

Está en:

[OEI](#) - [Ediciones de la OEI](#) - [Biblioteca Digital](#) - [Revista Iberoamericana de Educación 6](#) -



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos

Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura

Biblioteca Digital de la OEI

---

# Revista Iberoamericana de Educación Número 6 Género y Educación

Septiembre - Diciembre 1994

---

## Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades

Gloria Bonder (\*)

(\*) **Gloria Bonder** es coordinadora técnica del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina). Forma parte del gabinete femenino creado por el Presidente de la República con rango de Secretaria de Estado.

---

Todas/os quienes trabajamos en favor de la igualdad social de la mujer sabemos que esta tarea requiere paciencia. Cualquiera sea la iniciativa que emprendamos, siempre deberemos enfrentar obstáculos que parecen multiplicarse a medida que avanzamos. Sin embargo, hay circunstancias, pocas, en las que se conjugan condiciones favorables o al menos auspiciosas para proyectar y llevar a la práctica viejas y permanentes metas. Tal parece ser, en nuestra opinión, la situación actual respecto de la temática Mujer y Educación en América Latina.

---

## 1. Introducción

Después de más de una década de letargo, la educación ha vuelto a colocarse entre los temas principales del debate social y político en la Región. En varios países se están llevando a cabo reformas institucionales tendientes a lograr un sistema más eficiente y adecuado a las necesidades y demandas globales y locales; y más volcado hacia la búsqueda de acuerdos y consensos en relación a metas y procedimientos que comprometen a todos los sectores de la comunidad en torno a tareas de largo plazo.

Hoy en día se reconoce que el modelo de expansión de la cobertura vigente en los últimos 40 años ha entrado en crisis, en razón del deterioro de la calidad de la oferta educativa y el uso poco racional de las capacidades operativas del sistema. Se resalta también su inadecuación en relación a las nuevas demandas del sector productivo; el desequilibrio de la oferta urbano-rural; la existencia de circuitos de aprendizaje de desigual calidad dentro del sistema público; y la pérdida de valor de la educación como un medio de ascenso social.

Los organismos regionales como la CEPAL y muchos gobiernos, comienzan a reconsiderar cuál es el papel que debe cumplir la educación para asegurar un **desarrollo productivo con equidad** y, en consecuencia, cómo asegurar a todos los sectores sociales el acceso a un estándar mínimo de calidad educativa. Los contenidos de la educación, las metodologías de enseñanza y evaluación, están siendo objeto de un análisis profundo. Los nuevos problemas de las sociedades contemporáneas como la degradación ambiental, el sida, la violencia urbana y doméstica, la droga, la marginación de nuevos sectores sociales, la transformación del escenario político mundial y la necesidad de formación de una nueva ciudadanía, figuran en las agendas actuales de políticos y planificadores de la educación.

Esta profunda y esperada renovación ofrece un marco de posibilidades inéditas para integrar a las discusiones y acciones

futuras la igualdad de oportunidades para la mujer en y desde la educación, en tanto esta problemática constituye, sin lugar a dudas, uno de los ejes principales de todo proceso de modernización y democratización de nuestras sociedades. Por otra parte, y complementariamente, la realidad demuestra que el movimiento de mujeres en América Latina ha alcanzado un nivel de madurez e incidencia en los ámbitos institucionales, culturales y políticos que lo colocan como un interlocutor insustituible de cualquier proceso de transformación de nuestras sociedades y, por ende, de nuestra educación.

## 2. La situación educativa de la mujer en América Latina

Las últimas dos décadas se han caracterizado por una enorme expansión de la educación formal en la Región, situación que presenta, sin embargo, grandes disparidades entre los distintos países.

Mientras que en Argentina, Uruguay y Costa Rica, por ejemplo, la participación de la población en los estudios superiores supera a la media de algunas regiones de Europa, en Guatemala, Bolivia y Perú los niveles de alfabetización son similares a los que tenían los países industrializados hace más de cien años<sup>1</sup>.

Otro rasgo característico de nuestros sistemas educativos es el referente a las desigualdades entre las áreas urbanas y rurales, siendo estas últimas las que poseen mayores deficiencias en el servicio ofrecido. En términos generales, puede decirse que en América Latina existe una gran polarización en la que conviven bolsones de analfabetismo con sectores sociales que han incrementado significativamente su nivel educativo en las últimas décadas. Las consecuencias de este fenómeno en términos de aspiraciones y de participación social no han sido aún exploradas sistemáticamente, aunque es obvio que constituyen un serio problema en relación al desarrollo económico y a la modernización cultural, a la vez que un signo de injusticia insostenible en las postrimerías de este siglo.

Entre 1980 y 1990, a pesar de la reducción de gastos en educación producida como consecuencia de la crisis económica que afecta a nuestros países, la tasa de escolarización general se incrementó de modo notable, alcanzando en la actualidad a un 63.3% para la población femenina y a un 64.6% para la masculina<sup>2</sup>. Teniendo en cuenta los datos de escolarización de 1980 (57.7% y 59.8% para mujeres y varones respectivamente), puede observarse que, proporcionalmente, la participación de las mujeres creció más que la de los varones.

Es un hecho ampliamente reconocido que la expansión del sistema de educación formal benefició particularmente a las mujeres y, complementariamente, que el cambio más evidente en su condición social se expresa en su acceso masivo a la educación.

Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que «la mayor igualdad de oportunidades se produjo en los niveles altos, manteniéndose las mayores discriminaciones en los grupos rurales pobres y ha persistido la diferencia entre las muy educadas y las analfabetas...»<sup>3</sup>.

A continuación presentaremos algunos datos estadísticos sobre la situación educativa de las mujeres en América Latina. Para ello se ha recurrido a información disponible en los organismos internacionales y a algunas publicaciones que aluden a la realidad regional. Sin embargo, somos conscientes de que esta información es escasa, fragmentaria y, en muchos casos, difícil o imposible de comparar. Quizás sea éste uno de los problemas crónicos con que se enfrentan los investigadores y planificadores de políticas de igualdad de oportunidades para la mujer; me refiero a las deficiencias en los sistemas de relevamiento de información socioeducativa desagregada por sexo y su ulterior difusión.

Por otra parte, es obvio que los datos estadísticos sólo proporcionan una visión muy parcial y, en cierto sentido, superficial de la experiencia educativa de las mujeres. Indudablemente, el acceso a la educación, la permanencia y la movilidad a lo largo del sistema, son indicadores importantes de sus logros en el plano de la igualdad social.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el debate actual sobre la educación y las mujeres no se limita, como en épocas pasadas, a considerar sólo los aspectos cuantitativos. El foco de interés es analizar qué aprenden allí sobre sí mismas y su futuro papel en la sociedad, por qué continúan orientándose hacia campos profesionales tradicionalmente femeninos, qué efectos tienen en el desarrollo de su identidad, autoestima y proyecto de vida, los mensajes que se transmiten a través del currículum formal y oculto; en definitiva, todos los procesos y mecanismos manifiestos y sutiles a través de los cuales la escuela transmite un conjunto de valores, prescripciones y expectativas diferenciales según género.

### Analfabetismo

En términos generales, es posible afirmar que las tasas de analfabetismo están decreciendo en América Latina. Según datos difundidos por la Unesco en 1988, para 1970 la cantidad de

analfabetos representaba un 27.3% de la población total del continente, mientras que en 1985 se había reducido a un 17.3%.

Sin embargo, esta problemática continúa vigente en las zonas rurales, en especial entre las mujeres. Allí, en general, el servicio educativo es de menor calidad que en las grandes ciudades: los docentes tienen bajas calificaciones y altas tasas de ausentismo, y hay grandes índices de deserción escolar. En este contexto, el analfabetismo puede ser considerado un problema crónico que afecta, sobre todo, a las poblaciones indígenas y a los obreros migrantes. Se calcula que 7 de cada 10 adultos que viven en zonas rurales son analfabetos y 7 de cada 10 analfabetos son mujeres<sup>4</sup>.

**El Informe Mundial sobre la Educación 1991<sup>5</sup>** revela que países como Guatemala, El Salvador y Bolivia, tienen entre un 30 y un 50% de mujeres analfabetas, mientras que en otros, como Uruguay, Argentina, Costa Rica y Cuba, ellas representan sólo entre el 4 y el 7% de la población femenina total. Para las áreas rurales, las cifras indican entre un 50 y un 70% de mujeres analfabetas en los países del primer grupo, y entre un 15 y un 27% en los del segundo.

El siguiente cuadro resume la información acerca del analfabetismo en América Latina:

**CUADRO 1**  
**TASAS DE ANALFABETISMO POR SEXO, A NIVEL REGIONAL (1990)**

| País        | TASA DE ANALFABETISMO (%) |         |         |
|-------------|---------------------------|---------|---------|
|             | Total                     | Hombres | Mujeres |
| Argentina   | 4.7                       | 4.5     | 4.9     |
| Bolivia     | 22.5                      | 15.3    | 29.3    |
| Brasil      | 18.9                      | 17.5    | 20.2    |
| Colombia    | 13.3                      | 12.5    | 14.1    |
| Costa Rica  | 7.2                       | 7.4     | 6.9     |
| Cuba        | 6.0                       | 5.0     | 7.0     |
| Chile       | 6.6                       | 6.5     | 6.8     |
| Ecuador     | 14.2                      | 12.2    | 16.2    |
| El Salvador | 27.0                      | 23.8    | 30.0    |
| Guatemala   | 44.9                      | 36.9    | 52.9    |
| Guyana      | 3.6                       | 2.5     | 4.6     |
| Haití       | 47.0                      | 40.9    | 52.6    |
| Honduras    | 26.9                      | 24.5    | 29.4    |
| Jamaica     | 1.6                       | 1.8     | 1.4     |

|                 |      |      |      |
|-----------------|------|------|------|
| México          | 12.7 | 10.5 | 14.9 |
| Panamá          | 11.9 | 11.9 | 11.8 |
| Paraguay        | 9.9  | 7.9  | 11.9 |
| Perú            | 14.9 | 8.5  | 21.3 |
| Rep. Dominicana | 16.7 | 15.2 | 18.2 |
| Suriman         | 5.1  | 4.9  | 5.3  |
| Uruguay         | 3.8  | 3.4  | 4.1  |
| Venezuela       | 11.9 | 13.3 | 10.4 |

FUENTE: UNESCO (1992), "Informe Mundial sobre la Educación 1991", Madrid.  
 NOTA: Corresponde a una población de 15 años y más.

Como se desprende de esta información y de otros estudios realizados en la región, «las mujeres analfabetas son las pobres, viejas, negras y rurales...»<sup>6</sup>.

El caso de Brasil muestra esta situación dramáticamente. En 1987, entre la población de más de 5 años del nordeste brasileño, 1 de cada 2 mujeres era analfabeta, mientras que en San Pablo la proporción era de 1 cada 5. Asimismo, por cada 3 mujeres negras se encontraba 1 analfabeta, mientras que entre las blancas había 1 cada 5.

En el caso de las mujeres rurales e indígenas, el monolingüismo, la dedicación exclusiva a tareas domésticas y la subordinación racial, conforman un conjunto de obstáculos poderosos para la adquisición de destrezas educativas. Según Silveyra, «la falta de escolaridad plantea, además, otro problema de gravedad: en efecto, una madre con muy escaso nivel educativo o analfabeta implica una carencia de apoyo en la formación educativa de sus hijos, y por ende los resultados escolares de éstos son realmente magros, lo cual desemboca nuevamente en empleos de bajos salarios»<sup>7</sup>.

Evidentemente, la eliminación del analfabetismo entre las mujeres no puede separarse de la erradicación de la pobreza y de la redefinición de su rol en la sociedad. En general, el contenido de los programas de alfabetización que se han implementado en la región tienden a solidificar el «status quo» a partir de la transmisión de valores y de representaciones sociales tradicionales sobre el rol de la mujer. De esta manera, y si bien pueden solucionar parte de la problemática, alientan la discriminación de las mujeres en el empleo y justifican la división sexual del trabajo.

Nivel Primario

Ya en 1980 las tasas de escolarización mostraban que el acceso a este nivel era masivo en casi todos los países de la Región. En la actualidad, prácticamente toda la población infantil pasa alguna vez por la escuela<sup>8</sup>.

En ese sentido, y desde el punto de vista cuantitativo, la situación educativa de las mujeres no ofrece signos evidentes de discriminación. En efecto, en la mayoría de los países latinoamericanos, las niñas representan el 50% o más de la matrícula primaria. Tal es el caso de Argentina y Chile, por ejemplo, en donde las tasas de escolarización netas alcanzan el 95% para ambos sexos. Solamente en dos países, Guatemala y Bolivia, persisten diferencias significativas en detrimento de las mujeres. En ellos la población indígena es numerosa y existe gran heterogeneidad de desarrollo entre las distintas regiones y sectores económicos.

Sin embargo, uno de los problemas que permanece en la Región es el de la deserción escolar. En 12 de los 24 países de América Latina, sólo el 70% de los alumnos completa la escuela primaria. Los índices de deserción son particularmente severos durante el primero y el segundo año. En efecto, entre un 10 y un 30% de los estudiantes deja la escuela en esta etapa. En 1980, sólo el 44% de los estudiantes completaban estudios primarios, y en Brasil, por ejemplo, un tercio de los niños entre 7 y 14 años estaba fuera de la escuela<sup>9</sup>.

#### Nivel Secundario

La masificación de la educación secundaria fue una de las expresiones más relevantes de la expansión educacional. No obstante, el acceso a este nivel ha sido muy heterogéneo en la Región. En algunos países como Argentina, Cuba, Chile, Uruguay y Perú, la enseñanza secundaria abarca a más de la mitad de la población entre 13 y 18 años edad; en México, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, las cifras se acercan a ese límite. No obstante en países como Brasil, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, la enseñanza de segundo grado es una posibilidad restringida a grupos minoritarios<sup>10</sup>.

Si se toman en cuenta las tasas de escolarización por sexo, se observa en algunos países un predominio de las mujeres. Por ejemplo, en Argentina, el 57.7% de ellas cursa estudios secundarios mientras que sólo lo hace el 51.8% de los varones del mismo grupo etario (13 a 18 años)<sup>11</sup>. En países como Bolivia, Guatemala, México, Perú y Venezuela, aún persisten significativas diferencias de acceso en detrimento de las mujeres.

La distribución de ambos sexos en las distintas modalidades de la escuela secundaria sigue pautas tradicionales. En general, las mujeres tienen preferencia por una educación media que conduzca a la universidad o a profesiones del sector servicios tales como el bachillerato o la escuela comercial. Los varones, en cambio, son mayoría en los establecimientos de educación técnica y agropecuaria.

En Chile, por ejemplo, dos tercios de la matrícula femenina se concentran en la rama humanista-científica y sólo un tercio en la técnico-profesional<sup>12</sup>. En Argentina, las mujeres son el 63.5% de los estudiantes en el bachillerato y el 57.2% en el comercial. En cambio, los varones representan el 78.9% del alumnado de las escuelas técnicas y el 76.6% de las agropecuarias<sup>13</sup>.

### Nivel Superior

La participación femenina en el nivel superior, tanto universitario como no universitario, experimentó un incremento significativo en toda la Región. En efecto, en el promedio latinoamericano, el porcentaje de mujeres jóvenes en la matrícula universitaria aumentó, entre 1970 y 1985, de un 35 a un 45%<sup>14</sup>.

Hasta 1950, con la excepción de Costa Rica, Cuba, Panamá y, en menor grado, Uruguay, el porcentaje de mujeres en estudios superiores de la mayoría de los países latinoamericanos estaba claramente por debajo de su participación demográfica en la población total. Esto sucedía inclusive en la Argentina, donde la expansión del servicio universitario era muy avanzado para esa época. Tres décadas después, prácticamente en todos los países, exceptuando Colombia y Guatemala, las mujeres constituían más del 40% de la población estudiantil universitaria<sup>15</sup>.

Este fenómeno redujo rápidamente la distancia entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo respecto del número de mujeres que poseen estudios superiores. Según una publicación de las Naciones Unidas, entre 1970 y 1984 su participación en la enseñanza superior se duplicó en los países desarrollados y se cuadruplicó en algunos países en desarrollo<sup>16</sup>.

La situación de América Latina es particularmente relevante en este sentido. En efecto, el 33% de los países latinoamericanos matriculan en el nivel superior a 80 o más mujeres por cada 100 hombres, mientras que esto sólo se produce en el 21% de los países asiáticos, en el 23% de los países del Este y en el 2% de los africanos<sup>17</sup>.

Aun cuando en el 40% de los países de América Latina el número de mujeres entre 20 y 24 años que cursan estudios superiores es

ligeramente inferior al de los varones (Ecuador, 37%; Guatemala, 28.1%; México, 35.6%; Perú, 34.7%), en otros ellas están alcanzando la paridad o incluso los están sobrepasando (Argentina, 46.9%; Chile, 45.4%; y Brasil, 50%)<sup>18</sup>.

De todas maneras, y como en otros niveles de la enseñanza, uno de los problemas fundamentales que aún persisten es la orientación que dan a sus estudios y cuál es el sentido y el impacto de su paso por la universidad en la determinación de su estilo de vida y en su experiencia familiar y laboral futura.

Las informaciones regionales revelan que las mujeres optan preferentemente por las áreas correspondientes a educación, bellas artes y ciencias sociales. Sin embargo, en los últimos años se han experimentado algunos cambios. Un caso excepcional es Cuba: en 1988 el 55.3% de los graduados en ciencias exactas y tecnología eran mujeres<sup>19</sup>.

En Argentina se puede hablar de un proceso paulatino de «desgenerización» de las carreras universitarias<sup>20</sup>. En efecto, según un estudio reciente limitado a la Universidad de Buenos Aires, la proporción de mujeres graduadas con respecto a la de varones se duplica cada 15 años.

|  |
|--|
| En 1936 se graduaba una mujer por cada 8 varones.<br>En 1951 se graduaba una mujer por cada 4 varones.<br>En 1966 se graduaba una mujer por cada 2 varones.<br>En 1981 se graduaba una mujer por cada 1 varón. |
|--|

Carreras que durante siglos han sido «ghetos» masculinos como derecho, ciencias veterinarias y ciencias exactas se están transformando en «neutras» desde el punto de vista de la composición por sexo de la matrícula, mientras que otras, como medicina, se están «feminizando». En la actualidad y para el caso de la Argentina, las únicas carreras que siguen siendo mayoritariamente masculinas son ingeniería<sup>21</sup>, con un 78% de estudiantes varones y agronomía, con un 68%.

Sin embargo -y este es un fenómeno que merecería una atención particular-, las carreras que históricamente han sido femeninas como las que integran la facultad de Filosofía y Letras, conservan ese carácter. Merece destacarse que Ciencias de la Educación es una opción prácticamente desestimada por los varones jóvenes.

El siguiente cuadro presenta la distribución de la matrícula de la Universidad de Buenos Aires por facultades, según sexo, ya que parecería estar marcando una tendencia aplicable a otros países.

Cuando analizamos el nivel superior es fundamental distinguir entre el acceso de las mujeres a las universidades y a los estudios superiores no universitarios. Históricamente, estos últimos han concitado el interés de amplias capas de la población femenina y continúan haciéndolo. Sin embargo, en la actualidad han perdido buena parte de su prestigio social constituyéndose, al menos en algunos países, en una opción sólo para mujeres de sectores medios bajos. En Chile, por ejemplo, ellas representan el 51% del alumnado de los institutos profesionales, y en Argentina alcanzan el 77.6% de la matrícula de este nivel.

**CUADRO 2 DISTRIBUCIÓN DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA POR FACULTADES SEGÚN SEXO (PORCENTAJES)**

| <b>Masculinas</b>   | <b>% Varones</b> | <b>Femeninas</b>   | <b>% Mujeres</b> | <b>Neutras</b>        | <b>% Varones</b> | <b>% Mujeres</b> |
|---------------------|------------------|--------------------|------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| Arquitectura        | 60               | Ciencias Sociales  | 55               | Ciencias Exactas      | 53               | 47               |
| Ciencias Económicas | 61               | Medicina           | 61               | Ciencias Veterinarias | 52               | 48               |
| Agronomía           | 68               | Odontología        | 62               | Derecho               | 49               | 51               |
| Ingeniería          | 78               | Farmacia           | 68               |                       |                  |                  |
|                     |                  | Filosofía y Letras | 70               |                       |                  |                  |
|                     |                  | Psicología         | 77               |                       |                  |                  |

FUENTE: Censo Universitario 1988. Universidad de Buenos Aires

El acceso de las mujeres a los estudios superiores constituye una importante conquista histórica. Sin embargo, es necesario repensar cuál es la incidencia real que tiene esta situación en la vida familiar y profesional de las mujeres. Algunos estudios<sup>22</sup> realizados acerca de mujeres profesionales en la Argentina, demuestran que el pasaje por la universidad, si bien incrementa el capital cultural y actúa como un importante ámbito de socialización, contribuye poco a la adquisición de capacidades para la incorporación activa de la mujer a la vida laboral, política y social.

Afortunadamente, los Estudios de la Mujer y/o del género están revisando profundamente los saberes que brinda la universidad, y poco a poco incorporan contenidos que transforman radicalmente el bagaje conceptual de todas las disciplinas.

La creciente incorporación de este campo de conocimientos puede modificar también, en un futuro, algunas prácticas pedagógicas que faciliten a las jóvenes la oportunidad de reflexionar críticamente sobre cómo se manifiestan los patrones

de género en el mundo profesional y familiar. El incremento del número de mujeres docentes, y en especial de aquellas implicadas en los Estudios de la Mujer, puede servir también como un modelo diferente en la socialización profesional de las mujeres. De todos modos y como ocurre con todos los niveles de la enseñanza, el mejoramiento de la calidad de la educación que se le brinda a las mujeres no está dissociado del mejoramiento de la calidad de la educación en su conjunto. En ese sentido, es importante que, como lo afirmaremos reiteradamente, todas las propuestas que apunten a generar ámbitos educativos no discriminatorios en razón de género, se integren estructuralmente a las reformas que están realizando los sistemas educativos en la mayoría de los países de América Latina.

### La Formación Profesional

Según datos recientes, la participación de la mujer en los institutos de formación profesional de toda América Latina no supera el 5% en las áreas de mecánica, electricidad, metalurgia y electrónica<sup>23</sup>. En Brasil, por ejemplo, donde la formación profesional técnica requiere conocimientos especializados en matemática, física y química, la matrícula femenina alcanza el 14%, distribuyéndose mayoritariamente en las especialidades de Artes Gráficas, Cerámica, Calzados y curtiembre y Química<sup>24</sup>. En Chile, existen experiencias de incursión de las mujeres en la construcción (revestimiento de paredes y pisos y soldadura), la pesca (confección y reparación de redes), la reparación de electrodomésticos, etc.<sup>25</sup>.

El escaso número de mujeres en áreas de formación profesional que están más directamente vinculadas al desarrollo tecnológico y su impacto en la producción es particularmente preocupante. Pero asimismo, es necesario repensar cuál es la educación adecuada para la formación de trabajadores/as con capacidad para adaptarse a procesos de cambio tecnológicos, culturales y laborales permanentes.

En este sentido, la OIT ha promocionado distintos proyectos para incrementar el acceso y mejorar la calidad de la capacitación profesional que se brinda a las mujeres. Esta organización considera que la formación profesional constituye un medio clave para aumentar su empleabilidad en el sector formal de la economía y también para crear sus propias formas de empleo, cada vez más necesario, dada la escasez de puestos de trabajo formales<sup>26</sup>.

Otras opiniones en este tema plantean que la formación profesional exige una política especial que incorpore como marco de referencia un conocimiento de los problemas sociales y económicos de América Latina, conjuntamente con información y

debate sobre las dificultades específicas que enfrentan las mujeres en este contexto y los modos de superarlas.

Asimismo, recomiendan una adecuada coordinación entre las universidades e institutos profesionales y las empresas y organismos públicos que orientan la transformación y, por último, un mejoramiento de los vínculos entre la formación profesional y el mercado laboral<sup>27</sup>.

Si bien existen algunas experiencias innovadoras en este sentido, fundamentalmente en el nivel medio, poco o nada se conoce sobre sus resultados. Por lo general, se trata de campañas de divulgación, de ofertas de formación profesional y técnica dirigidas a incentivar el interés de las mujeres, de proyectos piloto de calificación en oficios no tradicionales como mecánica automotriz y gasista y de otros dirigidos a capacitar a las mujeres para microemprendimientos y gestión empresarial<sup>28</sup>.

#### La docencia en América Latina

Informaciones provenientes de los distintos países confirman que la docencia es una profesión mayoritariamente femenina, excepto en las escuelas técnicas y en la universidad. Ellas representan la casi totalidad de los docentes en el nivel preescolar, tres cuartos en la escuela primaria, la mitad en la enseñanza secundaria y una minoría en la educación superior<sup>29</sup>.

La situación de la docencia en la Argentina confirma lo anterior y marca una tendencia que podría hacerse extensiva a algunos países de América Latina. El siguiente cuadro resume algunos datos básicos.

Uno de los aspectos a destacar en cuanto al trabajo de las mujeres en la docencia es su desigual participación en relación a los varones en los cargos jerárquicos.

Datos parciales revelados en dos jurisdicciones de la Argentina<sup>30</sup> dan cuenta fehaciente de este hecho. En 1991, las mujeres constituían el 92.6% de las maestras de grado de las escuelas primarias y el 84.5% del personal de dirección. Paralelamente y pese a que los varones son una contundente minoría entre los docentes de ese nivel, el 20% de los maestros ocupaba cargos directivos. En la escuela media, el 74% de los docentes son mujeres, pero ellas ocupan sólo el 60.7% de los puestos de dirección<sup>31</sup>.

### CUADRO 3

#### DISTRIBUCIÓN POR SEXO DEL PLANTEL DOCENTE. AÑO 1987

| Nivel Educativo          | Total de docentes | Total de varones | Total de mujeres | % de mujeres |
|--------------------------|-------------------|------------------|------------------|--------------|
| PREPRIMARIO              | 41.665            | 332              | 41.333           | 99.2         |
| PRIMARIO                 | 286.219           | 27.076           | 259.143          | 90.5         |
| EDUCACIÓN MEDIA:         | ---               | ---              | ---              | ---          |
| Ciclo Básico             | 111.421           | 29.421           | 82.000           | 73.6         |
| Comercial                | 74.282            | 19.085           | 55.197           | 74.3         |
| Técnica                  | 57.970            | 32.773           | 25.197           | 43.5         |
| Agropecuaria             | 7.165             | 3.306            | 3.859            | 53.8         |
| Asistencial              | 838               | 270              | 568              | 67.8         |
| EDUCACIÓN ARTÍSTICA:     | ---               | ---              | ---              | ---          |
| Total para los 3 niveles | 12.250            | 3.527            | 8.723            | 71.2         |
| NO UNIVERSITARIA         | 33.447            | 9.924            | 23.523           | 70.3         |
| UNIVERSITARIA            | 41.797            | 27.341           | 14.456           | 34.5         |

FUENTE: Establecimientos-Alumnos-Docentes. Cifras Provisionales Año 1987. Estadísticas de la Educación, Año 73, nº 2, 1989. Centro Nacional de Estadísticas de la Educación.

Estas diferencias se hacen mucho más evidentes en el nivel universitario, en el que el 35% del plantel docente de todo el país es femenino, pero esta proporción no se mantiene en la conducción de las casas de estudio. En la Universidad de Buenos Aires las mujeres están subrepresentadas en la categoría de profesor titular y en el gobierno de la institución. Por ejemplo, sólo el 10% de los cargos del Consejo Superior está ocupado por mujeres, y de un total de 12 facultades, sólo 2 mujeres son decanas. En los Consejos Directivos, ellas tienen una presencia significativa tan sólo en los claustros estudiantiles de Filosofía y Letras y Medicina. Llama la atención que en carreras como Derecho, en las que las mujeres representan un poco más de la mitad del estudiantado, no existan consejeras que integren el claustro estudiantil o el claustro docente.

La información proveniente de otros países de la Región muestra algunas variaciones que es interesante consignar. Mientras que en Cuba el 45% de los docentes de nivel superior son mujeres, en Paraguay este valor desciende al 15.2%. En posiciones intermedias están Venezuela, con un 37.4%, Costa Rica con un 34.2%, Panamá con un 33.9%, y Colombia con un 22.6%<sup>32</sup>.

Evidentemente la información presentada no plantea mayores sorpresas. Muestra una tendencia que se repite, aunque con ciertas diferencias, en los países desarrollados. El desafío

consiste en explicar las problemáticas que ponen en evidencia estos datos, y encontrar las soluciones más adecuadas para resolverlas. Por ello, a continuación plantearemos, en primer lugar, una sucinta caracterización de cómo ha sido encarada, desde el plano de la investigación, la situación educativa de las mujeres en América Latina a lo largo de las últimas dos décadas. En un segundo apartado, centraremos nuestra atención en las políticas de igualdad de oportunidades de género en la educación, ya que la experiencia acumulada en varios países sobre este tema está dando lugar a un debate tanto teórico como metodológico de especial significación.

### **3. Estado de avance de la investigación sobre género y educación en América Latina: logros y nuevos desafíos**

A nivel internacional, la investigación sobre género y educación ocupa, hoy en día, un lugar destacado en el marco de la nueva producción académica sobre la condición de la mujer en la sociedad. En particular, son los países anglosajones y España quienes están a la vanguardia en cuanto a la calidad y cantidad teórica de los estudios en este campo.

Estos trabajos<sup>33</sup> han contribuido con explicaciones teóricas sustantivas que exceden el tema específico de mujer y educación, para brindar un aporte innovador a la comprensión del fenómeno educativo en un sentido general.

Con respecto a América Latina, los avances de la investigación en «Mujer y Educación» son escasos en comparación a la producción en otros temas tales como mujer y empleo y mujer y salud. Asimismo, tienden a redundar sobre una gama reducida de problemáticas.

A continuación sistematizaremos la información proveniente de dos estados del arte sobre Mujer y Educación y de un relevamiento de estudios realizado para Argentina en los últimos años. El primero, publicado en 1989 por Graziella Corvalán<sup>34</sup>, pone de relieve y analiza estudios y publicaciones derivados de Encuentros y Seminarios Regionales que se han llevado a cabo en toda América Latina durante la década de los 80. Clasifica las temáticas que han merecido atención prioritaria; da información acerca de las/os investigadoras/es involucrados en el área y sugiere líneas de investigación que deberían tenerse en cuenta para completar o profundizar el conocimiento acumulado hasta el momento.

El segundo<sup>35</sup> se refiere específicamente al estado de la investigación sobre Mujer y Educación Formal en el Brasil, pero

tiene la ventaja de aportar conclusiones y orientaciones teóricas, bibliográficas y metodológicas de gran importancia para el futuro desarrollo de este campo. Por otra parte, las tendencias detectadas en el trabajo de Fulvia Rosemberg y colaboradoras, podrían ser aplicables a otros países en los que existe una cierta tradición de investigación en esta área de conocimiento, como Uruguay, Chile, Argentina, Colombia, etc.

Por último, incorporamos información de un relevamiento realizado por el Grupo Género y Educación, conformado en el marco de la Carrera Interdisciplinaria de Especialización en Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires<sup>36</sup>.

Una primera constatación, común a todos estos trabajos, es que la producción investigativa en este campo es relativamente pobre, si se excluyen los perfiles estadísticos sobre la participación de la mujer en los distintos niveles del sistema educativo.

Según se comprueba, sobre todo en los dos primeros trabajos, la mayoría de las investigaciones, en especial las elaboradas durante la década del 70 y comienzos de la de los 80, presentan un marco teórico pobremente elaborado en cuanto a la comprensión de las interrelaciones entre el nivel de educación y el rol de la mujer en la sociedad, tanto en los aspectos económicos como en los políticos y culturales.

Durante la década del 70, la mayoría de los estudios, basándose en una perspectiva economicista y de recursos humanos, enfatizó el impacto de la escolarización femenina en el mercado de trabajo. A partir de ellos se concluyó que, pese al crecimiento del nivel educativo, no se produjeron -como se esperaba- cambios significativos en su posición dentro de la estructura ocupacional ni en la escala salarial.

Si bien dicha información contribuyó a problematizar algunos supuestos corrientes, en general estas producciones no han tenido en cuenta la importancia de los factores socioculturales e ideológicos como determinantes de la situación de la mujer en la sociedad, ni han problematizado las características de la oferta educativa a la que ellas acceden. Tampoco poseen una dimensión histórica y parten de una premisa que se mantuvo durante largo tiempo: al no existir restricciones legales, el sistema educativo se comportaría de manera igualitaria en relación a ambos sexos.

A partir de 1975, aparecen diagnósticos sobre la situación educativa de las mujeres en los distintos países y en la Región, apoyados en las estadísticas existentes. Un trabajo precursor surge de la Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades

Educativas de Jóvenes y Mujeres en América Latina y el Caribe (Panamá, julio de 1983). Dicha Reunión concluyó con una caracterización de la situación educativa de las mujeres a comienzos de los años 80 y con recomendaciones que invitan a la polémica. En ellas se expresa que «la información disponible muestra una situación desfavorable de las mujeres en aspectos relativos a la educación, las ocupaciones y los ingresos. De su revisión surge la necesidad de enfocar el problema en términos que vayan más allá de un análisis en función de una discriminación por sexo. Pareciera necesario estudiar grupos de mujeres a partir de sus situaciones de vida, de sus formas de incorporación al sistema productivo, de sus diferentes niveles educativos e ideológicos, puesto que no existe ~~la~~ mujer latinoamericanaq como ente global y abstracto sino mujeres insertas en estructuras con distintos estilos de desarrollo y pertenecientes a distintas clases sociales»<sup>37</sup>.

El **analfabetismo** ha sido un aspecto siempre presente en los estudios sobre la condición de la mujer en las sociedades latinoamericanas, aunque las publicaciones de las que se dispone aún hoy presentan numerosas falencias. En general, los datos están atrasados, y los indicadores para medir las tasas de analfabetismo varían de país en país, lo cual dificulta su comparación. No obstante, son interesantes los trabajos que vinculan el nivel de la alfabetización de las mujeres con su comportamiento en otras esferas de la vida social, como la participación política, las oportunidades en el mercado de trabajo, los niveles salariales y las decisiones en la conducta reproductiva.

En cuanto a la **escolaridad** de las mujeres, la mayoría de las publicaciones destaca como cuestión significativa la expansión general de la educación femenina acaecida en las últimas décadas y, consecuentemente, el acortamiento de las diferencias con los varones.

Según Corvalán, las conclusiones de todos los estudios sobre este tema son similares «ya sea bajo la óptica del capital humano, la perspectiva credencialista, etc.; no siempre el mejor nivel de instrucción de las mujeres corresponde a mayores niveles de salarios y menos aún a puestos dirigenciales»<sup>38</sup>.

Los estudios sobre el **impacto de la educación en el mercado de trabajo** y en particular sobre el proceso de movilidad social, no incorporaron durante un cierto tiempo las diferencias en las trayectorias escolares y profesionales de hombres y mujeres. Como lo señala Rosemberg, «sea a partir de la óptica de la teoría del Capital Humano o de sus críticos, la escolaridad y el mercado de trabajo fueron tratados a partir del paradigma de la población masculina con carácter universal»<sup>39</sup>.

Otros trabajos realizados en esta etapa son respuestas a solicitudes de organismos nacionales e internacionales como la UNESCO y el UNICEF. Se percibe en ellos la intencionalidad de convencer a la opinión pública sobre el carácter sexista de la educación y su incidencia en la discriminación social de la mujer.

Durante la década de los 80 una tendencia habitual en la investigación educativa era presentar al sistema como no discriminatorio, apoyándose en el hecho de la fuerte presencia de las mujeres como alumnas y como docentes. Las diferencias entre los sexos -en cuanto a acceso y rendimiento- podían, eventualmente, ser incorporadas como variables independientes y explicadas por factores exógenos a la escuela. Otras corrientes, basándose en enfoques marxistas y neomarxistas, incentivaron la investigación sobre la relación entre la educación y las diferencias de clase, sin tomar en cuenta las relaciones de género.

Desde mediados de los años 80 y con el avance del movimiento feminista, comienzan a producirse trabajos críticos cuyo propósito es promover la reflexión y el cuestionamiento del papel que juega la educación en la reproducción de la desigualdad social de la mujer.

Por lo general, se sitúan en el límite entre la actividad académica y la militante. Buscan hacer visible la subordinación femenina y contribuir a su denuncia apoyándose en datos «legítimos» desde el punto de vista científico. Muy pocos recogen la producción internacional sobre este tema o se interesan en profundizar aspectos teóricos. El mayor esfuerzo está centrado en denunciar a la escuela como reproductora de una ideología dominante de carácter sexista y patriarcal.

En muchos casos utilizan un estilo normativo e ideológico, con la finalidad de concientizar a la mujer y/o a distintos sectores de la comunidad educativa acerca de la necesidad de revertir su alienación o subordinación. Como señala Rosemberg<sup>40</sup>, más allá de que ésta sea una loable intención, es necesario aceptar que muchos de estos trabajos presentan un nivel académico pobre.

Otro grupo de estudios se focalizó en la indagación de los **roles y estereotipos sexuales en los ámbitos escolares**, nociones que impregnaron la mayoría de las referencias sobre la educación de las mujeres durante la década de los 80. En general parten de la premisa de que la escuela reproduce estereotipos sexuales dicotómicos y bipolarizados preexistentes en la sociedad.

Los **libros escolares** fueron otros de los objetos de investigación predilectos. Por lo general, los estudios se inspiraron en la literatura norteamericana y europea que documentó ampliamente el sexismo en los libros de texto, particularmente en la escuela

primaria. Trabajos realizados en Argentina, Perú, Paraguay, Costa Rica, Chile, Puerto Rico, República Dominicana, etc., arribaron a conclusiones semejantes: los libros escolares muestran persistentemente imágenes y mensajes estereotipados sobre ambos sexos.

Sobre este tema, la Comisión Interamericana de Mujeres desarrolló uno de los pocos estudios multinacionales dirigidos a indagar los estereotipos tradicionales sobre la mujer en los textos de nivel primario de Argentina, Brasil y Paraguay.

Aunque desde el punto de vista descriptivo los resultados de las investigaciones realizadas en América Latina casi no presentan novedades respecto de lo que ya ha sido puesto de relieve en numerosos países del mundo, es indudable que desempeñaron una función importante en la sensibilización de los docentes y de la sociedad en general.

Dado que los estereotipos que presentan los libros son, por lo general, muy caricaturescos, provocan reacciones de indignación y rechazo, permitiendo la creación de un consenso en favor del cambio, reacción que no es tan fácil de lograr con otros temas concernientes a la discriminación de la mujer en los ámbitos escolares.

Lamentablemente, los estudios sobre la imagen de la mujer en los textos educativos siguen concitando el interés de muchas investigadoras que actualmente se inician en este campo, quienes suelen perseverar en enfoques y metodologías que ya están siendo ampliamente superados en otros países.

Las **actitudes, valores y comportamientos** sexualmente estereotipados de los estudiantes son otras temáticas de investigación preferidas en estos años. A través de instrumentos como cuestionarios, escalas de actitudes e inventarios, elaborados a partir de enfoques teóricos muy diversos, fue posible construir un cuadro descriptivo sobre las actitudes estereotipadas de estudiantes de distintos niveles que, si bien era simplista, permitió obtener información útil para sensibilizar a los docentes sobre la importancia de cambiar prácticas educativas que pudieran reforzar estos modelos.

Sobre dicho tema, ya en 1977 Carmen Barroso<sup>41</sup>, a partir de una revisión de la literatura psicológica brasileña y extranjera en cuanto a las diferencias sexuales en los patrones de comportamiento, formulaba la siguiente recomendación: «La constatación de esas diferencias debe servir de alerta para que el educador procure cambiar las prácticas educativas que puedan estar contribuyendo a la permanencia de estas diferencias tan perjudiciales desde el punto de vista del aprovechamiento de la

igualdad de oportunidades. Para el psicólogo, la verificación de las diferencias debe estimular **la investigación más precisa sobre sus orígenes, lo que ciertamente llevará a una mejor comprensión del comportamiento humano en general...** Es importante tener en mente que estas diferencias constituyen uno de los resultados más lamentables de **desigualdades objetivas** entre hombres y mujeres, en una sociedad que utiliza el sexo como un criterio de asignación de recursos y distribución de poder. En este sentido, los análisis psicológico y sociológico son complementarios y no paralelos».

La gran innovación epistemológica en la investigación en este campo se genera a partir del desarrollo y la difusión de los Estudios de la Mujer y/o del Género. Estos se centran en el análisis de las diferencias entre los sexos en términos de jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, jerarquías que interactúan con otras desigualdades sociales como las de clase y raza, que tienen diferentes expresiones según los contextos sociohistóricos.

Por ejemplo, los estudios sobre las relaciones de género han permitido desmitificar la idea que circuló durante cierto tiempo de que la simple participación de la mujer en la PEA iba a lograr concretar la igualdad entre varones y mujeres, al demostrar la importancia que tiene en su vida la responsabilidad en la reproducción biológica y social.

Los conceptos de género, ámbito privado y ámbito público, patriarcado, producción y reproducción, división sexual del trabajo, apuntalaron los fundamentos teóricos de las investigaciones orientadas por los Estudios de la Mujer.

En el campo de la investigación educativa, el concepto de género y los análisis que de él se derivan respecto de la condición de la mujer, se articularon fuertemente con las teorías reproductivistas en educación de gran aceptación en ese momento.

El reproductivismo establece una relación estrecha entre el sistema educativo y otras instituciones sociales, en especial la familia y el mundo del trabajo. En términos generales, estos enfoques conciben la escuela como una de las agencias encargadas de la perpetuación de un orden social vigente de naturaleza injusta. Estas concepciones han sido posteriormente cuestionadas por su esquematismo y su incapacidad de comprender los cambios históricos, así como por la participación de los distintos actores sociales en los procesos de creación, reproducción y transformación de pautas culturales.

Las teorías del conflicto eran muy poco conocidas en aquel momento aunque también es cierto que estas ignoraban al

principio los problemas de discriminación derivados de las diferencias de género y raza.

A partir de la influencia de los Estudios de la Mujer, las investigaciones sobre la relación entre **educación y trabajo** se concentraron, casi con exclusividad, en el trabajo productivo, ignorando prácticamente la existencia del trabajo doméstico como condicionante del acceso y del rendimiento de las mujeres en el sistema, y como aspecto de la realidad social que debería ser objeto de una reflexión y de una práctica educativa transformadora de estereotipos tradicionales.

La historia de la constitución del **magisterio** como opción educativa y como profesión femenina; el establecimiento de jerarquías dentro del sistema escolar; el origen socioeconómico de su clientela, y la posición relativa de la actividad docente en el mercado de trabajo, han sido otras de las temáticas de interés, aunque con un desarrollo menor.

**La comunidad, los padres y el Estado como agentes de cambio** son otras de las temáticas en las que existe una producción investigativa limitada.

Las **guarderías**. Su función histórica, la demanda de las madres por este servicio y su implicación en la participación laboral y social de las trabajadoras, son algunas de las problemáticas encaradas por estudios efectuados fundamentalmente en Brasil. De hecho, las feministas brasileñas han sido, dentro de la Región, quienes más han luchado por este derecho.

En cuanto a **educación no formal**, Corvalán distingue acertadamente entre experiencias y trabajos que se enmarcan dentro de la educación popular, por una parte, y la capacitación feminista por otra. La primera «se orienta con más énfasis a la promoción de la mujer de los sectores populares», mientras que la segunda «representa la búsqueda de una propuesta alternativa de educación para las mujeres». En otras palabras, la primera se ha focalizado mucho más en las cuestiones de clase que en las de género.

Si bien una característica particular de América Latina es la proliferación de organismos, programas y experiencias de educación no formal para mujeres, una de sus falencias más evidentes ha sido la falta de sistematización, evaluación y difusión; por ello, son muy pocos los trabajos en esta área.

En los últimos años, **las mujeres profesionales**, su desempeño como docentes en los ámbitos académicos, sus motivaciones y experiencias laborales, familiares y personales, atrajeron a investigadores/as en el campo, del mismo modo que otros temas

tales como la **institucionalización y desarrollo de los estudios de la mujer en los ámbitos universitarios**.

Corvalán<sup>42</sup> consigna una publicación precursora derivada de los trabajos y discusiones presentados en el marco del Seminario Regional Latinoamericano y del Caribe sobre «Desarrollo de Currícula y Preparación de Materiales de Enseñanza en Estudios de la Mujer para la Educación Superior en América Latina», realizado en Buenos Aires en junio de 1986.

Para entonces ya existían programas y cursos de Estudios de la Mujer en instituciones académicas reconocidas de la Región, como por ejemplo el PIEM del Colegio de México, los seminarios de grado y postgrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, el Programa de Estudios de la Mujer (PEM) de la República Dominicana, el Núcleo de Estudios sobre la Mujer surgido en 1981 en la Pontificia Universidad Católica de Brasil, y los Proyectos de Estudios de la Mujer en las Universidades de Barbados y de Puerto Rico.

Los trabajos expuestos en dicho Seminario aportaron interesantes datos sobre las estrategias de institucionalización de este campo de conocimiento en los ámbitos académicos, en los contenidos curriculares y en las experiencias pedagógicas innovadoras que comenzaban a implementarse.

Otras cuestiones de desarrollo desigual entre los distintos países son las **condiciones de trabajo y salud física y mental de las maestras y la educación sexual**. En efecto, hay países como Brasil, y en menor medida México, que registran una vasta producción en temas como salud y educación sexual, pero se trata de un fenómeno excepcional para el conjunto de los países de América Latina.

De la revisión realizada se desprende que muchos temas importantes no han sido indagados o lo han sido de manera muy elemental y con poca continuidad. Entre ellos, la situación de la mujer como estudiante y como docente en las educaciones preescolar y especial y en la educación física y los deportes; el impacto de la doble jornada en el desempeño de las docentes; la eficiencia de la educación como promotora de la igualdad dentro de la familia y de la sociedad; el impacto de medidas o programas de igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo y en la comunidad ampliada; la relación entre coeducación y rendimiento de ambos sexos, las experiencias de educación no formal con o para mujeres, etc.

El trabajo de Corvalán agrega otras importantes líneas orientativas de futuro.

a) El papel de la educación en la capacitación de la mujer para la toma de decisiones, y la participación igualitaria en los espacios de poder.

b) Procesos, mecanismos, metodologías aptos para producir cambios en la conciencia femenina y en las relaciones de género en los ámbitos públicos y privados.

c) En un sentido similar, hace falta mayor información sobre los contenidos y perspectivas adecuados para capacitar a la mujer en un mayor y mejor conocimiento de su sexualidad, de sus derechos como ciudadana y de sus posibilidades en el mercado de trabajo.

Recuerda, asimismo, que todavía permanece como desafío lo que ya se planteaba en la Reunión de Panamá en 1983: «¿Cómo encarar un diagnóstico comparativo de la situación educativa de la mujer en los distintos países de América Latina y el Caribe?»<sup>43</sup>.

Desde el punto de vista metodológico, es evidente la necesidad de no reiterar el uso de metodologías y técnicas que, como el análisis de contenido de los libros escolares, ya están siendo superadas por los desarrollos dentro de la teoría del discurso, la semiótica, etc. En general, sería recomendable diseñar e implementar metodologías y técnicas que integren los enfoques cuantitativos y cualitativos e incorporen la dimensión histórica, a efectos de apreciar los aspectos permanentes y cambiantes de la discriminación de la mujer en y desde la educación.

Ya en 1980 y en un **estudio comparativo sobre mujer y educación** publicado en la Comparative Education Review, se señalaban como otros temas críticos que requieren futuras investigaciones los siguientes: «a) la necesidad de estudios etnográficos en las salas de clase y en los procesos cognoscitivos, para diferenciar los efectos de la educación *per se* de los provenientes de los diferentes currículums y de la calidad de las escuelas; b) una visión más amplia de la educación en la fuerza de trabajo y de los niveles de fertilidad como tradicionalmente se hacía. Indagar el impacto de la educación en el sector rural y cómo la educación afecta las actitudes estereotipadas de los roles, así como la naturaleza de la modernización; c) la necesidad de explorar cómo la planificación educativa evalúa la inversión en la educación de la mujer. Finalmente, un cuarto desafío tiene que ver con los cambios que debe sufrir la investigación educativa en el Tercer Mundo en términos de la inclusión del estudio de los géneros dentro de las escuelas desde perspectivas diferentes»<sup>44</sup>.

En síntesis, se trata de un campo en incipiente proceso de construcción que requerirá, indudablemente, de una inversión

considerable en términos de difusión de resultados, intercambio de investigadores, publicaciones y establecimiento de prioridades nacionales y regionales para lograr el desarrollo esperable.

Por último, es sabido que en nuestra Región pocas veces se transfieren los resultados de las investigaciones a la formulación de políticas o de programas de capacitación. En este sentido, por más que se incrementen los esfuerzos para cubrir los distintos temas sugeridos e inclusive otros, está claro que la investigación en este tema no alcanzará su máximo aprovechamiento a menos que se creen y se potencien los mecanismos institucionales que permitan una efectiva articulación entre investigadores, planificadores y ejecutores de políticas de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en los ámbitos de la educación.

## **4. Las políticas de igualdad de oportunidades y el género: reflexiones desde la práctica**

Después de más de dos décadas de implementación de políticas, programas o acciones tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades para ambos sexos en los ámbitos educativos, algunas evaluaciones ya han comenzado a difundirse.

Éstas señalan logros, obstáculos y orientaciones de futuro que pueden contribuir notablemente a optimizar las iniciativas que, más recientemente y de manera todavía menos sistemática, se están desarrollando en América Latina.

Por ello ofreceremos un panorama de las principales líneas de reflexión que surgen de estas experiencias.

Otros países de la Región han realizado, en distintos momentos y con variada sistematicidad y continuidad, importantes iniciativas en este campo. En efecto, el CERNAM de Chile en relación con el Ministerio de Educación de ese país, el INSTITUTO DE LA MUJER del Uruguay, los CONSEJOS DE LA MUJER del Brasil, el MINISTERIO DE LA MUJER de Venezuela, así como otros organismos de gobierno dedicados a la promoción de la mujer en Colombia, Ecuador y Costa Rica, efectuaron investigaciones, programas o cursos de sensibilización y capacitación de docentes y propuestas de transformación curricular que constituyen valiosos antecedentes en el terreno de las políticas de igualdad de oportunidades para la mujer en la educación.

No obstante, muchas de tales experiencias han tenido una muy pobre difusión y, según nuestro conocimiento, tampoco han sido evaluadas sistemáticamente. Dichas carencias hacen casi imposible presentarlas adecuadamente. Esperamos que este

Seminario, así como otros eventos regionales o internacionales que se están preparando en el marco de la IV Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre la Mujer (China 95), permitan obtener información relevante y comparable que haga posible mayores intercambios y aprendizajes recíprocos.

Otro aspecto que deseamos subrayar antes de entrar en las cuestiones anunciadas es que al caracterizar las acciones tendientes a igualar las oportunidades de las mujeres en y desde la educación, es imposible dejar de mencionar la labor que llevan a cabo en toda América Latina las ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES de mujeres, quienes por sí mismas o en relación con universidades, centros de investigación u otras instituciones educativas, han aportado con creatividad estudios, experiencias de capacitación -particularmente de mujeres de sectores populares-, trabajo con docentes, publicaciones y recursos audiovisuales, llenando un vacío que por muchos años existió en el Estado.

Hoy en día, cuando en algunos países de la Región comienzan a crearse espacios en las instituciones estatales que se ocupan de revisar y transformar la formación que se ofrece a las mujeres, resulta fundamental, a nuestro entender, que estos se articulen adecuadamente con los proyectos educativos que realizan las ONGs.

Éstas cubren un espectro de mujeres que con frecuencia no es atendido por los servicios educativos estatales, y tienen la capacidad de desenvolverse con un dinamismo y una visión innovadora difíciles de sostener desde el Estado. Por otra parte, las modernas corrientes recomiendan reconocer y jerarquizar el papel que juegan las organizaciones de la comunidad en la educación permanente, y es sabido que las ONGs de mujeres son unas de sus principales protagonistas.

#### La experiencia internacional

La igualdad de oportunidades para la mujer ha sido usada como un concepto paraguas tanto en los organismos internacionales como por parte de los gobiernos que promueven este tipo de políticas y los especialistas en la temática de la mujer. El significado más común es que las mujeres y los hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y de acceso a iguales beneficios en el plano educativo, del trabajo remunerado, del status social y de bienes económicos. Sin embargo, el concepto es ambiguo y se presta a distintas interpretaciones que, por otro lado, tienen consecuencias ulteriores en la definición de políticas en este campo.

- ¿Significa las mismas oportunidades en el acceso, en el trato, en los resultados o en todas estas dimensiones?
- ¿Se trata de brindar iguales oportunidades a cada sujeto individualmente o a cada grupo social?
- ¿Es la igualdad de oportunidades de género una problemática y una reivindicación exclusiva de las mujeres o también de los varones?
- ¿Implica que las mujeres deben incorporarse y apropiarse de los recursos que tradicionalmente han estado en manos de los varones como forma de superar su marginación de los lugares de poder?
- ¿Plantea también para ellos objetivos y estrategias que contribuyan al desarrollo de aptitudes e intereses «femeninos»?

Lo cierto es que hoy en día este concepto está siendo revisado por distintas corrientes teóricas vigentes dentro de los Estudios de la Mujer, las que en trazos gruesos podrían clasificarse como «igualitaristas» y de «la diferencia».

Los más críticos sostienen que las metas y los métodos en los que se basan las políticas de igualdad de oportunidades consideran el comportamiento masculino, en especial en el ámbito público, como modelo o estándar positivo universal, y en ese sentido promueven la adaptación o identificación de las mujeres con ese modelo sin cuestionarlo previamente.

Arnesen<sup>45</sup> señala, por ejemplo, que «los enfoques basados en la igualdad que buscan eliminar las diferencias entre los sexos argumentando que nuestra preocupación es la liberación humana, corren el riesgo de reducir la categoría humana a la masculina marginando o borrando a las mujeres una vez más».

Otras críticas sobre las políticas oficiales basadas en la igualdad de oportunidades, estiman que estas son fundamentalmente de naturaleza liberal y reformista<sup>46</sup>, «...conservan las jerarquías sociales e incrementan las diferencias entre las mujeres». En el mismo sentido, se cuestiona que convalidan un orden meritocrático, individualista y basado en la competencia.

En el otro extremo están quienes ponen el énfasis en las diferencias entre los sexos, diferencias que serían categorías uniformes, opuestas y no cambiantes a lo largo del tiempo<sup>47</sup>. Afirman que las mujeres, por razones biológicas y/o culturales han desarrollado características

de personalidad y modos de relación y conducta social que deberían ser revaluados como un componente fundamental de la experiencia humana, y eventualmente extendidos al conjunto de la comunidad. En algunos casos, llegan a idealizar los atributos femeninos vis-à-vis los masculinos<sup>48</sup>.

Además de los problemas teóricos que presenta, esta concepción puede tener consecuencias indeseables en el sentido de reforzar un trato discriminatorio hacia las mujeres y su marginación de posiciones de poder e influencia social, ya que, como es sabido, las diferencias biológicas entre ambos sexos han sido utilizadas históricamente como una justificación de su inferioridad y subordinación. También es sabido que la retórica de idealización de la «superioridad» moral o espiritual de la mujer ha sido -y sigue siendo- un argumento seductor a la hora de ocultar su real y concreta discriminación para evitar así un reparto de poder más equilibrado entre los sexos.

En una posición intermedia estarían quienes entienden la igualdad de oportunidades en el sentido de «**igualdad de valor social**»<sup>49</sup>. Su punto de partida es el reconocimiento de la existencia de diferencias tanto biológicas como psicológicas y culturales entre los sexos. Pero a partir de allí subrayan la necesidad de que las instituciones sociales asignen y garanticen igual valor a estas diferencias. En términos concretos, esta idea significaría reevaluar el valor social y económico de las tareas que desempeñan ambos sexos y asignar **igual salario** por trabajo de **igual valor**.

En el plano educativo se expresaría, por ejemplo, en la revalorización de áreas de conocimiento, habilidades e intereses que han sido tradicionalmente femeninos como la crianza y el cuidado de la familia y del medio ambiente, la preservación de la vida, etc. Estos aspectos deberían ser componentes tan importantes del currículum como lo es la enseñanza de las ciencias o los avances tecnológicos; y complementariamente debería incentivarse el interés de los varones en ellos. En otras palabras, la propuesta implica **cuestionar la jerarquización de saberes y destrezas que imparte la escuela**, entendiendo que la misma reproduce o espeja diferencias jerárquicas entre los géneros.

Veamos ahora cómo este debate ha incidido concretamente en las políticas y estrategias de igualdad de oportunidades de género en la educación que se han ido implementando en los países con más experiencia en la

materia (Canadá, Estados Unidos, Escandinavia, Australia).

En general, es claro que inicialmente estas medidas se basaron en una perspectiva limitada y simplista tanto en los aspectos conceptuales como en los operativos. En los últimos años se ha ido ganando en complejidad y visión, reavivando de este modo un debate que había quedado detenido hacia mediados de los años 80.

El cuadro que presentamos a continuación muestra de manera sucinta cuáles fueron las prioridades iniciales y cuáles se están comenzando a proponer recientemente:

**Cuadro 4**

| <b>Desde el énfasis en:</b>   | <b>Hasta el énfasis en:</b>  |
|---|--|
| Oportunidades formales  | Oportunidades reales Estructuras discriminatorias: currículum oculto                       |
| Opciones educativas y ocupacionales   | El ámbito escolar en su totalidad  |
| Ocupaciones no tradicionales  | Revaluación de áreas tradicionalmente femeninas  |
| Hacer visibles modelos de roles no tradicionales  | Hacer visibles los valores, intereses y perspectivas de las mujeres                        |
| Mujeres jóvenes y adultas   | Mujeres de todas las edades: desde preescolar, hasta la educación superior                 |
| Igualdad de oportunidades como un tema separado   | Perspectiva de igualdad de oportunidades permeando todas las disciplinas y áreas temáticas |
| Balance numérico entre los sexos en educación y en la representación en libros de texto | Crítica feminista del "conocimiento" en sí mismo y de contenido de libros de texto         |
| Mujeres/niñas   | Ambos sexos  |
| Cambio de actitudes   | Cambio de estructura y de contenidos en educación  |
| Cambio de las mujeres (tomando a los hombres como norma)                                | Cambio de estructuras de poder   |
| Género  | La articulación del género con raza, clase y etnia   |

Con un propósito semejante, Weiner<sup>50</sup> diferencia distintos enfoques en las políticas de igualdad de oportunidades desarrolladas en particular en Inglaterra.

Desde fines de los años 70 y gran parte de la década de los 80, y al igual que en otros países, la preocupación inicial era la igualdad de acceso de niñas y niños a todos los servicios educativos existentes. En un momento posterior comienzan a ponerse en práctica algunas medidas de acción positiva a fin de incrementar su participación en carreras tradicionalmente masculinas (en especial Ciencia y Tecnología) como un medio para aumentar sus posibilidades de desempeño en campos ocupacionales más prestigiosos y mejor remunerados.

Otras medidas fueron erradicar estereotipos sexistas de los textos y recursos escolares; revisar los métodos disciplinarios y otras prácticas pedagógicas cotidianas en la escuela; producir guías sobre igualdad de oportunidades para docentes y funcionarios; estimular la educación mixta; crear puestos de responsabilidad -asesores o consultores- encargados de implementar y evaluar acciones de igualdad de oportunidades a nivel municipal y escolar; y establecer clases unisex en áreas como Ciencia y Matemática para alentar a las niñas a alcanzar los estándares de rendimiento de los varones.

Weiner<sup>51</sup>, como otras autoras, reconoce el valor de estas acciones y sus efectos positivos, pero sugiere revisar críticamente sus alcances tomando en cuenta, por una parte, los enormes avances que han ocurrido en el plano teórico a partir de la difusión mundial de los Estudios de la Mujer o del Género; por otra, las transformaciones sociales, económicas y políticas de los últimos tiempos y su impacto en la vida de las mujeres.

Sobre el primer punto, y por razones de espacio, sólo mencionaremos el refinamiento progresivo de la conceptualización sobre género derivada de la acumulación de conocimientos empíricos sobre la condición de la mujer y las relaciones entre varones y mujeres a lo largo de la historia en las diferentes culturas y clases sociales, así como también de los debates epistemológicos entre corrientes que fundamentan este concepto: culturalismo, estructuralismo, postmodernismo, funcionalismo.

En relación al segundo aspecto la tendencia es a considerar cuidadosamente cuál es el papel que le cabe a la educación en un contexto en que la crisis económica mundial y los cambios en las modalidades de empleo y en las estructuras familiares, están afectando profundamente las condiciones de vida de las mujeres y sus posibilidades de integrarse al mercado de trabajo de manera

permanente o transitoria. Esta situación plantea algunos interrogantes, entre los cuales el más debatido últimamente es: ¿hasta qué punto es conveniente y legítimo motivar a las mujeres a «abandonar» las profesiones de servicio en las que se han desempeñado tradicionalmente en aras de ingresar a ocupaciones técnicas que exigen un altísimo nivel de competitividad y dedicación? El debate sobre este tema permanece abierto.

En los últimos años, la literatura en este tema ha abandonado incluso la terminología de igualdad de oportunidades para denominarse antisexista.

Este cambio de dirección implica proponerse como meta transformar radicalmente la educación de modo de hacer de este ámbito un instrumento real para que las mujeres, y también los varones, puedan superar profundamente la experiencia de discriminación.

«La crítica a la educación va mucho más allá que el marco de igualdad de oportunidades, cuestiona no sólo la distribución del conocimiento o el acceso al mismo, sino también las relaciones de poder que sostienen estas estructuras. La igualdad de oportunidades en este contexto se refiere no sólo a las pautas de elección del currículum, incorporar a las niñas en la ciencia y la tecnología, o las actitudes de docentes y alumnos hacia los roles sexuales; en cambio, considera las relaciones de género entre docentes y estudiantes y entre éstos entre sí»<sup>52</sup>.

Otra característica diferencial de esta nueva perspectiva es su insistencia en la necesidad de vincular el género, la clase y la raza tanto en el plano teórico como en las estrategias de intervención concretas.

Las políticas no sexistas subrayan la importancia de integrar a la currícula lo «femenino» de manera revalorizada; promover en las jóvenes el surgimiento de un sentimiento de solidaridad con su género y una base de confianza y autovaloración por el hecho de ser mujeres; reemplazar la organización escolar fundada en parámetros jerárquicos, competitivos y autoritarios por pautas y procedimientos basados en la cooperación, la democracia, la solidaridad y la equidad. Sobre este punto es ilustrativo que algunas autoras propongan la creación de una escuela «amigable para las niñas»<sup>53</sup>.

Han iluminado temas como el asedio sexual en la escuela, la educación sexual, el embarazo adolescente y la discriminación de estudiantes homosexuales<sup>54</sup>.

Sin embargo, hay que reconocer que la óptica antisexista todavía conforma más una expresión de deseos que una realidad, y que de hecho las experiencias concretas no diferencian tan netamente ambos enfoques. En realidad, la definición de una política de esta naturaleza y su implementación depende de un sinnúmero de factores y condiciones que demandan flexibilidad, imaginación y un cierto trabajo artesanal, más que la aplicación estricta de un modelo teórico. Por ello, lo más frecuente es que objetivos y estrategias de igualdad de oportunidades y antisexismo confluyan simultánea y/o sucesivamente en la ejecución de políticas en este campo.

Retomando en un sentido general las políticas de igualdad de oportunidades, evaluaciones realizadas en Australia<sup>55</sup>, los EEUU<sup>56</sup> e Inglaterra<sup>57</sup>, conjuntamente con trabajos de origen europeo<sup>58</sup>, arrojan conclusiones muy similares.

1. Existe muy poca conciencia entre docentes, funcionarios y técnicos de la educación acerca de la discriminación de la mujer en los ámbitos educativos.
2. Inicialmente, la igualdad de oportunidades entre los géneros ocupa un lugar muy bajo en su lista de prioridades de cambio educativo.
3. A pesar de lo anterior, los docentes que inicialmente sostienen concepciones estereotipadas y conductas discriminatorias, reaccionan positivamente a los programas de capacitación que intentan transformar pautas sexistas.
4. La capacitación de docentes en este tema no sólo incide en el plano de la equidad entre los géneros en el aula, sino que mejora la calidad de la práctica educativa en todos los sentidos.

Finalmente, y aunque no existen conclusiones acabadas, todas las evaluaciones coinciden en afirmar que los cambios en este terreno requieren mucho más que el despertar de la conciencia de los docentes; también exige que ellos dispongan de conocimientos actualizados sobre diversos aspectos de la condición de la mujer y de instrumentos que les permitan investigar y evaluar de manera permanente sus esfuerzos por llevar a la práctica relaciones de género no discriminatorias.

La realidad demuestra que la implementación de una educación no sexista conlleva necesariamente un largo y a veces muy difícil proceso de cambio de

las personas y de las estructuras institucionales. Cualquier proceso de cambio demanda aceptar un equilibrio inestable entre la necesidad de generar conflicto para romper el orden vigente y, simultáneamente, estimular y lograr el consenso de todos los sectores comprometidos; entre el deseo de acelerar los tiempos y aceptar y manejar las resistencias y los *impasses*; entre la necesidad de involucrar a la mayor cantidad de personas o marginarse como modo de preservación frente a sectores que se oponen o cuestionan el proyecto.

El concepto de cambio como equilibrio inestable es importante porque hay que reconocer que la implementación de políticas de este tipo va a influir directamente en estructuras de poder largamente consolidadas. En ese sentido, es esperable que haya avances y retrocesos. Lo que podamos lograr a nivel de las escuelas dependerá de muchos otros aspectos, como por ejemplo en qué medida esta concepción está aceptada por las autoridades educativas, por los docentes, por los padres y por la opinión pública en general.

Por ello, la implementación de políticas de este tipo exige tomar una serie de decisiones estratégicas difíciles. ¿Es preferible concentrarse en los cambios curriculares, o en la capacitación de docentes?; ¿focalizar la acción en temas controvertidos como asedio sexual en la escuela y violencia u optar por otros más aceptados por el conjunto?.

Como lo planteaba Arnot<sup>59</sup>, la reforma educativa que es necesario realizar requiere una composición equilibrada de utopía y realismo que «por un lado nos dé la motivación necesaria de luchar en favor de una transformación social radical a través de la reforma educativa y, por otro, nos proporcione el realismo suficiente para darnos cuenta de que no es fácil conseguir este cambio social radical a través de la educación, a menos que ésta vaya acompañada de transformaciones en el terreno de la economía, la familia, etc.».

Se trata de un emprendimiento enorme, lo sabemos. No obstante, las iniciativas que hoy surgen en Latinoamérica nos autorizan a ser optimistas.

## 5. La política de igualdad de oportunidades para la mujer en la educación. El caso de Argentina

El 8 de marzo de 1991, el gobierno argentino crea el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer (actual Consejo Nacional de la Mujer), organismo dependiente del Presidente de la Nación, con la finalidad de promover la inclusión de las necesidades y perspectivas de las mujeres en todas las políticas públicas, y coordinar los programas o áreas provinciales y nacionales que se ocupan de mejorar su condición social. En respuesta a este mandato, el Consejo Nacional inicia su gestión incidiendo en la política educativa.

En junio del mismo año, se firma un convenio por el cual el Ministerio de Cultura y Educación se compromete a desarrollar en todo el país un programa dirigido a asegurar la igualdad de oportunidades educativas para la mujer.

Este Programa, denominado PRIOM<sup>60</sup>, representa la primera respuesta del gobierno argentino a los compromisos asumidos ante las Naciones Unidas al ratificar la «Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer». Por su nivel de institucionalización y la amplitud de sus objetivos, constituye una iniciativa pionera en este campo en América Latina.

Su definición conceptual y metodológica, así como el modelo institucional que se decide utilizar, surgen de una profunda revisión del proceso de investigación y trabajo sobre esta temática, desarrollados en diversos países por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de mujeres, por ámbitos académicos y por organismos internacionales.

Los objetivos principales del PRIOM son:

- Transformar el conocimiento que brinda la escuela, incorporando las contribuciones de las mujeres al desarrollo económico y sociocultural a lo largo de la historia.
- Generar una experiencia educativa que motive:

- el aprendizaje de relaciones de equidad y solidaridad entre los géneros;
- la participación activa de ambos sexos en la vida ciudadana y en las responsabilidades del ámbito familiar y la crianza de los hijos;
- la integración de las mujeres en los niveles de decisión.

El Programa se basa en una estrategia multidimensional y transversal. Se propone incidir sobre todos los componentes y actores educativos desde diferentes líneas de intervención: la reforma curricular, la capacitación de docentes, la investigación, la producción de materiales didácticos, la evaluación de la calidad educativa y la educación no formal. Asimismo, se ocupa de la imagen de la mujer en los medios de comunicación.

Sus líneas de acción se orientan a producir un cambio de estructuras de la política educativa mediante la integración de la premisa de equidad de género y, en paralelo, acompañar estos procesos con acciones que despierten la adhesión y el consenso del conjunto de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista operativo, el PRIOM se implementa en todo el país a través de los Ministerios de Educación Provinciales. Las Oficinas de la Mujer de los gobiernos locales, las universidades y las ONGs de mujeres cooperan en la realización de las distintas actividades. En cada Ministerio se conforma un equipo técnico local, responsable de la ejecución de actividades coherentes con sus objetivos generales.

Un propósito fundamental es mantener una articulación permanente con los proyectos regulares que desarrolla el Ministerio de Educación, de modo de integrar esta perspectiva en la concepción global de los funcionarios y técnicos a cargo de la Reforma Educativa en nuestro país. De esta manera, se intenta evitar la comprensión sesgada de la temática y el efecto «ghetto» que

habitualmente se produce en las instituciones cuando se incorpora la problemática de la mujer como un programa específico.

En menos de tres años, el PRIOM alcanzó avances considerables. En primer lugar, ha logrado un alto grado de institucionalización que se expresa en el aspecto legal y administrativo:

- La nueva Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, incluye el principio de igualdad de oportunidades y la erradicación del sexismo en los materiales didácticos.
- Actualmente está incorporado a la estructura estable del Ministerio de Educación como programa transversal dependiente de la Secretaría de Programación y Evaluación.
- Está obteniendo un creciente reconocimiento en los medios de comunicación.

La necesidad de difundir y legitimar el enfoque de la igualdad de oportunidades para la mujer en la educación argentina, es una preocupación permanente. En ese sentido, a lo largo de estos años se organizaron numerosos seminarios nacionales e internacionales, a los que asistieron expertas en Género y Educación de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Para dar coherencia y direccionalidad al Programa se realizan reuniones sistemáticas de capacitación de los equipos provinciales y se les brinda una asistencia técnica constante.

Varias provincias han iniciado programas piloto de formación de docentes no sexistas y la aplicación de una propuesta curricular para Ciencias Sociales de nivel primario.

Aproximadamente 2.800 docentes de todo el país concurren a los talleres de sensibilización y capacitación.

Estimular el trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y los Programas de Estudios de la Mujer en las universidades es otra de nuestras prioridades. Tradicionalmente, la comunicación entre las universidades y los demás niveles educativos ha sido prácticamente inexistente. En este sentido, la primera tarea del PRIOM fue un relevamiento de las actividades docentes de investigación y extensión universitaria en Estudios de la Mujer existentes en todo el país. Dicho relevamiento permitió identificar recursos humanos, publicaciones y proyectos de investigación en temáticas muy variadas referidas a la condición de la mujer. Al mismo tiempo, hizo evidente el aislamiento en que se encontraba la mayoría de los programas. Ante esta situación y como una manera de comenzar a superar obstáculos, el PRIOM convocó al Primer Encuentro Nacional de Programas Universitarios en Estudios de la Mujer. En dos días de trabajo intensivo quedó demostrado que estos estudios constituyen un campo en rápida expansión, pese a la escasez de recursos económicos y de apoyo académico. Este primer Encuentro permitió establecer canales de intercambio que se expresarán muy pronto en algunas acciones concretas.

El Programa ha elaborado un documento transversal con propuestas curriculares para todos los niveles educativos que será consultado con las áreas de Estudios de Mujer en las universidades. Ellas brindarán aportes para consensuar contenidos y para identificar fuentes documentales que los apoyen. De esta manera, se plantea un trabajo de ida y vuelta, mediante el cual el sistema educativo

reconoce en las universidades una capacidad de desarrollo científico que puede optimizar el proceso de reforma educativa en los otros niveles.

Por otra parte, el PRIOM estimula mediante la asignación de subsidios la realización de investigaciones en Género y Educación, dentro de las unidades académicas que desarrollan Estudios de la Mujer.

Las Campañas de Sensibilización de la Comunidad Educativa merecen especial atención por su impacto en la opinión pública y por su capacidad de convocatoria. Realizadas en dos ocasiones, han generado la participación, directa o indirecta, de más de 100.000 personas, entre estudiantes, docentes, padres, legisladores y dirigentes políticos y sociales. En octubre de 1992, el lema de la Primera Campaña fue: «Si crecemos en igualdad, todos los caminos nos pertenecen». El de la segunda, un año después: «En el Siglo XXI, mujeres y varones deciden en igualdad». En ambas oportunidades se discutió el rol de la educación en el logro de la igualdad social de la mujer, a través de numerosos eventos recreativos, académicos y de difusión.

Otra de las iniciativas recientes del PRIOM fue la Muestra Multimedia «Mujer y Comunicación: una alianza posible», en la que se exhibieron videos, *spots* publicitarios, afiches, folletos, materiales de capacitación, programas radiales, fotografías y dibujos de humor gráfico de un gran número de organismos gubernamentales y no gubernamentales de todo el mundo. Se instalaron ocho *stands* para la exposición de materiales de 112 organizaciones de mujeres de 28 países. Contó con la presencia de

numerosas especialistas nacionales y extranjeras en periodismo, publicidad y comunicación social.

Durante dos semanas, la Muestra se dirigió a un amplio público con el objeto de concientizarlo sobre la necesidad de difundir, desde los medios de comunicación, mensajes e imágenes que respeten la dignidad de la mujer y su rol en la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria.

Es necesario aclarar que el contexto socioeducativo en el que surge y se desarrolla el PRIOM es favorable para impulsar una estrategia transversal que permita cumplir sus objetivos. En efecto, nuestro país se encuentra en un momento particular de redefinición de la estructura del sistema educativo y de los programas de estudio de todos los niveles.

Por ello mismo, aún queda mucho por hacer. El plan de trabajo del PRIOM hasta 1995 contempla el cumplimiento de las siguientes metas principales:

- Consolidar institucionalmente el programa en todas las provincias. Esto significa disponer de equipos técnicos capacitados y con recursos económicos suficientes como para desarrollar diversos proyectos de manera integral y para evaluar su impacto.
- Afianzar el modelo de gestión que venimos impulsando y que consiste en la articulación entre distintos organismos de la administración pública, las universidades y las organizaciones sociales.

- Generar iniciativas de grupos e instituciones educativas dedicadas a proyectos de investigación-acción, capacitación, publicaciones, etc. Creemos que la existencia de grupos institucionales con estos propósitos puede sentar las bases para la creación de una red de educadores no sexistas a nivel nacional, que cumpla un rol activo en la implementación de políticas de igualdad de oportunidades en un futuro.
- Construir e integrar indicadores de género a las evaluaciones de la calidad de la educación que se realicen a nivel nacional y provincial, constituye otra meta fuerte.
- Por último, el Programa pretende motivar la creación de redes de intercambio con distintos países de América Latina para impulsar, de esta manera, acciones de alcance regional.

## Notas

(1) STROMQUIST, Nelly, «*Women and Education in Latin America*». Lynne Rienner Publishers, EEUU, 1992.

(2) CEPAL, V Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina y el Caribe, Curazao, 1991, «*La Mujer en América Latina y el Caribe: el desafío de la transformación productiva con equidad*».

(3) CEPAL, IV Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social, Guatemala, 1988, «*Las mujeres en América Latina y el Caribe: entre los cambios y la crisis*».

(4) CEPAL, Curazao, 1991.

(5) UNESCO, 1992, «*Informe mundial sobre la Educación, 1991*», Madrid.

(6) ROSEMBERG, Fulvia, «*Education, Democratization and Inequality in Brazil*», en Stromquist, N. op. cit.

(7) SILVEYRA, Sara. CINTERFOR, Centro Internacional de Formación, OIT, Montevideo, Uruguay. Ponencia presentada en el Foro Educativo Federal «*Estrategias para la igualdad de Oportunidades de la Mujer*», Buenos Aires, abril 1992.

(8) BRASLAVSKY, Cecilia, «*Desigualdades educativas de jóvenes y mujeres en América Latina y el Caribe*», UNESCO, OREALC, 1994.

(9) STROMQUIST, Nelly, op. cit.

(10) BRASLAVSKY, Cecilia, op. cit.

(11) BONDER, Gloria, «*La Igualdad de Oportunidades para la Mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina*». Ponencia presentada al Seminario Internacional Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la educación latinoamericana, Buenos Aires, junio 1993.

(12) SILVA, María de la Luz, «*Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la educación iberoamericana*». Ponencia presentada al Seminario Internacional, Buenos Aires, junio 1993.

(13) BONDER, Gloria, op. cit.

(14) CEPAL, Guatemala, 1988.

(15) BRASLAVSKY, Cecilia, op. cit.

(16) «*La Mujer 2000*». Publicación encaminada a fomentar las metas de las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de la mujer, nº 2, ONU, 1990.

(17) CORVALÁN, Graziella, «*Mujer y Educación en América Latina y el Caribe*». Cuadernos de Discusión, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1990.

(18) CEPAL, Curazao, 1991.

(19) CEPAL, Curazao, 1991.

(20) MOULIN, J. du, UNLU, 1991, citado en BONDER, Gloria, op. cit.

(21) Es interesante destacar que las pocas mujeres que acceden a estos estudios se concentran en Informática, mientras que los varones se distribuyen equitativamente entre las distintas especialidades.

(22) BONDER, Gloria, «*La mujer y la educación en la Argentina. Realidades, ficciones y obstáculos de las mujeres universitarias*», en FERNÁNDEZ, Ana y GILBERTI, Eva. «*La mujer y la violencia invisible*». Sudamericana, Buenos Aires, 1989.

(23) SILVEYRA, Sara, op. cit.

(24) Diretoria Técnica, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, «*A mulher, o emprego e a formação técnica: o caso brasileiro*». Rio de Janeiro, 1993. Ponencia presentada al Seminario-Taller Regional sobre «Mujer, Educación Técnica y Formación Profesional», Buenos Aires, octubre 1993.

(25) GALILEA OCÓN, Silvia, «*La Capacitación profesional de las mujeres: un plan de igualdad de oportunidades. Chile*». Ministerio de Trabajo y Previsión Social. SENCE, Chile. Ponencia presentada al Seminario-Taller Regional..., 1993.

(26) ULSHOEFER, Petra, «*La acción de la OIT en el campo de la promoción de la igualdad de oportunidades para las mujeres en la formación profesional*». OIT. Ponencia presentada al Seminario-Taller Regional..., 1993.

(27) CEPAL, Curazao, 1991.

(28) PFEFFER, Marta. CONET, Consejo Nacional de Educación Técnica, Ministerio de Cultura y Educación. Ponencia presentada al Foro Educativo Federal, Buenos Aires, abril 1992.

(29) FLACSO, «*Mujeres latinoamericanas en cifras, 1991*».

(30) Córdoba y Capital Federal.

(31) BONDER, Gloria, «*La igualdad de oportunidades para la mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina*», op. cit.

(32) FLACSO, op. cit.

(33) Nos referimos, por ejemplo, a los trabajos de Madelaine Arnot, Gaby Weiner, Kathleen Weiler, Angela McRobby, Valerie Walkerdine, en Inglaterra; Hester Eisenstein, Jill Blackmore y Jane Kenway, en Australia; Florence Howe, Nelly Stromquist y Susan Bailey, en Estados Unidos; Marina Subirats, Ana Mañeru Méndez, en España, entre otras.

(34) CORVALÁN, Graziella, «*Mujer y Educación en América Latina y el Caribe*». Cuadernos de Discusión, Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Asunción, 1990.

(35) ROSEMBERG, Fulvia y otras, «*Mulher e Educação Formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*». INEP, REDUC, Fundação Carlos Chagas, Brasília, 1990.

(36) BONDER, Gloria, «*Inventario de Investigaciones en Género y Educación*», Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 1990.

(37) Conclusiones de la Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades Educativas de Jóvenes y Mujeres en América Latina y el Caribe (Panamá, julio de 1993). Citado en CORVALÁN, Graziella, op. cit.

(38) CORVALÁN, Graziella, op. cit.

(39) ROSEMBERG, Fulvia, op. cit.

(40) ROSEMBERG, Fulvia, op. cit.

(41) BARROSO, Carmen, 1977. Citado en ROSEMBERG, Fulvia, op. cit.

(42) CORVALÁN, Graziella, op. cit.

(43) CORVALÁN, Graziella, op. cit.

(44) «*Comparative Education Review*», 1980. Citado en CORVALÁN, Graziella, op. cit.

(45) ARNESEN, Anne Liese, «*Pathways to Change: Gender and Curriculum Development in Teacher Education*». ATTE Series on Equal Opportunities and Teacher Education in Europe, vol. 1, 1992.

(46) ARNOT, Madelaine, «*The Challenge of Equal Opportunities: personal and professional development for secondary teachers in Woods P. Working for teacher development*». Norfolk, 1989.

(47) El feminismo de la diferencia tiene sus principales manifestaciones en Francia a través de los trabajos de Luce Irigaray, Annie Leclerc y otras. También el mundo anglosajón se ha nutrido de los trabajos de autoras como Carol Gilligan y Sara Rudick quienes han aportado nuevos enfoques sobre el desarrollo de la mujer y el así llamado pensamiento maternal.

(48) Sara Rudick y Jean Elshtain son algunas de las autoras que han influido en la difusión de un discurso idealizante sobre las capacidades femeninas en el aspecto ético.

(49) ARNESEN, Anne Liese, op. cit.

(50) WEINER, Gaby, «*Equal Opportunities, Feminism and Girls' Education: Introduction*». En «*Just a Bunch of Girls: Feminist Approaches to Schooling*». Editado por Gaby Weiner. Open University Press, Philadelphia, 1985.

(51) WEINER, Gaby, op. cit.

(52) ARNOT, Madelaine, op. cit.

(53) YATES, Lyn, «*¿Is girl friendly schooling really what girls need?*». En «*Girl Friendly Schooling*». Editado por Judith Whyte et al. Londres, 1985.

(54) The AAUW Report, «*How Schools Shortchange Girls*». Investigación del Wellesley College Center for Research on Women. USA, 1992.

(55) EVANS, «*Gender and Primary Schooling in Australia: Some Classroom and Curriculum Findings*», en Curriculum Studies, vol. 1, nº 2.

(56) SADKER, M. y SADKER, D., «*Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School*», en Phi Dekta Kappa, 1986.

(57) WHYTE, J. et. al., «*Girl Friendly Schooling*». London, 1985.

(58) Ní CHARTHAIGH, D., «*Integrating Equal Opportunities in the Curriculum of Teachers Education: Evaluation Report 1988/1989*», Equal Opportunities Unit, Commission of the European Communities, 1989.

(59) ARNOT, Madelaine, op. cit.

(60) Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa.

(\*) Gloria Bonder es coordinadora técnica del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina). Forma parte del gabinete femenino creado por el Presidente de la República con rango de Secretaria de Estado.