

22

SERIE MUJER Y DESARROLLO

**LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES:
DE LA MARGINALIDAD A
LA COEDUCACIÓN**

Propuestas para una metodología
de cambio educativo

Marina Subirats

UNIDAD MUJER Y DESARROLLO



COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

SERIE MUJER Y DESARROLLO

**LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES:
DE LA MARGINALIDAD A LA COEDUCACIÓN**

**Propuestas para una metodología
de cambio educativo**

Marina Subirats



NACIONES UNIDAS

**Julio de 1998
Santiago de Chile**

LC/L.1120
Julio de 1998

Este documento fue preparado por Marina Subirats, consultora de la Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL. Las opiniones expresadas en este trabajo son de la exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las de la Organización. Este documento no ha sido objeto de revisión editorial, pero fue corregido en cuanto a terminología y referencias.

ÍNDICE

	<i>Página</i>
RESUMEN	5
I. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA. SITUACIÓN Y OBJETIVOS PROPUESTOS	7
A. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA	7
B. LAS MEDIDAS PROPUGNADAS POR LOS ENCUENTROS INTERNACIONALES	10
II. HACIA UNA METODOLOGÍA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO	13
A. LAS ETAPAS DEL CAMBIO EDUCATIVO: DE LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES A LA REDEFINICIÓN DE UN MODELO CULTURAL DE CARÁCTER COEDUCATIVO, NO SEXISTA Y NO DISCRIMINATORIO	13
1. La extensión de la educación y la capacitación de mujeres adultas	17
2. La unificación del sistema educativo para hombres y mujeres	22
3. La visibilización de las mujeres y el cambio cultural	25
4. La consecución de una escuela coeducativa	28
B. LOS ACTORES DEL CAMBIO EDUCATIVO	29
III. CONSIDERACIONES FINALES	35
BIBLIOGRAFÍA	37

RESUMEN

La importancia de la educación para el desarrollo individual y colectivo ha sido puesta de relieve desde los años sesenta, en que la teoría del capital humano destacó el hecho de que la inversión educativa es la más rentable de las inversiones, en términos estrictamente económicos, y tanto para la sociedad como para los individuos. Desde entonces, el valor de la educación ha seguido en alza: para todos los grupos humanos que se encuentran en situación de marginación, la educación ha constituido el mecanismo central de cambio de su situación, el que confiere a la vez cualificación para desarrollar la capacidad productiva, conciencia de los derechos como persona y autoestima y autoconfianza para iniciar un proceso de cambio personal de actitudes que conduzca a un mayor control sobre las condiciones en que discurre la propia vida.

Esta importancia de la educación se ha puesto de relieve una vez más en el proceso de cambio experimentado por las mujeres. El camino que está llevando a las mujeres desde una situación de marginalidad y subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos se inicia siempre en el paso por el sistema educativo, cuyos efectos, como hemos dicho, son dobles: desarrollo de capacidades que harán posible el acceso al empleo y la autonomía económica y fortalecimiento de la confianza y autoestima en las capacidades propias. Objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se ha llamado el "empoderamiento" de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de "empoderamiento".*

En la actual situación de América Latina, es necesario acelerar este proceso de educación, como elemento central en la lucha contra la pobreza que se ha entablado en el continente. Si a un determinado nivel de desarrollo económico es discutible que la inversión educativa siga ofreciendo los altos niveles de retorno que se esperaban de ella, en las etapas iniciales del desarrollo estos beneficios son indiscutibles. El *Panorama social de América Latina* muestra ampliamente cuál puede ser la contribución económica de la educación en el continente, y el coste que representa no invertir oportunamente. Si ello es cierto para el conjunto de la población, es fundamental para las mujeres, que globalmente ostentan niveles educativos muy inferiores a los masculinos y que están aumentando su participación en el mercado de trabajo. De la mujeres depende un alto porcentaje de familias monoparentales. Acelerar el proceso educativo de las mujeres es hoy la mejor manera de combatir la pobreza en América Latina.

A la contribución directa que la educación supone al desarrollo económico hay que añadir una serie de contribuciones a nivel social. Uno de los problemas

* *Nota de terminología:* En el Programa de Acción Regional para las mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001, y en la Plataforma de Acción de Beijing el concepto de *empowerment* se utiliza, de acuerdo al contexto, de las siguientes maneras: adquisición y ejercicio del poder por parte de las mujeres; habilitación de la mujer; realización del potencial de la mujer; pleno ejercicio de los derechos de la mujer.

CEPAL, *Panorama social de América Latina, 1995* (LC/G.1886-P), Santiago de Chile, diciembre de 1995.

planteados hoy en el mundo, claramente establecidos en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, celebrada en El Cairo en 1994, es el de la sobrepoblación, y la importancia del control del proceso de crecimiento demográfico para poder alcanzar niveles de bienestar sin destruir los recursos del planeta y empobrecer el legado de las nuevas generaciones. Ahora bien, el control del crecimiento demográfico está fuertemente vinculado a la educación de las mujeres: todos los informes al respecto muestran que ésta es la variable fundamental. El aumento de los niveles educativos de las mujeres redundará de manera inmediata en la regulación de los nacimientos, así como en el descenso de la mortalidad infantil. Es decir, en todos los grandes problemas planteados hoy en el mundo tiene una fuerte incidencia la educación de la mujer, que supone la posibilidad de incorporar a una amplísima parte de la población a la capacidad de control sobre el entorno inmediato, con la repercusión de este efecto sobre el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, y a pesar del reconocimiento internacional sobre la importancia de la extensión de la educación a las mujeres, hay todavía numerosos obstáculos que se oponen a este cambio educativo. Obstáculos derivados de las rutinas, la pobreza, los prejuicios, la escasez de medios, y que no son específicos de América Latina, sino que han surgido en todos los países en algún momento, y han obligado a generar, para hacerles frente, políticas y reformas educativas centradas en la promoción de las mujeres.

Partiendo de esta experiencia internacional, trataremos, en este informe, de establecer unas líneas metodológicas de trabajo para una propuesta de cambio en la educación de las mujeres. Para ello no es necesario llevar a cabo un análisis exhaustivo previo ni inventar objetivos nuevos: las conferencias mundiales sobre la mujer han aportado una agenda suficientemente amplia y detallada, a la vez que adoptada por consenso. Se trata ahora de ver cómo es posible llevar a la práctica esta agenda en la forma más concreta posible.

La situación educativa de las mujeres en América Latina comienza a ser conocida con bastante detalle, aunque haya importantes diferencias de información según los países. Para ver cuál es nuestro punto de partida se incluye una tipología de las diversas situaciones, de carácter muy general, que ayude a establecer a grandes trazos la problemática existente. A continuación vamos a recordar las recomendaciones de los documentos internacionales que han establecido los objetivos generales a conseguir. Ambas informaciones figuran en la primera parte de este documento y constituyen los antecedentes, por así decir, sobre los que poder establecer y desarrollar una metodología de cambio.

Es en la segunda parte que se aborda esta metodología, consistente en una ordenación de los problemas que se presentan en diferentes etapas de la incorporación de las mujeres al sistema educativo, y en una secuenciación de las medidas a emprender, de modo que puedan establecerse prioridades en cada momento. Una serie de observaciones relativas a los agentes del cambio educativo cierran el informe.

I. LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA. SITUACIÓN Y OBJETIVOS PROPUESTOS

A. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN AMÉRICA LATINA

La situación de la escolarización de las mujeres en América Latina es, hoy por hoy, todavía muy problemática. La primera observación a tener en cuenta es que no es posible generalizar, dado que las diferencias, tanto en el porcentaje de cada generación escolarizado en las distintas edades, como en las proporciones comparadas de hombres y mujeres, es enormemente desigual por países, y presenta un panorama de fuertes contrastes.

El tomo comparativo del estudio "Mujeres latinoamericanas en cifras"* ofrece el siguiente panorama:

a) Hay un primer grupo de países que tiene una alta cobertura en educación básica, cercana o superior al 90%, y en los que la educación secundaria alcanza porcentajes cercanos o superiores al 50% de cada grupo de edad. Argentina, Chile, Cuba, Panamá y Uruguay son los países que se encuentran en esta situación, seguidos por Costa Rica y Perú con porcentajes algo inferiores. En estos países los porcentajes de población sin escolarizar y las tasas de analfabetismo son inferiores al 10% de la población total.

b) Hay un segundo grupo de países en los que se ha logrado una cobertura casi total en la educación básica, pero en los que, en cambio, la educación secundaria alcanza tan solo a un tercio o menos de cada grupo de edad; y, al mismo tiempo, los porcentajes de personas sin instrucción y de personas analfabetas oscilan entre un 10% y un 15% de la población mayor de 15 años. Colombia, Paraguay y Venezuela se hallaban en esta situación en la década de los ochenta, y en la de los noventa llegan a ella Ecuador y México.

c) En un tercer grupo de países la cobertura, incluso a nivel de escolarización básica, es muy insuficiente. Los porcentajes de población sin instrucción alcanzan niveles superiores al 16%, y lo mismo ocurre con las tasas de analfabetismo. En esta situación se hallaban, en los ochenta, El Salvador, Guatemala y Honduras, y en los noventa, Bolivia, Brasil, Nicaragua y República Dominicana. El Salvador y Guatemala destacan, dentro de este grupo, por su dramática situación, con cifras de analfabetismo superiores al 40% de la población en este último país.

Ésta es la situación global de la educación. Si se analiza específicamente la situación educativa de las mujeres, se observa que no existe un paralelismo estricto entre el nivel general de escolarización y el nivel de la escolarización femenina. Perú es el país que presenta mayores desniveles de escolarización por sexo, con un 17.4% de analfabetismo femenino en 1990 y un 4.1% de analfabetismo masculino.

* T. Valdés y E. Gomáriz (coords.), *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995. Éste es el documento que será utilizado como base para el análisis de la situación educativa de las mujeres en América Latina, aunque, por supuesto, somos conscientes de las limitaciones de las que parte, dada la dificultad para obtener datos fiables y comparables entre países.

Por otra parte, estos porcentajes varían drásticamente según se considere a la población urbana o rural.

Hay que señalar, sin embargo, que los ritmos de crecimiento de la escolarización femenina siguen patrones un tanto diferentes en la mayoría de los países latinoamericanos de los que han seguido en países europeos, como por ejemplo España. En efecto, mientras en España —que aquí tomamos únicamente como punto de referencia para la comparación— la escolarización femenina fue aumentando desde la primaria hasta la superior de modo tal que el gran crecimiento en el acceso de las mujeres a la Universidad se realiza cuando se ha completado ya la cobertura en la educación primaria, en algunos países de América Latina parece darse un patrón algo distinto: se produce un gran crecimiento en el acceso de las mujeres a la Universidad mientras se mantiene aún un cierto déficit en la escolarización primaria. Así por ejemplo —y siempre siguiendo la información que ofrece el tomo comparativo del estudio "Mujeres latinoamericanas en cifras"— Colombia alcanzó un 51% de matrícula femenina en las Universidades en 1990, mientras hay todavía un 14.1% de población femenina analfabeta. Ello muestra, por una parte, la rapidez del crecimiento educativo en los últimos años; en efecto, las grandes diferencias se observan sobre todo entre generaciones diferentes. Así por ejemplo, las cifras de analfabetismo en Bolivia en 1988 eran de 3.5% para las mujeres de 15 a 19 años, y de 66.8% para las de 50 años y más.* Esta pauta se repite en diversos países; y por otra parte, la especificidad de la problemática latinoamericana, con países en los que hay todavía amplios sectores de población rural o población indígena, con serias dificultades para acceder a la escolarización. El Plan Nacional "Mujer y desarrollo 1994-2000" de Panamá, por ejemplo, señala que a nivel nacional hay un 10% de hombres analfabetos y un 11% de mujeres; sin embargo, entre la población indígena, estos porcentajes alcanzan el 36% y el 54%.†

Diversos países han alcanzado ya el 50% de matrícula femenina en la enseñanza superior: para 1990, Brasil, Cuba, Ecuador, Uruguay, Venezuela y Panamá, además de Colombia, presentan esta situación, y en algunos casos la superan ampliamente, como en el de Panamá donde el porcentaje de mujeres matriculadas en los estudios superiores alcanza el 66%. Para el total de América Latina, el porcentaje de mujeres en educación superior es del 48%, dato altamente esperanzador respecto de las posibilidades de llegar a alcanzar la igualdad educativa entre los sexos en un plazo relativamente corto.

Sin embargo, la distribución de la matrícula femenina según tipo de estudios muestra todavía una fuerte desviación hacia una orientación estereotipada: en los estudios de Ingeniería es donde suele haber un menor porcentaje de mujeres matriculadas. Los datos disponibles muestran que la cifra oscila entre el 9.2% o el 11.1% de mujeres matriculadas en los estudios de Ingeniería en El Salvador y en Argentina, respectivamente, hasta el 27.3% o el 30.9% en Nicaragua y en Cuba. Se trata de cifras de finales de los ochenta o de 1990, de modo que es posible que en la actualidad hayan tendido a una mayor igualdad. En el otro extremo, hay una acumulación de la matrícula de mujeres en los estudios de Humanidades (80.5% para Argentina, por ejemplo) de Ciencias Sociales (79.2% para Colombia) o de Ciencias de la Educación (79.9% para Brasil). Es decir, se ha alcanzado una alta presencia de las mujeres en la Universidad, pero no una distribución equilibrada de hombres y mujeres en los diversos tipos de estudios.

* D. Alméras, "Logros y obstáculos en la educación formal de las mujeres", *Revista de la CEPAL*, N° 54 (LC/G.1845-P), Santiago de Chile, diciembre de 1994.

† Plan Nacional "Mujer y desarrollo 1994-2000. Construyamos el futuro con igualdad". Centro de Estudio y Acción Social Panameño, Ciudad de Panamá, 1996.

El estudio ya citado nos ofrece también alguna información relativa a otros indicadores básicos para conocer la situación educativa de las mujeres. Así por ejemplo, el indicador de presencia femenina en libros de texto escolares permite saber hasta qué punto se está produciendo un cambio no ya en el acceso de las mujeres a la educación, sino en el cambio cultural que tiende al equilibrio de la consideración de los patrones característicos de ambos géneros como elementos básicos de la cultura. Pues bien, también en este indicador las diferencias que presentan los distintos países de los que se posee información son notables. Así, mientras en Chile y para 1990 la presencia de mujeres oscila entre un 25.4% y un 36.4% según se trate de títulos o figuras en los libros de texto, en Perú, y para 1986 se hallaron sólo un 8.5% de mujeres en las figuras y un 7.8% de mención de mujeres en los textos, y para Uruguay, en datos de 1991, tan solo un 16% de las figuras presentes en los libros escolares correspondían a mujeres.* Por otra parte, el contexto en el que aparecen mujeres en los libros escolares es muy frecuentemente el del hogar, dato que muestra que se trata aun de la presentación de una imagen tradicional y estereotipada según los perfiles de género.

Otro indicador que debe ser tenido en cuenta es el que refleja la participación femenina en la docencia correspondiente a los diversos niveles de la enseñanza. Aunque globalmente la participación de las mujeres como docentes es elevada, se observa una muy fuerte segmentación, de modo que mientras en preescolar los porcentajes de mujeres docentes llegan, en algunos casos, al 100% —Honduras, Panamá y México— y obtienen su cifra más baja en Cuba con 88% de mujeres en 1989 —para los países de los que se tienen datos—, no llegan nunca al 50% en la docencia universitaria, y en general se hallan muy lejos de esta cifra, siendo Paraguay y Ecuador, para 1987 y 1988, los países que presentan una menor proporción de docentes mujeres en la enseñanza superior —15% y 18%, respectivamente. Con todo, otros países van acercándose a la paridad: Cuba, con 44%, Brasil con 38% y Nicaragua con 36% de mujeres en la docencia superior —para fechas que se sitúan entre 1990 y 1992— muestran un volumen de profesorado universitario femenino que ya está lejos de ser una mera presencia testimonial y va alcanzando unas cotas que permiten esperar la consecución de la igualdad en un período relativamente corto. Más equilibrada es la presencia de mujeres docentes en la enseñanza secundaria, con un mínimo del 31% en El Salvador en 1988 y varios países que superan el 50%.

En los documentos que se han ocupado de establecer el análisis y reivindicaciones de las mujeres para América Latina, como el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001[†] se realiza también un diagnóstico de la situación educativa. Entre los obstáculos se señalan "insuficientes posibilidades de amplios sectores femeninos para acceder al sistema educativo y permanecer en él; persistencia de planes de estudio y prácticas pedagógicas que limitan las posibilidades de participación de las mujeres en la sociedad y refuerzan la falta de equidad y las relaciones de subordinación entre mujeres y hombres y no promueven su confianza y valoración de sí mismas por parte de las mujeres", así como "insuficiencia de las reformas educacionales en todos los niveles, en términos de cambios reales en planes y programas educativos y de formación docente, así como de la renovación curricular de la educación superior universitaria y no universitaria". Sin embargo, el programa señala también la

* En estos dos últimos casos se trata de libros de educación primaria, hecho que en principio debería tender a aumentar el porcentaje, dado que generalmente es mayor la presencia de mujeres en los textos de primaria que en los de secundaria o superior.

[†] CEPAL, Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001 (LC/G.1855), Santiago de Chile, enero de 1995.

existencia de avances, entre ellos, en el plano educativo, el "incremento en el número de mujeres que se incorporan a todos los niveles de la educación y continúan sus estudios; aumento significativo de la proporción de mujeres profesionales" y también "fortalecimiento de la formación y capacitación docentes para impulsar la integración de las mujeres en la educación formal y no formal". Un panorama que nos ofrece, por tanto, luces y sombras: avances sustantivos, que alcanzan sobre todo a los sectores sociales mejor situados, pero también déficit graves, que afectan a amplios colectivos de mujeres sometidas a la pobreza y a la marginación.

Así pues, esta mirada rápida a la situación educativa de las mujeres en América Latina nos muestra, por una parte, desigualdades notorias entre países, y, por otra, desigualdades importantes dentro de cada país. En efecto, se constata que en muchos países se produce una combinación entre dos situaciones diversas; la presencia de sectores sociales en los que se ha producido ya un acceso relativamente igualitario de mujeres a la enseñanza superior, y al mismo tiempo la persistencia de la marginación de determinados sectores de población —y especialmente de las mujeres pertenecientes a tales sectores— respecto de la educación primaria. Ello supone, como veremos más adelante, que el tipo de medidas necesarias para llegar a la igualdad educativa entre los sexos debe corresponder a objetivos diversos, dado que se dan conjuntamente, para alcanzar la igualdad educativa, dificultades que son propias de los países en vías de desarrollo y dificultades que son las mismas que se observan actualmente en los países más desarrollados.

B. LAS MEDIDAS PROPUGNADAS POR LOS ENCUENTROS INTERNACIONALES

Dada esta situación, cabe preguntarse cuáles son los objetivos a conseguir y cuáles las medidas que deberían ser tomadas para reducir las desigualdades educativas y conseguir que las mujeres de América Latina accedan en pocos años de forma totalmente igualitaria a la educación, así como un notable incremento de sus niveles educativos y cualificaciones profesionales.

Para ello hay que tener en cuenta, como punto de partida, que existen diversos documentos de ámbito internacional que han establecido ya un conjunto de objetivos en relación a la mejora educativa de las mujeres. Éste es el marco en el cual hay que situar las políticas de igualdad en el ámbito educativo. Por ello, haremos un breve recorrido por los documentos más significativos, que serán utilizados como base para las consideraciones posteriores.

El primer documento a considerar es el de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Convención que hasta febrero de 1995 había sido firmada por 141 países, entre los cuales los países de América Latina. En el artículo 10 de su parte III, la Convención establece que "los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurar la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación".* Para ello la Convención contempla una serie de aspectos en los cuales habrá que asegurar las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. Sintetizando su contenido, estos aspectos son:

* Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, Naciones Unidas, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y recomendaciones*, Documentos, Nº 18, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1995.

a) Las condiciones de orientación en materia de carreras, orientación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en todos los niveles educativos y para toda la población.

b) El acceso a los programas de estudio, exámenes, personal docente y calidad de los locales y equipos escolares.

c) La eliminación de todos los estereotipos relativos a los papeles masculinos y femeninos, mediante el estímulo de la educación mixta y la modificación de libros y programas escolares.

d) Las oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.

e) Las oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria y alfabetización funcional y de adultos.

f) La reducción de la tasa de abandono femenino en los estudios y la organización de programas para las jóvenes que los abandonan prematuramente.

g) Las oportunidades para participar en el deporte y la educación física.

h) El acceso al material informativo que contribuye a asegurar la salud y el bienestar de la familia, con especial mención al asesoramiento sobre planificación de la familia.

Como puede observarse, la Convención menciona los aspectos fundamentales relativos a la igualdad en el acceso a la educación, haciendo sólo una escasa mención a los contenidos de ésta. Los compromisos tomados por los Estados corresponden por tanto en este caso al inicio de las políticas de igualdad en la educación, que obviamente plantean la igualdad en el acceso. Otros documentos posteriores, y notablemente la Plataforma de Acción surgida de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en septiembre de 1995 y el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001, ya citado, que corresponde a la plataforma regional preparatoria de la Conferencia de Beijing, avanzan algo más en los contenidos educativos, y sobre todo, plantean una serie de medidas con mayor detalle que el texto de la Convención.

La Plataforma de Acción surgida de la Conferencia Mundial de Beijing dedica un apartado completo, el apartado B del capítulo IV, a considerar la situación educativa de las mujeres y las medidas que deben tomarse para conseguir la igualdad real en este plano. En este apartado se señala, en primer lugar, que la educación "es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz". A continuación la Plataforma establece la importancia de la educación no discriminatoria tanto para las niñas como para los niños, y constata que la inversión educativa para las niñas y las mujeres ha demostrado ser uno de los mejores medios para lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible, con un rendimiento social y económico muy alto. Tenemos así claramente establecidos los dos motivos fundamentales que justifican la necesidad de incremento en la educación de las mujeres: en el plano individual, el carácter de un derecho humano; en el plano colectivo, el beneficio social y económico de primera magnitud que supone para los países.

* Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing (China), septiembre de 1995. *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción*, Documentos, Nº 19, Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1996. Las citas de este documento corresponden a la edición española realizada por el Instituto de la Mujer, que en algunos casos difiere de la traducción oficial de Naciones Unidas, dado que ésta contiene giros que presentan ambigüedades en nuestra lengua. La traducción realizada por el Instituto de la Mujer trató de respetar al máximo el sentido de la terminología inglesa aprobada en la Conferencia de Beijing, y de encontrar equivalentes exactos siempre que ello fuera posible.

El tratamiento que la Plataforma de Acción da a las cuestiones educativas es muy amplio y detallado, de modo que es difícil sintetizarlo en estas páginas. Para tratar de verlo en su dimensión operativa vamos a retomar, en la II parte de este documento, sus aspectos principales, y a ver cómo podrían dar lugar a políticas concretas en cada caso. Baste aquí resaltar la importancia concedida al Objetivo Estratégico B.1., "Asegurar la igualdad de acceso a la educación", en cuyo párrafo 80, apartado b) se establece, como medidas a adoptar por los gobiernos, "Asegurar para el año 2000 el acceso universal a la enseñanza básica y lograr que, por lo menos, el 80% de las niñas y niños terminen la enseñanza primaria; superar las diferencias que existan entre niñas y niños en el acceso a la enseñanza primaria y secundaria para el año 2005, y lograr el acceso universal a la enseñanza primaria en todos los países antes del año 2015". Se trata, por tanto, de un objetivo y un compromiso muy concretos, fundamentales para avanzar en la erradicación de la pobreza y el empoderamiento de las mujeres.

En cuanto a las recomendaciones del Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001, que estableció los objetivos a lograr en la Conferencia de Beijing desde una perspectiva regional para América Latina, éstas están contenidas en el Objetivo Estratégico II.4.: "Garantizar a la población en general, y en especial a las niñas y a las mujeres, el acceso a una educación formal e informal que las prepare para el ejercicio de sus derechos y de la ciudadanía plena, la participación equitativa en los niveles de decisión y el reparto igualitario de las responsabilidades familiares y domésticas. Asegurar la permanencia de las niñas en el sistema educativo". A este objetivo corresponden una serie de acciones estratégicas que serán incluidas y detalladas también a lo largo de la segunda parte de este documento.

II. HACIA UNA METODOLOGÍA PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Hemos visto que existe un diagnóstico y un consenso, en los documentos internacionales que se han ocupado del tema, en relación a los objetivos de cambio a conseguir en la educación de las mujeres en América Latina. Trataremos, en esta segunda parte, de establecer una metodología para poder pasar de los meros enunciados a hacer operativa esta transformación, apoyándonos en la experiencia acumulada en Europa sobre tales procesos.

Para ello tendremos en cuenta tres tipos de elementos. En primer lugar estableceremos las dimensiones más habituales sobre las que hay que actuar para ir transformando el sistema educativo en un sentido igualitario para mujeres y hombres. En segundo lugar, estableceremos una metodología que permita ordenar las diversas medidas planteadas en los documentos de carácter internacional para adecuarlas en cada momento a los objetivos que se fijan para cada país o cada zona, en función de los avances experimentados en ella respecto de la educación de las mujeres. Construiremos para ello una tipología, por etapas o momentos de desarrollo de un cambio educativo favorable a la coeducación, que pueda guiar la acción de una manera concreta. La consideración conjunta de las dimensiones fundamentales y las características de cada etapa permiten fijar una tabla que muestra la transformación de los objetivos y ayuda a establecer prioridades.

El tercer elemento a tener en cuenta es el que se refiere a los actores del cambio. También aquí es necesario establecer una tipología, dado que el tipo de acción posible varía enormemente según que el protagonismo recaiga, en la transformación educativa planteada, en instituciones de carácter internacional o gubernamental, en instituciones de nivel intermedio o en la sociedad civil, o en cualquiera de las combinaciones posibles entre varios de estos actores.

A. LAS ETAPAS DEL CAMBIO EDUCATIVO: DE LA EXCLUSIÓN DE LAS MUJERES A LA REDEFINICIÓN DE UN MODELO CULTURAL DE CARÁCTER COEDUCATIVO, NO SEXISTA Y NO DISCRIMINATORIO

Una primera constatación, de orden metodológico, es que el avance de las mujeres hacia la igualdad, en cualquiera de las esferas de la vida social, tiene momentos o fases diferenciadas, que no son entre sí contradictorias, pero que exigen una secuenciación, dado que no todos los cambios pueden abordarse al mismo tiempo. En el movimiento feminista —como suele suceder, por otra parte, en la mayoría de los movimientos sociales— ha existido una fuerte tendencia al radicalismo, es decir, a la exigencia de un cambio máximo, sin establecer los pasos intermedios que permitan avanzar hacia él. Ello ha conducido a menudo a considerar utópicos planteamientos que no lo son en sí mismos, sino que, en un determinado momento histórico, no son directamente alcanzables, porque pertenecen a un horizonte de posibles que exige una serie de transformaciones previas. La rapidez con la que se han producido los cambios en la situación de las mujeres en los países occidentales —con sus ventajas y desventajas, con sus avances y la aparición de problemas que no habían sido

previstos— ha mostrado que ninguna transformación puede ser considerada, en sí misma, utópica o inalcanzable, pero que todas ellas exigen una metodología de cambio, que minimice el esfuerzo y el coste social así como las posibles repercusiones negativas no previstas, que a menudo son las que dan lugar a retrocesos o abandonos difíciles de recuperar.

Es por ello que hay que aplicar el máximo de racionalidad a las transformaciones necesarias, sin pretender que deban seguir en todas partes un proceso establecido, pero sin dejar tal proceso al azar. Con este objetivo, y a partir de la experiencia seguida en los países occidentales, se establece la siguiente tipología, descriptiva de etapas o momentos de la transformación.

La evolución de los sistemas educativos modernos, en lo que se refiere a la educación de las mujeres, ha experimentado un proceso, acelerado en los últimos años, en los que las mujeres pasan de una situación de exclusión y marginación a una situación de protagonismo compartido en la definición y configuración mismas del sistema educativo y de los modelos culturales que hay que transmitir a las generaciones jóvenes. Esta última etapa no ha sido alcanzada aún en ningún país, pero se perfila ya en el horizonte de las necesidades inmediatas —por razones tanto económicas como culturales— en muchos países occidentales.

Esta evolución ha pasado por diferentes etapas o momentos. Por supuesto, lo que ocurra en el sistema educativo tiene una profunda relación con la posición y avances de las mujeres en el conjunto del sistema social, o en otros subsistemas de cada sociedad. Sin embargo, hay que tener presente que tales subsistemas suelen tener un cierto grado de autonomía relativa, y que el sistema educativo, en especial, suele ser de los primeros en trabajar para conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, siendo más sensible a esta cuestión que otros subsistemas, como el laboral o el político —por no hablar ya del militar o del religioso. Por ello, y aun teniendo presente que el sistema educativo, por sí mismo, no puede conseguir una transformación que garantice la igualdad —ni siquiera la igualdad de oportunidades— es importante no minusvalorar su contribución al cambio igualitario, especialmente como punto de partida en la legitimación de las mujeres para lograr este cambio.

Construir una política de cambio respecto de la educación de las mujeres requiere siempre, como primera medida, la realización de un diagnóstico de la situación que tenga en cuenta cuáles son las discriminaciones reales que se ejercen en la educación de las mujeres y cuáles los sectores más afectados. A partir de este conocimiento, es necesario establecer un conjunto de prioridades y una metodología para cada una de ellas.

En el caso de América Latina se producen, como hemos apuntado más arriba, situaciones muy dispares, tanto entre países como dentro de cada país. No es posible establecer, por tanto, unas prioridades generales. Sin embargo, podemos establecer algunas situaciones-tipo y sugerir un conjunto de medidas y recomendaciones para cada una de ellas.

Como es obvio, las etapas apuntadas, sin que correspondan a los procesos históricos de una manera rígida, representan momentos en el desarrollo de la escolarización de las mujeres, en los que se pone el acento sobre unos determinados objetivos en función de los aspectos que se considera prioritario alcanzar. En América Latina, dado que en muchos países coexisten sectores de mujeres analfabetas o de niñas no escolarizadas junto a un acceso ya amplio de las mujeres a las Universidades, hay que establecer un sistema de prioridades. Prioridades que, si partimos de la necesidad de utilizar la educación como instrumento de desarrollo económico y de lucha contra la pobreza, tanto a nivel individual como colectivo, supone enfatizar en primer lugar la extensión de la educación a todas las niñas y la alfabetización y formación ocupacional de las mujeres adultas, como primer paso para alcanzar la igualdad, siguiendo después hacia medidas que no incidan ya sólo

en el acceso de las mujeres a la educación sino en la modificación del sistema educativo.

Todo el proceso de cambio en la educación de las mujeres requiere una serie de medidas de infraestructura y medios educativos, de modo que haya suficiente cobertura de escuelas en el territorio, que la educación —por lo menos a nivel primario— sea gratuita y que se faciliten los libros y materiales de trabajo, por lo menos a la población más pobre. Estas medidas, sin embargo, no son específicas para la educación de las mujeres, sino de toda la población, de modo que son suficientemente conocidas y no vamos a centrarnos en ellas, sino que en este informe focalizaremos prioritariamente lo que hace referencia a los aspectos diferenciales, es decir, a las dificultades concretas que conlleva el cambio de educación de las mujeres y a los obstáculos de carácter ideológico que hay que superar. Damos por asumido, por consiguiente, que hay una serie de medidas básicas que tienen que ponerse en marcha, dado que en caso de no producirse la gratuidad o la cobertura escolar, evidentemente fracasarán otro tipo de medidas.

Así pues, para centrarnos en los problemas que concretamente se presentan respecto de la educación de las mujeres, distinguiremos cuatro tipos de situaciones y de políticas a desarrollar, que pueden orientar la acción prioritaria en diversas zonas y en función de los objetivos que haya que alcanzar en cada momento. Ello no significa que no puedan abordarse conjuntamente; pero hay que insistir en que no todo puede resolverse a la vez, y determinados desarrollos históricos requieren unas bases ideológicas y culturales que no se producen hasta que otras transformaciones previas no han tenido lugar.

Previamente vamos a establecer las dimensiones fundamentales en las que hay que intervenir:

1. **Legislación.** Se refiere a los cambios legislativos necesarios para borrar todas las barreras legales que puedan impedir el acceso de las mujeres a la educación en condiciones igualitarias.
2. **Acceso de alumnas.** Se refiere al proceso de entrada de las mujeres en el sistema educativo, hasta lograr la paridad en todos los niveles y tipos de estudios.
3. **Estructura de los centros educativos.** Se refiere al carácter segregado o unitario de los centros educativos, así como al uso de los espacios dentro de ellos.
4. **Estructura curricular.** Se refiere a las prescripciones existentes en relación a los currícula, a todos los niveles de la educación, así como al conjunto de conocimientos y valores que se inscriben en los currícula.
5. **Libros de texto.** Se refiere a la presencia o ausencia de las mujeres y de los temas relativos al ámbito privado que figuran en los libros de texto.
6. **Curriculum oculto.** Se refiere al conjunto de prácticas habituales en el sistema educativo que no están explicitadas en forma patente, pero que forman parte de los hábitos de la docencia, tanto en términos de atención al alumnado como de observaciones, valoraciones, etc. que el profesorado realiza.
7. **Lenguaje.** Se refiere al carácter sexista o no sexista del lenguaje utilizado en el sistema educativo, tanto en los textos como en la práctica educativa.
8. **Actividades deportivas.** Hace referencia a todas las actividades deportivas y lúdicas, escolares o extraescolares, que se realizan en relación al sistema educativo.
9. **Capacitación y formación profesional.** Se refiere al tratamiento a dar a la capacitación y formación profesional, en todos sus niveles.

10. *Paridad del profesorado.* Hace referencia a la composición por sexos del profesorado, tanto en términos de presencia o ausencia como de posiciones ocupadas y tareas desempeñadas.

Para sintetizar las prioridades a establecer en cada etapa se ha elaborado la tabla siguiente, que será explicitada en los apartados que siguen.

Fases de prioridad	Acceso	Unificación	Visibilidad mujeres	Coeducación
Dimensiones				
Legislación	Remoción de obstáculos y escuela obligatoria	Prohibición discriminaciones	Énfasis en igualdad	Inclusión aprendizajes "femeninos" Transversalidad
Acceso alumnas	Campaña institucional	Seguimiento estadístico	Seguimiento estadístico	Seguimiento estadístico
Estructura centros	Cobertura máxima	Centros mixtos	Momentos separados	Unificación espacios
Estructura curricular	Adaptación a posibilidades mujeres	Unificación curricular	Análisis de carencias para las mujeres e introducción temas "femeninos"	Transversalidad valores y materias relativos a reproducción
Libros de texto	Adaptación niveles culturales de las mujeres	Unificación de los libros de texto	Análisis lenguaje y ausencia de mujeres	Equilibrio de presencia y temas masculinos y femeninos
Curriculum oculto	Análisis tratamiento de las mujeres	Inclusión de las mujeres en actividades valoradas	Análisis práctica educativa: atención, espacios	Equilibrio de valores y tratamiento
Lenguaje	Eliminación términos peyorativos	Eliminación términos peyorativos	Análisis ausencia referencia a mujeres e introducción de cambios	Lenguaje con presencia equilibrada femenina y masculina
Actividades deportivas	Realización actividades "femeninas"	Inclusión en actividades mixtas	Revaloración actividades femeninas	Inclusión de los hombres en actividades femeninas
Capacitación y formación profesional	Adaptación a posibilidades inmediatas. Reciclajes y formación continua	Unificación formación profesional	Estímulos diversificación profesional	Equilibrio hombres-mujeres en todos los estudios profesionales
Profesorado	Adecuación a necesidades mujeres	Unificación profesorado	Análisis situaciones diferenciales y promoción profesoras	Equilibrio hombres-mujeres en todas las posiciones docentes

A continuación veremos, para cada una de las etapas que se describen, algunos problemas que se plantean, objetivos principales y recomendaciones concretas. En la exposición se ha seguido un método más flexible que en la tabla, dado que se trata de comprender la lógica de los problemas que pueden plantearse en cada etapa. De nuevo, hay que considerar que se trata de una guía para la acción a utilizar de manera flexible, es decir, que si en una etapa pueden conseguirse objetivos de las posteriores, ello conducirá a ganar tiempo. Sin embargo, ordenar los objetivos permite organizar mejor los recursos y maximizar los resultados obtenidos en cada momento.

1. La extensión de la educación y la capacitación de mujeres adultas

Hay un primer momento en el que las normas que tradicionalmente han regido las prescripciones de género siguen vigentes y mantienen una división muy acusada de los universos sociales en los que actúan hombres y mujeres, así como de los comportamientos y actitudes fijados para cada género. Esta situación se caracteriza, habitualmente, por una valoración jerárquica de los géneros, de modo que el género masculino es mucho más valorado que el género femenino y los hombres mucho más valorados que las mujeres. Ello supone, de una manera creciente en nuestra sociedad, que las mujeres sufren una doble marginación: respecto de su desarrollo individual se producen grandes limitaciones, dado que no tienen la oportunidad de educarse al mismo nivel que los hombres de su mismo medio social, ni de cultivar y ampliar sus capacidades; respecto de su intervención en los ámbitos públicos, este momento está caracterizado por su exclusión, prescrita por las normas de género y justificada por la carencia real de igualdad en la capacitación.

En este tipo de situaciones —que se han producido en todos los países, aunque en diversos momentos históricos— la lucha por la igualdad implica, fundamentalmente, la eliminación de las barreras que impiden el acceso de las mujeres a las formas de capacitación normalizada y legitimada en cada país, dado que el primer objetivo a conseguir es el del pleno desarrollo de sus capacidades individuales y el del reconocimiento de tales capacidades, condición indispensable para que ellas se conviertan en "sujetos", en ciudadanas de pleno derecho, y sean capaces, a partir de este momento, de actuar como tales para conseguir sus objetivos, pasando de una aceptación pasiva de su realidad a una transformación activa de su entorno, que les permita un creciente control sobre las circunstancias en que se desarrolla su vida. Por consiguiente, en esta etapa no hay que poner en cuestión la naturaleza de las instituciones, sino las limitaciones que presentan en relación a las mujeres, para allanar los obstáculos que generan su marginación. En relación al sistema educativo, no hay un cuestionamiento del modelo androcéntrico de cultura, sino que debe producirse una impugnación de las barreras que impiden a las mujeres el acceso a éste en condiciones de igualdad; y, paralelamente, debe producirse una valoración de la importancia del acceso de las mujeres al sistema educativo, dado que ello permitirá desarrollar unas capacidades de las que las mujeres carecen al quedar marginadas de la educación. Por lo tanto, caracterizamos el objetivo general a alcanzar en este primer momento como *la inclusión de todas las mujeres en edad escolar en el sistema educativo, y la educación al máximo nivel posible de todas las mujeres adultas que han quedado previamente excluidas del sistema educativo.*

La tarea más urgente en esta fase, dado que es la que en mayor medida puede contribuir a la eliminación de la pobreza, es la de elevar los niveles educativos de los sectores de población que se hallan en situación de mayor exclusión. Si hay que establecer prioridades entre ellos, dos características deben ser contempladas. En primer lugar, la atención a las nuevas generaciones para no reproducir los niveles de analfabetismo existentes y dar otro tipo de posición a las futuras mujeres jóvenes. En segundo lugar, la capacitación de las mujeres para el mercado de trabajo, atendiendo no a un principio general, sino a las posibilidades concretas que en cada zona éstas puedan tener, sea porque se abran oportunidades de empleos específicos, sea para desarrollar su capacidad de iniciativa propia, de modo que puedan crear sus propios medios de trabajo. La capacitación de las mujeres en los sectores y empleos productivos que presenten mayores oportunidades de futuro es un tercer elemento a tener en cuenta.

Éstos son los objetivos prescritos en primer lugar en la Plataforma de Acción emanada de la Conferencia de Beijing. En el objetivo estratégico B.1. "Asegurar la

igualdad de acceso a la educación", párrafo 80, se detallan las medidas que han de adoptar los gobiernos, y en el objetivo B.2. "Eliminar el analfabetismo entre las mujeres", párrafo 81, se señalan las medidas que han de adoptar los gobiernos, organismos nacionales, regionales e internacionales, donantes bilaterales y multilaterales y las organizaciones no gubernamentales. También el Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001 menciona, en su objetivo estratégico II.4., párrafo 65, "Garantizar a la población en general, y en especial a las niñas y mujeres, el acceso a una educación formal e informal que las prepare para el ejercicio de sus derechos y de la ciudadanía plena, la participación equitativa en los niveles de decisión y el reparto igualitario de las responsabilidades familiares y domésticas. Asegurar la permanencia de las niñas en el sistema educativo", objetivo que queda detallado en la acción estratégica II.4.e, párrafo 70, en la siguiente forma: "Implementar investigaciones y acciones para erradicar el analfabetismo femenino, la repitencia y la deserción, y propiciar la permanencia de las mujeres, especialmente de las rurales y las indígenas, en el sistema educativo".

Para llevar a cabo las recomendaciones que figuran en estos documentos, podemos añadir algunos elementos metodológicos relativos a la implementación de tales medidas.

En esta etapa, como se ha dicho más arriba, el objetivo fundamental es la incorporación del máximo de mujeres a la educación, y la adquisición de instrumentos básicos de capacitación. Es fundamental, por lo tanto, conseguir que todo el país entienda la importancia de la educación de las mujeres y desarrollar una acción doble: de motivación para la educación y de desarrollo de los instrumentos adecuados para que ésta llegue a todos los rincones del país. Evidentemente, de nada serviría la motivación si falta la infraestructura necesaria. Por consiguiente, es fundamental la realización de un mapa escolar, que detalle en forma minuciosa las necesidades y equipamientos existentes en cada zona y establezca un plan de construcciones escolares y dotación de centros, de transporte escolar en caso de que sea necesario, de distribución de libros de texto y materiales específicos para la alfabetización de adultas y de formación de profesorado especializado en esta formación. Todo ello facilitando al máximo el acceso de las mujeres a la educación, y, por tanto, contando con la gratuidad de la enseñanza, por lo menos en todos los tramos obligatorios.

Paralelamente hay que desarrollar campañas de motivación, que pueden hacerse públicas a través de carteles, campañas radiofónicas, charlas, etc., y que tiendan a mostrar la importancia de la educación para las mujeres como sujetos de derechos y para su incorporación al mundo actual. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel de primer orden en este sentido, promoviendo no sólo la escolarización en forma directa, sino el fomento de la lectura, la aparición de mujeres desempeñando diversas profesiones, etc. Hay que tener presente que son a menudo las mujeres que ya han participado en cursos de alfabetización o capacitación las que pueden motivar a otras mujeres que están en sus mismas circunstancias para que acudan a los centros educativos.

Se trata hasta aquí de políticas a nivel macro, para el conjunto del país. Éstas deben complementarse con una mayor especificación a nivel micro, teniendo en cuenta tanto las diferencias entre la alfabetización e incorporación a la escolarización de las niñas en edad escolar y las de las mujeres adultas como las dificultades o especificidades locales, ya sea en términos rural/urbano, ya sea en relación a la culturas indígenas, ya sea en función de subculturas propias generadas por un tipo de producción local, una forma de tradición, una forma de relación hombre/mujer que contemple determinados rasgos propios, etc.

En relación a la escolarización de las niñas, hay que tender ya en esta fase a incorporarlas al sistema educativo existente, fomentar la escuela mixta en caso de que no exista o haya un alto porcentaje de escuela separada, fomentar los currícula unificados y el profesorado mixto. Es decir, avanzar ya desde este momento hacia lo que serán los objetivos propios de la segunda etapa; sin embargo, no son ahora los prioritarios, sino que *el objetivo prioritario fundamental es la incorporación de las niñas a la educación*. Para ello hay que utilizar todos los recursos existentes, aceptar la escuela separada si es la única forma que la población admite, o la escolarización a través únicamente de maestras, o cualquier otra medida que facilite la incorporación de las niñas —horarios especiales, currícula especialmente diseñados, clases separadas para llevar a cabo formas de educación compensatoria, etc. Estas medidas, que en un momento posterior deben desaparecer para dar paso a la unificación del sistema educativo, pueden ser aceptables para promover el acceso, si con ello se facilita el primer paso.

Otro aspecto a tener en cuenta en relación a la escolarización de las niñas es la necesidad de que permanezcan en el sistema educativo por lo menos en toda la etapa de la educación obligatoria. Uno de los fenómenos detectados en diversos países de América Latina es el abandono escolar de las niñas en algunos sectores pobres; para evitar tal abandono hay diversas acciones posibles, desde la motivación ya subrayada, mostrando imágenes de mujeres autónomas que han alcanzado esta posibilidad porque estudiaron o desarrollando charlas de mujeres en las escuelas, que enfatizan la importancia que tuvo para ellas la educación y las ventajas que les reportó, hasta el control ejercido por el profesorado, indagando qué ocurre con las niñas que dejan de asistir a los centros educativos antes de la edad adecuada.

El trabajo con las familias es también una estrategia útil para conseguir el mantenimiento de las niñas en la escuela en todo el tramo de educación obligatoria. En efecto, el abandono escolar suele producirse porque la familia no tiene ejemplos vividos de la importancia de la escolarización para el futuro de sus hijas, dado que en su entorno las mujeres no fueron escolarizadas o no hay empleos que lo requieran. Sin embargo, las madres suelen ser muy críticas con su propia historia y receptivas a las sugerencias que puedan hacerse para mejorar las posibilidades de sus hijas. Por ello, excepto en el caso de sectores muy marginales, las charlas con las familias, y especialmente con las madres, mostrándoles que el tiempo escolar es un derecho de sus hijas y que les reportará ventajas para su futuro, suelen contribuir poderosamente a modificar la situación.

Al mismo tiempo, una de las causas de abandono del sistema educativo por parte de las muchachas adolescentes suelen ser los embarazos tempranos, y las burlas o comentarios que éstos generan en las aulas, entre sus propios compañeros y compañeras. De nuevo, en este plano es fundamental la acción del profesorado para hacer desaparecer todos los elementos negativos que puedan darse en los centros y acoger a las muchachas embarazadas con toda naturalidad, mostrando incluso que es todavía más importante para ellas, en esta situación, tener una formación que les permita acceder a un empleo.

El último elemento a tener en cuenta es el de la especificidad cultural de algunos grupos de población, o el posible retraso de las niñas, en comparación con los varones, en el desarrollo de determinadas capacidades, como por ejemplo el dominio de determinadas destrezas físicas. Estas características pueden exigir, en la etapa de incorporación de las niñas, algunos momentos de aprendizajes separados, si se está en un régimen de escuela mixta, para que su interrelación con los varones —en los juegos, deportes, etc.— se haga de manera no traumática, y a partir de un nivel de competencia de las niñas que les permita una actuación equilibrada.

En términos generales, el objetivo fundamental de esta etapa es la apertura de posibilidades para las niñas, de modo que no configuren su futuro como una

repetición del de sus madres, sino que adquieran conciencia de que pueden actuar para modificar y controlar las condiciones en las que viven, y que la educación es un paso fundamental para ello. Por tal motivo, es importante que estén en contacto, a través de los textos escolares, charlas, etc., con mujeres que son ejemplos vivos de esta posibilidad, y que les muestren un nivel de autoestima y autonomía personal que tal vez ellas no habrán podido observar en su medio social.

En cuanto a la escolarización de mujeres adultas, sus condiciones difieren en buena medida de las de las niñas. Por ello, hay que poner especial atención en algunos aspectos diferentes de los ya señalados.

Para las mujeres adultas, y en la etapa de la incorporación a la escolarización, es menos importante la unificación del sistema educativo, e incluso puede resultar contraproducente. Por supuesto, no es posible generalizar sobre ello, de modo que en cada caso —país, región, zona, etc.— hay que establecer una estrategia específica adaptada a las condiciones culturales locales, teniendo en cuenta las formas de género y de relación entre los géneros más difundidas en el área. A menudo puede ser útil establecer un plan de alfabetización o de capacitación profesional exclusivamente para mujeres, o para mujeres de un determinado sector, barrio, empresa o etnia, y dotar a este plan de recursos específicos, tanto en términos de infraestructura como de profesorado, currículum, materiales y libros de texto u otros. La escolarización de mujeres adultas debe plantearse sobre todo como una operación específica, de transición, no como un sistema de formación permanente, dado que las nuevas generaciones de mujeres deben ser escolarizadas desde la infancia. Por ello, es importante atender más a la eficacia inmediata que al encaje dentro del sistema educativo general.

En relación a los contenidos educativos, hay que tener en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, la necesidad de vincular el aprendizaje de lectura y escritura a contenidos concretos, inteligibles y motivadores para mujeres que han estado en determinados tipos de contextos culturales de carácter particularista. La metodología para desarrollar este tipo de pedagogía cuenta con un gran número de experiencias, dado que éste ha sido un campo en el que se ha realizado un inmenso trabajo en América Latina, por parte de las organizaciones no gubernamentales.*

En segundo lugar, hay que señalar que, más allá de la adquisición de destrezas básicas, como el leer, escribir y contar, la escolarización debe proporcionar, en este estadio, algunos hábitos mentales indispensables para que las mujeres puedan adquirir mayor protagonismo en el ámbito público. La autoestima, la confianza en sus capacidades y el conocimiento de sus derechos son objetivos a fijarse en esta etapa; así como otras destrezas básicas, como una cierta metodología de análisis y clasificación de las situaciones, de manejo de las nociones de causa/efecto, etc. Todo ello realizado desde lenguajes y ejemplos referidos a la vida cotidiana de las mujeres, es decir, sin ningún afán academicista que estaría totalmente desplazado en este ámbito. Hay que tener en cuenta que, aunque existan elementos culturales muy valiosos en los diversos medios sociales de nacimiento de las mujeres que no han pasado por el sistema educativo, lo que falta a menudo es la capacidad de abstracción y generalización, necesaria para el manejo de la cultura actual. Ello es especialmente notorio en el caso de mujeres nacidas en ámbitos urbanos muy degradados, donde no puede hablarse propiamente de una cultura autóctona sino de formas de adaptación inmediata y supervivencia, en las que la transmisión de

* Existen varios materiales para la alfabetización y la formación ocupacional de mujeres adultas basados en este tipo de metodologías. Quiero señalar, entre ellos, el publicado por el Instituto de la Mujer de España, *De otra manera*, que puede ser un modelo útil, aun cuando tal vez necesitara una adaptación a contextos culturales específicos. Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, Ministerio de Educación y Ciencia, *De otra manera. Cuadernos de Educación de Adultas*, N^os 1, 2, 3, 4 y 5, Madrid.

capacidades culturales y pautas muy elementales está mucho menos asegurada que en las culturas indígenas de larga tradición.

La educación e información sobre la salud y la salud sexual y reproductiva constituye otro ámbito de gran importancia para las mujeres, que debe ser incorporado en esta etapa, especialmente para las mujeres adultas. Por ello, es necesario diseñar materiales adecuados, así como ver, en función de las formas culturales existentes sobre los temas reproductivos, cuáles son las formas más idóneas para abordar este tema tanto en los cursos de alfabetización como en todos los tipos de reciclaje que se realicen con adultas.

En el ámbito de la formación profesional esta etapa se caracteriza por la existencia de un gran desnivel entre hombres y mujeres, dado que éstas han tenido un escaso acceso no sólo al sistema educativo sino incluso a las posibilidades de empleo. Por ello es fundamental incluir al máximo de mujeres en tipos de estudios profesionales, aunque sean de bajo nivel o den lugar a empleos caracterizados como femeninos; ello permite legitimar la demanda de trabajo por parte de las mujeres y mostrar que tienen las mismas capacidades que los hombres. Al mismo tiempo, es importante que al menos algunas mujeres puedan acceder a los estudios superiores más valorados, para romper los estereotipos y abrir brechas que puedan permitir posteriormente el avance de las demás.

De acuerdo con el objetivo de erradicación de la pobreza se trata sobre todo, de dar una formación que permita la obtención rápida de recursos en el mercado laboral próximo. Por consiguiente, hay que actuar en forma muy descentralizada, viendo cuáles son las posibilidades locales de empleo de mujeres adultas y dándoles la formación adecuada para maximizar sus posibilidades en este mercado. Con todo, no hay que definir tales posibilidades locales de empleo estrictamente en función del mercado de trabajo masculino. En algunos casos este mercado puede tender a desaparecer, porque determinadas actividades productivas queden obsoletas; es más fácil que las mujeres, que deben incorporarse por primera vez al mercado de trabajo, puedan hacerlo en actividades nuevas, sin tradición en una zona, que conseguir que cambien los hombres, cuando ha existido tradicionalmente una especialización laboral local creadora de oficios.

Por consiguiente, la formación ocupacional o profesional de mujeres adultas ha de ser cuidadosamente planificada en contacto con los organismos locales que trabajen sobre la economía y el empleo y que puedan prever, en determinados casos, el futuro desarrollo económico de una región y la posibilidad de desarrollar formas de producción nuevas, alternativas a las existentes, para dirigir a las mujeres hacia estos ámbitos y no hacia ámbitos tradicionales, en los que no sólo estarían en desventaja respecto de los hombres sino que incluso correrían el riesgo de encontrarse en poco tiempo en una situación de obsolescencia. Al mismo tiempo, hay que atender sus necesidades en términos de guarderías u otros servicios que les permitan compatibilizar su formación con sus tareas familiares.

2. La unificación del sistema educativo para hombres y mujeres

El segundo momento plantea ya otro tipo de problemas y objetivos. Este segundo momento se alcanza cuando un porcentaje ya muy elevado de mujeres han sido incluidas en el ámbito público, de modo que pueden acceder a los diversos trabajos profesionales, puestos de decisión, etc. y han desaparecido las barreras formales que impedían su acceso a ellos. Sin embargo, tanto por costumbre como por la impronta de los modelos de género todavía existentes, las mujeres siguen formando colectivos específicos, de modo que suelen ser mayoritarias en determinados sectores productivos o determinadas tareas, pero no tienen aún acceso real a todos los ámbitos de la sociedad. Ello ocurre porque aunque socialmente se acepte el derecho a la igualdad, realmente se sigue utilizando un doble standard para juzgar las capacidades de hombres y mujeres y se sigue realizando una diferenciación de sus destinos sociales.

En el ámbito educativo esta fase suele caracterizarse por el mantenimiento de instituciones educativas separadas destinadas a un solo sexo, por la existencia de currícula diferenciados, total o parcialmente —mantenimiento de asignaturas específicas, como las labores, el aprendizaje de tareas domésticas para las niñas, etc.—, por el uso de libros de texto diferentes para cada sexo, de prácticas deportivas diferenciadas y a veces de profesorado distinto, de modo que las mujeres enseñen más frecuentemente a mujeres y los hombres a los hombres. Estos rasgos pueden producirse todos a la vez o separadamente y tener un carácter generalizado dentro del sistema educativo o aparecer en forma fragmentaria, siguiendo los hábitos y tradiciones de cada país.

Aun cuando las mujeres tengan acceso al sistema educativo, éste sigue estando, habitualmente, pensado para la educación de los varones, y por consiguiente mantiene un conjunto de pautas, explícitas y no explícitas, que hacen que las mujeres sean objeto de discriminación, y obtengan rendimientos inferiores en diversos aspectos: menor nivel de los títulos académicos, elección de estudios profesionales menos valorados, menores rendimientos académicos en determinadas áreas prestigiosas, como las que tienen un carácter más técnico, menores niveles de asertividad y autoestima, menor conciencia de sus derechos como personas, etc. De hecho, siguen existiendo un gran número de mecanismos educativos que diferencian a hombres y a mujeres, y aquéllos continúan siendo los protagonistas de la educación, de modo que se mantienen aún muchas barreras, en la propia estructura educativa, que impiden la consecución de la igualdad.

El mantenimiento de una diferencia en las formas educativas de hombres y mujeres tiene unas consecuencias altamente negativas para las mujeres, dado que sigue operando un punto de vista jerárquico entre los géneros, que asimila todo lo masculino a "superior" o de mayor importancia. Las capacidades desarrolladas por las mujeres en escuelas y currícula separados suponen una segregación de lo que se considera como más valioso en el sistema educativo, y, por consiguiente, las oportunidades de acceso de las mujeres a los estudios o a los puestos más valorados en la sociedad siguen siendo escasos. Por tanto, *el objetivo principal a conseguir en esta fase es la unificación formal del sistema educativo, de modo que niñas y niños cursen sus estudios de acuerdo con el mismo currículum, que se unifiquen los centros educativos de modo que los individuos de ambos sexos compartan las mismas aulas, tareas y tipos de estudio, que se unifique el tipo de exámenes y pruebas, así como la exigencia de rendimiento y el seguimiento de la escolarización, que se unifiquen los tiempos de permanencia de hombres y mujeres en el sistema educativo, para llegar a*

iguales promedios de años de escolaridad, que se unifiquen las prácticas deportivas, de modo que las mujeres participen en los deportes y competiciones que aparecen como más prestigiosas, etc. Asimismo hay que plantear, en esta etapa, la unificación del profesorado, de modo que el profesorado de los centros sea mixto y que haya un equilibrio entre hombres y mujeres en todos los niveles educativos. De hecho, aun cuando la unificación del sistema educativo no figura en forma explícita en los documentos internacionales, si se hace repetidamente mención en ellos de la necesidad de que las mujeres tengan acceso a una educación no discriminatoria, que sólo puede alcanzarse mediante esta unificación.

Sin embargo, en esta etapa sigue sin cuestionarse, a nivel general, el modelo cultural vigente, de modo que el rasgo principal consiste en lo que podríamos llamar la masculinización de las niñas, entendido por masculinización la adopción de pautas de género que anteriormente estuvieron reservadas a los niños, pero que en esta etapa deben convertirse en universales.

En cuanto a la formación y capacitación profesional, el problema que se plantea en ella, en esta etapa, es el de la universalización del acceso de las mujeres a los estudios profesionales, en igualdad de condiciones y acudiendo a los mismos centros a los que acuden los varones. Sin embargo, es difícil evitar que las elecciones de estudios sigan presentando un sesgo de género difícil de combatir, dado que ahora no aparecen ya como una imposición externa, sino como una elección personal interpretada como libre, que parece confirmar la idea de que las muchachas tienen preferencia por opciones distintas y menos prestigiosas que los muchachos.

Por ello, el objetivo prioritario, en esta situación, es poner el acento en la unificación formal del sistema educativo. Los principales aspectos de esta unificación son:

a) La unificación de centros escolares. Niñas y niños, muchachas y muchachos, deben frecuentar los mismos centros y las mismas clases, a todos los niveles educativos. Hay que tratar de mantener el equilibrio numérico entre ambos sexos, dado que una desproporción entre ellos tiende a complicar la convivencia y a perjudicar a las niñas, si son éstas las minoritarias. En efecto, en esta etapa suele suceder que las familias aceptan la escuela mixta para sus hijos, pero tienen más dificultades para aceptarla para sus hijas, de modo que a veces se mantienen escuelas de niñas, por ejemplo, escuelas religiosas. En esta situación es posible que el equilibrio entre los grupos sexuales quede roto en las escuelas públicas. Por esta razón, y aunque es difícil impedir el mantenimiento de la escuela de un solo sexo, es necesario realizar campañas explicativas que muestren que es mucho mejor para las niñas asistir a las escuelas mixtas.

b) La unificación curricular. El curriculum educativo debe ser revisado por parte de las autoridades responsables para eliminar todas las diferencias que puedan subsistir entre las prescripciones para uno y otro sexo, incluyendo las asignaturas de aprendizaje de tareas del hogar, que deben eliminarse si no pueden generalizarse —y en esta etapa es difícil generalizarlas para que sean aprendidas también por los niños. Del mismo modo debe aceptarse la entrada de las niñas en los aprendizajes masculinos —formación profesional para profesiones como la metalmeccánica, por ejemplo. También en los centros de enseñanza media y superior debe desaparecer cualquier barrera impuesta de modo selectivo a los individuos de uno u otro sexo, o cualquier requisito específico, como asignaturas complementarias diferenciales.

c) La unificación curricular es, hasta aquí, un elemento de carácter formal, que no siempre se traduce en cambios en la práctica. Por ello, a la actuación a nivel macro hay que unir una actuación a nivel micro, diseñada a nivel de los barrios, pequeñas poblaciones o centros, para que los hábitos escolares se modifiquen, de modo que se produzca efectivamente la fusión de centros y aulas en los que antes existía separación, se unifique la práctica de juegos y deportes, el uso de espacios, el

desarrollo de actividades extracurriculares, etc. Ello puede exigir, en determinados casos, el mantenimiento transitorio de momentos separados de aprendizaje, para homogeneizar los niveles de capacidades antes de proceder a la fusión de grupos para convertirlos en mixtos. Pero en esta etapa es conveniente hacer poco énfasis en los momentos de aprendizaje separados, dado que todos los espacios exclusivamente femeninos tienden aun a devaluarse y su frecuentación sigue implicando una marca de inferioridad.

d) Es también necesario unificar los libros de texto, de modo que no existan diferencias entre los que usan los niños y las niñas. Al mismo tiempo es útil revisar muchos de los cuentos, fábulas y materiales que se usan en la educación primaria, dado que la mayoría de ellos suelen ser enormemente sexistas y denigratorios de la figura de las mujeres, de modo que es importante comenzar a producir la crítica de estos textos y a sustituirlos por otros que presenten a mujeres y hombres en situaciones más diversas y equilibradas.

e) La unificación del profesorado es también fundamental en esta etapa, de modo que en todos los centros y en todos los ciclos escolares haya hombres y mujeres como docentes —desde la Universidad hasta las guarderías— y que se tienda a que la presencia de cada sexo se acerque al 50%. Pero no sólo debe haber una presencia mixta del profesorado, sino un equilibrio de sexos en el desempeño de las diversas funciones. Para conseguir este equilibrio es necesario ejercer una presión tanto al nivel macro —Ministerio de Educación, a través de políticas de promoción de las mujeres a altos cargos, de controles sobre la forma de elección de cargos educativos, etc.— como al nivel micro, viendo lo que ocurre en cada centro, qué funciones desempeñan los hombres y las mujeres, cómo se decide la atribución de tales funciones, y estableciendo normas igualitarias para equilibrar estas situaciones.

f) Otro aspecto a tener muy en cuenta en esta fase es la necesidad de modificar las opciones profesionales de las muchachas. Aun cuando hayan desaparecido los obstáculos que les impiden el acceso a determinados estudios profesionales, los hábitos mentales y los ejemplos que ven en su entorno tienden a dirigir las hacia los estudios y las profesiones tradicionalmente femeninas, que suelen tener poco valor en el mercado de trabajo y que en muchos casos se encuentran sobreesaturadas. Para ir modificando tales opciones es fundamental, de nuevo, poder actuar tanto desde los organismos que ordenan el conjunto de la educación, con campañas en los medios de comunicación, carteles, etc. que muestren a mujeres en todo tipo de profesiones, como desde las instituciones inmediatas —pueblos, barrios, centros educativos— organizando charlas en las que mujeres que desempeñan profesiones no tradicionales cuentan su experiencia y formando al profesorado para que, si existe un sistema de tutorías para la orientación profesional, los tutores y tutoras no transmitan las opciones tradicionales, sino que ayuden a las alumnas a establecer objetivos nuevos. En definitiva, se trata de abrir horizontes a las muchachas y mostrarles que pueden acceder a cualquier tipo de profesión, aunque tal vez nunca hayan pensado en ello porque no imaginaron que para ellas fuera

* Para que el profesorado descubra los aspectos ocultos de las formas de discriminación que todavía afectan a las docentes es posible utilizar un material que establece pautas de observación al respecto. Véase M. Rovira y A. Tomé, "La enseñanza, ¿una profesión femenina?", *Cuadernos para la Coeducación*, Nº 4, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. La colección de Cuadernos para la Coeducación trata de establecer una metodología de trabajo, dirigida sobre todo a los centros educativos, para avanzar en diversos aspectos de la visibilización de las mujeres en el sistema educativo y de los cambios a introducir en él por parte del profesorado. Véase también los excelentes trabajos realizados en Argentina por el equipo de Gloria Bonder en el desarrollo del Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa (PRIOM).

posible, pero hay que tener presente que el propio profesorado necesita un reciclaje para tener en la mente tales posibilidades.

g) Por otra parte, en esta fase suelen existir ya en las Universidades grupos de mujeres que trabajan en el campo de la investigación sobre la mujer, y que hay que potenciar y vincular a todo el proceso educativo, tanto para mantener al día la información estadística y el análisis sobre la escolarización y los logros académicos de hombres y mujeres, como para producir los conocimientos que puedan ser incorporados a la cultura y al sistema educativo en la etapa siguiente.

h) En la educación superior, y cuando existan instituciones muy prestigiosas en las que se operan filtros de entrada muy potentes, hay que contemplar la posibilidad de desarrollar medidas de acción positiva, como por ejemplo el tener en cuenta, a igualdad de capacidades, el sexo de los candidatos o candidatas para ir igualando la presencia de hombres y mujeres en tales instituciones.

3. La visibilización de las mujeres y el cambio cultural

El tercer momento se caracteriza, a nivel social general, como el del inicio de la crítica del androcentrismo como modelo universal. A medida que las mujeres van ocupando puestos de responsabilidad, el ámbito reproductivo del que ellas cuidaban anteriormente va quedando más desatendido, a pesar de que ellas siguen manteniéndolo, pero se trata de una menor dedicación, dado que ahora deben compartir sus funciones con las desempeñadas en el ámbito productivo. Paralelamente, las mujeres han adquirido capacidades que antes les estaban vedadas, y por consiguiente dejan de ver el mundo público y las actividades profesionales como un ámbito superior, como un "desideratum" al que apenas se sentían capaces de acceder, y comienzan a comprobar sus carencias y limitaciones. Por consiguiente, comienzan a señalar la existencia de una diferencia, es decir, de unos valores y actividades que tradicionalmente han sido considerados como propios de las mujeres, y que van quedando relegadas en la nueva forma de organización de la sociedad. Y comienzan a constatar que tales actividades y valores, aun cuando estuvieran depreciados por la sociedad, tenían en sí mismos un alto nivel de utilidad para el conjunto de ésta, y que su desaparición acarrea consecuencias negativas tanto a nivel individual —carencias de vínculos afectivos para las propias mujeres— como a nivel colectivo —carencias de atención a los grupos de edad más débiles, como los de personas ancianas o población infantil. Todo ello conduce a la afirmación de la importancia de la diferencia, que puede plantearse como un enfrentamiento y un repliegue hacia formas del pasado o puede canalizarse, positivamente, hacia una profundización de los elementos centrales de lo que históricamente han constituido las prescripciones de género femenino.

En el sistema educativo, esta etapa corresponde al descubrimiento del androcentrismo de la cultura como problema. La invisibilidad de las mujeres y de sus acciones en la historia y en las ciencias sociales, la opacidad del lenguaje respecto de la existencia de mujeres, la ausencia de aprendizajes de las tareas que tradicionalmente han correspondido al ámbito doméstico en los currícula escolares, el tratamiento secundario y la menor atención que reciben las niñas y las jóvenes en la práctica docente, son problemas que anteriormente apenas si fueron detectados —o, si lo fueron, no tuvieron eco suficiente en el conjunto del profesorado— mientras que en esta etapa comienzan a aparecer como una de las grandes carencias del sistema educativo, que tiene como consecuencia la interiorización, por parte de las niñas y las muchachas, de un lugar secundario en la sociedad, y la falta de modelos positivos respecto de lo que pueden realizar en la vida. De modo que, aunque en esta etapa suele producirse ya un aumento muy importante de la escolarización superior

femenina, una cierta diversificación de las opciones curriculares y profesionales y un crecimiento de los logros educativos de las muchachas, que pueden comenzar a superar los logros académicos de los muchachos, ello no garantiza todavía la igualdad real. En efecto, a pesar del éxito escolar, medido en términos de notas obtenidas y obtención de títulos, las muchachas siguen interiorizando, en un sistema educativo androcéntrico, un papel secundario en la sociedad, hecho que las conduce a una aceptación todavía relativamente pasiva de sus roles domésticos y de su escasa participación en los puestos de decisión.

Por ello, el objetivo fundamental a conseguir en esta etapa es la visibilización de las mujeres, de su participación en la vida social, de sus objetivos propios y de su contribución histórica al avance de la humanidad, construyendo, por consiguiente, un modelo cultural alternativo al modelo androcéntrico, basado en la revalorización de algunas de las componentes tradicionales del género femenino y la crítica al modelo masculino como modelo universal, comprendido en bloque.

Respecto a la situación de la formación profesional, hay que plantear en esta etapa dos tipos de objetivos: en primer lugar, analizar las razones por las cuales sigue produciéndose un sesgo de género en la elección de estudios profesionales, y poner en marcha un sistema que permita a las muchachas abrir el abanico de opciones posibles y realizar una elección libres de prejuicios de género; y, en segundo lugar, revalorizar, en el conjunto de la sociedad, los trabajos considerados femeninos, de modo que adquieran un mayor prestigio, que se considere seriamente su aprendizaje dentro del sistema educativo y que sean presentados a los muchachos como opciones profesionales interesantes.

Aunque esta etapa no está delimitada como tal en los documentos programáticos de carácter internacional, muchas de las medidas comprendidas en ellos en relación a la educación hacen referencia a los objetivos que deben desarrollarse en este momento, puesto que estas necesidades ya se han puesto de manifiesto en diversos países.

Para que la escuela deje de ser transmisora de desigualdad es necesario que cambie la cultura que transmite, tanto en su forma escrita y oral como en los valores y las prácticas que circulan a través del sistema educativo y que a menudo sólo se hacen patentes a través del análisis del currículum oculto. Pero la desigualdad, en un sistema educativo unificado, es ignorada, de modo que en esta etapa es necesario poner en marcha una serie de medidas que desvelen esta desigualdad y que inicien su corrección.

Un primer tipo de medidas, que corresponden aun a los gobiernos y responsables máximos de la educación, se refiere a los libros de texto. Como es sabido, los libros de texto tienen un fuerte carácter androcéntrico. Para modificarlo se necesita a) que este carácter sea puesto de manifiesto y reconocido socialmente; b) que deje de ser legítimo y se acepte la necesidad de un cambio; c) tener influencia sobre las editoriales para que tiendan a modificar sus textos; d) tener conocimientos de carácter alternativo para que vayan dando un nuevo sesgo al material escolar y a la cultura legitimada.

Para ello, el dispositivo básico que deben utilizar los responsables de la educación es el impulso de la investigación sobre temas de mujeres, que realice la crítica del androcentrismo en la ciencia —apoyándose en la amplísima literatura internacional ya existente— y rescate las figuras y trayectorias de mujeres, tanto respecto de las mujeres ilustres como del conjunto de las mujeres. En segundo lugar, las investigadoras deben mostrar el carácter androcéntrico y la ausencia de mujeres en los libros de texto; y, finalmente, es fundamental reunirse con las editoriales y estimular los cambios, sea instituyendo premios a las que realicen un esfuerzo en este sentido, sea —y ello ha demostrado tener mayor eficacia que los premios—

dictando una normativa a la que deban ajustarse los libros de texto para obtener el permiso de publicación.

En el ámbito de los centros y de la acción realizada por el profesorado, también es posible actuar en relación a los libros de texto, tanto llevando a cabo una cuidadosa selección de los textos utilizados como construyendo y divulgando materiales adecuados cuando no hay textos que no sean sexistas. Por otra parte, el análisis de los libros de texto en clase, con el propio alumnado, y el descubrimiento de su carácter desigualitario, es un recurso de gran utilidad, que suele generar un alto nivel de conciencia de las diferencias y jerarquías establecidas en el alumnado tanto femenino como masculino.

Un segundo aspecto del cambio cultural se refiere a los actores de la educación: profesorado, inspección, formadores del profesorado, etc. En esta etapa es necesario, por una parte, operar un reciclaje del profesorado para sensibilizarle hacia los temas de igualdad entre niños y niñas y mostrarles que lo que creen que es una educación igualitaria es todavía una educación sexista. Paralelamente, esta característica debe formar parte de la formación del profesorado, y por lo tanto debe entrar en las escuelas en que ésta se realiza.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el pasar a una educación no sexista exige un cambio de mentalidad que no está todavía conseguido en el conjunto de la sociedad, que sigue transmitiendo estereotipos sexistas. Por ello, no basta con charlas de reciclaje al profesorado, sino que es necesario que el propio profesorado emprenda formas de investigación-acción en el aula, que le permitan descubrir la persistencia de sexismo en su propia acción y ensayar formas alternativas para ir modificando las valoraciones transmitidas.

De nuevo, hay que apoyarse para ello en la experiencia internacional, y en materiales y metodologías ya existentes, que habrá que adaptar, en cada caso, a las posibilidades y características culturales de cada zona y cada nivel educativo. El cambio educativo real sólo puede llevarse a cabo a través de un cambio de mentalidad y un cambio de prácticas, y para ello el profesorado debe analizar los valores que maneja inconscientemente y modificarlos a través de la instauración de prácticas que tiendan a dar un mayor protagonismo a las niñas y mujeres en el aula.

Al mismo tiempo, el cambio cultural necesario en esta etapa pasa por la reintroducción en el sistema educativo de prácticas y valores que anteriormente fueron considerados característicos de las mujeres, y que ahora deben ser generalizados para ambos sexos. Así, tareas cuyo aprendizaje es necesario en el ámbito de la reproducción tanto personal como generacional deben ser incorporadas al sistema educativo: capacidades para las tareas domésticas, educación emocional, educación afectiva y sexual, valoración de las tareas del cuidado, conocimientos de dietética y salud, etc. La introducción de estas materias equilibra la composición curricular, de modo que ésta deje de valorar únicamente las tareas necesarias a la producción, y permite, al mismo tiempo, dar una mayor centralidad a las niñas y a las mujeres dentro del sistema educativo.

El desarrollo de estos conocimientos, prácticas y valores tiene, sin embargo, una lógica distinta a la habitual en el ámbito educativo, puesto que, aunque en algunos casos puedan ser impartidos en la forma de asignaturas, se refiere sobre todo a los valores y, por tanto, debe impregnar el conjunto del sistema educativo. De aquí que se plantee la necesidad de transversalidad, es decir, de que en todas las asignaturas se tenga presente el cambio. Así, por ejemplo, la enseñanza de las ciencias o las matemáticas debe modificarse para que en los ejemplos o los enunciados de los problemas estén presentes situaciones habituales para los hombres y también para las mujeres, de modo que éstas puedan reconocer que las ciencias y las matemáticas no son universos totalmente ajenos a su vida, sino que

tienen aplicaciones prácticas absolutamente útiles para muchas de las tareas que las mujeres realizan cotidianamente.

Hay que ser conscientes, de todos modos, de las dificultades que comporta la transversalidad: en último término exige una reordenación total de los currícula, que, especialmente en la enseñanza primaria, deben ser reorientados de modo que las asignaturas no sean la forma de división principal, sino instrumentos que se aprenden al hilo de conocimientos básicos necesarios para la vida. Ello exige una reorientación de la formación del profesorado, y por lo tanto un cambio muy global en la educación. Cambio que está hoy planteado en el mundo occidental, y que corresponde, por otra parte, a una variación en la figura de los docentes, que pasan de ser correas de transmisión de una cultura en cuya formulación y diseño no intervienen a ejercer un papel mucho más activo, lo que podríamos llamar una función propiamente intelectual, en la que se tiene en cuenta el medio social en que se trabaja, las formas culturales de base y los objetivos de conocimiento a los que es necesario llegar para desarrollar en el alumnado un máximo de iniciativa y de eficacia en su adaptación al medio.

El lenguaje es otra de las dimensiones a cuidar en esta etapa, de modo que, paralelamente a los contenidos culturales, se desvele la ocultación sistemática de las mujeres que se produce a través de éste.

4. La consecución de una escuela coeducativa

En una cuarta etapa —todavía no plenamente desarrollada en ningún país— habrá que plantear la consecución total de la igualdad, es decir, la eliminación de cualquier diferencia en la socialización de niños y niñas, desde una base que ya es en sí misma coeducativa. Ello corresponde a un objetivo de desaparición de los géneros —aunque por supuesto no de los sexos— y del rescate de todos los componentes positivos que anteriormente, a través de la división sexual del trabajo, eran atribuidos a uno u otro sexo, como componentes de la actividad humana, con independencia del sexo de las personas. Ello supone que, en una fase en la que las mujeres disponen ya, en una proporción cercana a la paridad, de poder público en la sociedad, transforman esta sociedad para que los valores de género femenino tradicionales puedan convertirse en prácticas universales, de la misma manera que anteriormente los valores masculinos tradicionales se convirtieron en universales por desaparición de las barreras que excluían a las mujeres.

En cualquier caso, se trata de una etapa que hoy no puede aparecer sino hipotética, y que, sobre todo, señala una dirección. Sobre su posible concreción existen diversos puntos de vista. Carece de sentido que tratemos de dar más detalles sobre ella, puesto que pertenece a un futuro que se irá concretando y definiendo a medida que se vaya operando la propia transformación de las relaciones entre hombres y mujeres.

Dentro del sistema educativo, esta etapa —que probablemente hay que subdividir en otras subetapas, a medida que esta problemática vaya planteándose como una realidad concreta—, se caracteriza por una crisis de la masculinidad. Los niños y muchachos, protagonistas indiscutidos de la cultura y la vida social a lo largo de la historia, entran en una fase de desorientación frente a unas niñas y muchachas poderosas, llenas de proyectos y de capacidades, que no admiten su marginación por principio y que son capaces de competir y a la vez —si la etapa anterior se ha resuelto positivamente— de mantener unos niveles de vida personal, afectividad e intercomunicación de los que los muchachos carecen. Por ello, en esta etapa, es necesario cambiar el modelo de masculinidad, y abrir a los muchachos el acceso a las capacidades tradicionalmente femeninas, que les permitan restablecer el

equilibrio personal y diversificar sus objetivos, en el plano subjetivo, y en el plano objetivo atender a una serie de necesidades sociales, de carácter reproductivo, que se producen en esta etapa tanto en el plano de la vida doméstica como en el plano del trabajo asalariado. *El objetivo fundamental en esta etapa, a nivel educativo, es por tanto la redefinición de un modelo cultural que no sólo admita la existencia de diferencias, sino que precisamente se construya como forma de universalizar las conductas y capacidades diferentes, que inicialmente fueron consideradas como propias de grupos específicos.*

En relación a los objetivos de la formación profesional, en esta etapa hay que plantear abiertamente la igualdad de valor social de las ocupaciones tradicionalmente consideradas femeninas y de las tradicionalmente consideradas masculinas, globalmente hablando, y de forma más precisa, la correspondencia de valores entre profesiones pertenecientes a cada uno de ambos grupos. Al mismo tiempo, hay que poner en marcha los mecanismos necesarios para que termine la división sexual del trabajo, de modo que en todo tipo de profesiones tienda a establecerse una participación equilibrada de hombres y mujeres.

La división por momentos o etapas a la que se hace referencia es un instrumento de trabajo útil para el establecimiento de las prioridades en cada país o en cada medio social. No debe tomarse, por tanto, como una prescripción, ni como un límite a lo que puede o no hacerse, sino como un instrumento analítico destinado a ordenar los diversos problemas que se plantean en relación a la educación de las mujeres y que permite, en cada momento, establecer unos objetivos concretos y una lógica de actuación.

En efecto, si analizamos las medidas a las que se hace referencia en los documentos que recogen acuerdos mundiales, como por ejemplo la Plataforma de Acción de Beijing, podemos observar que tales medidas corresponden a objetivos muy diversos; ello es perfectamente congruente con la diversidad de situaciones observables cuando estamos operando en un escenario mundial como el de Naciones Unidas. Sin embargo, cuando hay que concretar una política a nivel de cada país, cada región o cada zona, es necesario seleccionar los objetivos en función tanto de las situaciones concretas como de las necesidades y recursos de que se dispone en este lugar. Es en esta tarea que la anterior tipología puede sernos de utilidad para evitar una tendencia frecuente, la de tratar de resolver todos los problemas al mismo tiempo y dar con ello mensajes contradictorios.

B. LOS ACTORES DEL CAMBIO EDUCATIVO

En el establecimiento de una política para el cambio en la educación de las mujeres es necesario tener en cuenta de dónde parte el impulso fundamental para este cambio. En efecto, aunque en las medidas internacionales, como la Plataforma de Acción de la Conferencia de Beijing se consignan medidas destinadas a diversos tipos de actores —instituciones internacionales, gobiernos, organizaciones intermedias, organizaciones no gubernamentales— las situaciones reales muestran que no siempre existe el mismo nivel de implicación en todos los sectores sociales, y que, por lo tanto, hay que prever en cada situación cuáles son los sectores más interesados por el cambio que van a actuar de motor en el impulso de políticas específicas.

En la práctica suelen darse dos situaciones posibles:

1) *El cambio desde arriba*: se produce en aquellas situaciones en las que un gobierno asume la necesidad del cambio y tiende a impulsarlo desde los organismos gubernamentales, sin que haya en la sociedad una movilización expresa en este

sentido. Habitualmente va unido a la voluntad de un cambio social general, de modo que puede inscribirse en una etapa de revisión y reforma del sistema educativo, situación que indudablemente facilita la inclusión de los objetivos propios de las mujeres.

En estos casos, es fundamental la creación de un organismo específico para la definición y el impulso de las políticas dirigidas a la promoción de las mujeres, tal como ha sido propugnado por todos los documentos internacionales, sea un organismo del tipo de lo que en España ha sido el Instituto de la Mujer, en Chile el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), y en otros países de América Latina las secretarías de asuntos de la mujer, con sus diversas denominaciones, sea, si ello no es posible, y a los efectos únicamente educativos, un organismo específico —secretaría de Estado, dirección general o subdirección— que, dentro del Ministerio de Educación, defina tal política y se encargue de su inclusión en las políticas generales.

En efecto, la tarea de los gobiernos, en lo que respecta a la promoción de las mujeres, ha de realizarse en un doble sentido: desde un organismo —o mecanismo, según el lenguaje de la Plataforma de Acción— específico, por una parte, y a través de una operación de transversalidad, incluyendo las políticas de mujer en todas las políticas públicas, por otra. La experiencia muestra que la transversalidad es muy difícil de realizar si no se cuenta con un organismo específico, dado que cada organismo de la administración tiene unas tareas precisas y le es muy difícil asumir otras que no están asignadas a ningún servicio de su organigrama. Por lo tanto, la primera medida es la creación de un mecanismo cuya tarea primordial sea la impulsión de las políticas de promoción de las mujeres.

Este mecanismo debe comenzar a trabajar antes de intentar la transversalidad. Su función consiste en:

a) Análisis de la situación existente en cada país y definición de objetivos, en función de las necesidades más perentorias.

b) Establecimiento de una metodología de trabajo, sea por elaboración propia, sea a partir de la experiencia internacional acumulada.

c) Definición de tareas concretas a llevar a cabo: campañas propagandísticas, formación de profesorado, preparación de materiales, impulso a la investigación, definición de operaciones de carácter experimental que puedan ser difundidas y generalizadas posteriormente, etc.

d) Una vez definidos los objetivos a llevar a cabo y preparado un grupo de expertas que los conozcan y hayan asumido, el mecanismo impulsor de las políticas de mujer debe iniciar —si no lo ha hecho anteriormente— el diálogo con el Ministerio de Educación, para que éste asuma estos objetivos y los difunda a través de la red educativa normalizada.

Comienza así una nueva fase del trabajo, en la que existe una división de tareas entre el mecanismo para la igualdad y el Ministerio de Educación. En esta etapa, el Ministerio de Educación debe crear un grupo de trabajo que se halle en contacto permanente con el mecanismo de igualdad, de modo que actúe como correa de transmisión de la política educativa relativa a las mujeres dentro de este Ministerio. Así, cualquier política educativa que contemple el Ministerio de Educación, o cualquier cambio que se proponga, debe ser considerado en función de los objetivos de igualdad educativa entre hombres y mujeres, para ver si tales objetivos son contemplados y si las modificaciones introducidas se ajustan a ellos.

Esta forma de funcionamiento es especialmente útil en las etapas en que está en marcha una reforma educativa, puesto que ello conlleva una redefinición sistemática de todas las instituciones y actuaciones educativas, y es imprescindible que esta revisión contemple detalladamente los intereses educativos de las mujeres, así como que estos intereses queden claramente definidos tanto en las leyes y textos básicos de la Reforma Educativa como en la definición de ciclos, contenidos

curriculares, formación del profesorado y preparación de materiales. Es necesario insistir en que no basta una declaración de principios por parte del Ministerio de Educación: una doble lógica que sería absurdo querer ignorar, de carácter androcéntrico y de carácter burocrático, tiende a que se olviden sistemáticamente los objetivos educativos específicos de las mujeres si no existe un mecanismo cuya misión consiste concretamente en recordarlos y reintroducirlos constantemente.

Pero incluso en el caso de que no esté en marcha una reforma, los sistemas educativos actuales suelen estar sometidos a frecuentes revisiones y redefiniciones, con el objeto de adaptarlos a una realidad cultural y laboral muy cambiante. De modo que es necesario mantener el constante contacto entre el mecanismo gubernamental para la igualdad y el correspondiente Ministerio de Educación, establecer un grupo de trabajo "ad hoc" y realizar un seguimiento sistemático de todas las medidas emanadas de este Ministerio, a la vez que se proponen los cambios necesarios para atender a las necesidades educativas de las mujeres.

Una vez establecida esta coordinación con el Ministerio de Educación —o con otros mecanismos semejantes de carácter regional o local, en función del tipo de organización educativa existente en cada país— la tarea del mecanismo de igualdad varía ligeramente. Su función estriba, por una parte, en la transferencia continua de ideas a este Ministerio, y por otra en el seguimiento de su acción, la evaluación de los resultados y la formulación de nuevas propuestas o de nuevas acciones experimentales, que permitan alimentar convenientemente la acción transversal que se lleva a cabo en el conjunto del sistema educativo. Por otra parte, es muy importante en esta etapa poner en marcha iniciativas de investigación, rescate de las figuras femeninas históricas que fueron olvidadas, análisis de las necesidades educativas de las mujeres, evaluación de su situación en el mercado laboral para operar las correcciones necesarias en su formación, preparación de formadoras de formadoras, contacto con las Universidades y escuelas de formación de profesorado, etc. Es decir, al mecanismo de igualdad le corresponden las iniciativas que van abriendo camino y que, una vez evaluadas y convertidas en objetivos consolidados, deben ser asimiladas y difundidas por el Ministerio de Educación para que impregnen el conjunto del sistema educativo. Para ello es útil, por ejemplo, realizar un Plan para la Igualdad en el ámbito educativo, establecer horizontes temporales en los que deben llevarse a cabo una serie de operaciones, y definir cada año, con implicaciones presupuestarias, cuales son las medidas que van a desarrollar conjuntamente el Ministerio de Educación y el mecanismo para la igualdad. Por su parte, el Ministerio de Educación debe tender a difundir los objetivos de igualdad educativa entre hombres y mujeres a través de todos los mecanismos que utiliza para la difusión de las innovaciones educativas, es decir, formando a los delegados y delegadas regionales y provinciales, creando departamentos ad hoc en las delegaciones, formando a los cuerpos de inspección y al profesorado, introduciendo indicadores adecuados en las evaluaciones habituales, nombrando responsables para la igualdad donde sea preciso, etc., todo ello en función de la forma concreta que tome la administración educativa en cada país.

Estas observaciones pueden parecer obviedades. Sin embargo, la práctica nos muestra que no siempre los países han procedido de este modo, y que en muchos casos se ha dado una escasa coordinación entre el Ministerio de Educación y el mecanismo de igualdad, hecho que conduce a menudo a duplicidades, despilfarro de recursos, falta de coordinación, etc., y que puede incluso llevar a una cierta competencia entre ambos organismos, y a que unos ignoren la acción de otros. Por ello hay que insistir en la necesidad de la coordinación periódica y en el establecimiento de un método de trabajo que permita aprovechar al máximo unos recursos humanos y económicos que suelen ser escasos si los consideramos en función de las tareas que hay que abordar.

La acción institucional, que hemos caracterizado como "cambio desde arriba" tiene ventajas indudables, puesto que el gobierno dispone de medios y legitimidad para llevar a cabo los cambios. Sin embargo, a veces choca con dificultades a nivel micro, si no encuentra el apoyo de sectores de profesorado o de población. Hay un doble peligro: o que el intento de cambio sea puramente formal, y no llegue a la base de la población, de modo que termine en una frustración y una ocasión perdida, o que no sea entendido por la población, y genere resistencias que pueden llegar a ocasionar conflictos o a resolverse en abandonos del sistema educativo. Por ello, la acción institucional debe tener muy en cuenta la búsqueda de alianzas por la base, movilizand o a los sectores de población susceptibles de colaborar en los cambios y difundirlos, y, paralelamente, la difusión de las explicaciones a toda la población, para que los objetivos de cambio sean suficientemente entendidos y discutidos, de modo que puedan generar adhesión y no ser vistos como una imposición arbitraria. La impulsión de alianzas con los sectores más idóneos de la población para colaborar en el cambio es también fundamental, dado que todo cambio tiende a generar alguna forma de resistencia o de conflicto.

2) *El cambio desde abajo*: se pueden definir así aquellas situaciones en las que el impulso de cambio se inicia en la sociedad civil, ya sea en instituciones u organizaciones intermedias —sindicatos, organizaciones religiosas o civiles, organizaciones no gubernamentales, asociaciones de mujeres, movimientos de renovación pedagógica— ya sea en grupos de mujeres o de docentes que consideran necesario modificar las condiciones de educación de las mujeres.

En estas situaciones la acción es más difícil de llevar a cabo en forma sistemática, y las reformas suelen tener un alcance más situado a nivel meso o micros ocial: sectores muy concretos de mujeres, centros docentes, etc., es decir, ámbitos más reducidos en los que puede ejercerse directamente la acción de los grupos interesados en el cambio.

En estas situaciones, es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

a) Es fundamental establecer adecuadamente el diagnóstico de la situación y los objetivos de cambio. Las acciones desarrolladas por mujeres aisladas, grupos de mujeres militantes del feminismo, etc. suelen ser muy valiosas en la medida en que se trata de personas dispuestas a trabajar al máximo en el proyecto; pero, al mismo tiempo, pueden establecer objetivos excesivamente ambiciosos para las posibilidades reales de transformación de los sectores sociales a los que se aplican, hecho que tiende a generar resistencias o conflictos entre los agentes del cambio y su entorno. Por ello, el cambio no debe nunca plantearse como un objetivo personal, sino como una acción dirigida a un sector social, que exige un análisis de la situación, las necesidades objetivas, las posibilidades reales, etc. y en el que se debe tener muy en cuenta el establecimiento de alianzas lo más amplias posible, para no generar animadversión en el entorno educativo o en los sectores a los que precisamente se quiere promocionar.

b) En segundo lugar, es básico el conseguir la máxima legitimidad para la acción a desarrollar, de modo que hay que preparar una argumentación suficiente para que el cambio propuesto no sea visto como una arbitrariedad o un capricho; los análisis y recomendaciones de los organismos internacionales son una excelente base para conseguir esta legitimidad. Al mismo tiempo, hay que evitar toda forma de culpabilización de aquellas personas que siguen ejerciendo una acción sexista, dado que en general ello no sucede de forma voluntaria y asumida, sino que es un reflejo de la cultura recibida y del conjunto de pautas todavía vigentes en la sociedad. Es importante sumar el máximo número de personas dispuestas a participar en la acción de cambio, aunque el nivel de la acción sea inicialmente más reducido que aquel que se pretende alcanzar o que podría alcanzarse con un grupo reducido de personas

más convencidas y preparadas; toda culpabilización tiende a crear una barrera defensiva y una acción contraria a las finalidades que se pretenden lograr. Por consiguiente, hay que actuar a través del convencimiento, tanto con el resto del profesorado como con las familias implicadas en el cambio, no a través de la imposición o el autoritarismo, que suelen tener como consecuencia un mayor aislamiento y la creación de barreras que harán más difícil cualquier avance.

c) En tercer lugar, es necesario aprovechar todos los recursos existentes, tanto a nivel humano como metodológico, para facilitar la acción de cambio educativo. En efecto, ha sido excesivamente frecuente el que las maestras y profesoras, al descubrir los rasgos sexistas en la educación, trataran de crear su propia metodología para eliminarlos; esta voluntad, que en sí misma es muy positiva y que era indispensable en una determinada etapa en la que apenas existían estudios o métodos para avanzar hacia un sistema educativo igualitario, supone, de todos modos, un despilfarro de esfuerzos, dado que las diferentes personas que tratan de impulsar el cambio deben dedicar una gran parte de su esfuerzo a diseñar materiales y métodos. En la actualidad existe ya una abundante bibliografía y experiencia internacional, y es importante apoyarse en ella para adaptar a cada situación los materiales y métodos a utilizar, y difundirlos después en el entorno para poder experimentar con ellos, calibrar sus ventajas e inconvenientes, etc.

Este aprovechamiento de recursos debe realizarse también respecto de los recursos humanos. El "cambio desde abajo" suele chocar con la excesiva atomización de sus agentes; por ello, hay que crear lo más pronto posible redes de contactos, foros de debate, asociaciones, boletines, etc. que permitan consolidar formas organizativas comunes. Cuando se parte de mujeres aisladas, o de grupos de mujeres, deben tratar de agruparse en plataformas organizativas ya existentes: dirigirse a los sindicatos de enseñantes, a las asociaciones de padres y madres, a los colegios o asociaciones profesionales y a las diversas instituciones que operan en el ámbito educativo, a las Universidades, y especialmente a las profesoras e investigadoras en ámbitos afines o a los seminarios de estudios de la mujer si éstos existen ya. Pero esta misma estrategia es también válida cuando se parte de organizaciones intermedias: el objetivo de sumar agentes de cambio, ya comentado, es válido a todos los niveles; y es fundamental obviar una cierta proclividad de los grupos de mujeres al aislamiento, ante la hostilidad inicial de muchos sectores sociales.

De nuevo, los peligros que se plantean cuando se parte desde abajo son varios; algunos han sido ya señalados: el aislamiento, la generación de conflictos y resistencias vividos a veces en términos muy personalizados, la radicalización en un medio hostil, el despilfarro de energías en acciones paralelas que permiten avanzar poco. Pero sobre todo, el problema más frecuente es la falta de resultados concretos y generalizados, es decir, la insuficiencia de los recursos existentes para cambiar una situación que tiene un hondo calado social. Por esta razón, los movimientos que se proponen un cambio educativo deben tratar de conseguir que la acción se ejerza también a través de los gobiernos, y deben dedicar una parte de su energía a reivindicar los mecanismos de igualdad o, en general, los organismos adecuados para llevar a cabo las políticas más arriba enunciadas, así como a conseguir que los gobiernos adopten los objetivos y medidas generados desde los movimientos sociales.

Si revisamos la forma concreta en que han aparecido, en los diversos países, las políticas relativas a la educación de las mujeres, podemos constatar que, en general, el primer impulso ha procedido de las propias mujeres, a menudo organizadas en asociaciones, formando parte del movimiento feminista o trabajando en las escuelas o Universidades; ellas han sido las primeras en denunciar la situación educativa de las mujeres y en buscar alternativas de cambio. Y, a partir de sus

reivindicaciones, han conseguido que estos objetivos tuvieran un espacio institucional en los gobiernos. Por ello, y aunque hemos distinguido entre los cambios generados desde el gobierno y los generados desde la base, es posible y deseable que se dé una combinación de ambos, de modo que puedan sumarse las acciones al nivel macro y al nivel microsocioal. Cuando ello es así, es sumamente recomendable que los gobiernos incorporen a las mujeres que han trabajado y han reflexionado sobre este tema a las acciones institucionales. En efecto, ellas son, de hecho, las expertas, las personas más capacitadas para llevar a cabo estas transformaciones, dado que han acumulado un saber y una experiencia que no suele encontrarse en ningún otro ámbito de la sociedad, y que generalmente no se mide en titulaciones académicas, dado que el sesgo de género aún tiene una consideración muy desigual en los ámbitos universitarios.

Paralelamente a la disposición de los gobiernos para incorporar a las expertas reales en el tema, y no dejarlo en manos de expertos educativos que no suelen tener una sensibilidad específica hacia los problemas que afectan a las mujeres —y no por designio propio, sino por la ausencia de este problema, hasta fechas recientes, en la formación de los profesionales y gestores de la educación—, es también muy importante que las mujeres que han trabajado para el cambio educativo de las mujeres admitan incorporarse a los organismos gubernamentales cuando tengan posibilidades de hacerlo. Aun cuando ello obligue a actuar en un medio complejo, en el que a veces se tiene la sensación de no avanzar y de realizar un esfuerzo inútil o de desgastar toda la energía en los recovecos burocráticos de la administración, o incluso en el caso de que exista una cierta incomprensión de otras mujeres, inicialmente compañeras, hacia las que ejercen una acción a través del gobierno, hay que considerar que los medios de todo tipo de que se dispone en esta situación son mucho más amplios que cuando se actúa desde la sociedad civil, y por tanto los resultados a obtener son también mucho más importantes. En estas situaciones es sumamente útil mantener las redes informales, o incluso formalizarlas a través de consejos en los que participan las expertas no directamente involucradas en la administración, para tratar de seguir actuando de acuerdo con los intereses del conjunto de las mujeres y no perderse en objetivos corporativos, partidistas o propagandistas, de los que difícilmente está exenta la administración. Finalmente, la solidaridad y los acuerdos entre mujeres situadas en diversos puestos y niveles de decisión es el recurso que hace más efectiva la posibilidad del cambio educativo.

III. CONSIDERACIONES FINALES

La metodología expuesta en este informe es un primer acercamiento a la planificación del cambio educativo para las mujeres que permita su empoderamiento y la consecución de la igualdad. Dado que no se refiere a una realidad específica, se ha intentado dar unas pautas generales, que deben luego ser adaptadas a cada situación. Recordemos, brevemente, las operaciones necesarias para esta adaptación:

1) Delimitar la zona en la que se quiere actuar y analizar los problemas concretos con los que hay que enfrentarse realizando un diagnóstico de situación que permita determinar en qué fase del proceso de cambio se inscribe. Para ello es posible utilizar indicadores que no han sido explicitados aquí pero que tienen una fácil definición.

2) Determinar qué grupos sociales son los principales agentes de cambio y cuál puede ser el sistema de alianzas a establecer.

3) A partir de las indicaciones dadas en la tabla, establecer las prioridades. El cruce de la tabla con los agentes implicados —que no se incluye en este informe dada la diversidad de posibilidades— permite establecer las tareas concretas y quién debe llevarlas a cabo.

4) Planificar estas tareas estableciendo unos objetivos a conseguir a corto, medio y largo plazo, y detallar un calendario para las realizaciones, así como los recursos económicos y humanos que requieren y que podrán destinarse a ellas.

5) Recopilar la información existente relativa a las tareas que quieren emprenderse: materiales curriculares, libros de texto, metodología.

6) Detallar los obstáculos y conflictos que puedan surgir y tratar de evitarlos creando dispositivos adecuados para ello.

7) Diseñar instrumentos de evaluación.

Estas operaciones pueden dar lugar a un plan de trabajo extremadamente detallado, que sirva como guía de la acción. A partir de aquí comienza otro tipo de tarea: la movilización de los diversos sectores sociales implicados y la difusión de los objetivos que quieren lograrse.

BIBLIOGRAFÍA

- Alméras, D. (1994), "Logros y obstáculos en la educación formal de las mujeres", *Revista de la CEPAL*, N° 54 (LC/G.1845-P), Santiago de Chile, diciembre.
- CEPAL (1995), *Panorama social de América Latina* (LC/G.1886-P), Santiago de Chile, diciembre.
- _____ (1994), Programa de Acción Regional para las Mujeres de América Latina y el Caribe, 1995-2001 (LC/G.1855), Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación Pública (1993), *Educación y género: una propuesta pedagógica*, Santiago de Chile, Ediciones La Morada.
- Naciones Unidas, Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1995), *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres y recomendaciones*, Documentos, N° 18, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- _____ (1996), Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción*, Documentos, N° 19, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. y C. Brullet (1987), *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Valdés, T. y E. Gomáriz (coords.) (1995), *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Serie Mujer y Desarrollo*

N°	Título
1	Mujeres rurales de América Latina y el Caribe: Resultados de programas y proyectos (LC/L.513), septiembre de 1989
2	América Latina: el desafío de socializar el ámbito doméstico (LC/L.514), septiembre de 1989
3	Mujer y política: América Latina y el Caribe (LC/L.515), septiembre de 1989
4	Mujeres refugiadas y desplazadas en América Latina y el Caribe (LC/L.591), noviembre de 1990
5	Mujeres, culturas, desarrollo (Perspectivas desde América Latina) (LC/L.596), marzo de 1991
6	Mujer y nuevas tecnologías (LC/L.597), noviembre de 1990
7	Nuevas metodologías de participación en el trabajo con mujeres (LC/L.592), octubre de 1990
8	La vulnerabilidad de los hogares con jefatura femenina: preguntas y opciones de política para América Latina y el Caribe (LC/L.611), abril de 1991
9	Integración de lo femenino en la cultura latinoamericana: en busca de un nuevo modelo de sociedad (LC/L.674), marzo de 1992
10	Violencia doméstica contra la mujer en América Latina y el Caribe: propuestas para la discusión (LC/L.690), mayo de 1992
11	¿Feminización del sector informal en América Latina y el Caribe? (LC/L.731), marzo de 1993
12	Las mujeres en América Latina y el Caribe. Un protagonismo posible en el tema de población (LC/L.738), mayo de 1993
13	Desarrollo y equidad de género: una tarea pendiente (LC/L.767), diciembre de 1993
14	Poder y autonomía. Roles cambiantes de las mujeres del Caribe (LC/L.881), abril de 1996
15	Formación de los recursos humanos femeninos: prioridad del crecimiento y de la equidad (LC/L.947), junio de 1996
16	Violencia de género: un problema de derechos humanos (LC/L.957), julio de 1996

* El lector interesado en números anteriores de esta serie puede solicitarlos dirigiendo su correspondencia a: Unidad Mujer y Desarrollo, Casilla 179-D, Santiago, Chile.

- 17 La salud y las mujeres en América Latina y el Caribe: viejos problemas y nuevos enfoques (LC/L.990), abril de 1997
- 18 Las mujeres en América Latina y el Caribe en los años noventa: elementos de diagnóstico y propuestas (LC/L.836/Rev.1), abril de 1997
- 19 Reflexiones sobre los indicadores del mercado de trabajo para el diseño de políticas con un enfoque basado en el género (LC/L.1016), julio de 1997
- 20 El sector informal urbano desde la perspectiva de género. El caso de México (LC/L.1017), julio de 1997
- 21 Realidades y mitos del trabajo femenino urbano en América Latina (LC/L.1034), agosto de 1997
- 22 La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación (LC/L.1120), julio de 1998