

ARTÍCULO**Igualdad de género en y a través de la educación: un análisis crítico de la estrategia de la UNESCO en pleno giro neoliberal y neoconservador*****Igualdade de gênero na e por meio da educação: análise crítica da estratégia da UNESCO em meio à guinada neoliberal e neoconservadora*****Juliana Lazzaretti Segat^a**

julianalsegat@gmail.com

Ana Gabriela da Silva Vieira^b

ags.21@hotmail.com

Marcio Caetano^c

mrvcaetano@gmail.com

RESUMEN

En un contexto de desigualdades sociales y crisis ambientales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se crearon a partir de una propuesta de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Entre estos objetivos, se destacan el número cuatro y el número cinco, que proponen abordar retos en las áreas de educación y desigualdad de género, respectivamente. Este artículo pretende estudiar una estrategia elaborada por la UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – que está alineada con los ODS 4 y 5, ya que presupone la búsqueda de la igualdad de género en y a través de la educación. El artículo analiza esta estrategia, problematizándola en términos de su alineación con discursos neoliberales y neoconservadores. Aunque la estrategia promueve la igualdad de género, se acerca a una discusión del feminismo liberal al no cuestionar la relación entre el capitalismo y la opresión de las mujeres. También adopta un modelo de educación conectado a la noción neoliberal de “capital humano” y desarrollo económico, valorizando el acceso de las mujeres a la ciencia y al mercado de trabajo a través de la educación y silenciando cuestiones centrales como el trabajo de cuidados y las especificidades estructurales del contexto de cada país, especialmente en el Sur Global, donde aún prevalecen el racismo y la colonialidad.

Palabras clave: Neoliberalismo. Igualdad de Género. Mujeres. Educación.

ABSTRACT

In a context marked by social inequalities and environmental crisis, the Sustainable Development Goals (SDGs) are created based on a proposition of the United Nations (UN). Among these goals, particular emphasis is

^a Doctoranda en Educación, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Doctora en Educación, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Profesora, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

^c Doctor en Educación, Universidade Federal Fluminense (UFF); Profesor, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas Rio Grande do Sul, Brasil; Profesor Visitante, Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

placed on numbers four and five, which respectively aim to address challenges in the areas of education and gender inequality. This article aims to study a strategy developed by UNESCO – the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – which aligns with SDGs number 4 and 5 as it presupposes the pursuit of gender equality in and through education. The article discusses that strategy, problematizing it regarding its alignment with neoliberal and neoconservative discourses. Although the strategy advocates for gender equality, it leans towards a discussion of liberal feminism by not questioning the relationship between capitalism and women's oppression. It also encompasses an educational model linked to the neoliberal notion of "human capital" and economic development, valuing women's access to science and the job market through education while remaining silent on central issues such as care work and the structural specificities of each country's context, especially in the Global South where racism and coloniality still prevail.

Keywords: Neoliberalism. Gender Equality. Women. Education.

RESUMO

Em um contexto de desigualdades sociais e crise ambiental, cria-se os ODS, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, a partir de uma proposição da ONU – Organização das Nações Unidas. Dentre esses objetivos, ressaltam-se os de número quatro e cinco, que propõem enfrentar, respectivamente, desafios na área da educação e na desigualdade de gênero. Este artigo busca estudar uma estratégia elaborada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – que se alinha aos ODS nº 4 e 5, pois pressupõe a busca da igualdade de gênero na e por meio da educação. O artigo discute tal estratégia, problematizando-a no que diz respeito ao seu alinhamento a discursos neoliberais e neoconservadores. A estratégia, embora paute a igualdade de gênero, se aproxima de uma discussão do feminismo liberal ao não questionar a relação entre o capitalismo e a opressão das mulheres. Também abrange um modelo de educação vinculado à noção neoliberal de “capital humano” e de desenvolvimento econômico, valorizando o acesso das mulheres à ciência e ao mercado de trabalho a partir da educação e silenciando acerca de questões centrais como trabalho do cuidado e as especificidades estruturais do contexto de cada país, sobretudo no Sul Global, onde o racismo e a colonialidade ainda vigoram.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Igualdade de Gênero. Mulheres. Educação.

Introducción

Los derechos humanos son objeto de acaloradas discusiones políticas, filosóficas y jurídicas. Los debates se desarrollan en torno a los ejes de su fundamento, validez y alcance. Sin embargo, independientemente de la perspectiva que se adopte, la controversia que ha cobrado mayor protagonismo se refiere sin duda a su eficacia y protección. Incluso con la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, referente de lo que hoy se entiende por derechos humanos, las sociedades han recorrido un largo camino en la identificación y reconocimiento de ciertos derechos, aunque no de forma universal, y en la adopción de ciertas medidas para protegerlos.

En un escenario global en el que la riqueza se concentra en manos de unos pocos países e individuos, hay miles de personas que son víctimas de violaciones de los derechos humanos. Son personas que no disfrutan del acceso a los recursos más básicos para una vida digna. Como parte de este contexto socioeconómico y cultural, son muchos los retos que el capital está imponiendo al medio ambiente. Además del calentamiento global, que aumenta cada año y contribuye a graves cambios climáticos, del consumo excesivo y de una vida medida por la posesión, las sociedades

han generado millones de toneladas de residuos que son arrojados en los más variados espacios, casi siempre cerca de las clases populares. Preocupados por este escenario, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s.d.[b]) creó los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS son una reafirmación por parte de los Estados miembros de la ONU de la vigencia de los derechos humanos recogidos en tratados y declaraciones internacionales, y se basan en objetivos y metas con un plazo de cumplimiento.

La educación inclusiva, de calidad y equitativa para todos (ODS 4) y la igualdad de género (ODS 5) figuran entre los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (ONU, s.d. [a]). Cada uno de los ODS se desglosa en varias metas, cuya obtención se persigue a través de estrategias elaboradas por la propia ONU, así como por sus agencias especializadas. En el caso de los ODS 4 y 5, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) encabeza las acciones en el ámbito de la educación, mientras que ONU Mujeres es la principal responsable de las acciones a favor de la igualdad de género y del empoderamiento de las mujeres. Sin embargo, los ODS incorporan retos interconectados, de modo que la realización de uno pretende contribuir a los demás y viceversa, al igual que el trabajo realizado por cada sector.

En este sentido, la UNESCO ha trazado estrategias para lograr la igualdad de género en y a través de la educación. Estas estrategias se plasman en documentos oficiales que incluyen diagnósticos, evaluaciones, directrices, posicionamientos, alianzas públicas y privadas, prioridades, articulaciones internas y externas, buenas prácticas, etc., con el objetivo de influir en las políticas educativas, los marcos legales y los marcos políticos de todo el mundo.

Dada la amplitud de los materiales, investigaciones y acciones producidas, la agencia ha ocupado un espacio importante en la escena internacional al difundir los significados del derecho a la educación y la igualdad de género y sus interrelaciones. Además, ha competido por espacio con otras organizaciones internacionales (como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)) en la internacionalización de las políticas educativas.

En un escenario global, regional y local de avance de la extrema derecha, alimentado por la alianza entre proyectos neoliberales y neoconservadores, a la que muchas de estas organizaciones adhieren, parecemos haber llegado a una encrucijada. Dado que estas lógicas operan tanto a nivel estructural como subjetivo (Brown, 2019), la educación es un campo privilegiado para poner en práctica sus empeños económicos, políticos e ideológicos. Por un lado, miramos a su privatización, característica de la racionalidad neoliberal, y, por otro, a la incursión de disputas ideológicas orientadas a mantener un determinado “orden social” – especialmente cuando se trata de género, raza y sexualidades. Desde esta perspectiva, existen barreras simbólicas y concretas para alcanzar la igualdad de género en y a través de la educación en diferentes contextos sociales.

Ante esta situación, este artículo pretende analizar una de las estrategias elaboradas por la UNESCO, en el marco de los ODS 4 y 5, titulada “Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025” (UNESCO, 2020), así como algunas de sus reverberaciones en el contexto brasileño. Este documento pretende orientar

las acciones y la asignación de recursos de la agencia, así como promover “la coherencia y el carácter colectivo de su acción”, además de fortalecer las alianzas con las partes interesadas para garantizar la igualdad de género a través de la educación para 2030 (UNESCO, 2020, p. 4). El seguimiento de los resultados se publica anualmente y los datos del informe más reciente (publicado en 2023) también se utilizarán para analizar Brasil.

A partir de esos materiales, pretendemos proponer reflexiones sobre las posibles perspectivas que su contenido conlleva, así como los desafíos de textos que, por un lado, defienden la bandera de la igualdad de género en y por la educación, pero, por otro, pueden repetir estereotipos y reforzar el proyecto neoliberal y neoconservador. Nos guía la idea de que, a pesar de la importancia de la agencia, de los documentos y de las acciones en el área de la educación y de la igualdad de género, es necesario “continuar desplazando lo que se presenta como victoria y continuar exponiendo las fracturas que constituyen los universales” (Macedo, 2019, p. 41).

El artículo se estructura en cuatro apartados: en el primero, revisamos la literatura con el fin de reflexionar sobre el neoliberalismo, el neoconservadurismo y su relación con el ámbito educativo; en el segundo, contextualizamos brevemente la ONU y la UNESCO, los ODS 4 y 5, así como la estrategia mencionada; en el tercero, analizamos sus matices; por último, presentamos nuestras reflexiones finales. Desde un punto de vista teórico-metodológico, utilizamos un enfoque cualitativo-interpretativo, empleando el análisis documental como procedimiento principal. Leemos los datos desde una perspectiva crítica, basándonos sobre todo en Brown (2019), Macedo (2019) y Ranzi *et al.* (2022).

Neoliberalismo y neoconservadurismo: una alianza contra lo social

El neoliberalismo se asocia comúnmente con una política económica centrada en la privatización de la propiedad y los servicios públicos, la desregulación del trabajo y el capital, la reducción progresiva de los impuestos y la reducción del Estado del bienestar (Brown, 2019). A este análisis neomarxista, Brown (2019) añade el análisis de Foucault, para quien el neoliberalismo es una “reprogramación del liberalismo”, caracterizándolo como una racionalidad política que trasciende los efectos económicos transformando también los gobiernos, los sujetos y las subjetividades. En esta racionalidad, los principios del mercado se convierten en:

principios de gobierno aplicados por y en el Estado, pero que también circulan por instituciones y entidades de toda la sociedad: escuelas, centros de trabajo, clínicas, etc. Estos principios se convierten en principios de realidad que saturan y gobiernan todas las esferas de la existencia y reorientan al propio *homo economicus*, transformándolo de sujeto de intercambio y satisfacción de necesidades (liberalismo clásico) en sujeto de competencia y **mejora del capital humano** (neoliberalismo) (Brown, 2019, p. 31 - el subrayado es nuestro).

Pero esto no es suficiente. Siguiendo el razonamiento de Foucault, Brown (2019) explica que, dentro de esta racionalidad, los mercados necesitan apoyo político para ser competitivos, lo que requiere una nueva forma de “gubernamentalización” del Estado. Así, los gobiernos se reformatan para servir a los mercados. En este reformateo, lo público deja paso al mercado como paradigma estatal (Peroni, 2020).

Tenemos entonces dos características centrales – los principios del mercado como principios de gobierno; una nueva forma de gobierno al servicio del mercado – que provocan una gubernamentalidad que puede instalarse –y de hecho se instala– “en todas partes, empresarializando al sujeto, convirtiendo el trabajo en capital humano y reposicionando y reorganizando al Estado” (Brown, 2019, p. 31). Se trata, por lo tanto, de una racionalidad que, estructuralmente, inaugura una nueva etapa del capitalismo, al mismo tiempo que, en el plano de las subjetividades, cambia los valores que conducen a los comportamientos (Brown, 2019). En definitiva, podemos decir que esta racionalidad ampara un Estado llamado mínimo, no intervencionista, al tiempo que predica, a través de la capilaridad institucional, posibilitada por la reformulación gubernamental, la idea del emprendedor hecho a sí mismo.

El neoliberalismo y el conservadurismo no son nada nuevo en la escena económica y política internacional y brasileña. Sin embargo, especialmente desde la crisis financiera de 2008, hemos visto un giro político hacia la extrema derecha en diferentes países (Hungría, Polonia, Francia, Italia, Brasil, Estados Unidos, Argentina, Reino Unido, etc.), que ha combinado estos proyectos, que hasta entonces se habían pensado como agendas separadas (Brown, 2019; Silva; Ferrari; Caetano, 2022). Como señala Brown (2019), hoy no estamos frente al liberalismo clásico, ni frente al conservadurismo convencional. La crisis ha alimentado una nueva forma de neoliberalismo al convertirse en una justificación para reducir la materialización de los derechos a través de las políticas sociales (Peroni, 2020; Laval; Dardot, 2019). Esto, a su vez, ha alimentado el neoconservadurismo y los llamamientos antidemocráticos, que aparecen como formas de resolver la propia crisis (Peroni, 2020). Así pues, vemos un bucle de retroalimentación: la crisis creada por la desregulación del capital fomenta un neoliberalismo remodelado y un neoconservadurismo antidemocrático.

Hoy, estos proyectos se caracterizan por su organización en formas partidarias, por su presencia en espacios institucionales formales, así como por sus ganancias políticas y gubernamentales (Silva; Ferrari; Caetano, 2022), que traen a la escena una nueva correlación de fuerzas en la dirección de las políticas, incluyendo la educación (Peroni, 2018). Lo que también es nuevo es la combinación de discursos pro-libertad, típicos de los neoliberales, con discursos racistas, masculinistas, militaristas, punitivos, nacionalistas, anticomunistas, familistas y empresariales, entre otros, que alimentan más ampliamente la agenda antipolítica de la justicia social. Para Silva, Ferrari y Caetano (2022, p. 2), estas agendas se resumen en un neoconservadurismo que concentra sus acciones en “enfrentar la igualdad de género, defender la familia cis heteropatriarcal y oponerse sistemáticamente a los derechos populares de lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales e intersexuales (LGBTI+)”, además de violar los derechos de estos grupos, así como de la población negra e indígena.

Este peligroso encuentro de ideas neoliberales y conservadoras, aunque no sea nuevo, ha adquirido una radicalidad y predica una polarización pocas veces vista. Para Brown (2019, p. 13), esto está directamente relacionado con la “pérdida” gradual de los privilegios que la blancura, el cristianismo y la masculinidad garantizaban, especialmente “a los que no eran nada ni nadie”. Dadas todas las características de estos nuevos tiempos, coincidimos con Silva, Ferrari y Caetano (2022) cuando afirman el carácter estatista de ambas rationalidades. Para los autores, tanto el neoliberalismo como el neoconservadurismo tienen un proyecto y metas para el Estado, y es posible:

un gobierno que determina la libertad económica y predica una moral conservadora. Es importante destacar que entienden las desigualdades económicas y sociales como inherentes a la existencia. En el neoliberalismo, la desigualdad es deseable y se rige por la competencia, lo que está en consonancia con el neoconservadurismo, que defiende que los individuos son naturalmente distintos y que sus asimetrías pueden entenderse como complementarias, disposición defendida para la familia cisheteropatriarcal (Silva; Ferrari; Caetano, 2022, p. 6).

Además, como señala Peroni (2018), basándose en Wood (2014), contrariamente a lo que se predica, el Estado, en la lógica neoliberal, no es mínimo. Por el contrario, está presente y es necesario para garantizar un determinado orden político, social y jurídico que asegure la estabilidad y previsibilidad esenciales para el capital. Asistimos, por tanto, a un cambio significativo en la relación entre el Estado y los individuos, entre lo público y lo privado, en la que la responsabilidad se transfiere al individuo. Esta es la clave de la gobernanza (Ball, 2010): los miembros de la familia son responsables de sus miembros, el individuo es el único responsable de su (in)éxito, su (in)felicidad, su bienestar.

En este contexto de ascenso de una derecha informada por los frutos deformados del neoliberalismo clásico (Brown, 2019), acompañamos ataques a la educación en al menos dos frentes diferentes. Una pretende privatizarla y monetizarla, difundiendo los ideales del emprendedurismo y el gerencialismo, típicos del pensamiento empresarial, tanto en la gestión escolar como en sus contenidos. La otra pretende alejarla de aquello para lo que fue concebida: estimular el pensamiento crítico, reducir las desigualdades y fortalecer la democracia. La primera pretende maximizar el beneficio; la segunda complementa a la primera al pretender mantener cierto “orden” mediante la naturalización de las desigualdades sociales.

En cuanto al primer frente, la introducción de la lógica neoliberal en la educación se produce a través de la privatización de lo público. Peroni (2018) explica que esto ocurre de diferentes maneras: cambiando la propiedad de lo público a lo privado; a través de asociaciones entre instituciones públicas y privadas, de modo que lo privado acaba definiendo lo público; o implementando una lógica de mercado en instituciones que siguen siendo estatales, reorganizando los procesos de gestión y redefiniendo el contenido de las políticas educativas.

En Brasil, presenciamos este fenómeno en sus diversas formas, pero sobre todo a través de asociaciones y de la aplicación de la lógica de mercado al sector público. Aunque el 80% de

las instituciones de educación básica sean públicas (Peroni, 2020), la formación de profesores y gestores, las rutinas, la gestión escolar y los contenidos pedagógicos están permeados por la influencia directa y/o indirecta del sector privado (Peroni, 2020). Los institutos creados bajo la égida de la responsabilidad social de las grandes corporaciones comienzan a competir por el espacio en campos en los que el Estado afirma no poder estar presente, materializando derechos. Se infiltran a través de asociaciones para formar gestores y profesores, estimulando una lógica mercantil centrada en la evaluación de resultados y desempeños mensurables; a través de la producción de materiales didácticos e instrumentos de evaluación.

Esto es evidente en la dinámica de desarrollo e implementación de la BNCC y de la BNC *Formação* (Macedo, 2019; Barreiros; Drummond, 2021), que contaron con la participación de institutos privados en diferentes momentos, desde la redacción hasta la implementación, pasando por la elaboración de materiales, etc. Son claros indicios de la lógica del mercado operando en un campo que es público. En este sentido, es interesante el análisis de Macedo (2019) sobre la presencia en la BNCC de una concepción conductista de las competencias vinculada a la responsabilidad de los alumnos y/o profesores por el éxito o el fracaso. La idea es que la competencia es algo externo al sujeto, logrado o realizado, sin referencia a un contexto específico (Macedo, 2019, p. 50).

Esta dinámica se manifiesta también en los parámetros internacionales de evaluación establecidos por organismos multilaterales como la OCDE (Macedo, 2019), en los sistemas nacionales de evaluación, en el establecimiento de metas y *benchmarks*. En esta lógica, las actividades académicas y pedagógicas se orientan al logro de resultados individuales e institucionales, regionales y nacionales medibles, preferentemente a corto plazo. También elimina la autonomía y automatiza el trabajo de los profesores que, cooptados por esta lógica de emprendedurismo de sí, a menudo acaban seducidos por los buenos resultados en las clasificaciones nacionales e internacionales. A través del régimen de los números, el Estado encuentra una nueva forma de ejercer su vigilancia en favor del mercado, ya sea mediante la comparación o a través de análisis de calidad y eficiencia que hacen inteligibles países, escuelas, profesores y alumnos (Ball, 2010). En definitiva, se produce una mercantilización de la educación que afecta tanto a profesores y alumnos como a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, dada la importancia de la educación en la sociabilidad y en la constitución de los sujetos, la agenda neoconservadora, alimentada por la nueva lógica neoliberal, tiene un especial interés en este campo. Se ha instalado un pánico moral que, al mismo tiempo, intenta paralizar las políticas educativas orientadas a la igualdad y a la no discriminación y naturalizar los roles binarios, considerados necesarios para mantener un supuesto “orden” (Silva; Ferrari; Caetano, 2022; Caetano; Silva Junior, 2020). Los neoconservadores dirigen sus fuerzas contra todas las personas que, con su existencia y resistencia, cuestionan y desafían los modelos relationales considerados naturales y todo lo que pueda alterar la lógica jerárquica masculinista blanca. Los movimientos a favor del *homeschooling*, de la escuela sin partido, contra la “ideología de género” y la propia falta de voluntad política durante el gobierno Bolsonaro para concretar la BNCC (Macedo, 2019) son ejemplos de las agendas y formas de actuación de este sector.

Este es un escenario largamente estudiado y señalado por los estudiosos del campo de la educación. El neoliberalismo y el neoconservadurismo trabajan juntos para obstaculizar, abierta o encubiertamente, cualquier intención de una sociedad democrática – democracia entendida aquí como la presencia de igualdad política (Brown, 2019). Sin embargo, esto no ha sido considerado por la UNESCO, al menos no explícitamente. Los discursos de la ONU y sus agencias hacen promesas de materializar la igualdad, la justicia social y la democracia sin considerar que, para que esto sea posible, es necesario repensar la propia racionalidad que rige a los Estados, los gobiernos y las personas en la actualidad.

El sistema de las Naciones Unidas, la UNESCO y los ODS 4 y 5: breve contextualización

Sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, se aceleró un proceso de internacionalización de cuestiones que antes estaban confinadas a los territorios nacionales. Hasta entonces, la forma en que cada nación trataba a sus ciudadanos, en términos de derechos y deberes, era fundamentalmente un asunto interno. Sin embargo, con los horrores perpetrados por la guerra, los Estados implicados en el conflicto, liderados por los Estados Unidos de América, se organizaron para reformular la institucionalización y la gobernanza global existentes hasta entonces, discutiendo una nueva organización internacional que pudiera garantizar la paz y la seguridad (Ranzi *et al.*, 2022, p. 212-213). Ranzi *et al.* (2022, p. 212) mencionan que los principales interesados en ello eran los EE.UU., para quienes los problemas a los que se enfrentaban los países europeos eran una oportunidad para que los valores estadounidenses se promovieran en la escena internacional. En este contexto se creó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Es importante comprender este contexto para poner atención a los valores políticos y morales que estructuran la organización. Ranzi *et al.* (2022, p. 213) afirman que la creación de la ONU se inspiró en el “institucionalismo liberal-internacionalista”. Al combinar principios del liberalismo clásico – como el optimismo sobre la naturaleza humana, la cooperación y la creencia en marcos jurídicos para articular la paz mundial mediante la adopción de valores universales – y principios de isonomía, legitimidad, multilateralismo y buena fe, la organización y sus agencias transmiten un liberalismo idealista (Ranzi *et al.*, 2022).

El Sistema de las Naciones Unidas está formado por la ONU, su organización principal, así como por fondos y programas y agencias especializadas, cada una con sus propias áreas de actividad, liderazgo e inversiones (ONU, s.d. [c]). Estas agencias, a su vez, son organizaciones internacionales autónomas que colaboran con la ONU en la consecución de sus objetivos (ONU, s.d. [c]). Una de estas agencias es la UNESCO, que contribuye a la paz, la seguridad y la garantía de los derechos humanos promoviendo la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y la información (UNESCO, s.d.[a]).

Mediante la realización de eventos, cursos de formación, producción de datos, intercambio de análisis y estrategias, ayuda a la formulación de marcos jurídicos y políticas públicas, intermediación

en asociaciones públicas y privadas, inversiones, campañas de sensibilización y *advocacy* etc., la UNESCO actúa en los ámbitos mundial, regional y local, difundiendo una determinada concepción de la educación y de las políticas educativas. Como analizan Barreiros y Drummond (2021, p. 1215), en la visión de la agencia, el derecho a la educación está vinculado a una dimensión individual, pero también se presenta como una promesa de desarrollo social. El derecho a la educación, cada vez más limitado a una perspectiva del derecho a aprender (Barreiros; Drummond, 2021), incluso en el vocabulario de la agencia, se moviliza como una promesa para alcanzar determinados objetivos. Así, se sitúa inevitablemente en un juego de poder con significados disputados por diferentes actores y fuerzas políticas.

En Brasil, el principal objetivo de la UNESCO es “apoyar la creación y aplicación de políticas públicas que estén en consonancia con las estrategias definidas por los Estados Miembros” (UNESCO, 2023a), así como la obtención y promoción de los ODS de la Agenda 2030 (UNESCO, s.d.[b]). Desde la década de 1990, mantiene estrechos vínculos con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), poniendo a su disposición sus conocimientos técnicos. En Brasil, sus proyectos se ejecutan a través de acuerdos de cooperación técnica con los gobiernos federal, estatales y municipales, organizaciones públicas, el sector privado, organizaciones de la sociedad civil y universidades (UNESCO, 2023a).

En la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2015, los Estados miembros, incluido Brasil, adoptaron 17 ODS para orientar “las políticas nacionales y las actividades de cooperación internacional hasta 2030, sucediendo y actualizando los Objetivos de Desarrollo del Milenio” (Brasil, 2022). Los ODS se dividen en cuatro dimensiones - social, económica, ambiental e institucional - y abordan una variedad de temas considerados relevantes para la transformación del mundo (ONU, 2015). Entre los ODS, nos gustaría destacar el ODS 4 – educación de calidad – y el ODS 5 - igualdad de género. El ODS 4 pretende “garantizar el acceso a una educación inclusiva, de calidad y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, s. d.). El ODS 5 pretende “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas” (ONU, s.d.). Como ya se ha mencionado, el primero es principalmente responsabilidad de la UNESCO, mientras que el segundo es principalmente responsabilidad de ONU Mujeres.

Sin embargo, reconociendo que ambos están interconectados en cuanto al origen de los problemas y los resultados que se pretenden alcanzar, la UNESCO ha trazado estrategias en el ámbito de la educación que incluyen también la búsqueda de la igualdad de género. Para ello, ha formulado el documento “Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025” (UNESCO, 2020).

Análisis documental: “Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025”

Pasamos ahora a analizar el documento en cuestión. Para ello, adoptamos la metodología cualitativa-interpretativista. Según Godoy (1995), en la investigación interpretativista, “el investigador

debe aprender a utilizar su propia persona como el instrumento más fiable para observar, seleccionar, analizar e interpretar los datos recogidos” (Godoy, 1995, p. 62). Según este paradigma, es imposible observar el mundo desvinculado de las prácticas sociales y de los significados prevalecientes, así como de los propios significados de quienes observan (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Nuestra capacidad para comprender los fenómenos pasa por la lente de los sentidos, significados y perspectivas que adoptamos.

De esta manera, la investigación cualitativa-interpretativista se centra en el significado, en la interpretación que la investigadora hace de sus datos, por lo que sus lecturas importan (Silva, 2016), teniendo en cuenta sus cruces sociales y contextos. Con base en esto, utilizamos el procedimiento de análisis de documentos para buscar indicios fácticos sobre el problema presentado en los documentos citados (Ludke; André, 1986). Es decir, los vínculos y desconexiones entre la racionalidad neoliberal/neoconservadora y las estrategias de la UNESCO para promover la igualdad de género en y a través de la educación. Hacemos esta lectura partiendo del marco del neoliberalismo e incorporando una perspectiva feminista y de género, inspirada en la lectura de Ranzi *et al.* (2022) de las producciones de ONU Mujeres.

La elección de analizar este documento se debe a su importancia en el trabajo de la agencia, tanto a nivel mundial como regional, ya que pretende orientar programas y acciones, asociaciones e inversiones; en definitiva, políticas educativas. Por tratarse de una fuente de información estable y rica (Ludke; André, 1986), nos permite tener un contacto exploratorio con una síntesis de los contenidos que circulan en la UNESCO sobre educación e igualdad de género y sus posibles reverberaciones en nuestro país. En el documento, la UNESCO deja claro que la igualdad de género y la educación de calidad están intrínsecamente relacionadas, y que el acceso a la segunda es esencial para la realización de la primera.

En una visión de conjunto, se presentan dos objetivos estratégicos y tres prioridades temáticas. Los objetivos estratégicos son: “fortalecer los sistemas educativos para que sean transformadores y promuevan la igualdad de género” y “empoderar a las mujeres y las niñas mediante la educación para una vida y un futuro mejores” (UNESCO, 2020, p. 5). Las tres prioridades temáticas son: “mejores datos para fundamentar la acción”, “mejores marcos jurídicos, políticos y de planificación para promover los derechos” y “mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento” (UNESCO, 2020, p. 5).

Al analizar el texto, es posible aproximararlo a una perspectiva de igualdad de género adyacente al feminismo liberal, siguiendo la línea presente desde la creación de la ONU, también presente en otras agencias y sectores, especialmente en las producciones de ONU Mujeres (Ranzi *et al.*, 2022). Esto se debe a que hay una defensa de los discursos igualitarios y la defensa de la libertad y autonomía de las mujeres para su emancipación y empoderamiento, así como la necesidad de que el Estado garantice estos derechos a través de marcos legales y políticos. Sin embargo, no se cuestiona el “capitalismo como forma de opresión” (Ranzi *et al.*, 2022, p. 214), que está degradando el medio ambiente y agravando aún más las desigualdades sociales.

No se trata de despreciar las agendas de “igualdad y libertad” para la justicia social y la igualdad de género, sino conectarlas a los debates sobre cuestiones étnico-raciales, colonialistas y capitalistas, así como la división sexual del trabajo (productivo y reproductivo). Las relaciones de género, clase y raza están interconectadas y se construyen mutuamente (Lugones, 2014), especialmente cuando consideramos las diferentes realidades de Latinoamérica e incluso de Brasil.

Además, por un lado, algunos de los términos y formulaciones contenidos en el material nos dan pistas de que la lógica neoliberal forma parte del discurso, los objetivos y las estrategias de la agencia. Por otro lado, algunos pasajes apuntan a un cierto nihilismo con respecto al contexto neoliberal/neoconservador que fomenta la desigualdad de género y la privatización de la educación – movimientos en la dirección opuesta a los objetivos expresados por la UNESCO en el documento. Tratemos de algunos pasajes del material que permiten ejemplificarlo.

Una de las razones para elaborar la estrategia es la siguiente:

La educación de las niñas no sólo produce beneficios para los individuos, sino también para la sociedad en su conjunto. Cuando las niñas reciben una buena educación, sus vidas y las de sus hijos, familias, comunidades y países mejoran. Aumentan sus perspectivas sanitarias, educativas, sociales, económicas y de liderazgo, al tiempo que disminuye su vulnerabilidad a la pobreza, la enfermedad, la explotación y la violencia. La mejora de los resultados educativos de los niños también les ayuda a incorporarse sin problemas al trabajo productivo y a participar activamente en la vida social, contribuyendo así a construir una sociedad más igualitaria (UNESCO, 2020, p. 7).

En resumen: una buena educación de las niñas y las mujeres no sólo mejora sus vidas, sino también las de sus hijos e hijas, sus familias, sus comunidades y su país. Por otra parte, una mejor educación para los chicos está asociada a una mejor integración en el mercado laboral y en la vida social. Sin embargo, cabe preguntarse, en primer lugar, ¿qué sería una buena educación, teniendo en cuenta que en cada contexto puede tener significados diferentes? En segundo lugar, ¿hasta qué punto esta lógica refuerza el sistema familista y la familia cis heteropatriarcal deseada por los neoconservadores apoyados por los neoliberales? Esta formulación, aunque pueda corresponder a una realidad – entre muchas posibles – muestra la reproducción de una lógica patriarcal según la cual la responsabilidad del bienestar de la familia y de las comunidades y el cuidado, en general, son deberes de las mujeres. Podemos ver indicios de una repetición de la división sexual del trabajo: las mujeres asociadas al cuidado de la familia y de la sociedad; los hombres asociados a la fuerza de trabajo y a mantenerse a sí mismos.

Pasando a las prioridades temáticas, la primera se refiere a la mejora de los datos para subvencionar la acción. En este punto, destacan dos cuestiones a la hora de pensar en lo que puede reforzar o deconstruir las visiones del mundo que mantienen las desigualdades de género. La primera se refiere al hecho de que los indicadores globales del ODS 4 deben “desglosarse por sexo” (UNESCO, 2020, p. 10). Esto indica que cuando pasamos del campo de las teorías sociales sobre

género y desigualdades a los indicadores en el ámbito de la educación, la gramática también cambia: no hablamos de género, hablamos de sexo. En otras palabras, a pesar de la defensa de la propuesta de promover la igualdad de género en y a través de la educación, cuando hablamos de datos estadísticos, estamos pensando desde la perspectiva de un pragmatismo propio del neoliberalismo y de un binarismo familiar a los neoconservadores: datos fácilmente mensurables, comparables a nivel global y que permiten compartmentar binarios categóricos en hombres y mujeres. El vocabulario actúa así para invisibilizar sujetos y grupos, a pesar de que, por ejemplo, en la página web de la UNESCO en Brasil, en la sección “Igualdad de género en Brasil”, se menciona que el género va más allá de la dicotomía hombre-mujer y se entrecruza con otros marcadores (UNESCO, s.d.[c]).

En este sentido, también es posible hacer una asociación con la nueva forma de gubernamentalidad establecida por el neoliberalismo. La producción de datos globalmente comparables (UNESCO, 2020, p. 11) permite comprender cómo funcionan los Estados y las personas, aunque sepamos que existen importantes diferencias culturales, sociales, históricas, geográficas y económicas, especialmente entre los países del Norte y del Sur global, lo cual, sin embargo, no se menciona como algo para tener en cuenta a la hora de producir e interpretar estos datos. Además, también se silencian los efectos del colonialismo que aún perduran en los países del Sur global, debido a la explotación y la opresión perpetradas por países que ocupan puestos importantes en el sistema de la ONU (como Francia y el Reino Unido).

Cuando se trata de la necesidad de mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento, destaca el acercamiento entre la gramática de la agencia y la perspectiva neoliberal de la educación vista en la sección anterior. El texto destacado al comienzo de este tema prioritario afirma: “La educación es un poderoso motor del capital humano, el crecimiento económico, la cohesión social, la transformación cultural, la sostenibilidad ambiental y la coexistencia pacífica” (UNESCO, 2020, p. 14). Observamos que aquí la educación es vista como un instrumento para mejorar el “capital humano”, una visión característica de la reformulación neoliberal de los sujetos (Brown, 2019). Además, el orden en que se enumeran los objetivos a alcanzar a través de la educación también nos interpela: antes de hablar de cohesión social, transformación cultural y convivencia pacífica, la estrategia sitúa a la educación como motor de crecimiento económico. Aunque esta no sea la intención, sugiere un reforzamiento de una lógica de mercado, en la que la economía se sobrepone a lo social y es el paradigma desde el que opera el Estado.

Además, en este punto del documento, la educación se perfila en gran medida como un derecho a aprender, algo a lo que Barreiros y Drummond (2021) y Macedo (2019) prestan atención en el contexto brasileño – y es comprensible, ya que la UNESCO mantiene estrechos vínculos con el MEC, influyendo en los significados y objetivos de las políticas educativas internas. La directriz afirma que la educación debe garantizar que los estudiantes tengan “las competencias necesarias para el mundo de hoy y para el futuro”, incluyendo también “habilidades cognitivas, socioemocionales y de comportamiento que promuevan la autonomía, el pensamiento crítico, la gestión de conflictos, la aceptación de la diversidad, la creatividad, el liderazgo, la cooperación, la adaptabilidad y la ciudadanía global” (UNESCO, 2020, p. 14). Aunque revestidas de una preocupación por el pensamiento crítico,

estas intenciones también pueden traducirse en un lenguaje supuestamente universal que se centra en la adquisición de competencias y habilidades como atributos que se realizan independientemente del contexto en el que se inserta el sujeto y de los marcadores sociales que los atraviesan (Macedo, 2019). Parecen así simplificar atributos complejos que dependen no sólo de la educación, sino de una combinación de políticas que tengan en cuenta las desigualdades sociales estructurales de cada sociedad.

En este punto de la estrategia, algo que llama especialmente la atención es el fomento de la inclusión de niñas y mujeres en los campos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Comunicación) (UNESCO, 2020, p. 15). La importancia de este movimiento es innegable ya que, como nos han enseñado las epistemologías feministas, toda producción de conocimiento es situada y parcial (Haraway, 1995; Graf, 2012). Por lo tanto, para que surjan nuevas perspectivas, para que se planteen otras preguntas, para que las condiciones materiales de vida de las mujeres sean tenidas en cuenta en el quehacer científico, es necesario que estén en estos lugares.

Este, por cierto, es el único aspecto de Brasil¹ destacado en el informe anual que acompaña y supervisa la estrategia (UNESCO, 2023b). Según el informe, como parte de la iniciativa #EDUCASTEM2030², la agencia formó a 400 profesores de secundaria y 500 niñas en STEM transformadoras del género y competencias digitales en dos estados brasileños, además de trabajar para concienciar a 1.300 autoridades educativas municipales (UNESCO, 2023b, p. 14). También preparó material digital con mujeres inspiradoras en STEM, incluidas mujeres transgénero e indígenas. Por último, organizó un cine itinerante sobre “Las niñas en STEM”, que recorrió diferentes regiones del país (UNESCO, 2023b, p. 14).

Aunque las investigaciones muestren algunos avances en la presencia de mujeres en estas áreas, queda mucho por hacer. Por ejemplo, en los últimos 20 años, el número de publicaciones científicas de autoras ha crecido en el país, pero la disparidad sigue latente en las áreas de matemáticas, informática, ingeniería, física y astronomía (Bori; Elsevier, 2024). Del mismo modo, sigue existiendo una importante desigualdad de género en la solicitud de patentes cuyos inventores son sólo mujeres (en los últimos 15 años, se ha mantenido estable entre el 3% y el 6%) (Bori; Elsevier, 2024). En este sentido, la estrategia de la UNESCO contribuye a fomentar y apoyar la incorporación de las mujeres a estas áreas. Sin embargo, estar incluida en STEM está lejos de ser suficiente para que sea viable ocupar y sobresalir en estos campos.

De hecho, cuando observamos el mercado laboral, hay muchos más hombres que mujeres en esta área – sólo el 31% de las ocupaciones STEM en Brasil están ocupadas por mujeres (UNESCO, 2022) – y cuando consiguen entrar y alcanzar puestos más altos, ganan mucho menos que los

¹ Aparte de esto, Brasil sólo se menciona una vez en el informe, junto con otros 17 países que se han beneficiado de la formación del profesorado en educación para las transformaciones de género (UNESCO, 2023).

² Según el sitio web de la UNESCO Brasil, este proyecto “tiene como objetivo contribuir a la sensibilización y a la transformación, a través de un enfoque pedagógico de la escuela, estimulando los proyectos de vida de niñas y niños, y dando prioridad a los estudiantes pertenecientes a los grupos socialmente más vulnerables: negros, indígenas, quilombolas, LGBT y de bajos ingresos” (UNESCO, 2022).

hombres³ (TST, 2023). Otro dato que se destaca en el campo académico es que “la contribución de las mujeres por ‘edad académica’ cae del 51% entre las más jóvenes al 36% entre las científicas más experimentadas” (Bori; Elsevier, 2024, s.p.). Los datos nos dan pistas de que la división sexual del trabajo (productivo y reproductivo) y la invisibilización del trabajo de cuidados actúan manteniendo y reforzando las desigualdades de género (en sus intersecciones con otros marcadores).

De esta manera, podemos ver que una parte importante del problema ha sido pasada por alto (o invisibilizada) en los documentos oficiales: la opresión operada por el capital, en su formato renovado por las ataduras neoliberales y neoconservadoras. Se estimula a las mujeres desde la escuela – cuando logran estudiar – pero no se promueve la percepción del cuidado como un valor democrático central y esencial para posibilitar la igualdad de género en estos y otros espacios. Así, podemos caer fácilmente en la simple promesa de igualdad proclamada mayoritariamente por el feminismo liberal: conquistar espacios en el mundo del trabajo y seguir sobrecargadas de trabajo de cuidados, dobles y triples jornadas.

La asociación del empoderamiento femenino con una mayor inclusión de las mujeres en ámbitos considerados masculinos, que presumen de *status*, buenos salarios y visibilidad, merece hacerse con cautela. Hacerlo descuidando la redistribución del trabajo de cuidados como esencial para el verdadero empoderamiento de todos puede llevar fácilmente a un lugar de sobrecarga física y mental y a la delegación de los cuidados a otras mujeres – especialmente negras – reforzando las divisiones sociales entre razas y géneros. No se menciona en el documento analizado una educación de género que incluya la valoración del trabajo de cuidados, típicamente atribuido a las mujeres y que constituye una barrera, en diferentes partes, para la democracia y la justicia social. Este “olvido” en un documento tan importante refuerza, en cierto modo, una lógica de autonomía financiera desconectada de una ética del cuidado tan importante en las relaciones educativas. Esto, aunque no sea intencional, alimenta los intereses neoliberales y neoconservadores que están presentes, a través de institutos privados y organizaciones multilaterales, disputando espacio a la UNESCO en el campo de la educación.

¿No es necesario dar un paso atrás para deconstruir estas jerarquías, para romper estas estructuras de poder que hacen que estas profesiones estén mejor pagadas y sean más solicitadas? ¿Cuándo, además de animar a niñas y mujeres a ocupar espacios antes impensados para ellas, se emprenderá el camino inverso e igualmente necesario para una sociedad democrática? ¿Cuándo se animará a los niños y a los hombres a ocupar espacios de cuidados? ¿Cuándo se propondrá romper la división sexual del trabajo que perpetúa las desigualdades? La escuela es uno de los primeros y principales entornos donde niños y jóvenes tienen acceso a normas y modos de constitución y relaciones de género, por lo que la educación puede ser un campo privilegiado para perpetuar o desempoderar, aprender o desaprender. La estrategia se centra en lo que tienen que hacer o pueden hacer las niñas y las mujeres y deja en un segundo plano el hecho de que el género es siempre

³ En los puestos directivos, entre los profesionales científicos e intelectuales, las mujeres ganan el 63,6% de los ingresos de los hombres (TST, 2023).

relacional, por lo que también hay que pensar en lo que tienen que hacer y pueden hacer los niños y los hombres, a partir de la educación de género, para contribuir a una sociedad más igualitaria y equitativa.

Ante estos ejemplos, el material analizado nos señala un camino de empoderamiento de niñas y mujeres a través de la educación que, por un lado, deja entrever el funcionamiento de una lógica neoliberal y neoconservadora al reforzar los estereotipos que pretende combatir. Por otro lado, aboga por cuestionar las relaciones de poder basadas en el género y fomentar el pensamiento crítico en la educación, elementos que se oponen claramente a lo que está ocurriendo con la privatización de este ámbito. Se ignora la financiarización de la educación, a pesar de que es un motor relevante en la difusión de una lógica empresarial no sólo en la gestión escolar, sino también en sus contenidos, influyendo en la constitución de los alumnos y en sus percepciones de la relación entre los individuos y la sociedad.

En este sentido, el debate de Ranzi *et al.* (2022) sobre el rol de ONU Mujeres es aplicable al caso analizado. Durante años, las directrices y objetivos institucionales elaborados por la ONU y sus agencias han sido revisados y modificados ante sus limitaciones (Ranzi *et al.*, 2022). A pesar de los importantes avances, cuando se trata de la desigualdad de género, todavía quedan muchos obstáculos por abordar y cambian dependiendo de la región. Aunque esto ha hecho que los temas de igualdad de género y empoderamiento femenino sean una prioridad en los discursos, no vemos que esto se refleje en las vidas y prácticas de la mayoría de las mujeres del Sur Global (Ranzi *et al.*, 2022, p. 217). En este sentido, al tratar el empoderamiento femenino de forma universal, las directrices internacionales «dejan de lado las presiones sociales y las condiciones estructurales que impregnán las realidades sociales de cada país en favor de un movimiento individual» (Ranzi *et al.*, 2022, p. 217).

En conclusión, aunque la estrategia analizada incluya importantes acciones para la igualdad de género en y a través de la educación, deja de prestar mucha atención a las desigualdades estructurales y estructurantes, especialmente en las sociedades del Sur Global, que se desean desde una perspectiva neoliberal/neoconservadora. De este modo, mantiene una perspectiva reformista que no llega al corazón de las desigualdades que pretende combatir.

Consideraciones finales

Nuestra lectura del material presentado nos lleva a reflexionar que los esfuerzos de la UNESCO en su producción institucional parecen dar poca importancia al hecho de que vivimos en un contexto de ascenso de la extrema derecha, alimentada por ideales neoliberales y neoconservadores, que ataca las agendas identitarias, las políticas sociales destinadas a reducir las desigualdades y la lucha por la justicia social. Se trata de un movimiento que se viene produciendo en varios países, ganando terreno en la política, la economía y los medios de comunicación, y organizándose cada vez más virtual y presencialmente. Estos movimientos son antidemocráticos y pretenden mantener

la hegemonía de una determinada visión naturalizada de la jerarquía social que es blanca, cristiana, masculina y heterosexual (Brown, 2019), contraria a la igualdad de género que la estrategia analizada pretende alcanzar y promover.

Dado que la educación es uno de los medios por los que se produce “capital humano”, por un lado, y pensamiento crítico (o acrítico), por otro, ha sido un campo de importantes disputas en los juegos de poder. Bajo la ideología neoliberal, la educación, una obligación del Estado, se ha ido privatizando cada vez más – ya sea su propiedad, su gestión y/o su contenido- y se ha convertido en un lucrativo negocio. Además, representa una posibilidad de difundir ideales de mercado y de consumo conectados a la lógica individualista propia de un proyecto o racionalidad reacia a la idea de sociedad y, más aún, de comunidad. Desde la perspectiva del neoconservadurismo, en otro orden de cosas, la educación es el principal campo de batalla ideológico cuando se trata de cuestiones percibidas como amenazas a la familia tradicional, a las «buenas costumbres» y a cualquier otra cosa que ponga en peligro los privilegios de la supremacía del hombre blanco, como es el caso de la igualdad de género y de las luchas antirracistas.

Ante esto, tenemos un escenario en el que, por un lado, las organizaciones internacionales, la UNESCO en particular, promueven y producen un discurso pretendidamente universal sobre los derechos humanos, el derecho a la educación y la igualdad de género, que, por eso mismo, parece comprender y atender plenamente las demandas de justicia social. Por otro lado, tenemos una racionalidad neoliberal en curso, reforzada por un neoconservadurismo que sangra por la herida del privilegio destronado que la blancura, el cristianismo y la masculinidad garantizaron (Brown, 2019, p. 13), que es contraria a estas demandas. La pregunta que surge de ello se dirige a esas organizaciones: ¿cuáles son las posibilidades de que la igualdad de género, esencial para una sociedad que se pretende democrática, se materialice en tiempos de ascenso político de una derecha que defiende, al mismo tiempo, la financiarización de toda forma de existencia y el mantenimiento de una moral tradicional (Brown, 2019)? Y, ¿cómo lograr la igualdad de género sin problematizar la división sexual del trabajo y fomentar el cuidado de niños y hombres, así como la incorporación de las niñas al mercado laboral en ámbitos predominantemente masculinos?

Una perspectiva crítica sobre los derechos humanos y el trabajo de las organizaciones internacionales creadas y mantenidas desde un contexto e ideales liberales (Ranzi *et al.*, 2022), especialmente por los países colonialistas del norte global, nos ha ayudado a abrir brechas para intentar crear grietas en los universales y cuestionar las estrategias que son vistas como victorias, con el fin de resaltar puntos que, desde nuestro punto de vista, aún están sin cubrir en las propuestas que generan. ¿Hasta qué punto es factible alcanzar los objetivos propuestos en las iniciativas por la igualdad de género en y a través de la educación en un contexto en el que el proyecto antidemocrático continúa su empeño sin ser tomado en serio como algo contra lo que luchar? ¿Hasta qué punto la realización de estas iniciativas abordará la igualdad de género en contextos sociales diferentes si no se tienen en cuenta estos contextos diferentes y si el vocabulario neoliberal a menudo acaba incorporado en las propias estrategias?

Una visión dirigida a aumentar los parámetros en la educación, sin problematizar la alianza neoliberal y neoconservadora, difícilmente reducirá las desigualdades, especialmente las de género, porque es parcial y está desconectada de la realidad, especialmente en el Sur global, al desconocer un contexto en el que el capital es uno de los principales impulsores y orientadores de las políticas. No se puede pensar en reducir las desigualdades de género sin políticas públicas que atiendan otros efectos generados por el neoliberalismo y el neoconservadurismo. Si los derechos sociales como la salud, la seguridad pública y alimentaria, la vivienda digna, el saneamiento, el ocio, etc. no se materializan en los diferentes contextos, si sigue imperando el racismo, si persiste la colonialidad, si prevalece el pensamiento hegemónico producido en el Norte global para ser aplicado en el Sur, la educación no promoverá cambios sustanciales, ya que también está inmersa en este juego de poder. Las organizaciones no deben subestimar las desigualdades estructurales (Macedo, 2019) ni los efectos nocivos de un movimiento antidemocrático impulsado por neoliberales y neoconservadores. No podemos, ni queremos, negar los avances en materia de igualdad de género en la educación, sino desalojar y cuestionar lo que está puesto, una vez que esto puede generar movimientos que nos permitan desdibujar fronteras y luchar contra la discriminación de género y sus intersecciones.

Referencias

BALL, Stephen. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, v.3, n.1, p. 485-498, 2010.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita . Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.

BORI Agência, ELSEVIER. *Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil*. 2024.
<https://abori.com.br/relatorios/em-direcao-a-equidade-de-genero-na-pesquisa-no-brasil/>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Histórico ODS*. 24 fev. 2022.
<https://www.gov.br/mma/pt-br/acesso-a-informacao/informacoes-ambientais/historico-ods>

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CAETANO, Marcio.; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da. “Regras são regras, mesmo quando elas não existem”: pânico moral e multiculturalismo em práticas docentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 834-848, 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54709>

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v.35, n.2, p. 57-63, 1995.

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>

GRAF, Norma Blazquez. Epistemología feminista: temas centrales. In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; EVERARDO, Maribel Ríos (coord.) *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM, 2012.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5, p. 7-41, 1995.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *Dardot e Laval: a “nova” fase do neoliberalismo*. Outras Mídias, 2019. <https://outraspalavras.net/outrasmídias/dardot-e-laval-a-nova-fase-do-neoliberalismo>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidad y género. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa. *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Universidad del Cauca, 2014. p. 57-73.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967>

ONU. *Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil*. [s.d.](b) <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>

ONU. *Transformando Nossa Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, [s.d.] (a), p. 18-19. <https://brasil.un.org/pt-br>

ONU. *UN System* [s.d.](c) <https://www.un.org/en/about-us/un-system>

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 41, e241697, 2020. <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

RANZI, Ana Paula; SALVAGNI, Julice; VERONESE, Marília Veríssimo; ARGILES, Natalia. A agenda política da ONU para as mulheres: uma análise crítica a partir do Sul Global. *Revista Agenda Política*, v. 10, n. 2, p. 205-232, 2022. <https://doi.org/10.31990/agenda.2022.2.9>

SILVA, Jefferson Evaristo do Nascimento. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. *Cadernos neolatinos*, v. 1, n. 2, p. 60-71, 2016. <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9729>

SILVA, José Rodolfo Lopes da; FERRARI, Anderson; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. Masculinismo, neoconservadorismo e pedagogias culturais: investimentos em tradições, essencializações e naturalizações. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 22, e2189, 2022.

TST. Tribunal Superior do Trabalho. *Desigualdade salarial entre homens e mulheres evidencia discriminação de gênero no mercado de trabalho*. TST, 08 mar. 2023. <https://tst.jus.br/-/desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-evidencia-discrimina%C3%A7%C3%A3o-de-g%C3%A3nero-no-mercado-de-trabalho>

UNESCO. *Do acesso ao empoderamento: estratégia da UNESCO para a igualdade de gênero na e por meio da educação para 2019-2025*. UNESCO: França, 2020.

UNESCO. #EDUCASTEM2030. Brasília, 2022 (atualizado em 8 fev. 2024).
<https://www.unesco.org/pt/articles/educastem2030?hub=66903>

UNESCO. *Sobre a UNESCO no Brasil*. Brasília, 22 mar. 2023a.
<https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/about?hub=66903>

UNESCO. UNESCO's efforts to achieve gender equality in and through education: 2022 highlights. Unesco: França, 2023b. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386879>

UNESCO. UNESCO In Brief. [s.d.] (a) <https://www.unesco.org/en/brief>

UNESCO. Nossa expertise. Brasília [s.d.] (b) <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/expertise>

UNESCO. Igualdade de gênero no Brasil. Brasília [s.d.] (c)

Contribución: Autor 1 - diseño y preparación de la investigación; análisis e interpretación de los datos y redacción del texto; Autor 2 - análisis e interpretación de los datos; redacción del texto y revisión técnica; Autor 3 - ayuda en el diseño y preparación de la investigación, análisis e interpretación de los datos, redacción del texto y revisión técnica.

Apoyo o financiación: FAPERGS - Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio Grande do Sul CNPq - Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

Disponibilidad de datos de investigación: El conjunto completo de datos que respalda los resultados de este estudio fue publicado en el propio artículo.

Editor responsable - Editor jefe: Angela Scalabrin Coutinho

Crítico: Giovana Lazzaretti Segat

Cómo citar este artículo:

SEGAT, Juliana Lazzaretti; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Marcio. Igualdad de género en y a través de la educación: un análisis crítico de la estrategia de la UNESCO en pleno giro neoliberal y neoconservador. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e95501, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.95501>

Recibido: 14/05/2024

Aprobado: 16/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

