igualdad de oportunidades. La Ley de Educación (1995) y el Estatuto de organización y funcionamiento del nivel preacadémico de 2002 (El Estatuto) disponen que:

Todos los ciudadanos han de tener el mismo acceso a todos los niveles de la enseñanza, sin verse discriminados a causa de sus condiciones sociales o materiales, sexo, raza, nacionalidad, opiniones políticas o creencias religiosas.

El proceso educativo debe respetar los derechos humanos y fomentar la tolerancia y la libertad de opinión.

Ninguna de las actividades que se lleven a cabo en el sistema educativo debe afectar negativamente la dignidad de las personas.

Los materiales obscenos están prohibidos en los establecimientos docentes, y tampoco se permite comportarse o expresarse de manera agresiva o denigrante hacia los colegas y los docentes.

Si se exceptúan la no discriminación y el principio de igualdad de oportunidades, los preceptos básicos no reflejan sensibilidad a las cuestiones de género. Más bien tienden a prescindir de las consideraciones relativas al tema en las fórmulas de carácter general y

manifiestan prejuicios al respecto en cuanto al uso de términos específicos: por ejemplo, para denominar a los maestros de preescolar se emplea el término en femenino, pero cuando se trata de cargos de dirección, cualquiera que sea su nivel, se utiliza la palabra en masculino.

La Ley de Igualdad de Oportunidades (2002) establece que el Ministerio de Educación es responsable de coordinar, supervisar y evaluar el fomento de la igualdad de oportunidades en todos los niveles. Su responsabilidad consiste en supervisar la publicación del material docente para asegurarse de que no contiene elementos discriminatorios y no fomenta estereotipos negativos en lo que respecta a los papeles sociales.

La encuesta nacional *Barómetro de género* (2002) puso de manifiesto las diferencias existentes entre los valores que las familias otorgan a ciertos objetivos específicos en la educación de los hijos de ambos sexos:

Para las niñas, las metas máspreciadas eran la diligencia (53%), la obediencia (46%) y la disciplina (43%).

Para los niños, el orden de importancia era: disciplina (61%), diligencia (35%) y obediencia (33%).

La libertad de elección (24% para los varones y 16% para las muchachas) y la independencia (16% y 8%, respectivamente) obtuvieron cotizaciones muy bajas. En opinión de la autora de este artículo y de otros académicos, el sistema educativo debería superar el conservadurismo general de la población, cambiando la escala de valores en el marco de la educación pública.

#### CONTENIDO DE LOS CURRÍCULOS DE ENSEÑANZA, LOS METODOS Y LAS ESTRATEGIAS

CUADRO 1. Distribución de asignaturas, en horas lectivas

Número de horas por materia	Lenguaje y comunicación	Ciencias	Ciencias Sociales	Arte	Deportes	Tecnología	Capacidades prácticas
Escuela primaria	7-9 h	4-6 h	2-5 h	2-3 h	2-3 h	0	1-2 h
Escuela secundaria	6-9 h	6-10 h	3-7 h	2-3 h	1-2 h	1-2 h	0

*Nota:* En ciertas escuelas que dan prioridad al arte o al deporte, el número de horas lectivas por asignatura se adapta a esa peculiaridad.

Algunas *asignaturas facultativas* (0-2 horas) pueden tener un potencial de equidad: ética; educación sexual; arte y diseño de tapices; deportes y ejercicios aeróbicos; tecnología, corte y costura, talla de madera y gastronomía. A las asignaturas obligatorias (lenguaje y comunicación, ciencias sociales, arte) que las niñas suelen preferir<sup>4</sup> se les asigna por lo

general más horas de clase que a las favoritas de los varones (ciencias, deporte y tecnología). Las horas destinadas a las materias facultativas están equilibradas respecto de ambos sexos.

*Objetivos docentes mínimos, resultados previstos y competencias.* Los objetivos generales, los resultados y las competencias que se esperan de los currículos de enseñanza públicos no hacen referencia específica al género y, en conjunto, prescinden de consideraciones basadas en el sexo. Sin embargo, los conceptos que se emplean son masculinos, lo que puede influir en la obtención de resultados estereotipados. Se enseña muy poco de lo relativo a la vida doméstica, la solicitud hacia el prójimo y la empatía.

*Objetivos pertinentes en materia de género:*

*Flexibilidad:* el proceso educativo debe adaptarse a las necesidades reales de cada alumno.

*Correspondencia entre los contenidos didácticos y las realidades de la vida cotidiana,* los intereses y las aptitudes del educando.

*Posibilidad de escoger las asignaturas,* con miras a la realización personal.

*Resultados y competencias generados por la educación general.* No existen enfoques que susciten la conciencia de las cuestiones de género, pero algunos tienen potencial de equidad:<sup>5</sup>

Formación y uso del juicio crítico: análisis de los estereotipos en relación con hombres y mujeres.

Participación en la vida social de la escuela y la comunidad.

Educación para la vida privada.

Conocimiento y respeto de los derechos humanos: los derechos de las mujeres.

Comprensión y valoración de la interdependencia de la identidad y la alteridad.

Conocimiento de los diversos papeles sociales y sus consecuencias para la vida cotidiana: consideración de los papeles respectivos y de las alianzas entre hombres y mujeres (distribución de las tareas públicas y hogareñas).

Fomento de actitudes positivas hacia sí mismo y hacia los demás: tolerancia y responsabilidad, incluidas la solicitud hacia el prójimo y la cooperación.

La comprensión del medio social y cultural (familia, normas sociales, códigos lingüísticos, tradiciones históricas, etc.) influye en la idea de sí mismo y en la conducta, así como en otros aspectos; un enfoque crítico sobre las normas y las tradiciones en materia de género.

Conocimiento y análisis de las oportunidades que ofrecen las diversas vocaciones, según las aptitudes de cada cual; superar los estereotipos sexistas en lo que atañe a la carrera.<sup>6</sup>

*Objetivos en función del género, según las materias.* Los objetivos generales son demasiado teóricos, por lo que las prácticas y actividades pedagógicas carecen de una perspectiva de género. Sin embargo, hay cierto potencial de equidad en los objetivos de las siguientes asignaturas:

*Economía doméstica:* en el nivel preescolar se recomendaron las siguientes actividades: sacudir el polvo, limpiar y poner la mesa y cuidar las plantas.

En el nivel primario:

*Ciencias:* aprender a usar los artefactos domésticos.

*Matemáticas:* cálculos aproximados realizados a partir de situaciones concretas.

*Lenguas extranjeras:* fomento de capacidades de comunicación oral; práctica mediante conversaciones y relaciones.

*Capacidades prácticas:* desempeñar un papel en el marco de un grupo.

*Educación cívica* (en todos los niveles): fomento de las capacidades de comunicación y cooperación, al tiempo que se aceptan el pluralismo y la diferencia (con la posibilidad de incluir las diferencias entre los sexos); actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás.

*Tecnología* (7º y 8º grado): aprender y utilizar la tecnología en la vida cotidiana; comprender las consecuencias éticas del fomento de la ciencia y la tecnología, tanto para las personas como para el medio ambiente (con el potencial de equidad de incluir las tecnologías reproductivas).

Las demás materias ni siquiera contienen elementos que puedan suscitar sensibilidad a cuestiones de género o recomendaciones al respecto. En noveno grado hay un ejemplo aislado de un tema que refleja sensibilidad a las disparidades basadas en el género: *cultura cívica*, en el que se examina ampliamente la discriminación por razones de sexo.

## MÉTODOS DIDÁCTICOS

En las *Directrices metodológicas para los maestros*, publicadas por el Centro Nacional de Programas Escolares, figuran los métodos siguientes:

- La libre expresión para que los alumnos manifiesten sus propias ideas.

- El diálogo en equipo.
- La cooperación en la solución de los problemas y el trabajo en equipo.
- La participación de los alumnos en proyectos de aprendizaje personal.
- La función del maestro como facilitador y colaborador en el proceso de aprendizaje.
- La evaluación que reconoce los logros individuales en el aprendizaje.

El libro recomienda los siguientes métodos didácticos: formulación de hipótesis, debates, interpretación de datos, elaboración de un proyecto, preparación de un expediente sobre diversos temas, tomando en cuenta los aspectos económicos, sociales y culturales; el trabajo de investigación y búsqueda de bibliografía, y la representación de papeles dramáticos y simulacros. El potencial de equidad de estos métodos no puede hacerse efectivo si los maestros carecen de una formación que los sensibilice en el tema. La mayoría de los docentes siguen aplicando los métodos tradicionales, basados en la repetición y la memorización. Muy pocos recibieron una formación que les permita usar los nuevos programas y métodos pedagógicos.

#### EL CONTENIDO DIDACTICO SEGUN LA MATERIA

El contenido de los manuales escolares prescinde de consideraciones basadas en el sexo. Resulta evidente que la educación para la vida pública es mucho más importante que la educación para la vida privada: el sistema de educación pública tiene por objeto la formación de buenos ciudadanos, pero presta escasa atención a la preparación necesaria para convertirse en padres, cónyuges, hermanos, hermanas y amigos.

*Asignaturas que pueden fomentar la sensibilidad en cuestiones de género:*

*Lengua y literatura rumanas:* aceptación de puntos de vista personales acerca de las actividades escolares, la vida familiar, y las aplicaciones de la información relativa a la propia identidad (1º y 2º grado).

*Lenguas extranjeras:* familia, hogar y escenas de la vida cotidiana.

*Ciencias:* fomentar el interés en el equilibrio natural que estimula el desarrollo de la vida (4º grado).

*Educación cívica:* el yo, autoestima y confianza en los demás, respeto, valor, miedo, bondad, maldad, sinceridad, la familia (3º grado); relaciones humanas como las de la familia, colaboración, competición, protesta, aceptación; situaciones penosas: agresión, accidentes, muertes, desastres naturales, problemas personales o colectivos, como

enfermedades, hambrunas, soledad, desconfianza (4° grado); la familia como grupo social y los papeles que cada uno desempeña en el marco de la familia contemporánea (7° grado); la autoridad en las esferas pública y privada (8° grado).

*Historia de los rumanos*: historia de la familia, la vida cotidiana en el periodo entre guerras (4° grado); la condición de la mujer en la Edad Media (6° grado); democracia y totalitarismo, incluida la emancipación de la mujer (7° grado).

*Historia y tradiciones de las minorías étnicas*: tradiciones que tienen un potencial de equidad (6° y 7° grado).

*Geografía*: los seres humanos y los lugares (6° grado); el estudio de la población puede tener una perspectiva de género (8° grado).

*Capacidades prácticas* para el nivel primario: temas sobre el árbol de Navidad, el desayuno, los regalos, la ropa, las muñecas, las cercas, los menús y el uso de instrumentos eléctricos.

*Educación sexual*: es una asignatura del programa obligatorio de educación para la salud y se imparte una hora a la semana, en clases mixtas. Los temas principales son: higiene, menstruación, educación sexual, embarazo, planificación familiar, enfermedades venéreas como el VIH/SIDA, el alcoholismo, el tabaquismo y las drogas. Los cursos están a cargo de médicos, fisiólogos, policías, padres de niños minusválidos y organizaciones no gubernamentales.

## **Manuales escolares y otros materiales didácticos**

Diversos estudios realizados sobre los manuales escolares y los materiales didácticos han puesto de manifiesto ciertos problemas de discriminación. Por lo general, los textos prescinden de consideraciones basadas en el sexo, pero sus contenidos fomentan los estereotipos sexistas de manera más intensa que los mismos programas.<sup>7</sup>

### **LENGUAJE**

El rumano es una lengua romance. Carece de género neutro, por lo que todos los sustantivos son masculinos o femeninos. El término genérico para nombrar a los seres humanos es masculino y es el equivalente de “hombre”. La palabra “persona” es de género femenino, pero se usa poco. La forma femenina del sustantivo que designa una profesión, sobre todo si es una profesión prestigiosa, se emplea raras veces. Desde el punto de vista lingüístico, los manuales

escolares son masculinos, ya que las referencias de tipo general se formulan mediante el uso de “hombre” y “él”: el maestro, el colega, el hermano, el trabajador, el científico. Las palabras pueden tener ambas formas, masculina y femenina, pero la primera se usa con mayor frecuencia. Por ejemplo, en los libros de lenguaje y comunicación de nivel secundario la forma masculina de maestro se emplea cinco veces más que la femenina, a pesar de que la mayoría del personal docente es femenino.

## ILUSTRACIONES

En los 106 libros de texto examinados el porcentaje de imágenes en las que figuran niñas o mujeres es muy bajo: el 12,8%. El modelo predominante es masculino. En 1° y 2° grado, el 24% de las imágenes representa a niñas o mujeres; la proporción baja al 12% en los cursos de 3° a 6° grado; al 11% del 7° al 9°, y al 10% del 10° al 12° grado. De las 5.505 imágenes en las que figuraban personas, 3.281 representaban a niños y hombres, y 756 a niñas y mujeres. En los manuales de matemáticas las imágenes son abstractas: el 60% de las 2.579 ilustraciones examinadas no contenían representaciones humanas. En las demás asignaturas de ciencias, de 1.526 imágenes, 626 representaban a hombres, 190 a mujeres y sólo en el 1% de las que ilustraban la vida hogareña figuraban hombres. Pero las tapas de muchos libros de texto están ilustradas con imágenes de ambos sexos (45%).

## CONTENIDO<sup>8</sup>

*Personajes.* Los ejemplos más pertinentes se hallan en lenguaje y comunicación, y en ciencias sociales. De las 4.318 imágenes humanas, el 33,2% son mujeres y el 64,8% son hombres. En lenguaje y comunicación, 431 personajes femeninos figuran como madres y 264 masculinos como padres. Los textos más antiguos presentan a las mujeres en el hogar y a los hombres en la vida pública. Las actividades descritas perpetúan los papeles tradicionales: el 56% de los personajes son pasivos. Los verbos predominantes son estáticos -sentarse, mirar, dormir- en vez de dinámicos, como correr o trabajar. Los personajes activos (44%) figuran en posición de pelear, caminar, hablar, trabajar y bailar. La mayoría son hombres (79,8%), al igual que las figuras pasivas (89,8%).

*Los modelos triunfantes son masculinos.* En los textos escolares apenas figuran modelos femeninos de éxito. Los manuales de 3° a 12° grado sólo muestran al 2,2% de las mujeres en



el trabajo; la proporción es del 1,2% en los de 3º y 4º grado, del 4,8% del 7º al 9º grado, y del 1,9% del 10º al 12º grado. La idea de que los hombres son los únicos creadores se presenta de modo directo e indirecto. Por ejemplo, en los programas de ciencias sociales de nivel primario y secundario, de 5.620 imágenes escogidas, 1.306 representan profesiones identificables y 1.290 las desempeñan los hombres, mientras que sólo 16 las ejercen las mujeres.

*Los papeles de cada sexo son tradicionales y anticuados.* Las mujeres aparecen cosiendo, tejiendo u horneando, mientras los hombres talan árboles, cavan y siegan la hierba. El éxito de las mujeres está en la familia; el de los hombres, en sus carreras. Se fomenta una relación estática entre los sexos y la segregación entre hombres y mujeres es más frecuente que la cooperación. Las experiencias inherentes al sexo no figuran por ningún lado; no hay ninguna referencia al embarazo y el parto. Se hace caso omiso de las características biológicas de ambos sexos. Esto conforma una presentación neutra, que no toma partido y no contribuye a la emancipación. Los manuales escolares no mencionan la doble carga que padece la mujer: el trabajo doméstico y la violencia en el hogar.

Las diferencias entre los sexos constituyen la base del enfoque que reproducen los textos escolares. Se elabora un arquetipo de cada sexo: aislado, predeterminado y conservador. Lo que hacen las mujeres, no lo hacen los hombres: a ellos no se les representa en escenas domésticas -sólo en el 1% de las imágenes figuran en esa situación-, mientras que las mujeres aparecen sobre todo como madres, abuelas o hermanas. De las 16.600 frases examinadas en lenguaje y comunicación (nivel primario), únicamente ocho describían la participación de las mujeres en la vida pública y tres hacían otro tanto con la de los hombres en el hogar (de un total de 415 páginas). Los libros de texto fomentan los papeles complementarios de cada sexo en cuanto a las responsabilidades familiares. De 3º a 5º grado, los ocho textos analizados tan sólo presentaban 35 situaciones en las que las mujeres actuaban en la vida pública o los hombres en la esfera doméstica. De 6º a 8º grado, en 37 textos analizados únicamente se encontraron 105 de estas situaciones no tradicionales. De los 3.690 problemas hallados en los manuales de matemáticas y ciencias, tan sólo 704 planteaban situaciones en las que figuraban personas y 636 de ellas las presentaban en forma tradicional: la madre en la cocina, el padre en el ejercicio de su profesión. Del 7º al 9º grado, los 25 libros examinados reflejaban cinco situaciones no tradicionales. En los programas de matemáticas y ciencias de este nivel hay 1.966 problemas, de los cuales sólo 282 incluyen a personas y ninguno refleja situaciones no tradicionales.

## LOS AUTORES DE LOS TEXTOS ESCOLARES

Los manuales que se usan en la escuela primaria son obra de 404 autores, de los cuales 210 (52%) son mujeres. Las mujeres son mayoría en lenguaje y comunicación, ciencias, educación cívica y arte. Los hombres predominan en religión, química, matemáticas de segundo nivel, física e historia. Las mujeres representan el 58% de los autores en asignaturas de lenguaje y comunicación, el 59% en matemáticas y el 39% en ciencias sociales. Los libros de texto de secundaria fueron escritos por 1.655 autores, de los cuales 707 (43,14%) eran mujeres.

El análisis de los contenidos de estos libros muestra que sus autoras fomentan los estereotipos tradicionales relativos al papel social de cada sexo o las perspectivas que prescinden de esas consideraciones. No existe una correlación directa entre el sexo del autor y el nivel de equidad que sus textos fomentan.<sup>9</sup>

## LOS TEXTOS ESCOLARES, CLASIFICADOS POR ASIGNATURA

*Ciencias.* Los problemas de matemáticas son conservadores en lo que al género respecta. En la mayoría de los que reflejan relaciones entre hombres y mujeres se fomentan estereotipos: las mujeres son amas de casa que se encargan de la economía doméstica y no aparecen vinculadas al progreso científico.

Los evaluadores sostienen que las niñas sienten aversión hacia las matemáticas porque su capacidad de relación social está muy desarrollada y los problemas que les plantea la asignatura no apelan a este tipo de facultades; además, creen que los problemas matemáticos carecen de importancia en la vida cotidiana. “La falta de preparación para la vida diaria es el principal problema de todos los manuales escolares examinados” (Grunberg y Ștefănescu, 2002, pág. 161). Esta conclusión es pertinente también para los libros de secundaria.

*Lengua y literatura rumanas.* Los personajes principales son todos masculinos. Resultan principalmente los hombres quienes impulsan los cambios. Las imágenes son estáticas; los textos son anticuados, obsoletos y carecen de anclaje en la realidad; las mujeres predominan en las tareas domésticas y docentes, mientras que los hombres lo hacen en las actividades científicas, físicas y de comunicación en la esfera pública.

*Historia.* Las narraciones protagonizadas por niñas son muy escasas en la escuela primaria. En el nivel secundario, existe una historia de los “estilos de vida”, que por lo mismo presenta un potencial de equidad. En los manuales de historia las mujeres son casi invisibles, no cooperan con los hombres y están ocupadas en otras tareas. A los alumnos no se les enseña que los papeles sociales de los hombres y las mujeres cambian según la época y el lugar. Las mujeres figuran como esposas o madres de los dirigentes, participan en obras caritativas y cuidan a los heridos. Si se tiene en cuenta que existe en el país una numerosa minoría de gitanos, cuya historia es casi inexistente en el programa, se observa que, dada la índole patriarcal de esa comunidad, las mujeres gitanas padecen una doble exclusión en el sistema educativo rumano. No figuran en ninguna parte, ni siquiera como madres de los hacedores de historia.

*Geografía.* La mayoría de los textos se centran en la geografía física, no en la humana. Se hace caso omiso de la relación entre la geografía física y los seres humanos. Cuando se toca el tema demográfico, se omite toda referencia al género.

*Arte.* Tan sólo existen compositores y artistas de sexo masculino; hay únicamente padres que estimulan a sus hijos a componer y crear. La idea predominante es que las mujeres son musas y los hombres, creadores.

## CONCLUSIONES

El ideal humano que presentan estos manuales escolares es un ser asexuado, inteligente, con buena formación, vocación profesional y capacidades competitivas, que se desentiende de la realidad hogareña pero se interesa mucho por la vida pública. Junto con este arquetipo, los textos enseñan y perpetúan los estereotipos sexistas.

La falta de sensibilidad en la materia constituye una manifestación de sexismo en los programas de estudio: no hay espacios destinados específicamente a temas relativos a la equidad entre los sexos o a la sensibilidad en los títulos, temarios y mensajes. Hay cierto potencial de equidad en estos asuntos, pero su aplicación depende del grado de formación de cada maestro y de su conciencia de las cuestiones de género (Grunberg y Ștefănescu, 2002, págs. 163-164).

## Métodos de evaluación

En la enseñanza primaria, la evaluación se realiza de forma cualitativa (informes sobre los avances o la falta de progreso del alumno, basados en su actuación) y no mediante notas cuantitativas. En los demás niveles de la enseñanza, la evaluación se cuantifica en cifras que van del 1 al 10. Como señala el Informe Nacional sobre Educación para Todos (Bîrzea, 1999), los logros escolares de los alumnos están condicionados por su grado de desarrollo psicológico e intelectual, la motivación, las aspiraciones, la familia y el ambiente de la escuela. Los estudios habituales no mencionan los factores relativos al sexo.

En el informe *School at a cross-roads* [La escuela en la encrucijada] (véase, en particular, Dima y Voicu, 2002), las investigaciones realizadas en 351 escuelas nacionales de primaria y secundaria, y las evaluaciones que llevaron a cabo los maestros pusieron de manifiesto que existen diferencias en la forma de evaluar el interés hacia la escuela y la capacidad de aprendizaje de los educandos de ambos sexos. Estas diferencias favorecen significativamente a las niñas. En el 5,4% de los casos, los maestros hallaron un interés mínimo hacia la escuela de parte de éstas, mientras que el 15,2% dijo otro tanto de los varones. El interés intermedio hacia la escuela difiere según el sexo: un 54,9% de casos entre las niñas y un 61,9% de casos entre los varones. En cuanto al interés alto y muy alto, las proporciones son diferentes: el 30% de los maestros afirma que las niñas están muy interesadas en la escuela y el 5,8% dijo que su interés era muy alto, mientras que sólo el 15,3% de ellos consideran que el interés de los varones es alto y un pequeño porcentaje (1,8%) afirma que es muy alto.

También se considera que las capacidades de aprendizaje de las niñas y los niños son diferentes: el 4,3% de los maestros estima que las niñas tienen escasa capacidad de aprendizaje, mientras que el 9,2% de los maestros afirma lo mismo de los varones. La capacidad de aprendizaje intermedia y alta, según la perciben los maestros, es también ligeramente distinta: el 55,7% de los profesores afirmaron que las niñas tienen una capacidad intermedia y el 60,2% dijo lo mismo acerca de los muchachos; el 29,8% de los maestros consideraron que la capacidad de aprendizaje de las niñas es alta y el 21,9% dijo lo mismo acerca de los varones. La diferencia en la evaluación se pone de manifiesto en el nivel de la capacidad muy alta: el 4,7% de los maestros afirmó que las niñas tienen una capacidad de aprendizaje muy elevada, mientras que tan sólo el 2,3% de ellos dijo otro tanto de los muchachos.

Las escalas de rendimiento en las materias que componen la educación general no muestran sensibilidad a las cuestiones de género. Las normas de evaluación no incluyen recomendaciones contra las valoraciones sesgadas en razón del sexo del alumno. Pero existen prejuicios de este tipo: las evaluaciones favorecen siempre a las niñas porque son más disciplinadas, mientras que a los niños se les castiga más por indisciplina. Este problema puede resolverse usando una técnica específica de evaluación y separando nítidamente el dispositivo de evaluación del proceso de castigos y recompensas.

### **La formación docente: programas, métodos y gestión**

Los docentes de primaria reciben formación en las escuelas normales de maestros. Los de secundaria y preuniversitario estudian en las universidades. Cada una de éstas cuenta con un departamento de formación pedagógica, en los que hay cursos obligatorios, como pedagogía, psicología de la enseñanza y prácticas docentes, así como dos asignaturas facultativas, pero en ninguno se aborda de modo específico la cuestión de las disparidades entre los sexos. En esas circunstancias, la conciencia y la sensibilidad en la materia dependen de la formación individual de cada maestro. Según la Ley 202/2002, el Ministerio de Educación debe propiciar una formación docente en la que se contemplen esos aspectos, pero la institución no dispone todavía de datos acerca de ese tipo de preparación.

Cada cinco años, los maestros tienen que asistir a un programa de formación docente organizado por el Ministerio de Educación e instituciones afiliadas: las Casas del Personal Pedagógico y los Centros de Elaboración de Programas Escolares. Ninguno de estos cursos de formación fomenta la sensibilidad en materia de género.

Entre 2001 y 2002 participaron en los cursos 5.086 maestros. A partir del material utilizado en la formación se publicaron directivas metodológicas para cada tema, las que ratifican el principio de la igualdad de oportunidades. Los objetivos fundamentales de la formación son:

La personalización de la metodología didáctica, adaptándola a las necesidades de los alumnos.

La elaboración de los programas de estudio en las escuelas.

La posibilidad de incluir la sensibilización en las metodologías docentes podría malograrse en ausencia de una normativa explícita.

En el ámbito local, los inspectores escolares supervisan las actividades docentes. No existe una formación que fomente la sensibilidad entre los inspectores. Esto puede llevarnos a

concluir que, de hecho, se desaprovechan las posibilidades de cultivar dicha conciencia en el marco de los principios metodológicos rectores.

## **Organización y gestión de las escuelas**

El sistema escolar de Rumania es mixto en todos los niveles de la enseñanza general. Los educandos de ambos sexos comparten las mismas instalaciones, “para bien o para mal”.

Las investigaciones de ámbito nacional realizadas en 2002 (Vlasceanu *et al.* 2002; véase en particular Dima y Voicu, 2002) incluyen información sobre escuelas urbanas y rurales. Estos datos se compilaron mediante un cuestionario enviado a los directores de las escuelas, a los que se les pidió que evaluaran las condiciones de enseñanza y aprendizaje: el 4,6% opinó que las condiciones no eran en modo alguno apropiadas para esos cometidos; el 11,7% las consideró insuficientes; el 21,4% las calificó de insatisfactorias y el 54,3% dijo que eran adecuadas. Tan sólo en el 21,1% de los casos las instalaciones sanitarias eran recientes. El 60% de las escuelas examinadas carecían de agua corriente; el 9,1% contaba con un centro médico; el 70,9% disponía de un médico al que podían llamar en casos urgentes; pero el 19,4% no tenía ni centro médico ni facultativo al que acudir. El 60,6% carecía de instalaciones deportivas adecuadas, pero en el 73,1% de los casos se disponía de un terreno de juegos; el 66% carecía de salón de reuniones; el 38,9% no tenía biblioteca; el 93,1% no estaba conectados a Internet;<sup>10</sup> y únicamente el 22,6% tenía un laboratorio de informática y lo usaba adecuadamente. En el 28% de los casos no se disponía de los materiales didácticos necesarios. En las principales ciudades, las escuelas cuentan con centros médicos; su personal realiza reconocimientos de salud periódicos, vacuna, dispensa a los alumnos de practicar deportes o de estudiar en caso de enfermedad u otras condiciones adversas, imparte enseñanzas sanitarias mediante cursos de higiene, educación sexual, contraceptivos, menstruación, embarazo, enfermedades venéreas, VIH/SIDA y drogas. En las ciudades, los consejeros escolares proporcionan servicios específicos.

### **EL REGLAMENTO ESCOLAR**

Las normas del reglamento escolar contemplan, entre otros aspectos:

- El embarazo juvenil: a las estudiantes en “situaciones especiales como el matrimonio y la maternidad” se les alienta a terminar el ciclo de estudios (Estatuto, Art. 86).<sup>11</sup>

- El embarazo de las maestras y el cuidado de los hijos: las maestras tienen derecho a interrumpir la actividad docente y conservar el puesto mientras se ocupan de sus hijos, desde el nacimiento hasta la edad de tres años (Estatuto, Art. 106). Según establece la Ley de Licencias de Maternidad de 1999, estas normas se aplican también a los padres, pero son pocos los maestros que solicitan una licencia a su amparo. El prejuicio vigente genera la sospecha de que el hombre que pide una licencia de este tipo tiene una masculinidad dudosa.
- La conducta impropia: nadie puede tener ni distribuir material obsceno o pornográfico en las instituciones educativas, ni tampoco denigrar o conducirse de manera agresiva hacia sus colegas o hacia los maestros (Art. 102).
- Los abusos sexuales o de otro tipo por parte de los docentes: “el personal que trabaja en las instituciones de enseñanza debe comportarse respetuosamente con los estudiantes, colegas y padres de alumnos”. La Ley de Igualdad de Oportunidades<sup>12</sup> (Art. 10) define el acoso sexual en el centro de trabajo como una práctica discriminatoria y lo considera delito. El patrono, en este caso el Ministerio de Educación, tiene que informar a sus empleados del contenido de esta ley.

Por principio, estas cláusulas son equitativas desde el punto de vista del género, pues no establecen distinción alguna entre los sexos en la concesión de derechos.

#### FLEXIBILIDAD DE LOS HORARIOS ESCOLARES

El reglamento no contiene normas acerca de las prácticas o tradiciones culturales relativas a los niños o las niñas. Las únicas cláusulas que atañen a dichas prácticas son el acceso a la educación en la lengua de las minorías étnicas y los días festivos para las principales celebraciones litúrgicas de las religiones oficiales.

#### LA PARTICIPACION DE LOS ESTUDIANTES

El Estatuto (2002) establece que los alumnos, ya sean niños o niñas, tienen el derecho de representar a sus condiscípulos en el consejo escolar. Algunos miembros del consejo de alumnos participan en el consejo de administración de la escuela. Los alumnos tienen derecho a participar en organizaciones con fines científicos, culturales, artísticos, deportivos y de educación cívica, y también a crear su propio ámbito de iniciativa y creatividad. Tienen derecho a publicar revistas. Las actividades extraescolares son equitativas en cuanto a género,

aunque las opciones están muy limitadas en los pueblos y barrios marginales, debido a la falta de recursos.

#### LA ADOPCION DE DECISIONES

En el Ministerio de Educación hay 29 funcionarios en cargos de dirección relativos a la educación general, de los cuales cinco son mujeres (el 17,24%). La repartición de los puestos según el sexo es la siguiente: Ministro: un hombre;<sup>13</sup> Secretario de Estado: un hombre; Directores Generales: una mujer y cuatro hombres; Directores Adjuntos: una mujer y siete hombres; Jefes de Departamento: una mujer y seis hombres. En el nivel de distrito las decisiones más importantes están en manos de los inspectores –493 en total, de los cuales 249 (el 50,5%) son mujeres.

#### EVALUACION Y SUPERVISION DE LAS ESTRATEGIAS ORIENTADAS A FOMENTAR LA SENSIBILIDAD A LAS CUESTIONES DE GENERO

El Ministerio de Educación tiene por misión educar a los estudiantes según los principios de igualdad de oportunidades y está obligado a promover libros de texto, cursos universitarios y normativas que propicien el uso de programas exentos de discriminación basada en el sexo y de estereotipos negativos. El Ministerio coordina, supervisa y evalúa los procesos de inclusión y de aplicación de la política de igualdad de oportunidades en los planes y programas de estudio de los establecimientos que están bajo su autoridad. Todas estas cláusulas figuran en el articulado de la Ley de Igualdad de Oportunidades (Artículos 14, 15 y 27). Puesto que estas normas son de reciente promulgación, el Ministerio todavía no ha organizado las actividades de supervisión y evaluación centradas en el fomento de la sensibilidad.

Hasta ahora, la mayor parte de las evaluaciones y la supervisión de las estrategias de este tipo han sido obra de expertos independientes, diversos centros de investigación y organizaciones no gubernamentales: la Sociedad Ana de Análisis Feministas; el Centro de Creación de Programas Escolares y Estudios de Género FILIA; el Centro Educación 2000+; el Centro Asociación para la Igualdad; y la organización Paso a Paso. Todas estas entidades tienen su sede en Bucarest. El Instituto de Ciencias Pedagógicas (una entidad oficial) tiene en cuenta la perspectiva de género en la ejecución de sus actividades, pero no ha formulado recomendaciones específicas en torno a una política que tenga en cuenta las disparidades entre los sexos.



## Conclusión

El sistema escolar rumano es mixto en todos los niveles de la enseñanza general. Con la excepción del principio de no discriminación por razones de sexo en la enseñanza y la docencia, y el principio de igualdad de oportunidades para ambos sexos, las leyes y la política educativas no muestran sensibilidad a las cuestiones de género. Más bien tienden a ser neutros en su enunciado y a reflejar prejuicios sexistas en su contenido.

En la educación general hay un predominio abrumador de mujeres en cuanto al número de docentes y existe cierta feminización en lo que respecta a los directores de escuela y a los autores de programas de estudio y manuales escolares. El sistema educativo parece favorecer a las niñas, si se tienen en cuenta las tasas de repetición y abandono escolar, el rendimiento y las calificaciones de los exámenes, y el tiempo que se dedica a cada asignatura. La opinión de los maestros se inclina a favor de las niñas, en cuanto a capacidad de aprendizaje y motivación. La segregación de las materias en función del sexo permanece intacta: las niñas se destacan en lenguas, ciencias sociales y arte; los niños son mejores en ciencia y tecnología.

Las instalaciones son las mismas -para bien o para mal- para ambos sexos.

Los manuales escolares fomentan los estereotipos de género mucho más intensamente que los programas, que tienden a ser neutros en ese aspecto. La falta de sensibilidad al respecto viene a ser una especie de sexismo programático, en el sentido de que no hay un espacio específico para la equidad entre los sexos o para la sensibilidad al respecto en los títulos, los temas y los mensajes. El interés por esos temas aparece de forma aleatoria en los objetivos de los libros de texto y los currículos de enseñanza.

Las experiencias concretas relativas al género son inexistentes. El género se presenta de manera no emancipatoria, neutra y nada comprometida: los textos escolares no mencionan la doble carga de trabajo de la mujer (profesional y hogareña), la violencia doméstica o los problemas de las familias monoparentales. El examen de los contenidos de los manuales pone de manifiesto que las autoras fomentan los estereotipos tradicionales o las perspectivas que prescinden de las consideraciones basadas en el sexo, por lo que no existe una correlación directa entre el sexo del autor y el nivel de equidad para esos asuntos que se propicia en los textos.

El sistema educativo tiene por cometido formar buenos ciudadanos, pero contribuye muy poco a prepararlos para ser padres, cónyuges, compañeros, hermanos, hermanas y amigos.

Se presta poca atención a la formación y la evaluación en cuanto a la sensibilidad a las cuestiones de género, así como a las políticas que promueven la equidad entre hombres y mujeres. En la actualidad, expertos y organizaciones independientes llevan a cabo la mayoría de las evaluaciones y supervisiones de las estrategias que toman en cuenta la sensibilidad en materia de género en la enseñanza, así como en la formulación de propuestas que permitan elaborar políticas educativas que promuevan la equidad entre los sexos.

## Notas

1. La autora agradece a su ayudante Ioana Borza la importante colaboración prestada. Asimismo, desea agradecer a Daniela Ion y a Irina Stanciugelu su ayuda en la recopilación de datos en el Ministerio de Educación e Investigación, y a Duncan Wilson su contribución en la revisión de la versión final de este artículo.
2. El Ministerio de Educación e Investigación no posee datos relativos a los resultados y el nivel de competencia por materia en la educación general. Todos los años se celebran concursos nacionales para cada asignatura que se imparte en secundaria y preuniversitario. He aprovechado los datos de los exámenes finales de estos niveles correspondientes al curso 2001-2002. En cuanto a las asignaturas, he utilizado los resultados de los concursos nacionales de nivel secundario.
3. Una vez que una profesión se ha “feminizado”, disminuyen su categoría social y sus salarios, como ha demostrado Pasti (2003).
4. Ver la bibliografía, en particular los trabajos de Ștefănescu, Grunberg y Miroiu.
5. Citaré aquí las directrices que en mi opinión facilitan la evolución hacia actitudes más equitativas.
6. Basados en el Programa de Estudios Nacionales de 1998 y el *National Report on Education for All. Romania (Birzea, 1999)* [Informe Nacional sobre Educación para Todos. Rumania], 1999.
7. La presentación se basa en investigaciones realizadas por Grunberg y Miroiu, 1997; Ștefănescu y Miroiu, 2001 y Grunberg y Ștefănescu, 2002.
8. Ver Grunberg y Ștefănescu, 2002.
9. Al igual que no había correlación alguna entre las políticas que fomentan la conciencia de género y el sexo del Ministro de Educación.
10. Los datos corresponden al curso 2001-2002.
11. Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar [Estatuto sobre la Organización y el Funcionamiento de la Educación General], *Monitorul oficial*, 131/19.02.2002.
12. Legea nr. 202/19.04.2002 privind egalitatea de șanse între femei și bărbați [Ley de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres], *Monitorul oficial*, 301/08.02.2002.
13. De diciembre de 2000 a julio de 2003, una mujer desempeñó el cargo de Ministro de Educación e Investigación, pero no hizo nada por fomentar las políticas de género.

## Referencias y bibliografía

### Libros y artículos

- Dima, A.M.; Voicu, B. 2002. Prelucrarea datelor [Tratamiento de datos]. En: Vlăsceanu, L., et al., comps.
- Dragomir, O.; Balan, E.; Ștefan, C. 2002. Formarea elevilor pentru o viață personală din perspectiva privatității [Formación de los alumnos para la vida individual, desde una perspectiva privada]. En: Vlăsceanu, L., et al., comps.
- Grunberg, L., comp. 2001. *Good practice in promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe* [Prácticas adecuadas para fomentar la equidad entre los sexos en la enseñanza superior en Europa Central y Oriental]. Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Grunberg, L.; Miroiu, M., comps. 1997. *Gen și educație* [Género y educación]. Bucarest: AnA.
- Grunberg, L.; Ștefănescu, D.O. 2002. Manifestări implicite și explicite ale genului în programele și manualele școlare [Presencia explícita e implícita de las cuestiones de género en los textos escolares y los programas de estudio]. En: Vlăsceanu, L., et al., comps.
- Miroiu, A., comp. 1998. *Învățământul românesc azi* [La educación rumana en la actualidad]. Iași, Rumania: Polirom.

- Miroiu, M. 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education* [Lineamientos para fomentar la equidad entre los sexos en la enseñanza superior]. Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Novak, C. 2002. Învățământul de bază în perioada 1990-2000 [La Educación General entre 1990 y 2000]. En: Vlăsceanu, L., et al., comps.
- Pasti, V. 2003. *Ultima inegalitate* [La última desigualdad]. Iași, Rumania: Polirom.
- Ștefănescu, D.; Miroiu, M., comps. 2001. *Gen si politici educationale* [Género y política educativa]. Bucarest: Paso a Paso.
- Vlăsceanu, L., et al., comps. 2002. *Scoala la rascruce. Schimbare si continuitate in curriculumul invatamantului obligatoriu. Studiu de impact* [La escuela en la encrucijada: cambio y continuidad en los currículos de enseñanza de la Educación General. Una evaluación]. Iași, Rumania: Polirom.

### *Estadísticas*

- Buletinul Statistic al Consiliului Național de Statistica 1995-2001* [Boletín estadístico del Consejo Nacional de Estadística de Rumania, 1995–2001]. Bucarest.
- Bîrzea, C., comp. 1999. *National report on Education for All: Romania (NREA)* [Informe Nacional de Educación para Todos: Rumania (NREA)]. Bucarest: Ministerio de Educación Nacional, Instituto de Ciencias Pedagógicas.
- Education at pre-school, primary, secondary, high-school level* [La enseñanza en los niveles de preescolar, primaria, primaria superior y secundaria]. Bucarest: Instituto Nacional de Estadística. (Compendio de datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística en 2001 y 2003).
- Gender barometer* [El barómetro de género]. 2000. Bucarest, Fundación Open Society.
- Ministerio de Educación e Investigación. 2003. *Quantitative reports concerning students, decision-makers, principals, national competitions for high-schools: 2003* [Informes cuantitativos acerca de estudiantes, decisores, directores de escuelas, y concursos nacionales de secundaria: 2003]. Bucarest: 2003.
- National report on human development, Romania, 2001-2002* [Informe nacional sobre desarrollo humano, Rumania, 2001-2002]. 2002. Nueva York, NY: PNUD, (Los datos se basan en la información suministrada por el Instituto Nacional de Estadística, 2002).

### *Leyes*

- Legea Învatamantului [La Ley de Educación]. Legea Nr. 84/24, iulie 1995 publicata in *Monitorul oficial*, 1/05.0.1996.
- Legea privind Statutul Personalului Didactic [Ley sobre el Personal Docente]. *Statutes Legea*, 128/1997.
- Regulamentul de organizare si functionare a unitatilor de invatamant preuniversitar [Estatuto sobre la Organización y el Funcionamiento de la Educación General]. *Monitorul oficial*, 131/19.02.2002.
- Legea nr. 202/19.04. 2002 privind egalitatea de șanse între femei și bărbați [Ley de Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres]. *Monitorul oficial*, 301/08.02, 2002.
- The Law Concerning the Prevention and Sanction of all Forms of Discrimination [Ley sobre la Prevención y Sanción de Toda Modalidad de Discriminación]. Legea nr. 48/16.01, 2002, *Monitorul oficial*, 69/ 31.01. 2002.

### *Documentos oficiales*

- Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu* [Plan de Estudio de la enseñanza obligatoria]. Bucarest: Consiliul Național pentru Curriculum, Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Curriculum Național, Programe școlare pentru învățământul gimnazial* [Plan de Estudio Nacional, Programa para la enseñanza secundaria]. Bucarest: Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Curriculum Național, Programe școlare pentru învățământul primar* [Plan de Estudio Nacional, Programa para la enseñanza primaria]. Bucarest, Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 1998.
- Descriptori de performanță pentru învățământul primar* [Prontuario de resultados para la escuela primaria]. Bucarest: SNEE-CNC, Pro-Gnosis, 2000.
- Ghid metodologic de aplicare a programelor școlare pentru educație civică și cultură civică* [Guía metodológica para los currículos de enseñanza de la educación cívica]. Bucarest: Consiliul Național pentru Curriculum-Ministerul Educației Naționale, 2002.
- Manuales escolares y material didáctico para los nueve primeros grados de la enseñanza.
- Ministerio de Educación e Investigación. *Planuri cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar* [Marco de trabajo para la enseñanza preuniversitaria]. Bucarest: 1999.

Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar [Estrategia para el fomento de la formación básica y la educación permanente en 2001-2004]. [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

Strategia dezvoltării învățământului preuniversitar 2002-2004 [Estrategia para el fomento de la enseñanza preuniversitaria en 2002-2004]. [www.edu.ro](http://www.edu.ro)

*Versión original: inglés*

*David Sifuentes Cortez (Perú)*

Asistente de investigación en la Oficina Internacional de Educación (OIE). Este artículo se inscribe en un proyecto sobre la formación interdisciplinaria para el diálogo político en el sector de la educación, auspiciado por la Red Universitaria Internacional de Ginebra (RUIG) y la OIE. Señas de contacto: profesores Charles Magnin y Soledad Pérez, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. Este artículo se elaboró para el *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2003-2004*. Correo electrónico: d.sifuentes@ibe.unesco.org; David.SifuentesCortez@pse.unige.ch

## TENDENCIAS/CASOS

# **PARTICIPACION DE LAS MUJERES EN LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACION (1934-2001)**

*David Sifuentes Cortez*

### **Introducción**

El tema del presente estudio es la participación femenina en los procesos decisorios en el sector de la educación, evaluada desde un punto de vista mundial según las funciones que han desempeñado y los cargos que han ocupado en las Conferencias Internacionales de Educación (CIE).

Este análisis se basa en una muestra de 16 conferencias (de un total de 46) celebradas entre 1934 y la actualidad: todas las de los últimos veinte años (siete en total) y en cuanto a las anteriores, dos conferencias por decenio, exceptuando el intervalo de la Segunda Guerra Mundial, en cuyo caso se tomaron la inmediatamente anterior y la inmediatamente posterior a la guerra (1939 y 1947). También se añadieron algunas conferencias que *a priori*, por los temas tratados, podrían haber suscitado una mayor participación femenina, por ejemplo las de 1952 y 1961 sobre “el acceso de la mujer a la educación” y “la organización de la escuela primaria de un solo maestro”, respectivamente (véase Cuadro 1). A sugerencia de la Oficina Internacional de Educación, se decidió que la primera conferencia de la muestra fuera la de 1934 (denominada entonces Conferencia Internacional de Instrucción Pública), aunque algunos documentos se refieran a ella como “tercera” Conferencia Internacional de

Educación. En suma, los encuentros que figuran en la muestra son los de: 1934, 1939, 1947, 1952, 1955, 1961, 1965, 1975, 1979, 1984, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996 y 2001.

CUADRO 1: Tema de las 16 conferencias seleccionadas

Año	Tema de la conferencia	Año	Tema de la conferencia
1934	La enseñanza obligatoria	1979	Organización y gestión de la educación
1939	El personal docente de secundaria	1984	Contexto científico y técnico
1947	Gratuidad del material escolar	1989	Políticas para la enseñanza postsecundaria
1952	Acceso de la mujer a la educación	1990	Políticas de Educación para Todos para los años noventa
1955	El financiamiento de la educación	1992	Educación y desarrollo cultural
1961	La escuela primaria de un solo maestro	1994	Perspectivas internacionales en la educación
1965	Alfabetización y educación de adultos	1996	Los docentes en un mundo en cambio
1975	Nivel de escolarización y requisitos del personal docente	2001	La Educación para Todos para aprender a vivir juntos

Una vez definida la muestra, el primer paso consistió en introducir en una base de datos la composición de las delegaciones que asistieron a esas 16 conferencias, lo que supone un total de 5.685 participantes.<sup>1</sup> Después se clasificó esa información de acuerdo a una serie de variables y criterios:

- Sexo de los participantes.
- Origen: se distinguía entre los participantes que acudían desde su país y el personal de una delegación permanente en Ginebra o París o una embajada.
- Cargo: atendiendo a la posición de los participantes en la delegación de su país, se definieron ocho categorías: ministros o embajadores; funcionarios de alto rango; asesores y expertos; funcionarios de primer nivel; funcionarios de segundo nivel; funcionarios de tercer nivel; personal docente o de instituciones educativas; y representantes o miembros de delegaciones permanentes o embajadas.
- Regiones: se recurrió a la clasificación regional utilizada en el “Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2002” de la UNESCO (Estados Árabes y África del Norte; Asia Central; Europa Central y Oriental; Asia Oriental y el Pacífico; América Latina y el Caribe; América del Norte y Europa Occidental; Asia Meridional y Occidental; y África Subsahariana).
- Clasificación por tipo de país: también en este caso se emplearon las categorías utilizadas en el mencionado informe (país en desarrollo, país en transición, país desarrollado).
- Indicadores económicos: se eligieron los indicadores relativos a la renta nacional (economías según la renta) elaborados por el Banco Mundial para 2002 (alta, alta-media,

baja-media y baja). Como resultaba difícil encontrar indicadores económicos que se prestaran fácilmente a efectuar comparaciones para todos los años del período de la muestra, se optó por utilizar los datos del Banco Mundial correspondientes a 2002.

- Por último, se tuvo en cuenta el sexo de las personas a cargo de cada delegación y de las que se desempeñaron como presidentes de las conferencias relevadas.

Aunque la CIE de 1952 fue la única dedicada por entero al tema del acceso de la mujer a la educación, Zottos (2003) subraya que en la reunión de 1934 se habló de la educación de las niñas, y que en 1946 se recordó el imperativo de conseguir la igualdad educativa para todos. Por otra parte, en la recomendación de la CIE de 1951 sobre la prolongación de la escolaridad obligatoria se alude a la igualdad entre los sexos. Pero aunque en dichas recomendaciones se reconozca la importancia del acceso de la mujer a la educación, ni en los debates ni en las resoluciones se alude a posibles incentivos en este sentido.

La Recomendación N° 34 (1952) sobre el acceso de la mujer a la educación no fue revisada hasta la Conferencia de 1967:

Entre una serie de informes positivos tropecé con la siguiente afirmación: “No hay mucho que decir sobre el acceso de las mujeres a la educación”. Después de quince años, ¿no hay en verdad mucho que decir? ¿Está todo dicho al respecto? Me sentiría inclinado a responder afirmativamente si la composición de una reunión como la presente diera pie a pensar que en los últimos quince años se han producido progresos reales en la materia, pero lo triste es que, de los 222 delegados aquí presentes, sólo 15 son mujeres, es decir, un 6,7%. Hasta el día en que las mujeres sean más del 10%, ¡dudo que realmente haya poco para decir sobre la cuestión!

Sólo tres países han mencionado en su informe nacional que las mujeres tienen acceso a algún tipo de formación técnica en actividades profesionales distintas a las que se les suele adjudicar, como la enfermería o la taquimecanografía, por ejemplo. Sólo tres países se han preocupado de una cuestión fundamental para el desarrollo: el acceso de la mujer a la formación técnica en sectores como la electricidad, la electrónica, la química, la fotografía, la industria alimentaria, el diseño industrial, el dibujo arquitectónico, la planificación urbana, el paisajismo, etc. A nadie se le escapa que una de las principales razones que subyacen en el vertiginoso desarrollo industrial que presenciamos en la actualidad es el hecho de que se alienta a las mujeres a poner en práctica sus competencias técnicas, y ello en países tanto desarrollados como en desarrollo. (Discurso de clausura del Sr. Guiton, representante de la UNESCO, en la 30ª reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1967, OIE-UNESCO, N° 305, págs. 151-152, citado por Zottos, 2003.)

Mi amigo, el Sr. Guiton, se refirió hace un momento al acceso de las mujeres a la educación, y añadió que no cabe olvidar tampoco la presencia femenina en la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Pero advierto con gran satisfacción que entre los vicepresidentes hay una representante del bello sexo, bajo cuya batuta otra delegada presentó un informe nacional. Espero que en el curso de nuestras próximas sesiones, las delegadas y educadoras sigan conquistando terreno en la Conferencia. (Discurso de Jean Piaget, Director de la OIE, en la 30ª reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, 1967, OIE-UNESCO, N° 305, pág. 153, citado por Zottos, 2003.)

Posteriormente, en 1971, 1981 y 1986, en discursos, recomendaciones y otras declaraciones se alude cada vez con más frecuencia a temas como la mujer y la educación, la mujer en la

docencia, etc. En la Recomendación n° 78 de la 43ª reunión de la CIE (1992) se habla de la “función del sistema educativo con respecto a las mujeres adultas y jóvenes”.

En los últimos veinte años, las Naciones Unidas han organizado cuatro conferencias mundiales sobre la mujer, celebradas en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995). En esta última se definió un marco jurídico e institucional para garantizar la absoluta igualdad entre hombres y mujeres en todos los sectores (sociales, económicos y políticos), y la posibilidad de que las mujeres accedan a los niveles más altos de educación y saber científico y cultural.

La realidad, sin embargo, queda lejos de los discursos y los buenos deseos, como se indica en el Informe Delors (1996): “No cabe duda alguna de que se ha avanzado en los últimos años; los datos estadísticos de la UNESCO indican, por ejemplo, que el índice de alfabetización de las mujeres ha aumentado en casi todos los países de los que se dispone de información. Sin embargo, las desigualdades siguen siendo flagrantes, pues las dos terceras partes de los adultos analfabetos del mundo, o sea 565 millones de personas, son mujeres, que en su mayor parte viven en regiones en desarrollo de África, Asia y América Latina” (págs. 82-83).

Al respecto, nuestro estudio pone de relieve, por ejemplo, que las delegaciones nacionales con presencia femenina que acuden a las CIE provienen mayoritariamente de las regiones de Asia Central, Europa Central y Oriental, América Latina y el Caribe, América del Norte y Europa Occidental. En marcado contraste, las demás regiones (Asia Oriental y el Pacífico, Estados Árabes y África del Norte y, por último, Asia Meridional y Occidental) presentan un promedio muy bajo de delegaciones integradas por mujeres.

De ahí se infiere que sigue siendo necesario un gran esfuerzo para conseguir la igualdad, como observa, por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo (2000):

La igualdad entre hombres y mujeres parte de la idea de que todos los seres humanos son libres de desarrollar sus aptitudes personales y tomar decisiones sin ningún tipo de cortapisa impuesta por estereotipos, prejuicios o una rígida división sexual del trabajo. La igualdad entre hombres y mujeres significa que las distintas formas de comportamiento, aspiraciones y necesidades son consideradas y valoradas de la misma manera. Ello no quiere decir que los dos sexos deban parecerse, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades de una persona no dependen de que sea hombre o mujer. La equidad entre los sexos significa dispensar un trato justo a mujeres y hombres, con arreglo a sus respectivas necesidades, lo que a veces puede traducirse en un trato idéntico y otras veces en un trato distinto, pero considerado equivalente en términos de derechos, beneficios, obligaciones y oportunidades (pág. 48).



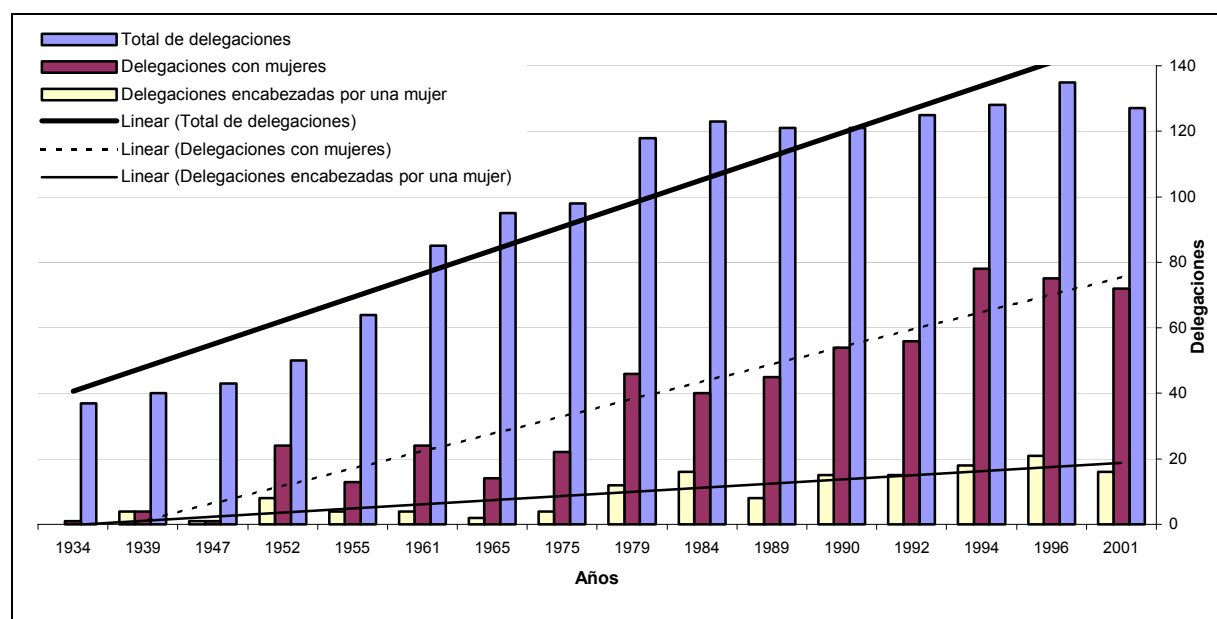
## Resultados y discusión

### PARTICIPACION DE LAS MUJERES

#### EN LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES DE EDUCACION

La Figura 1 muestra el aumento del número de delegaciones con presencia femenina desde 1952. Dicha cifra oscila entre 13 y 24 hasta 1975 (sin superar no obstante el nivel de 1952), antes de aumentar sensiblemente a partir de 1979. Por lo que respecta a las delegaciones dirigidas por mujeres, su número aumentó en 1952, para reducirse a la mitad posteriormente y subir de nuevo a partir de 1979, aunque nunca volvió a alcanzar el valor porcentual de 1952 (un 16%), año en que se trató el tema del acceso de la mujer a la educación. Inmediatamente por debajo figuran las conferencias de 1994 (perspectivas internacionales) y 1996 (el papel de los docentes).

FIGURA 1. Número de delegaciones con presencia femenina que han asistido a las CIE (1934-2001)



Las delegaciones con presencia femenina son más numerosas a partir de fines de los años setenta. Aunque en 1984 y 1989, la participación de las mujeres decrece ligeramente, después se registra un aumento constante hasta 1994, seguido de una leve caída. Los niveles máximos se alcanzan en 1939 (personal docente de secundaria), 1952 (mujeres), 1961 (escuela primaria de un solo maestro), 1979 (organización y gestión de la educación) y 1994 (perspectivas internacionales).

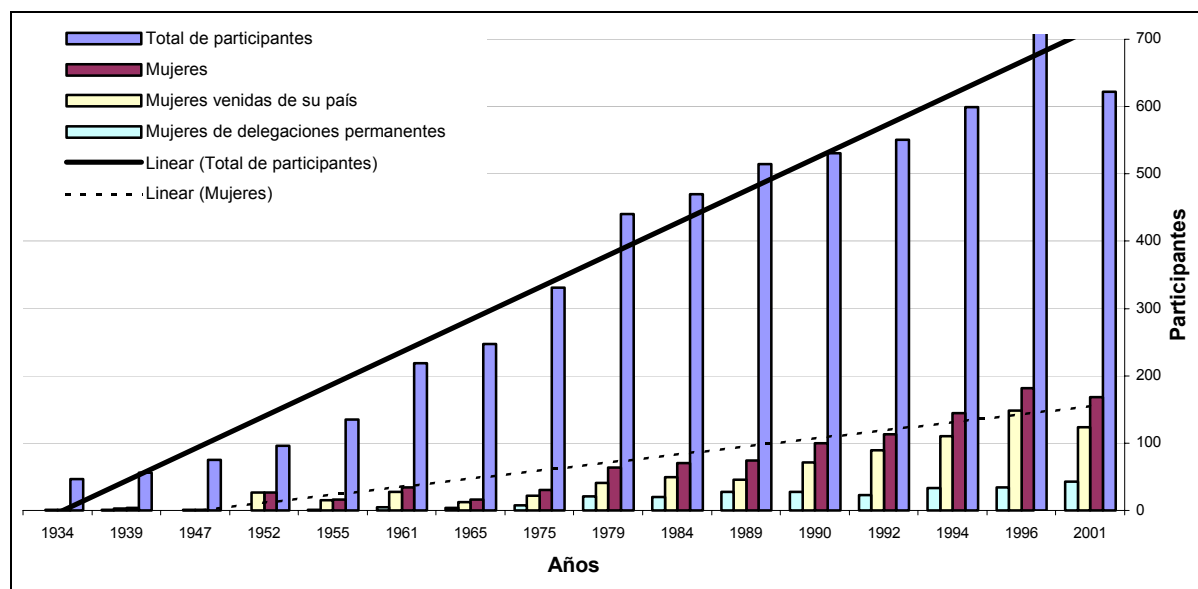
La Figura 1 revela asimismo que el número total de delegaciones tiende a crecer más rápidamente que el de delegaciones con presencia femenina, el que, a su vez, aumenta a mayor ritmo que el de las delegaciones dirigidas por mujeres. Aunque hubo un aumento del número de delegaciones integradas con mujeres, éste es superior al de mujeres que han ocupado un cargo de responsabilidad en las CIE.

En lo que respecta a la presidencia de las CIE, tres del total de 16 presidentes han sido mujeres, lo que representa un 18,75% de la muestra. Esas presidentas procedían en dos casos de América Latina y el Caribe (1984 y 1996) y en uno de América del Norte y Europa Occidental (1952). Una de las cuatro presidencias de esta última región correspondió a una mujer, mientras que en el caso de América Latina y el Caribe las dos presidencias femeninas fueron también las únicas de la región.

En cuanto al tema de las tres conferencias presididas por mujeres, existe un vínculo manifiesto entre ambos factores en el caso de la CIE de 1952. De las dos restantes, cabe juzgar que hay cierta conexión con la de 1996, dedicada al papel de los docentes en un mundo en evolución, ya que no en vano la docencia es una profesión que ejercen básicamente las mujeres. En cambio, puede considerarse que el tema de la Conferencia de 1984 (educación para todos en un nuevo contexto científico y técnico) resulta perfectamente neutro al respecto.

La Figura 2 muestra la evolución de la participación femenina. La proporción nunca supera el 27% del total (hasta 2001), con la excepción de 1952, año de lo que podría llamarse “la CIE de las mujeres” (que representaron un 28,13% del total). Esos datos ponen también de manifiesto que la participación de mujeres que se desplazan desde su país es proporcionalmente mayor que la de las integrantes de delegaciones permanentes. Considerando que los participantes enviados por los países provienen en general de los Ministerios de Educación, mientras que los miembros de las delegaciones permanentes suelen depender de los Ministerios de Asuntos Exteriores, quizá quepa preguntarse si las mujeres tienen más dificultades para acceder a puestos diplomáticos, o si esa disparidad guarda relación con el acceso a estudios superiores u otros factores.

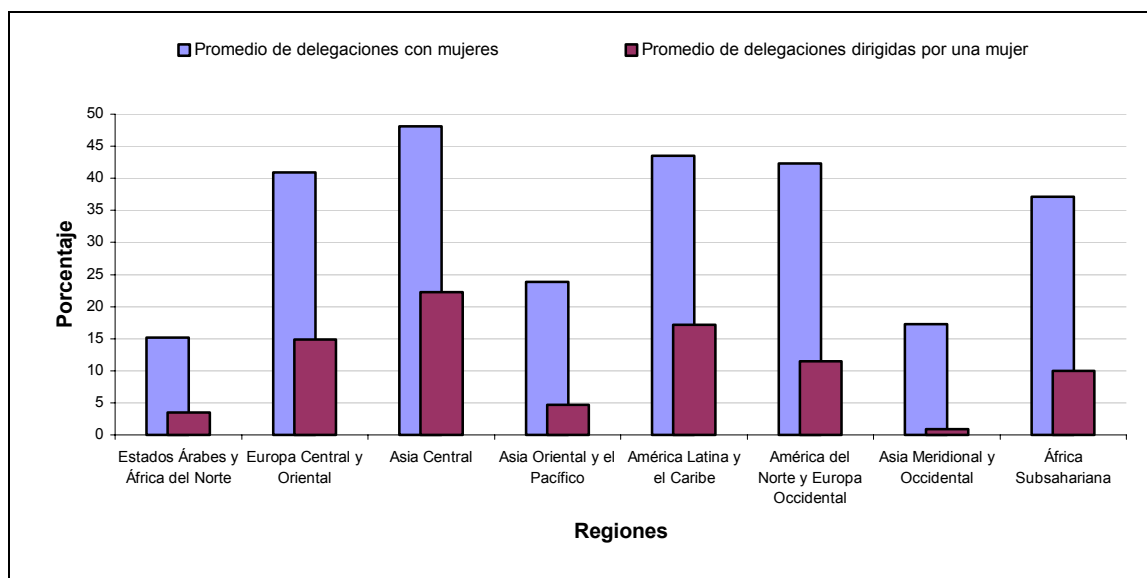
FIGURA 2. Evolución del número de mujeres participantes en las CIE (1934-2001)



#### NIVELES DE PARTICIPACION FEMENINA EN LAS CIE POR REGIONES

Las diferencias por regiones se analizan en función de dos indicadores: el porcentaje de delegaciones con presencia femenina y el porcentaje de delegaciones dirigidas por mujeres (véase Figura 3).

FIGURA 3. Promedio de delegaciones con mujeres y de delegaciones dirigidas por una mujer



Las regiones que presentan mayor porcentaje de delegaciones con presencia femenina durante todo el período estudiado son América Latina y el Caribe (43,49%), América del Norte y Europa Occidental (42,33%) y Europa Central y Oriental (40,96%). El promedio conjunto de estas tres regiones es de un 42,26%, mientras que en las demás ese porcentaje es de la mitad, con la única excepción del África Subsahariana, que presenta una media del 37,08%.

Asia Central supone un caso particular, pues la mayoría de esos países, que recobraron su independencia hace poco, sólo son miembros de la UNESCO desde 1992. Los resultados descritos, por lo tanto, se refieren únicamente a los últimos diez años, y se caracterizan por un incremento general de la participación femenina en las conferencias. No obstante ello, cabe afirmar que las mujeres están bastante bien representadas en Asia Central.

Las regiones que con mayor frecuencia envían delegaciones dirigidas por una mujer son América Latina y el Caribe (17,17%), Europa Central y Oriental (14,91%) y América del Norte y Europa Occidental (11,51%), con un promedio conjunto del 14,53%. Exceptuando el África Subsahariana (10,02%), ninguna de las demás regiones supera el 5%.

El análisis indica, además, que América Latina y el Caribe es la región que registra un aumento más marcado del número de delegaciones con presencia femenina y de delegaciones dirigidas por mujeres. Los Estados Árabes y África del Norte, por otro lado, junto con Asia Meridional y Occidental, experimentan un incremento más modesto en el porcentaje de delegaciones encabezadas por mujeres.

El estudio del número de participantes femeninos arroja resultados muy similares.

## NIVELES DE PARTICIPACION FEMENINA EN LAS CIE POR INDICADORES ECONOMICOS

En cuanto a los indicadores económicos, y aplicando la clasificación del Banco Mundial (2002) a todo el período 1934-2001, el análisis demuestra que las delegaciones con presencia femenina son más numerosas en los países de renta alta-media (37,50%) y alta (37,05%). La categoría de renta baja-media se sitúa apenas por debajo (35,98%), pero en cambio los países de renta baja se encuentran a considerable distancia (22,48%). En cuanto al número de delegaciones dirigidas por mujeres, los mayores porcentajes corresponden a los países de renta alta-media (12,69%) y baja-media (12,54%), y los menores a los países de renta alta y baja (9,27% y 3,41% respectivamente), aunque entre estos dos últimos grupos hay una diferencia significativa.

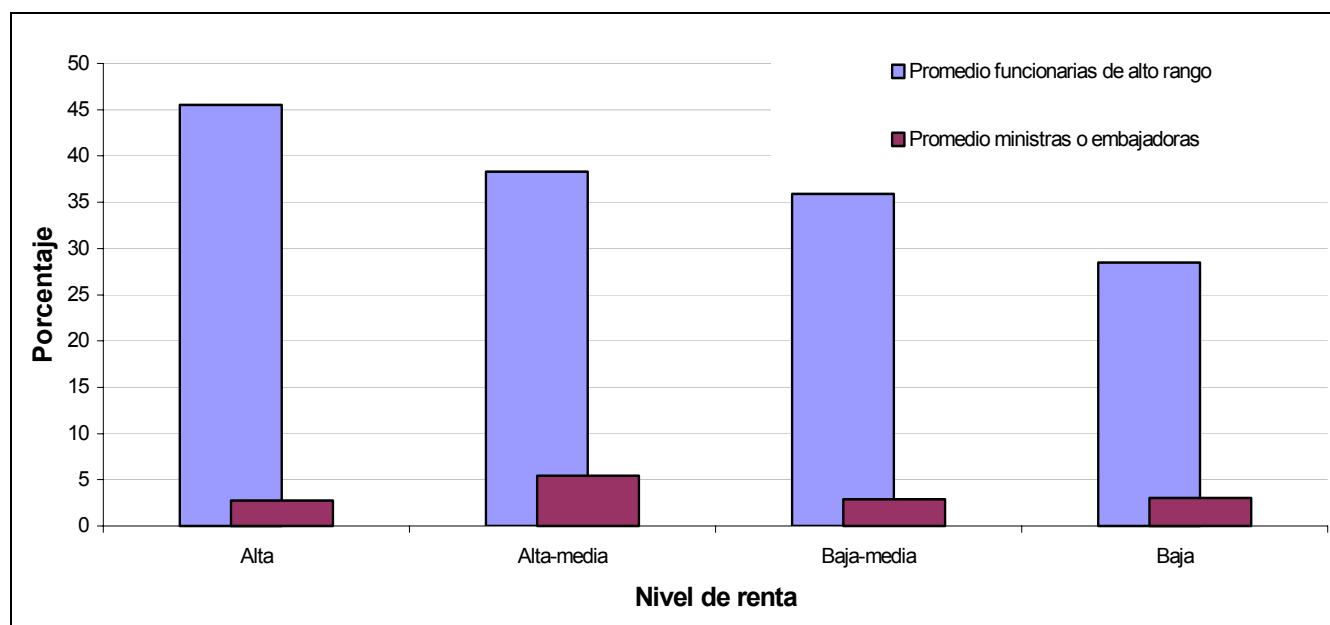
El mayor incremento en el número de delegaciones con presencia femenina corresponde a los países de renta baja-media. En cuanto a las delegaciones encabezadas por mujeres, los países de renta baja-media y alta muestran el crecimiento más acusado, y los de renta baja el más modesto.

Parecidos resultados se obtienen comparando el número de mujeres con el total de participantes: un 17,19% para los países de renta alta-media, un 16,83% para los de alta, un 16,68% para los de baja-media y un 10,05% para los de baja. El mayor aumento de la participación femenina durante todo el período corresponde a los países de renta alta y baja-media, y la más modesta a los de renta baja, pese al hecho de que estos últimos registran el mayor incremento en el número total de participantes. Conviene señalar, por último, que en todo el período estudiado la participación femenina es inferior a un 50% del total, incluso en 1952.

El análisis del número de mujeres comparado con el total de participantes en las 16 CIE de la muestra, en función del cargo que ocupan en sus respectivos países, arroja los siguientes resultados: en los países de renta alta hay más funcionarias de tercer nivel (29,69%); en los de renta alta-media, la categoría más nutrida es la de asesoras o expertas (23,74%); en los de renta baja-media predominan el personal docente o de instituciones educativas (22,71%) y las funcionarias de primer nivel (22,67%); y en los de renta baja, el mayor número corresponde a las representantes o miembros (19,79%). Esta heterogeneidad en los resultados por categoría económica se observa también en los análisis por región y por tipo de país.

Como se deduce de la Figura 4, el puesto que las mujeres ocupan con más frecuencia (en porcentaje respecto al total de mujeres participantes) es el de funcionario de alto rango: un 45,52% en la categoría de renta alta; un 38,33% en la de alta-media; un 35,92% en la de baja-media; y un 28,45% en la de renta baja, lo que lleva a pensar que cuanto menor sea el nivel de renta de un país menos están representadas las mujeres en los puestos de poder. Resulta interesante que la categoría más nutrida en todas las conferencias sea la de funcionarias de alto rango, posición que reviste un carácter más técnico que político o educativo.

FIGURA 4. Representación femenina en las CIE



La elevada proporción de funcionarias de alto rango con respecto al total de mujeres participantes se observa también en el análisis por tipo de país y región. Las regiones donde ese porcentaje es mayor son Europa Central y Oriental, América del Norte y Europa Occidental y África Subsahariana (47,74%, 45,43% y 37,31% respectivamente). Por tipo de país, las cifras son las siguientes: 48,96% en los países en transición; 45% en los países desarrollados y 33,39% en los países en desarrollo.

En lo que respecta a las ministras o embajadoras, sólo representaron más del 10% de todos los cargos ocupados por mujeres en dos conferencias: la de 1994 (10,17%) y la de 1996 (12,60%). Los puestos de ese nivel presentan el porcentaje de presencia femenina más bajo de todos, resultado que corroboran los análisis por región y por tipo de país.

## NIVELES DE PARTICIPACION FEMENINA EN LAS CIE POR TIPO DE PAIS

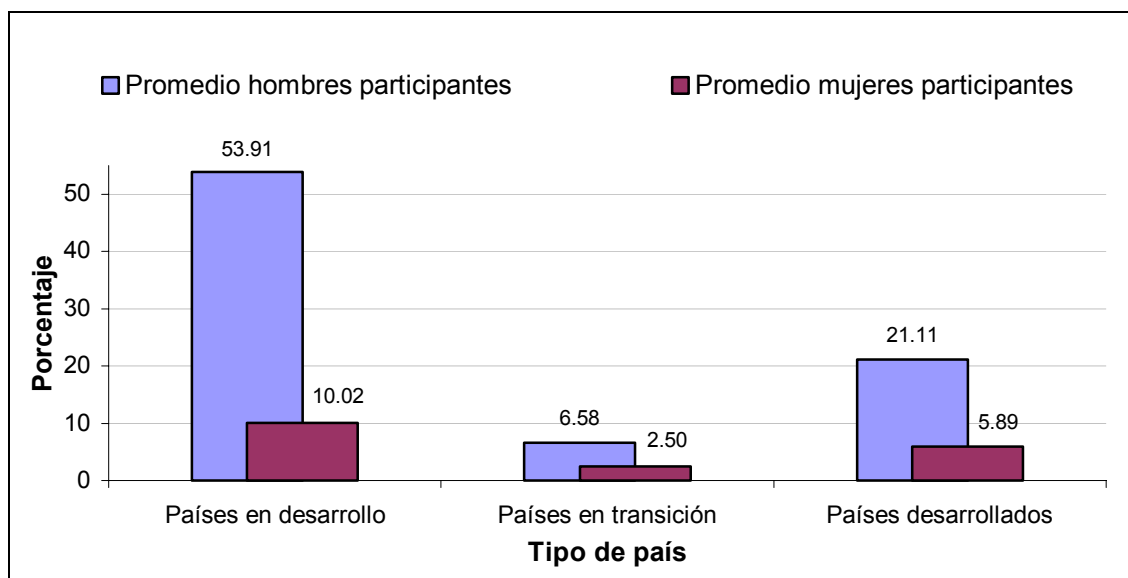
El análisis del número de delegaciones con presencia femenina o dirigidas por mujeres desglosado por tipo de país (desarrollado, en transición o en desarrollo) pone de manifiesto que el mayor porcentaje corresponde a los países en transición (48,37%), seguidos por los países desarrollados (41,16%) y, a significativa distancia de éstos, los países en desarrollo (29,66%). El orden es el mismo en cuanto al número de delegaciones dirigidas por mujeres, aunque la diferencia entre los dos últimos es menos acusada: países en transición (19,28%), países desarrollados (10,19%) y países en desarrollo (8,15%). Conviene interpretar con prudencia el porcentaje correspondiente a los países en transición, pues éstos representan, con mucho, la categoría menor, y por ello más propensa a generar un considerable margen de error en los cálculos.

Entre 1934 y 2001, los países en desarrollo registran un aumento del número de delegaciones con presencia femenina mayor que el del número total de delegaciones, cosa que no ocurre con las otras dos clases de países ni en el caso de las delegaciones encabezadas por mujeres.

Para las tres categorías de países, el porcentaje de mujeres respecto al total de participantes es inferior al porcentaje de delegaciones con presencia femenina: 26,65% en los países en transición, 17,79% en los desarrollados y 13% en los países en desarrollo.

Por último, la Figura 5 muestra la proporción de hombres y mujeres respecto al número total de participantes, desglosada por tipo de país.

FIGURA 5. Proporción de hombres y mujeres por tipo de país



El mismo análisis por regiones pone de relieve que en ninguna de ellas la participación femenina supera el 6% del número total de participantes. Por nivel de renta del país se obtienen los siguientes resultados: un 6,17% para las rentas altas; un 5,03% para las bajas-medias; un 3,63% para las altas-medias; y un 3,58% para las bajas.

Finalmente, si se analiza cada conferencia por separado, todos los indicadores demuestran que la de 1952 registró el nivel más alto de participación femenina. Aun cuando en los años siguientes el número de mujeres aumentara en valor absoluto, sólo en 2001 se registró un porcentaje similar (con un 27,01% de mujeres respecto al total de asistentes).

## Conclusión

Con este informe se ha intentado exponer el grado de participación femenina en las CIE celebradas entre 1934 y 2001, en relación con una serie de criterios y clasificaciones, a fin de poner de manifiesto el nivel de representación y el papel de las mujeres en dichas conferencias, y de manera más general en los procesos decisorios en el sector de la educación.

Podemos concluir que la participación femenina registra niveles homogéneamente bajos, y en particular que las mujeres están poco representadas en los puestos de responsabilidad, con independencia de las variables que se analicen. Queda por averiguar si la escasa presencia femenina en los cargos decisorios tiene que ver sobre todo con el acceso de las mujeres a la educación superior o si existen otros obstáculos para su progreso profesional.

Pero los resultados obtenidos son interesantes, en particular el análisis por regiones, que demuestra por ejemplo que las mujeres están relativamente bien representadas en América



Latina y el Caribe, aunque ni siquiera en esa región se cumpla el objetivo de una representación equitativa.

Otro resultado digno de mención, si bien un tanto sorprendente, es que las participantes desempeñan sobre todo funciones de responsabilidad técnica, con independencia de la variable analizada. Esto no significa decir que la igualdad sea un objetivo cumplido, sino más bien que las mujeres que asisten a las conferencias suelen estar preparadas y que ocupan cargos directivos.

Estos dos extremos ponen de manifiesto los progresos realizados en cuanto a la participación femenina en las CIE y en los procesos decisorios, pero queda un largo camino por recorrer hasta que las mujeres y, por supuesto, la humanidad en su conjunto, disfruten de una verdadera igualdad. De mantenerse la misma tendencia, habría que esperar aún varias décadas para conseguir niveles de participación del 50% para cada sexo. La presencia de las mujeres en un organismo internacional debería traducir los principios y recomendaciones que los Estados, como miembros de ese organismo, intentan promover. Desde 1946 en adelante se han venido sucediendo los llamamientos en favor de la igualdad entre los sexos, a los que desde 1967 se añadieron los interrogantes sobre la escasa participación femenina en las CIE. Llegados a 2003, quizá sea hora de poner manos, o mejor dicho intenciones, a la obra, adoptando medidas concretas para dar a las mujeres el lugar que les corresponde en la esfera de la educación. Y esa responsabilidad incumbe, ante todo y sobre todo, a los Estados Miembros.

#### **Nota**

1. En algunos casos concretos, en particular los de la República Socialista Soviética de Bielorrusia, la República Socialista Soviética de Ucrania y la República Democrática de Alemania, se decidió considerar a esos países tal y como figuraban en el *Anuario estadístico* de la UNESCO (1990, pág. iv). Por ello los hemos adscrito a la misma categoría que la URSS en lo concerniente a la región, el tipo de país y los indicadores económicos.

#### **Referencias y bibliografía**

- Banco Mundial. 2003. *Data and statistics: country groups by income* [Datos y estadísticas: categorías de países por nivel de renta]. <http://www.worldbank.org/data/countryclass/classgroups.htm>
- Conferencia Internacional de Educación (35ª reunión). 1975. *Informe final*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- . 37ª reunión. 1979. *Final report* [Informe final]. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 39ª reunión. 1984. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 41ª reunión. 1989. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 42ª reunión. 1990. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 43ª reunión. 1992. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 44ª reunión. 1994. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 45ª reunión. 1996. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 46ª reunión. 2001. *Final report*. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- Conferencia Internacional de Instrucción Pública, tercera reunión. 1934. *Procès-verbaux et résolutions* [Actas y resoluciones]. Ginebra (Suiza): OIE.

- . 8ª reunión. 1939. *Procès-verbaux et résolutions* [Actas y resoluciones]. Ginebra: OIE.
- . 10ª reunión. 1947. *Proceedings and recommendations* [Actas y recomendaciones]. Ginebra (Suiza): UNESCO/OIE.
- . 15ª reunión. 1952. *Proceedings and recommendations* [Actas y recomendaciones]. Ginebra (Suiza): UNESCO/OIE.
- . 18ª reunión. 1955. *Countries represented* [Países representados]. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 24ª reunión. 1961. *Countries represented* [Países representados]. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- . 28ª reunión. 1965. *Countries represented* [Países representados]. Ginebra (Suiza): UNESCO-OIE.
- Curtis, S.; Boultonwood, E. 1977. *A short history of educational ideas* [Breve historia de las ideas sobre educación]. Slough (Reino Unido): University Tutorial Press.
- Delors, J. et al. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- Demnard, D.; Fourment, D. 1981. *Dictionnaire d'histoire de l'enseignement* [Diccionario de historia de la enseñanza]. Saint-Armand-Montrond (Francia): Editions universitaires, Jean-Pierre Delarge.
- Heward, C.; Bunwavee, S., (comps.). 1999. *Gender, education and development: beyond access to empowerment* [Género, educación y desarrollo: más allá del acceso a la emancipación]. Londres: Zed Books.
- Hughes, M. 1992. 'The Shrieking Sisterhood': women as educational policy-makers [‘La hermandad vocinglera’, o las mujeres como hacedoras de políticas educativas]. *Gender and education* (Londres), Nº 3, págs. 255-272.
- Hummel, C. 1994. Platón. *Perspectivas*. (París, UNESCO), vol. 24, nº 1-2, págs. 333-347.
- Hutmacher, W.; Cochrane, D.; Bottani, N., (comps.). 2001. *In pursuit of equity in education: using international indicators to compare equity policies* [Hacia la igualdad en la enseñanza: utilización de indicadores internacionales para comparar políticas en materia de equidad]. Dordrecht (Países Bajos): Kluwer Academic Publishers.
- Inayatullah, A. 2003. *Introduction: women and higher education—issues and perspectives* [Introducción. Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas]. <http://www.unesco.org/education/wche/pdf/women.pdf>.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. 2003. *Évolutions sociales et enjeux de l'éducation* [Evolución social y problemas en la educación]. <http://www.unesco.org/iiep/french/part1.pdf>. *Social trends and changes for education*. <http://www.unesco.org/iiep/PDF/mtp.pdf>.
- Maher, J., ed. 2002. *The Europa world year book 2002* [Anuario europeo del mundo 2002]. Vol. 1. Londres: Europa Publications.
- Mialaret, G.; Vial, J., (comps.). 1981. *Histoire mondiale de l'éducation* [Historia mundial de la educación]. París: Presses universitaires de France.
- Office of Women in Higher Education; American Council on Education. 1994. *A blueprint to leadership* [Un camino al liderazgo]. Washington, DC.
- Oficina Internacional de Educación. 1933. *La situation de la femme mariée dans l'enseignement* [La situación de la mujer casada en la enseñanza]. Ginebra (Suiza): OIE.
- Organización Internacional del Trabajo. 2000. *ABC of women worker's rights and gender equality* [ABC de los derechos laborales de la mujer y la igualdad entre los sexos]. Ginebra (Suiza): OIT.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1976. *Statistical yearbook, 1975* [Anuario estadístico]. París: UNESCO.
- . 1990. *Anuario estadístico, 1990*. París: UNESCO.
- . 2002. *Manual de la Conferencia General*. París: UNESCO.
- . 2002. *La Educación para Todos. ¿Va el mundo por buen camino?* París: UNESCO.
- . 2003. *Educación de las niñas y las mujeres*. [http://www.unesco.org/education/nfunesco/brochure/f\\_21.pdf](http://www.unesco.org/education/nfunesco/brochure/f_21.pdf)
- . 2003. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. <http://www.unesco.org/education/wche/pdf/women.pdf>
- Paz, A., comp. 2001. *La educación de las mujeres. Crónicas de un proceso*. Montevideo: GEO-REPEM.
- Stiver, S.; Malik, L.; Harris, D., (comps.). 1994. *The gender gap in higher education* [La disparidad entre los sexos en la educación superior]. Londres: Kogan Page.
- Stromquist, N. 1999. Women's education in the twenty-first century [La educación de las mujeres en el siglo XXI]. En: Arnone, R.; Torres, C., (comps.). *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. Oxford (Reino Unido): Rowman & Littlefield Publishers.
- Zottos, E. 2003. *Module de formation. L'histoire du débat international sur l'enseignement secondaire: 1934-1986. Projet RUIG: BIE – FPSE* [Módulo de formación. Historia del debate internacional sobre la enseñanza secundaria: 1934-1986. Proyecto RUIG: OIE-FPSE]. Ginebra (Suiza): GIAN. (En preparación.)

*Versión original: inglés*

*Valerija Vendramin (Eslovenia)*

Doctora e investigadora en el Instituto de Investigación Educativa de Liubliana, sus actuales ámbitos de interés son los estudios relativos a la mujer y a los problemas educativos, en particular los relacionados con las cuestiones de formación de cánones, los currículos de enseñanza y las publicaciones para niños. Ha escrito diversos artículos y traducido varias obras teóricas sobre esos temas. Correo electrónico: valerija.vendramin@pei.si

## TENDENCIAS/CASOS

# DOCUMENTOS MARCO SOBRE

## LOS CURRÍCULOS

## DE ENSEÑANZA DE ESLOVENIA

*Valerija Vendramin*

### Introducción

Este artículo tiene por tema la igualdad entre los sexos en el sistema educativo de Eslovenia y en él se examinan los currículos de enseñanza primaria como importante fuente de conocimiento sobre nuestros entornos sociales y culturales, en tanto factores que influyen en la comprensión de la identidad de la persona y de las relaciones sociales.

La situación actual en Eslovenia se caracteriza por la transición de un país socialista a una democracia parlamentaria. En 1991, tras la desintegración de Yugoslavia, Eslovenia se independizó después de rápidos cambios políticos, y actualmente se preparaba para pasar a ser miembro de la Unión Europea en 2004.

Dado el tema del presente artículo –la igualdad entre los sexos y la educación–, cabe señalar que en el antiguo sistema socialista prevalecía el denominado feminismo estatal, que proclamaba la igualdad entre hombres y mujeres. Si bien concedía poca importancia a las diferencias individuales, arrojaba resultados concretos en el terreno de la emancipación. En el último decenio se han realizado progresos en algunos ámbitos, gracias al apoyo de numerosos movimientos e iniciativas de la sociedad civil, a algunas medidas adoptadas por las autoridades y, por último –aunque no en orden de importancia–, a ciertas investigaciones. Por otra parte, también se ha producido un resurgimiento de las tendencias tradicionalistas y conservadoras. En general, podría decirse que los principios de igualdad entre los sexos se

respetan en el plano retórico, aunque existe una diferencia entre los derechos formales y su cumplimiento real, y la violación de los mismos o la discriminación –ya sea flagrante o sutil– pueden dificultar la plena realización de la igualdad. Esto es aún más pertinente en la educación, donde, si bien se reconocen en cierta medida las cuestiones de igualdad entre los sexos, todavía no se les presta suficiente atención.

En la actualidad, Eslovenia está experimentando un proceso de reforma del sistema escolar destinado a ampliar la escolaridad obligatoria de ocho a nueve años y a reducir la edad de ingreso en la escuela de los siete a los seis años de edad. Estos cambios, que se iniciaron en el año escolar 1999-2000 en una pequeña muestra de escuelas, se están introduciendo gradualmente. El resto de las escuelas entraron en el proceso de reforma en el año 2002-2003 y se espera que en el año escolar 2008-2009 todas apliquen el nuevo ciclo de nueve años de escolaridad obligatoria. Éste se compone de tres ciclos de tres años y reemplazará el sistema anterior que comprendía un año de enseñanza preescolar y ocho años de enseñanza primaria (dos ciclos de cuatro años). Según el Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes, las nuevas escuelas primarias se centrarán menos en el contenido y más en el desarrollo de las aptitudes cognitivas y sociales. Se han incluido nuevas características, por ejemplo: la evaluación descriptiva en el primer ciclo, la introducción temprana de la enseñanza de idiomas extranjeros, una selección más amplia de asignaturas y una diversificación flexible en el último ciclo trienal.

A petición de la Oficina Internacional de Educación (OIE) y en nombre del Equipo del Informe sobre el Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO, se decidió examinar la manera en que se habían integrado los objetivos de la igualdad entre los sexos en los documentos marco sobre los currículos generales de enseñanza primaria en Eslovenia. Según la OIE, Eslovenia fue seleccionada atendiendo a los objetivos y prioridades de su sistema educativo, los que se habían expuesto en las reuniones de la Conferencia Internacional de Educación. Se tuvo en cuenta una serie de directrices iniciales preparadas por la OIE y el examen fue complementado por un marco teórico basado en los estudios culturales, los estudios relativos a la mujer y la sociología de la educación. Dada la importancia del proceso de reforma, se decidió que el estudio versaría sobre los currículos de enseñanza de los nueve años de enseñanza primaria y que no se examinarían los anteriores de la enseñanza de ocho años. Aunque el alcance de la investigación estuvo estrictamente limitado a los currículos, se ha agregado al final una nota sobre los libros de texto.

La investigación se funda en las siguientes hipótesis: a) pese a la igualdad proclamada, podrían subsistir puntos sutiles de discriminación o una desigualdad de oportunidades en la

educación; y b) las creencias, las actitudes y los supuestos de los docentes, sumados a la parcialidad de los currículos (en los que, por ejemplo, se atribuyen a las mujeres y a las niñas papeles tradicionales con características “típicamente” femeninas), pueden restringir la instrucción de las niñas en varias asignaturas y obrar en contra de la promoción de la igualdad entre los sexos mediante la educación. Debería concederse igual importancia a la interpretación de los currículos por parte de los profesores y a la interacción de éstos con los alumnos. Para evitar simplificaciones excesivas, debe subrayarse que las niñas o los niños no se contentan con acumular las pautas sociales que observan en su familia o en la sociedad más amplia. Pese a la existencia de otros factores (por ejemplo, la comprensión y las interpretaciones individuales, por no mencionar la naturaleza precaria de la constitución de la identidad), no cabe duda que las escuelas pueden aportar una contribución positiva.

Este estudio puede considerarse el primer paso hacia la definición de “ámbitos problemáticos” en los materiales pedagógicos a partir de las siguientes líneas de investigación:

- ¿En qué medida los currículos de enseñanza rompen con la representación tradicional de los hombres y las mujeres y de las diferencias sexuales?
- ¿Cómo cuestionan los supuestos del “sentido común”?
- ¿En qué medida pueden calificarse de autocríticos (esto es, en los propios documentos relativos a los currículos ¿se plantean las posibles cuestiones problemáticas?) y proactivos. En resumen, ¿cómo se reflejan en los currículos los objetivos y prioridades de la igualdad entre los sexos?

CUADRO 1. Asignaturas obligatorias en la enseñanza primaria de nueve años

Esloveno (como lengua materna de la mayoría de la población; en el caso de las dos minorías existentes en el país se proponen otras soluciones)	Educación ciudadana y ética
Inglés/Alemán como primera lengua extranjera	Música
Matemáticas	Economía doméstica
Biología	Arte
Física	Ciencias
Química	Ciencias y tecnología
Sociedad	Medio humano
Historia	Educación física
Geografía	Técnicas y tecnología

## Material consultado en la investigación

El material examinado comprende el *Libro blanco sobre la educación en la República de Eslovenia*, principal base teórica del nuevo sistema educativo, y los currículos de enseñanza

de las asignaturas obligatorias y facultativas de la enseñanza primaria. La lista de asignaturas obligatorias (18 en total) de la enseñanza primaria de nueve años figura en el Cuadro 1. No se ha incluido la lista de las asignaturas facultativas, en parte porque algunas consisten en una sola asignatura compuesta por diferentes temas o módulos, y en otros casos un mismo tema abarca varias asignaturas de duración variable (de uno a tres cursos). En general, se consideran asignaturas independientes y los alumnos pueden escogerlas como tales. Se analizaron todos los currículos de las asignaturas facultativas: ascienden a 83.

Las referencias remiten a la traducción oficial al inglés del *Libro blanco*. Todas las traducciones de currículos han sido efectuadas por la autora. Asimismo, dado el tema de este estudio, es importante señalar que en la lengua eslovena, una misma palabra significa “sexo” y “género”; la traducción se funda en la opinión de la autora al respecto y, por tanto, contiene cierto grado de subjetividad.

## **El *Libro blanco***

El *Libro blanco* fue publicado en 1996 por el Ministerio de Educación y Deportes (ahora Ministerio de Educación, Ciencias y Deportes) y se ha pretendido que sea:

el documento básico sobre la modernización del sistema educativo de Eslovenia. El *Libro blanco* establece no sólo un marco normativo, sino también el ideario, los valores y los principios generales que forman la base de la renovación y conducen a la instauración de un marco legislativo para el cambio (véase la página Web mencionada al final del presente artículo).

En la “Introducción” del *Libro blanco* se enumeran los principios que determinan el marco teórico general de la renovación del sistema de educación pública en los niveles preuniversitarios: los derechos humanos y la noción de imperio de la ley. Se aducen dos razones para este punto de partida:

1. En las sociedades pluralistas modernas donde coexisten diferentes concepciones del universo y sistemas de valores, así como teorías educativas muy diversas y a veces incluso contradictorias, es imposible basar la unidad de un sistema educativo en una idea común de “buen sistema” escolar, esto es, en un fundamento ideológico, axiológico o profesional aceptado por todo el mundo. Por tanto, un sistema de educación pública debe apoyarse en el consenso más amplio posible respecto de lo que constituye una buena institución preescolar o una buena escuela [...].
2. Los derechos incluidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Convención sobre los Derechos del Niño* y numerosos documentos internacionales reflejan un nivel de consenso respecto de los valores fundamentales que se ha alcanzado pese a las diferencias existentes de sistemas políticos y axiológicos. Ahora bien, no puede considerarse que los sistemas de valores particulares sean universalmente aceptados en las sociedades contemporáneas. Por consiguiente, como marco, la más aceptable de las tres teorías políticas y éticas [examinadas previamente] es la que se basa en los *derechos*, de los cuales se siguen objetivos y obligaciones (contrariamente a las otras dos teorías en las que dichos objetivos u obligaciones constituyen el punto de partida). De este modo, se podrá impedir que se intente imponer como universal un determinado sistema de valores.

En la *Resolución sobre la dimensión europea de la enseñanza*, se enumeran los siguientes valores políticos, culturales y éticos comunes a toda Europa que constituyen la base de la sociedad civilizada: los derechos humanos, la democracia pluralista, la tolerancia, la solidaridad y el imperio de la ley (*Libro blanco*, págs. 31 y 32).

El *Libro blanco* toma en consideración documentos jurídicos tanto internacionales como nacionales (este nuevo enfoque internacionalista se desconocía en el antiguo sistema socialista) y la labor teórica contemporánea, como la sociología del conocimiento y los estudios culturales, la cual introduce importantes conceptos en la teoría y la práctica educativas, por ejemplo, los “conocimientos oficiales” y el “currículo oculto”.

En el contexto de la igualdad entre los sexos y de los mecanismos ideológicos imperantes en la escuela, se examinan:

- Los *libros de texto*: definidos como un medio para producir conocimientos escolares que pueden convertirse en “cánones”. De este modo, se elaboran los denominados “conocimientos oficiales”. Se proponen reflexiones sobre el proceso de enseñanza teniendo en cuenta que se debe señalar a la atención de los docentes las formas de producción, distribución y utilización de los libros de texto, su proceso de creación, las razones por las cuales se publican, a “quién” corresponden los conocimientos que incluyen, cómo se producen los “conocimientos oficiales”, etc.
- La *pluralidad de culturas y conocimientos*: aquí se mencionan, entre otras diferencias, las de comportamiento sexual. Por ejemplo:

*El aprendizaje paralelo sobre las culturas nacional y extranjeras* desempeña un papel importante:

1. en la formación y difusión de la cultura nacional y
2. en la comprensión de los procesos europeos de integración, migración, cambios políticos, etc.

Una parte considerable del material necesario para ello, además del currículo de enseñanza equilibrado de historia y geografía, se basa en estudios antropológicos y etnográficos que señalan las grandes diferencias existentes en la vida cotidiana, los hábitos corporales, la satisfacción de las necesidades básicas, la vestimenta, la socialización y la competencia, el comportamiento sexual, etc. Tales comparaciones interculturales ayudan a ampliar la mente, a hacer comparaciones y a disminuir el etnocentrismo (incluido el eurocentrismo) (*Libro blanco*, págs. 37 y 38).

- La *igualdad de oportunidades y la eliminación de la discriminación* basada en el sexo, el origen social y cultural, la religión, la nacionalidad, las características o discapacidades físicas y psicológicas, etc. Los derechos de las niñas se mencionan en el marco de los derechos de la infancia. Se señala que debería hacerse hincapié en los derechos fundamentales antes que en los formales.
- Se hace referencia al *currículo oculto* (definido como una ideología en su forma), su persistencia y su invisibilidad.

en los debates sobre los derechos de la infancia, debería hacerse referencia explícita a *los derechos de las niñas* y a la naturaleza contradictoria de la idea de igualdad de oportunidades en un sistema educativo donde los miembros de un sexo siguen estando privilegiados de una forma u otra. Con la introducción de la coeducación, se eliminó en apariencia la discriminación en la escuela; sin embargo, bajo la forma de “currículos ocultos” se han conservado mecanismos de poder más sutiles, característicos de la escuela como institución contemporánea (por ejemplo, la organización de la vida escolar, los estilos y prácticas concretos de enseñanza, la comunicación entre estudiantes y docentes, etc.) que enseñan a las niñas a “perder” (*Libro blanco*, págs. 40 y 41).

## **Panorama de intereses**

La investigación se llevó a cabo de conformidad con las directrices proporcionadas por la OIE.<sup>1</sup> Se hizo hincapié en el análisis cualitativo, no en el cuantitativo y, por consiguiente, la mayoría de los ejemplos procedentes de currículos de enseñanza son ilustrativos y complementan un punto específico. Los siguientes elementos (aunque a veces estén interconectados y sean inseparables) fueron particularmente pertinentes para el examen de los currículos:

- El currículo oculto;
- El uso neutral, imparcial y no sexista del lenguaje;
- La selección de asignaturas y los objetivos del aprendizaje.

## **Resultados**

### **EL CURRÍCULO OCULTO**

Puede definirse al currículo oculto como un concepto que se refiere a conocimientos del mismo o a contenidos de asignaturas, pero que no es meramente “académico” (matemáticas, historia, etc.), sino que también incluye conocimientos personales y sociales. Atañe a las relaciones sociales y a las prácticas de la vida cotidiana, a las relaciones con lo que se está enseñando, esto es, con los conocimientos académicos, junto con todos nuestros supuestos, actitudes, creencias y expectativas respecto del mundo, los cuales permanecen generalmente implícitos y sin examinar. Todo esto se transmite de manera “invisible”, “tácita”, “inconsciente”.

En otros términos, la escuela (que Althusser denominó acertadamente como el aparato ideológico de Estado) transmite una ideología no sólo a través del contenido de los currículos de enseñanza y libros de texto, sino también de su forma. Un currículo es ideológico no (sólo)



porque “introduce” diferentes ideas en nuestras mentes, sino porque establece relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento y engendra la idea de que esas características son naturales (Donald, 1992). Es un proceso social contextualizado que engloba al mismo tiempo un tema y una organización social, y sus interrelaciones. Así, pues, el marco que la organización social y las pautas de interacción proporcionan para las actividades académicas –y esto es particularmente importante en el presente caso– puede ampliar o restringir las oportunidades de aprendizaje.

En principio, casi todos los currículos de enseñanza examinados parecen adaptarse a las diferencias entre los sexos e introducir la noción de igualdad mediante una o varias expresiones o palabras clave: educación para la tolerancia, educación intercultural, discriminación, estereotipos, prejuicios, diferencias sociales, derechos humanos, solidaridad, etc. Citemos algunos ejemplos (la lista de referencias y citas es ilustrativa, no exhaustiva):

- la escuela debería contribuir a eliminar los estereotipos y prejuicios (como en “Religión y ética”, asignatura facultativa);
- la trascendencia cultural de la vida sexual es una forma de expresión cultural (“Etnología”, asignatura facultativa);
- los alumnos cobran conciencia del problema que plantean el rechazo de la diferencia y los estereotipos (“Filosofía para los niños”, asignatura facultativa);
- los estudiantes “tienen cada vez mayor capacidad para reconocer la desigualdad en la familia” (“Educación cívica y ética”, asignatura obligatoria, pág. 12)
- haremos “hincapié en los valores humanos como la tolerancia de la diferencia y la igualdad de relaciones entre los sexos” (“Alemán”, asignatura facultativa, pág. 30, y asignatura obligatoria).

Puede concluirse que, en el plano declarativo, los currículos de enseñanza no contienen ninguna idea preconcebida respecto de los papeles de cada sexo; sin embargo, en su mayoría, no dan ejemplos concretos de cómo evitar los estereotipos o cómo reconocerlos. En realidad, presentan algunas actitudes como “naturales” o de “sentido común”.

Por ejemplo, en la educación sexual, que forma parte del programa de “Biología”, no se hace referencia al “sexo” como categoría cultural o social. Se supone que el currículo “se atiene a los hechos”, pero en materia de sexualidad, los “hechos” distan de ser obvios y, a propósito del cuerpo de la mujer, pueden dar lugar a ideas y actitudes erróneas.<sup>2</sup> Los siguientes ejemplos muestran la necesidad de someter los currículos a una revisión desde la perspectiva de la igualdad entre los sexos y a una reflexión crítica (págs. 25 y 33):

Los alumnos: [...] aprenden a conocer los cambios hormonales que se producen durante el ciclo menstrual y su influencia en el estado físico y psicológico de una mujer.

Los alumnos: [...] son capaces de citar las enfermedades de transmisión sexual más comunes, su origen, sus síntomas y los métodos para protegerse de ellas.

El nivel del currículo oculto revela una imagen ligeramente diferente, cuya mejor descripción es la inexistencia de un enfoque proactivo. A juicio de la presente autora, sólo un plan de estudios (el de la asignatura “Medio humano”) trata la dimensión de la igualdad entre los sexos de una manera claramente proactiva, ya que incluye advertencias contra las ideas preconcebidas como: las niñas son guapas y lloronas; los niños son fuertes, no lloran, etc. También advierte contra el uso de estereotipos sexuales cuando se habla de las diferentes profesiones y sugiere que aparezcan profesiones “atípicas” en función del sexo (pág. 33):

Ejemplos de actividades: [...] presentamos a los alumnos algunas profesiones (típicas y atípicas; por ejemplo, mi madre es investigadora, policía, directora; o mi padre es maestro preescolar, maestro de escuela, cocinero, piloto).

Las “Recomendaciones relativas a la enseñanza especial” en segundo curso de este currículo dicen lo siguiente (pág. 20):

En las conversaciones dirigidas y cuando se comentan fotografías, convendría instaurar un clima de cooperación entre niños y niñas, y no de exclusión en los trabajos y juegos colectivos.

Aunque estas palabras sean muy generales, y si bien la estructura de los currículos varía un tanto en función de los niveles de especificidad, es posible aportar mayores precisiones sobre esas cuestiones y evitar el uso (involuntario) de estereotipos, como se ve en el currículo antes mencionado (y en algunos otros que tratan de diferencias, por ejemplo, de orígenes sociales o intelectuales, que quedan fuera del ámbito del presente estudio).

#### USO NEUTRAL, IMPARCIAL Y NO SEXISTA DEL LENGUAJE

El uso sexista o no sexista del lenguaje en la vida pública ha sido un tema de actualidad en los últimos años en Eslovenia, ya que la lengua eslovena hace una distinción entre los nombres femeninos y masculinos, y también, contrariamente a muchos idiomas europeos, entre la mayoría de los adjetivos y verbos. Es imposible enumerar aquí todos los argumentos en favor o en contra de una terminología específica que tenga en cuenta la diferencia entre los sexos. No obstante, cabría señalar que existen algunas razones convincentes, a la vez empíricas y

conceptuales, para evitar el pronombre “él” (pseudo)genérico y establecer un equilibrio entre los sexos, por ejemplo en las conversaciones con alumnos y en la elaboración de los currículos de enseñanza, a fin de evitar una perspectiva sesgada, por comportar determinados valores, o la transmisión involuntaria de un determinado tipo de mensaje.

La mayoría de los currículos examinados para este estudio (véase más arriba la explicación relativa a la muestra) no resuelven en absoluto este problema y todos usan sistemáticamente el “él” genérico cuando se refieren a estudiantes, docentes, autores importantes, profesiones, etc. Entre ellos, cabría tal vez mencionar el programa de “Esloveno”, ya que muchos especialistas en la materia son muy favorables al “él” genérico, y afirman que es una forma “neutral” y que las alternativas integradoras son inútiles y superfluas.

Otros usan principalmente “él” como genérico y, esporádicamente o hasta cierto punto, introducen ambos sexos cuando se refieren a las niñas y los niños, o eluden el problema empleando infinitivos neutros. (Cabe señalar que el esloveno –a diferencia del inglés– no admite fácilmente el uso de la voz pasiva como modo de “neutralizar” el lenguaje.)

Sólo en tres currículos (“Medio humano”, “Retórica” e “Informática”) se usan muy frecuentemente expresiones que incluyen ambos sexos, lo cual demuestra que son posibles alternativas integradoras que no merman la inteligibilidad del texto y que la voluntad de eludir dichas alternativas no se funda en consideraciones “prácticas” o estilísticas, como suelen alegar los oponentes al lenguaje no sexista.

Las soluciones -algunas de las cuales provienen del currículo mencionado más arriba- son (los ejemplos son esquemáticos): “los niños y las niñas”; “los niños/las niñas”; “tanto los niños como las niñas”; “las niñas y los niños”; “las niñas/los niños”; etc. Su utilización repercutirá en los adjetivos y los verbos.

Si bien es cierto que las alternativas integradoras alargan un poco el texto (éste es el principal argumento invocado en contra de su uso), el mensaje transmitido en este tipo particular de documento, en los currículos y en otros materiales conexos, puede ser valioso en lo que se refiere a la igualdad entre los sexos. No cabe duda de que puede contribuir sustancialmente a los esfuerzos por adoptar una actitud proactiva y a la transición de los derechos formales a los derechos fundamentales de las niñas y los niños. Al mismo tiempo, puede ayudar a poner en entredicho los supuestos de los maestros y demás usuarios acerca de esos documentos.

En lo relativo a la elección de asignaturas, la corriente que privilegia el “sentido común” suele dar por supuesto que las niñas obtienen mejores resultados en las ciencias sociales y, por lo tanto, prefieren esas disciplinas; el mismo prejuicio existe respecto de los niños y las ciencias naturales. Se observan otras dicotomías típicas: las niñas “son muy estudiosas”, pero los niños son “inteligentes”; las niñas siguen atentamente las instrucciones del profesor, pero los niños entienden “realmente” el tema que se trata, etc. (Walkerdine, 1985; Bahovec, 1996). Tales puntos de vista pueden afectar la comunicación entre profesores y alumnos, así como la práctica cotidiana en las escuelas, y lo hacen a menudo.

Aunque el *Libro blanco* hace hincapié en la importancia de que se pase de los derechos formales a los derechos fundamentales y aboga por que se ofrezcan iguales oportunidades en todos los niveles del sistema educativo, parece que en este ámbito (la organización de la vida escolar, los estilos y prácticas concretos de enseñanza, etc.) sigue existiendo una “deficiencia” que requiere un enfoque más proactivo.

En general, no hay suficientes incentivos para alentar una mayor participación de alumnos de ambos sexos en asignaturas que no suelen ser “mixtas”, acaso con la excepción notable de la de “Informática” como asignatura facultativa, que suele impartirse tanto a los niños como a las niñas (aunque atrae probablemente más a los niños) y que en este contexto podemos calificar de “proactiva”. Por ejemplo: “Cada alumna y cada alumno debería...”; “Las alumnas y los alumnos son capaces de...”.

Sólo en un currículo –“Economía doméstica”– (tal vez porque se trata de una asignatura tradicionalmente más orientada hacia las niñas) se afirma explícitamente que la igualdad entre los sexos se alcanzará mediante una participación equitativa de los niños y las niñas en esta asignatura obligatoria; ahora bien, no se formulan más orientaciones.

En dos currículos –“Educación física” y “Música”– se explica que los niños y las niñas no poseen las mismas aptitudes físicas ni comparten los mismos intereses. El currículo de educación física aborda este problema de la siguiente manera (págs. 58 y 60):

Debido a las crecientes diferencias de aptitudes físicas e intereses entre los niños y las niñas, conviene separarlos durante el entrenamiento (se hace referencia al segundo ciclo, esto es, los cursos cuarto, quinto y sexto).

La heterogeneidad física y fisiológica entre los sexos, la tradición, la crianza y los hábitos, así como los diferentes momentos de maduración sexual condicionan la disparidad de capacidades e intereses entre niños y niñas. Las niñas –aún más que los niños– tienen grandes dificultades para desarrollar su propia

personalidad durante el periodo prepúbere y púber (se hace referencia al tercer ciclo, esto es, los cursos séptimo, octavo y noveno).

A continuación, se recomienda que las niñas usen cuerdas de saltar y barras de equilibrio.

El currículo de música aborda la especificidad de cada sexo de la siguiente manera (pág. 45):

Los alumnos: mejoran sus aptitudes para cantar y tocar instrumentos en función de sus intereses en las diferentes formas de interpretación y, por lo que respecta a los niños, en función de sus aptitudes individuales para el canto a medida que mudan la voz (se hace referencia al octavo curso).

En el currículo de las “Actividades de danza” como asignatura facultativa se declara que su contenido conviene tanto a los niños como a las niñas.

En general, los currículos de enseñanza de las asignaturas facultativas no alientan a las niñas a que participen en disciplinas más “técnicas” (por ejemplo, “Robótica”, “Electrotecnología” o “Astronomía”), ni a los niños a que elijan una asignatura tradicionalmente más “femenina”.

En lo relativo a los objetivos de aprendizaje y resultados esperados, los currículos no establecen una línea divisoria entre niños y niñas.

#### NOTA SOBRE LOS LIBROS DE TEXTO

Todavía no hay libros de texto de todas las asignaturas. Faltan, sobre todo, para asignaturas facultativas que tratan temas relativamente nuevos (por ejemplo, “Ajedrez”). No obstante, el actual catálogo de libros de texto es demasiado extenso para analizarlo en el marco del presente estudio. Ahora bien, puede presentarse de manera muy general a partir de las investigaciones realizadas en el pasado. Sería preciso efectuar un análisis más minucioso para ofrecer información cuantitativa más detallada. Asimismo, cabe señalar que los autores de manuales escolares no disponen de directrices que los sensibilicen ante el tema de la diferencia entre los sexos (o, por lo demás, de otras “diferencias”) y los ayuden a establecer un equilibrio en los libros de texto, materiales pedagógicos, etc. y, por lo tanto, en la estructura del currículo implementado.

Convendría mencionar también los libros de texto de “Esloveno” como lengua materna, pues ya se han analizado desde el punto de vista de la igualdad entre los sexos (véase Hrženjak, 1999), examinándose los siguientes factores de manera bastante exhaustiva: la

representación de autoras, las imágenes visuales y el universo social que reflejan (estrechamente vinculado con el ámbito del currículo oculto).

En varios manuales escolares de “Esloveno” como primer idioma, las ilustraciones y los textos transmiten imágenes convencionales de mujeres y hombres, y muy pocos combaten los estereotipos sociales o intentan equilibrar la representación de ambos sexos. Generalmente, las mujeres están poco representadas o marginadas, como han demostrado varios proyectos de investigación internacionales (así como el estudio de la muestra eslovena realizado por el Instituto de Investigación Educativa en el marco del proyecto “Mujeres sabias”; véase también Bahovec, 1996).

El análisis de las ilustraciones revela formas aún más sutiles de estereotipar a los hombres y a las mujeres. Los materiales examinados hasta la fecha muestran un elevado porcentaje de personajes femeninos que desempeñan papeles pasivos y, por consiguiente, a hombres en papeles activos. Lo mismo podría aplicarse a oposiciones binarias como público/privado, cultura/naturaleza, razón/emociones, etc. (Hrženjak, 1999).

Existe un libro de texto de esloveno que merece particularmente mencionarse aquí y que suele citarse en los debates públicos (Golob y Saksida, 1992). Es conocido por su estructura bastante inhabitual: está dividido en dos partes, una para Mojcas (Mojca es un nombre femenino bastante común en Eslovenia) con el título “Hoy me convertí en una princesa famosa”, y una para Andrejs (Andrej es uno de los nombres masculinos más populares en Eslovenia) con el título “Visita de un caballero”. Aunque es un ejemplo bastante “extremo”, corresponde bien al paradigma de los libros de texto en los que las mujeres están mal representadas o –cuando están representadas– aparecen de manera más o menos rígida y estereotipada. Por supuesto, esto no supone que todos los alumnos interpretan uniformemente esos textos e imágenes ni, mucho menos, que la interpretación sea un proceso simple y previsible. Sin embargo, los libros de texto pueden influir en la definición de lo “masculino” y lo “femenino” y, por lo tanto, transmitir determinados valores culturales. Por otra parte, un examen detenido de este tipo de materiales puede ser un medio interesante para combatir el sexismo en todos los textos, evitar las prácticas que reafirman los estereotipos y aumentar la sensibilización de los estudiantes acerca de la igualdad entre los sexos.

#### DIRECTRICES PARA INVESTIGACIONES ULTERIORES

En resumen, el punto de partida de la labor de nuestra investigación fue el hecho de que:

- a) los materiales escolares (en sentido lato) constituyen una importante fuente de

conocimientos sobre el entorno social y ejercen influencia en la orientación de una persona en dicho entorno; y b) si bien nunca puede imponerse un significado y una interpretación, es posible elaborar estrategias que nos ayuden a realizar una evaluación crítica del “currículo oculto” y de los “conocimientos oficiales”, dos de los conceptos más importantes de la teoría y la práctica educativas contemporáneas (véase también Apple, 1992a y b).

Las investigaciones ulteriores podrían partir de la hipótesis de que los currículos de enseñanza oficiales influyen en el “currículo oculto” y empezar a definir los principios que estructuran la selección de sus contenidos. Para obtener currículos más equilibrados, sería preciso en primer lugar identificar los “puntos problemáticos” comunes. En segundo lugar, cabría elaborar estrategias que permitan incluir el aspecto de la igualdad entre los sexos en todas las asignaturas, no como elemento distinto, sino como parte integrante del conjunto. Sobre esta base, podrían formularse recomendaciones concretas para presentar y tratar el currículo oculto, y proponerse estrategias destinadas a alentar la participación de los niños y las niñas en todas las asignaturas, incluidas las tradicionalmente asociadas a los papeles específicos de cada sexo.

## **Observaciones finales**

Aunque los currículos de enseñanza prevén discusiones sobre los diferentes tipos de familias, la igualdad de participación en el Parlamento, los diferentes tipos de comportamiento sexual, el VIH/SIDA, la democracia, etc., en su mayoría se fundan en una definición según la cual los conocimientos son “neutrales” y resultan de una elección aleatoria y/u objetiva.

En este contexto, los currículos de “Historia” y “Educación cívica y ética” podrían ser esclarecedores, ya que abordan cuestiones epistemológicas. Estas asignaturas introducen temas esenciales para toda refutación de la concepción de los conocimientos en tanto neutrales, pero hasta ahora se ha destacado o desarrollado muy poco este aspecto. El currículo de la primera (pág. 35) establece una distinción entre los hechos históricos y las opiniones personales, pero no profundiza en el problema de la historia “mediada siempre de antemano” (¿cómo explicar la ausencia de las mujeres en los manuales de historia, problema epistemológico, sin revelar la parcialidad inherente a una concepción dominante de la historia que las excluye?). El de la segunda prevé el estudio de los factores que median en los conocimientos, tanto individuales como escolares, pero no aclara más la cuestión.

Puede concluirse que los principios y directrices del *Libro blanco* trascienden del denominado paradigma pedagógico/psicológico tradicional e introducen conceptos

pertinentes de los estudios culturales, la sociología de la educación, etc. Sin embargo, esos principios aún no se han aplicado concretamente en los currículos de enseñanza.

Los temas mencionados anteriormente, así como la igualdad entre los sexos, no deberían tratarse (solamente) por separado como un tema dentro de una asignatura, por ejemplo, “Educación cívica”, “Historia” o “Sociedad”. Deberían más bien formar “parte integrante” de todos los temas y asignaturas y de la comunicación cotidiana, pues es donde la ideología resulta más persistente y la influencia del currículo oculto más profunda. Por esta razón, aunque representan un paso importante, las recomendaciones generales (educación para la tolerancia, respeto de las diferencias, igualdad entre los sexos, etc.) que figuran como introducción general en casi todos los currículos de enseñanza y se han convertido en una especie de lema de la reforma y de los debates académicos más amplios en Eslovenia no son suficientes y necesitan ser complementadas.

En resumidas cuentas, los materiales en cuestión no son meros “sistemas de transmisión” de “hechos”: están impregnados de actividades, batallas y compromisos políticos, económicos y culturales (Apple 1992a, pág. 51). Quizás una “solución” consista en “subjektivizar” el currículo de enseñanza y dejar de presentarlo como “objetivo”. Ello significa que debería “admitir su arraigo” en la cultura, la historia y los intereses sociales (Apple 1992b, pág. 132). Un análisis crítico de los currículos permitirá precisamente sensibilizar al mundo educativo sobre las prácticas ideológicas –las que están ocultas y son difícilmente detectables y muy persistentes.

## Notas

1. Véase la introducción del *Dossier* de este número, redactada por Byron y Ona.
2. Para una exposición más detallada de estos problemas, véase Diorio y Munro, 2000.

## Lista de páginas Web pertinentes

- Lista y enlaces a todos los currículos de enseñanza primaria y otra información pertinente sobre la reforma escolar (en esloveno):  
<http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/default.asp>
- Lista y enlaces a todos los currículos de las asignaturas obligatorias (en esloveno):  
[http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni\\_nacrti/skupni\\_predmeti.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/skupni_predmeti.asp)
- Lista y enlaces a todos los currículos de las asignaturas facultativas (en esloveno):  
[http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni\\_nacrti/izbirni\\_predmeti.asp](http://www.mszs.si/slo/ministrstvo/organi/solstvo/viprogrami/os/9letna/ucni_nacrti/izbirni_predmeti.asp)
- Información adicional sobre la reforma escolar (en inglés):  
<http://www.mszs.si/eng/education/system/reforms.asp>
- El *Libro blanco* (en inglés):  
<http://www.mszs.si/eng/ministry/publications/white/>
- Enfoques y definiciones de los currículos de enseñanza:  
<http://www.coe.ufl.edu/Courses/TODD/curriculum.html>
- *Guidelines for gender-fair use of language* [Directrices para un uso no sexista del lenguaje], Women in Literacy and Life Assembly (WILLA), en <http://www.ncte.org/pubs/publish/books/107647.htm>



## Referencias y bibliografía

- Apple, M.W. 1992a. "Between moral regulation and democracy: the cultural contradiction of the text" [Entre normas morales y democracia: la contradicción cultural del texto]. *The school field* (Liubliana), vol. 3, n<sup>o</sup>. 1/2, págs. 49-76.
- . 1992b. *Šola, učitelj in oblast* [Escuela, profesor y poder]. Liubliana: Znanstveno in publicistično središče. [Traducción eslovena de una selección de textos de Apple.]
- Bahovec, E.D. 1996. Raziskava 'Učene ženske' [Investigación sobre las "mujeres sabias"]. *Delta* (Liubliana), 1996, vol. 1-2, n<sup>o</sup> 2, págs. 107-116.
- Diorio, J.A. 2000. En: Munro, J.A. "Doing harm in the name of protection: menstruation as a topic for sex education" [Hacer daño en nombre de la protección: la menstruación como tema de la educación sexual]. *Gender and education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 3, n<sup>o</sup> 12, págs. 347-365.
- Donald, J. 1992. "Beacons of the future" [Modelos para el futuro]. En: Donald, J., comp. *Sentimental education. schooling, popular culture and the regulation of liberty*, págs. 17-47. Londres: Verso.
- Eslovenia. Ministerio de Educación y Deporte. 1996. *White paper on education in the Republic of Slovenia* [Libro blanco sobre la educación en la República de Eslovenia] (comp. J. Krek). Liubliana.
- Gilbert, R. 1989. "Text analysis and ideology critique of curricular content" [Análisis de texto y crítica ideológica del contenido de los currículos de enseñanza]. En: De Castell, S.; Luke, A.; Luke, C. (comps.). *Language, authority and criticism: readings on the school textbook*, págs. 61-73. Brighton, Reino Unido: Falmer Press.
- Golob, B.; Saksida, I. 1992. *Babica, ti loviš!* [Abuela, ¡juguemos a la pelota!]. Liubliana: Mladinska knjiga. [Libro de texto de lengua eslovena para los cursos tercero y cuarto.]
- . *Na krilih besed* [En las alas de las palabras]. Ljubljana: Mladinska knjiga. [Libro de texto de lengua eslovena para los cursos tercero y cuarto.]
- Hrženjak, M. 1999. *Več zlobnih kot lepih: podobe žensk v slovenskih osnovnošolskih berilih* [Más malvadas que hermosas: imágenes de mujeres en los libros de texto de primaria en Eslovenia]. *Delta* (Liubliana), vol. 1-2, n<sup>o</sup> 5, págs. 133-150.
- Luke, A. 1988. "Approaches to the study of literacy and curriculum" [Enfoques del estudio de la alfabetización y los currículos de enseñanza]. En: Luke, A. (comp.). *Literacy, textbooks and ideology*, págs. 9-46. Londres, Nueva York: The Falmer Press.
- Svetlik, I.; Barle Lakota, A. 2000. "Curricular reform: the case of Slovenia" [La reforma de los currículos de enseñanza: el caso de Eslovenia]. En: Gabršček, S.; Dimc, N. (comps.). *Strategies of educational reform in South-East Europe countries*, págs. 55-68. Liubliana, Open Society Institute Slovenia and CPZ-International Centre for Knowledge Promotion.
- Vendramin, V. 2003. "Official knowledge and the formation of curriculum" [Los conocimientos oficiales y la formación del plan de estudios]. En: Bregant, A. (comp.) *Human rights education: report from the first Regional Training Session for Southeastern Europe*, págs. 43-46. Maribor, Eslovenia: EIP Slovenija—Šola za mir.
- Walkerdine, V. 1985. "Psychological knowledge and educational practice: producing the truth about schools" [Conocimientos psicológicos y prácticas educativas: la verdad sobre las escuelas]. En: Claxton, G.; Swann, W.; Salman, P. (comps.) *Psychology and schooling: what's the matter?*, págs. 48-61. Londres: University of London Institute of Education.
- Warren, V.L. *Guidelines for non-sexist use of language*, en <http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/nonsexist.html>.
- Woodward, C. 1998. "Girls and science: does a core curriculum in primary school give cause for optimism?" [Las niñas y la ciencia: con un plan de estudios común en la escuela primaria, ¿se puede ser optimista?]. *Gender and education* (Abingdon, Reino Unido), vol. 4, n<sup>o</sup> 10, págs. 387-400.

*Versión original: inglés*

*Lene Buchert*

Doctora en Filosofía (Ph.D.), Lene Buchert es especialista principal del Programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Previamente había sido investigadora adjunta y consultora internacional en diversos ámbitos institucionales en varios países. Ha publicado numerosos trabajos sobre enseñanza y desarrollo, la asistencia internacional a la educación y las políticas de cooperación en materia educativa. Fue la primera titular de la Cátedra Kerstin Hesselgren, tras la reorganización del Consejo Sueco de Investigaciones, realizada en 2001. Correo electrónico: l.buchert@unesco.org

## PERFILES DE EDUCADORES

### KERSTIN HESSELGREN

**(1872-1964)**

*Lene Buchert*

A menudo se defiende la importancia de la educación de las niñas y las mujeres con el argumento de que acarrea beneficios económicos y sociales a toda la sociedad. Esta idea, que se destaca en el presente número de *Perspectivas*, explica por qué dos de los objetivos de la Educación para Todos adoptados en Dakar en abril de 2000 hacen especial hincapié en la consecución de la paridad y la igualdad entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, y en la alfabetización de las mujeres (Foro Mundial sobre la Educación, 2000). Esta idea se resume en una frase de Mahatma Gandhi que se cita con frecuencia: “Quien educa a un hombre educa a un individuo, pero quien educa a una mujer educa a un pueblo”. Otro de los beneficios que se esperan de la educación de las niñas es que permitiría a las mujeres desarrollar nuevas identidades y asumir nuevos papeles tanto en la familia como en la sociedad, adquiriendo más poder de decisión, lo mismo en el ámbito privado que en la esfera pública.

La investigación biográfica y las narraciones de vivencias han contribuido a poner de relieve las vidas de determinadas mujeres. Aunque siempre resulta difícil medir sus consecuencias sobre el desarrollo social y precisar la contribución que su educación ha aportado, esto puede llevarse a cabo más fácilmente cuando las mujeres están en la vanguardia de los acontecimientos y actúan como pioneras de nuevas ideas y movimientos en momentos en que la sociedad se encuentra en una divisoria de aguas. De hecho, ése parece haber sido el caso de Kerstin Hesselgren (1872-1964), apodada “Kerstin I”, ya que fue una de las primeras mujeres que en Suecia pudo aprovechar las nuevas oportunidades educativas que

se ofrecían a las jóvenes, la primera que desempeñó ciertos trabajos profesionales, dirigente de movimientos sociales y organizaciones femeninas, la primera parlamentaria del país y la primera mujer que formó parte de las delegaciones internacionales suecas ante la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Sociedad de Naciones.

El caso de Hesselgren ofrece especial interés, no sólo porque demuestra cómo las decisiones que adoptó en el terreno educativo determinaron su carrera y ejercieron una influencia en la evolución de la sociedad sueca, sino también porque utilizó la educación como instrumento de sensibilización y potenciación de la autonomía en las tareas que acometió. Se consagró a los valores y las ideas y trabajó en ámbitos que son fundamentales para el mandato de la UNESCO y que, en muchos aspectos, representaban la conciencia social que llevó a la creación del sistema de las Naciones Unidas. Estos factores se destacan en su labor en tres esferas importantes: la reforma social, los derechos de las mujeres y la paz y la comprensión internacional.

## **Formación y experiencia profesional**

Kerstin Hesselgren nació en 1872 en Hofors, a unos 200 kilómetros al noreste de Estocolmo. Fue la primogénita de un médico de provincias, Gustaf Alfred Hesselgren, y de su esposa, María Margareta (cuyo apellido de soltera era Waern) (Gustafsson, 1987). Tuvo tres hermanos y dos hermanas. En su infancia, Kerstin recibió la influencia tanto de la actitud tolerante y las ideas liberales de sus padres como de la incipiente industrialización, que motivó la transición de una economía de autosuficiencia a otra de consumo, y suscitó en Suecia la conciencia de los problemas sociales y los derechos de la mujer. A esto hay que añadir puntos de vista más liberales sobre la educación, en particular sobre la formación de las niñas, que, combinados con su personalidad y sus capacidades, permitió a Hesselgren romper los moldes sociales que constreñían a las mujeres de su época.

En la casa donde se crió abundaban las ideas y los debates, y la familia permanecía al tanto de lo que ocurría en el mundo. Su padre, que había estudiado en el extranjero y había viajado fuera de Suecia antes de instalarse en la zona rural de Hofors, se mantenía informado de la evolución de su especialidad y de los sucesos mundiales gracias a suscripciones a publicaciones internacionales y discutía con todos los miembros de la familia los problemas sociales y las novedades literarias. Tanto el padre como la madre incorporaron a los niños a sus tareas profesionales desde la más temprana edad. Kerstin Hesselgren acompañaba a su

padre cuando éste iba a visitar a los pacientes que tenía en aquella vasta zona rural y aprendió con su madre los diversos aspectos de la economía doméstica autosuficiente de la época.

Hesselgren recibió las primeras lecciones de su madre y luego de una tutora. A los cinco años de edad, ya sabía leer y escribir y conocía la aritmética; a los 15, había estudiado latín, inglés, alemán y francés; y a los 18 la enviaron durante un año a un internado en Suiza, donde perfeccionó sus conocimientos de idiomas y humanidades.

En este empeño de proseguir su formación, Hesselgren recibió gran respaldo, en particular de su madre, que había tenido que renunciar al sueño de continuar sus propios estudios cuando se casó, a la edad de 23 años, y que era, de los dos progenitores, “la más radical” y quien tenía “el intelecto ágil y la disposición para aceptar los cambios” de la familia Waern (Gustafsson, 1987, pág. 10). En el marco familiar, Kerstin recibió de los suyos el mismo trato que dispensaban a sus hermanos varones, aunque “por entonces la sociedad todavía no había asimilado estas ideas” (Gustafsson, 1987, pág. 14). Tenía la convicción de que las mujeres están especialmente dotadas, social y moralmente, para trabajar en las esferas más “delicadas” de la vida colectiva (Lindberg, 2000) y se graduó en Suecia y en el extranjero en estudios relacionados con especialidades más tradicionalmente femeninas, pero en el marco de ellas exploró las formas más novedosas de enseñanza que las jóvenes podían recibir y llegó a ser una precursora. Asimismo, en su empeño de aprender, logró combinar la formación teórica con la experiencia práctica, lo que le permitió ampliar sus conocimientos y disponer de más posibilidades profesionales, aspectos que al conjugarse dotaron de una sólida base a su influencia como reformadora social en Suecia y a sus contribuciones en la esfera internacional.

Las vivencias infantiles de haber acompañado a su padre en las visitas a los pacientes determinaron su primera elección educativa: la recién creada escuela de enfermeras especializadas, que ayudarían a los médicos destinados a prestar servicio en las vastas zonas rurales del norte de Suecia. Esta formación incluía una concentración en asignaturas tradicionalmente reservadas a los varones, como la bacteriología, la química y la física. Después de complementar esta formación con estudios de higiene y economía doméstica en el Instituto Carolingio de Estocolmo y con cursos avanzados de higiene en Kassel, Alemania, Hesselgren obtuvo el puesto de directora de la Escuela de Ciencia Doméstica de Estocolmo, que ejerció de 1897 a 1906. Durante una licencia que solicitó en 1904-1905 mientras desempeñaba este cargo, pasó el examen de Inspectora Sanitaria del Bedford College de Londres. Este título le permitió convertirse en 1906 en la primera mujer que ocupó una de las dos nuevas plazas de inspector de las viviendas propiedad del ayuntamiento de Estocolmo, la

primera mujer que tuvo a su cargo la inspección de las cocinas escolares, en 1909, y la primera que fue designada inspectora sanitaria de centros laborales, en 1912, cargo que desempeñó hasta su jubilación, en 1934.

Sus conocimientos y su patente compromiso social y el respeto y la estima que suscitaba se tradujeron también en una carrera política. En 1921, fue la primera mujer elegida para integrar la Cámara Baja del Parlamento, con los votos de socialdemócratas e independientes. Hesselgren permaneció como diputada independiente hasta 1934, año en que abandonó temporalmente el Parlamento. En 1936 fue reelegida para un escaño en la Cámara Alta, como candidata autónoma en una lista no partidista. En esta cámara permaneció hasta 1944, apoyando al grupo parlamentario del Partido Popular (liberal). Su elección se ha descrito como “un magnífico ejemplo del poder del individuo sobre la maquinaria [de los partidos], un recordatorio de que la capacidad humana puede tener más valor que la prensa de los partidos y sus votos electorales”. ¡Qué suerte que “esta sencilla lección haya sido obra de una mujer”! (Broon *et al.*, 2000, pág. 14). En 1939, fue la primera mujer elegida para presidir el Parlamento.

## **La política social y las reformas**

El firme compromiso social y la compasión que Hesselgren manifestó habían arraigado en su infancia, cuando, en parte merced al trabajo paterno, había conocido “los aspectos más sombríos de la vida” (Gustafsson, 1987, pág. 14), y también a sus vigorosas convicciones cristianas. Aunque no pudo realizar su ilusión infantil de llegar a ser médico, como su padre, el trabajo que desarrolló durante toda su vida contribuyó a mitigar las diferencias sociales, al mejorar las condiciones de vida de las clases más desfavorecidas, en particular de las mujeres, y al fomentar la cooperación, superando las barreras de sexo y clase, como ella misma había experimentado en su hogar.

Después de trabajar de enfermera en la consulta de su padre, Hesselgren aplicó los demás conocimientos que había adquirido a la mejora de la higiene personal, la seguridad alimentaria, la sanidad y otras condiciones de vida en los hogares, y a la reducción de los peligros sanitarios y de otra índole que amenazaban la salud en los centros de trabajo. Desde su cargo de inspectora, trató de mejorar las condiciones de vida de las trabajadoras, en lo relativo a la alimentación, la vivienda, la salud en general y la atención médica en caso de enfermedad, y también su capacidad de ahorro y los regímenes de prestaciones y seguros. Asimismo le preocupaban la conducta moral y el desarrollo intelectual.

Su tarea consistió no sólo en ganarse la aceptación de los demás siendo una mujer, sobre todo en su cargo de inspectora de trabajo en fábricas dirigidas por hombres, sino también en implantar hábitos y procedimientos nuevos que, desde el principio, entrañaron gastos para los propietarios de viviendas y empresas, y en cambiar la conducta tradicional de los patrones y los empleados. Su habilidad para ganarse la confianza de todos los interesados procedía de una combinación de profesionalismo y rasgos personales. Quienes la conocieron la han caracterizado como una persona positiva, aunque no ingenua, dotada de gran empatía hacia las situaciones y dificultades ajenas, guiada por valores éticos y morales, sin ser moralizante, y capaz de argumentar clara y convincentemente sin mostrarse autoritaria (Gustafsson, 1987, págs. 40 y 41)

Durante su vida adulta, Hesselgren conjugó su experiencia de trabajadora social y de parlamentaria con su papel de activista social. Escribió sobre temas sociales en periódicos y publicaciones especializadas de nuevo cuño y fue, además, una conferenciante muy apreciada. También dirigió cursos de formación novedosos que se crearon en su especialidad, por ejemplo, sobre economía doméstica y para sindicalistas. Desempeñó un papel fundamental en la creación de la Asociación de Trabajadores Sociales de la Industria y las Empresas, que dirigió (1922-1949). Igualmente fue secretaria general de diversas asociaciones de voluntariado, entre las que cabe citar la Asociación de Profesores Suecos de Economía Doméstica (1906-1913) y la Asociación Sueca de Salud Mental (1939), y en 1948 llegó a ser miembro de la Junta Directiva de la Asociación Mundial de Educación para la Salud Mental.

En su condición de parlamentaria y activista social, Hesselgren participó en numerosos debates acerca de los horarios de trabajo, la protección de los trabajadores, los seguros de enfermedad y accidente, la asistencia a la maternidad, las guarderías, la formación profesional y otros temas referentes a la instrucción. Su actuación influyó en la legislación nacional relativa a la edad mínima permitida para contratar mano de obra femenina en determinados oficios, el derecho al aborto y el derecho de los pobres a poseer tierras. Prefería las “reformas más modestas que puedan aplicarse a otras de mayor envergadura, pero con pocas probabilidades de llegar a ser realidad” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 155) y algunos autores consideran su talento para los asuntos prácticos como un auténtico don del cielo (Broon *et al.*, 2000, pág. 16). Hesselgren sostenía que la responsabilidad y el respeto hacia las personas –y no la maquinaria industrial- eran los factores más importantes del proceso de producción y quería que el trabajo proporcionara una sensación de seguridad y de placer que “no sólo refleje nuestra vida económica, sino que libere lo mejor de nosotros mismos” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 161).

Su reconocida competencia en política social y asuntos laborales le permitió convertirse en la primera mujer que formó parte de la delegación de Suecia ante la OIT, cuya primera conferencia se celebró en Washington en 1919 y en la que se estableció una cooperación sin precedentes en el terreno de la política social. Los comentaristas suecos la describieron como “la más internacionalista de los delegados de Suecia” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 149). Hesselgren era una ardiente partidaria del lema de la OIT que reza: “La paz sólo puede basarse en la justicia social”.<sup>1</sup> Consideraba que la reforma de la política social era un instrumento para equiparar los destinos de la gente e instaurar una cooperación más fácil y viable, en lugar de un medio de lograr objetivos de índole más política. En su opinión, la OIT se ocupa de las esferas de la vida que más se prestan a la comprensión internacional, ya que el desempleo, el hambre y la enfermedad existen bajo cualquier ideología política, sin parar mientes en fronteras lingüísticas o nacionales.

En concordancia con la orientación de la política exterior sueca entre la Primera y la Segunda Guerra mundiales, Hesselgren utilizó aquellas visitas al extranjero para llevar las experiencias de su país a la esfera internacional, y prestó menos atención a las consecuencias que para Suecia podían tener las experiencias de otras naciones. Entre 1920 y 1940 colaboró con la OIT en las mismas tareas de carácter jurídico a que se había consagrado en Suecia: el salario mínimo, la protección de la salud, el trabajo nocturno y otras medidas de protección de mujeres y niños. En 1946 fue designada presidenta de la comisión que examinó las oportunidades laborales de las mujeres en la posguerra.

## **Los derechos y la participación de las mujeres**

Aunque la mayor parte de su labor guardaba relación con las necesidades de las mujeres, Hesselgren se consideraba una activista social, no una feminista, y veía su actividad en torno a la política social en favor de las mujeres y los niños como una cuestión social, no estrictamente feminista. Eso no impidió que influyera en el movimiento feminista sueco de la época. Su propia elección a diputada al Parlamento sueco en 1922 fue posible gracias a la decisión, adoptada en 1919, de implantar el sufragio universal y conceder plenos derechos de ciudadanía a las mujeres en 1921 –medidas que llevaban la impronta de las campañas realizadas por la Asociación Nacional para el Derecho de Voto de las Mujeres, fundada en 1902, y por la Asociación de Mujeres Liberales, creada en 1914–. Tras conquistar el derecho al voto, la Asociación de Mujeres Liberales se convirtió en 1922 en una organización de ámbito nacional, con Hesselgren en el puesto de Secretaria General. En 1931 se transformó en

la Confederación de Mujeres Liberales de Suecia y Hesselgren se mantuvo en el cargo hasta 1944. La Confederación se incorporó a la Confederación Democrática Mundial de Mujeres en 1945.

Esta organización tenía dos pilares ideológicos: la importancia de las aportaciones y responsabilidades de cada individuo para la vida social y las relaciones y la interdependencia entre las clases sociales, en el interior de cada país y entre las naciones en el sistema internacional (Eskilsson, 1991). Los puntos de vista sobre los derechos y las obligaciones del individuo se inspiraban en el pensamiento de la Ilustración francesa, y las ideas liberales vigentes en Suecia en esa época hacían hincapié en la importancia del individuo, en su desarrollo espiritual y autonomía, y en la dignidad y el carácter sagrado del ser humano. Lo singular era la idea de que las mujeres tenían una aportación específica que realizar a la vida social, que trascendía las categorías de clase o sexo, así como las partidistas o de simple política feminista. Si bien el desarrollo social debía ser endógeno, a partir de valores y visiones de futuro, era esencial añadir rasgos femeninos a esos cimientos y a la vida social, considerar las características femeninas como un paradigma que no debía separarse del masculino, o sea, integrar el hogar y la sociedad. Se ha considerado a Hesselgren como “la representación de la aportación ideal de la mujer a la vida política: una maternidad exenta de sentimentalismo, con la voluntad de ayudar y comprender” (Brandell, 1940, pág. 2).

La asociación nacional reunió un núcleo o “constelación” de cinco mujeres, que estaban convencidas de que la obtención del derecho al voto femenino sólo marcaría un punto de inflexión si iba acompañado por un despertar de su conciencia política y por una participación pareja a la de los hombres en todos los ámbitos de la vida social. Además de Hesselgren, el grupo estaba integrado por Honorine Hermelin (pedagoga), Ada Nilsson (médica), Elisabeth Tamm (hacendada) y Elin Wägner (escritora). Este grupo empleó dos instrumentos políticos novedosos para difundir sus ideas: por un lado, de 1923 a 1936, la publicación *Tidevarvet* (*La Era*), dirigida por Wägner, que era un foro de debate sobre el feminismo y otros temas sociales; por otro, un curso sobre ciudadanía de la mujer, el primero en su género, creado en 1922 bajo la dirección de Hesselgren, que luego se institucionalizó en una escuela cívica fundada en 1925, en la finca que Tamm poseía en Fogelstad. Hermelin era la directora de la institución y Hesselgren presidía la junta directiva y el consejo. La escuela se mantuvo en funcionamiento durante treinta años, pero, al igual que *Tidevarvet*, fue especialmente influyente hasta 1935. Al curso inaugural asistieron mujeres de diversas ramas de la Asociación Nacional de Mujeres Liberales. A lo largo de su existencia, la escuela de Fogelstad impartió clases a más de dos mil mujeres de todos los estratos sociales



(comprendidas maestras, trabajadoras industriales y amas de casa) y de todas las edades (de 20 a 80 años) que participaron en los cursos básicos de primavera, que duraban dos o tres meses, y en las sesiones complementarias de dos o tres semanas, que se celebraban en verano y otoño. Las mujeres desfavorecidas podían recibir un estipendio que les permitía participar.

En Fogelstad, la organización y la docencia revelaban la influencia de los institutos populares creados por el párroco y maestro danés Nikolaj Grundtvig (1783-1872), que tenían sus raíces en el nacionalismo romántico, la espiritualidad y el humanismo cristiano. También se inspiraron en las teorías y los principios de la pedagogía reformista, de la que Hermelin fue abanderada y practicante (Broon *et al.*, 2000). La escuela formaba parte de un movimiento más amplio de institutos populares, cuyo objetivo era educar a las masas mediante el razonamiento y la conversación, más que a través de clases formales. Su creación se enmarcó en la tradición política liberal que procuraba la formación no ideológica de las mujeres para propiciar su participación política, les ofrecía una amplia introducción a temas políticos y sociales en su contexto histórico y les permitía debatirlos trascendiendo los límites ideológicos de los partidos. El objetivo era despertar la conciencia de las mujeres, no dominarlas ni orientarlas en un sentido específico. La escuela se fundó con la idea de que el individuo constituye un valor absoluto en la vida y que cada ser humano tiene algo que aportar, independientemente de sus orígenes. Su propósito era fundir el trabajo de la mente, de la mano y del corazón, el hogar con la sociedad, y al individuo o ente específico con la comunidad o ente genérico.

El curso básico combinaba la enseñanza de materias teóricas con el trabajo práctico. El programa comprendía estudios teóricos dispuestos en tres grupos: historia y ciudadanía, psicología práctica o espiritualidad, combinadas con ética e higiene, y lengua sueca (expresión oral y escrita). Además, había asignaturas prácticas, como trabajo doméstico, confección y tejido, y charlas dictadas por conferenciantes invitados sobre temas concretos; por ejemplo, el derecho consuetudinario y los asuntos relativos a la tierra y los impuestos formaban parte del programa. Los cursos complementarios, en cambio, versaban sobre temas específicos, entre otros el movimiento feminista, la naturaleza de la sociedad, la guerra y la paz o la propiedad agraria, pero no se combinaban con trabajos prácticos. Las asistentes recibían una formación que les permitía ejercer su sentido crítico y argumentar sobre el tema, pero no se les ofrecían respuestas prefabricadas ni soluciones definitivas. Los clubes de debate y la escenificación de situaciones reales eran elementos fundamentales de la enseñanza; los clubes también funcionaban como ejemplos prácticos de cómo gestionar las

asociaciones o participar en la política local, con el fin de estimular la participación de las mujeres en la vida ciudadana.

## **La paz y la comprensión internacional**

La guerra, la paz y el desarme fueron también esferas esenciales en las que Hesselgren influyó, tanto a escala nacional como internacional. La escuela de Fogelstad y *Tidevarvet* eran foros de debate, y la asociación de mujeres en la cual ocupaba el cargo de Secretaria General fue un grupo de presión activo, entre otras ocasiones, en la reunión de mujeres por la paz celebrada en La Haya en 1915. De 1941 a 1951, Hesselgren fue secretaria general del Comité para la Comprensión Internacional de esta organización, que contribuyó decisivamente a movilizar a medio millón de mujeres en un movimiento pacifista creado en 1940 bajo el lema “Contra la guerra total: por la paz y la comprensión internacional”. Asimismo, de 1944 a 1956 dirigió la Asociación de Cooperación Internacional por la Paz.

El Comité trabajó con diligencia para influir sobre la política oficial relativa a los asuntos de la paz y aprovechó la condición de parlamentaria que Hesselgren ostentaba. En el debate parlamentario de 1924 sobre los gastos de defensa, Hesselgren se pronunció a favor del desarme, contra los deseos de algunos de sus parientes cercanos que eran altos oficiales del ejército, entre ellos uno de sus hermanos, con el argumento de que “la humanidad debe acabar con la guerra antes de que la guerra acabe con la humanidad” (Höjer, 1986, pág. 94). Las consiguientes reducciones del presupuesto militar permitieron aumentar las asignaciones presupuestarias destinadas a las reformas sociales que se aplicarían en 1925, las que le tocaban muy de cerca.

Hesselgren expresó en un debate parlamentario posterior las creencias pacifistas que habían motivado su actuación:

¿Cuál es el contenido de esta propaganda pacifista? Bueno, se trata de enseñar a nuestros hijos –e inclusive a los adultos, porque en este tema se comportan a menudo como niños– que no siempre hay que desconfiar de otras personas, de otras naciones, sino que deben intentar todo lo posible para confiar en otras personas que viven en otros países. [...] Por mucho que podáis argumentar acerca de la Sociedad de Naciones y de sus deficiencias, habréis de reconocer que ha contribuido al fomento de la comprensión entre los pueblos. Es la labor dentro de cada nación la que debemos tratar de hacer progresar mediante la labor en pro de la paz. (Höjer, 1986, pág. 93)

Hesselgren alcanzó también estatura internacional al ser la primera mujer sueca que participaba en la Sociedad de Naciones, donde sirvió de 1933 a 1935 y de 1937 a 1938. Su trabajo se desarrolló sobre todo en la comisión que se ocupaba de los temas sociales relativos,

entre otros, a las mujeres y a los niños. Pero su fama internacional se debió especialmente a su oposición a la agresión italiana contra Abisinia en octubre de 1935 y a la anexión de 1936, actos que fueron posibles, aunque el emperador Haile Selassie había pedido la ayuda de la Sociedad de Naciones, por la inexistencia de sanciones vinculantes y el fracaso de las negociaciones y la acción colectiva de esa organización.

En esa ocasión, Hesselgren pidió permiso a la delegación de su país para expresar sus sentimientos de mujer, en representación, entre otras, de las afiliadas de la organización pacifista que ella dirigía en Suecia y para adoptar el método que esta institución empleaba para influir en la política de paz de Suecia, que incluía peticiones, protestas y discursos públicos. Lo hizo, dijo, “porque tenía que hacerlo. Guardar silencio hubiera sido convertirme en cómplice de la violencia que Italia perpetraba contra Abisinia” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 172). Su discurso, que se publicó en la prensa de Francia y Estados Unidos, movió a uno de los delegados ante la Sociedad a decirle que “usted nos ha devuelto la fe y la esperanza” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 171). Su intervención contenía, entre otras, las siguientes frases:

Cincuenta países permiten que una potencia modesta, uno de sus miembros, caiga vencida. ¿Es que, después de esto, podemos conservar la ilusión de que cualquier país pequeño puede mirar al futuro con esperanza? Cuando en el otoño pasado cincuenta países dijeron presente para ayudar a uno de los miembros pequeños de la Sociedad de Naciones contra una agresión mortífera, nuestra esperanza reverdeció. La Sociedad de Naciones era, pese a todo, un auténtico escudo. No siempre había sido así en el pasado, pero pareció llegado el momento de mostrar su fortaleza, de hacernos saber que nuestros hijos y nuestros hogares estarían a salvo bajo su manto protector. ¡Y éste ha sido el resultado! El país pequeño que la Sociedad de Naciones trataba de ayudar ha sido barrido del mapa y la Sociedad de Naciones quebrantada hasta sus mismos cimientos.  
[...] La prevención es el único camino, junto con la educación de los pueblos y de las personas para que comprendan el poder que encierra la buena voluntad. (Texto original en inglés, Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, págs. 170 y 171).

Las experiencias que acumuló en la Sociedad de Naciones suscitaron en Hesselgren escepticismo acerca del funcionamiento de la diplomacia internacional. Al mismo tiempo, temía que las mujeres tropezaran con muchas dificultades para lograr influir en la Sociedad de Naciones. No obstante, se dedicó a tareas de relaciones públicas en favor de ella en su propio país, con la convicción de que, como manifestó en 1932 durante un mitin pacifista, “detrás de cada obra maestra ha habido hombres y mujeres que han tenido fe en su causa, que han creído *in absurdum*” (Hamrin-Thorell *et al.*, 1968, pág. 172). Hesselgren mantuvo durante toda su vida un firme interés en las Naciones Unidas y apoyó a esta institución, sin cegarse por ello ante sus deficiencias ni ante los obstáculos que estorban su buen funcionamiento. Como

afirmó en uno de los muchos discursos que pronunció ante los miembros de su movimiento pacifista:

Ustedes pueden sentirse inclinados a mirar con desdén la esperanza de fundar un sistema internacional de justicia en medio del fracaso de las Naciones Unidas. Se habían cifrado tantas esperanzas [...], se había puesto tanta fe en ellas. Fue en Washington donde los países se reunieron por primera vez después de la guerra para tratar de crear condiciones de vida viables y nunca olvidaré el ambiente que prevalecía en ese momento. *Todo* era posible, *todo* era deseable y *todo* podía hacerse.

[...] Pero también he ido descubriendo poco a poco las grietas de este imponente edificio, he visto cómo los sueños se han frustrado paulatinamente y cómo se ha desarrollado la impresión de que es ilusorio creer que pueda establecerse un sistema viable de justicia internacional mediante las Naciones Unidas. Comprender esto ha sido la mayor pena de mi vida, pero haberlo hecho no significa que haya aceptado la imposibilidad de crear un sistema internacional de justicia o una variante de las Naciones Unidas.

[...] Los pueblos pueden aprender de sus errores [...]. Debemos enseñarnos a nosotros mismos que los pueblos deben sacrificar sus preferencias y demandas particulares en aras del bien común, del mismo modo que tienen que hacerlo las personas. La sacrosanta soberanía debe ceder un poco, los países deben *dar* y no sólo *tomar*; el prestigio nacional también debe ceder un poco. Para esta tarea de construcción se necesitan lo mismo hombres que mujeres [...]. Debemos preparar el terreno luchando contra el odio entre los pueblos, y creer en el prójimo, conservar nuestro coraje y nunca desesperar de las posibilidades que encierra el porvenir. (Höjer, 1986, págs. 100 y 101)

## Conclusión

La contribución de Kerstin Hesselgren al desarrollo nacional e internacional estuvo modulada por los valores y la orientación que había recibido en su hogar. Estos factores influyeron en sus decisiones en materia de instrucción y en su carrera profesional, en momentos en que los cambios sociales que ocurrían en su entorno generaban nuevas oportunidades y planteaban tareas inéditas. En la época que le tocó vivir, la influencia y la toma de decisiones eran sobre todo de ámbito local, pero eso no le impidió aplicar su saber y experiencia en la esfera internacional.

Su vida es un ejemplo cabal de cómo la teoría y la práctica, la educación escolar y el trabajo concreto pueden combinarse y transformarse en una fuerza social. Su cosmovisión se formó al calor de las ideas cristianas y su compasión por los seres humanos se manifestó en los rumbos docentes y profesionales que emprendió, que se conjugaron para hacer de ella una dirigente inspiradora en la tarea de mitigar las desigualdades sociales y mejorar las condiciones de vida y las oportunidades, en particular de las mujeres y los niños de su país. Asimismo supo combinar la educación escolar y extraescolar para dar autonomía a las mujeres, mejorar sus condiciones de vida y contribuir al desarrollo social, bajo la influencia de los primeros análisis del papel especial que ellas desempeñan en el cuidado de la familia y de otras personas.

Su valor, su capacidad de liderazgo y su humanitarismo resultan también evidentes en sus contribuciones de carácter internacional. Manifestó las inquietudes, demostró el respeto y puso en práctica la paciencia que parecen hoy indispensables para que las Naciones Unidas desempeñen un papel decisivo en un mundo en mutación y en una sociedad mundial, que todavía está muy lejos de alcanzar la igualdad y el equilibrio entre lo privado y lo público que fueron esenciales en la vida y el trabajo de Hesselgren.

### Nota

1. El Prólogo de la Constitución de la OIT señala, *inter alia*: “la paz universal y permanente sólo puede basarse en la justicia social”.

### Referencias

- Brandell, E. 1940. *Kerstin den Första* [Kerstin I]. Estocolmo: Mauritsons Boktryckeri.
- Broon, M. *et al.* 2000. *Fogelstad. Kvinnliga medborgarskolan vid Fogelstad 1925-1954* [La Escuela Cívica de Mujeres de Fogelstad, 1925-1954]. Södermanlands hembygdsförbunds årsbok/Kulturforeningen Fogelstad. (Särtryck ur Sörmlandsbygden.)
- Eskilsson, L. 1991. *Drömmen om kammeratsamhället. Kvinnliga medborgarskolan på Fogelstad* [La ilusión de la camaradería: la Escuela Cívica de Mujeres de Fogelstad]. Estocolmo: Carlssons.
- Foro Mundial sobre la Educación. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: meeting our collective commitments*. París, UNESCO.
- Gustafsson, I. 1987. *Kerstin Hesselgren. Den charmerande socialreformatorn* [Kerstin Hesselgren: la encantadora reformista social]. Hofors-Ovansjö, Suecia: Förlag Kerstin Hesselgren sällskapet. (Särtryck ur Från Gästrikland 1987.)
- Hamrin-Thorell, R. *et al.* 1968. *Kerstin Hesselgren. En vänstudie* [Kerstin Hesselgren: semblanza de una amiga]. Estocolmo: P. Norstedt & Sönners Forlag.
- Höjer, S. 1986. *Eldsjälar i fredens tjänst* [Espíritus fogosos al servicio de la paz]. Estocolmo: LT.
- Lindberg, B. 2000. *Kvinnor – vakna, våga! En studie kring pedagogen och samhällsvisionären Honorine Hermelin Grønbech* [Mujeres: despertad, mirad. Un estudio de la pedagoga e idealista social Honorine Hermelin Grønbech]. Lund, Suecia: Universidad de Lund, Instituto de Educación (Tesis de grado).