

EL GÉNERO EN LA ESCUELA: EL ROL DEL ESTADO

LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ (UNLP)*

E mail: laurarod@arnet.com.ar

Introducción

En este trabajo desarrollaré algunas cuestiones sobre el debate actual del género en la escuela y el rol del Estado en la promoción de políticas públicas en educación, especialmente en la Argentina a partir de la llegada de la democracia en los años '80 del XX.

En principio, analizaré cómo el sistema educativo de los Estados modernos occidentales ha incorporado de manera diferencial a varones y mujeres - basados en la creencia de la inferioridad de las últimas respecto de los primeros- a lo largo de los siglos XIX y XX. A pesar de los avances producidos hacia fin de siglo en la integración de las mujeres, las desigualdades persisten. Para reconocer cuáles son los principales problemas en el aula, presentaré las situaciones de interacción más comunes relevadas por investigadores/as de distintos países adonde se describen prácticas y discursos de maestros/as, profesores/as y alumnos/as en relación a los dos sexos¹.

Frente a esta situación, y en un contexto internacional favorable, la Argentina en democracia creó una serie de instituciones gubernamentales y contrató, en varios casos, a reconocidos especialistas que diseñaron los programas de género. Describiré alguna de las acciones que se llevaron a cabo tanto en la Nación como en la provincia de Buenos Aires y cómo a lo largo de más de dos décadas dichas dependencias y programas carecieron de estabilidad política y/o financiera. Es decir, los expertos en el tema no pudieron articular una propuesta coherente a nivel de todas las áreas de Estado y sostenida en el tiempo.

En base a lo expuesto hasta aquí, pretendo reflexionar si la modificación de la situación de inequidad de género en la escuela es resultado, antes que de una política pública focalizada en el ámbito educativo, de un Estado

* Doctora en Antropología Social. Docente de la UNLP.

¹ En aquellos casos en que resulte excesiva la nominación diferencial, se utilizará el masculino genérico clásico, en el entendido que incluye siempre a mujeres y hombres.

integrado por funcionarios comprometidos de manera integral con el problema, más allá de los cambios gubernamentales.

Estado, género y educación

En los años de 1980, la segunda ola del feminismo desarrollado en Europa y Norteamérica, creó la categoría analítica de género para designar el carácter eminentemente social de las distinciones basadas en el sexo y rechazar el determinismo biológico implícito en las palabras sexo y diferencia sexual. Los y las investigadores/as se han servido de la noción de género para documentar la extremada variación de significados que poseen las nociones de hombre y mujer en distintas culturas occidentales y no occidentales. La historiadora Joan Scott señala que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1996). La antropología y la historia demostraron en estudios comparados la universalidad de la existencia de estructuras de dominación que ubican sistemáticamente a las mujeres o a lo femenino en situación de subordinación respecto al varón en todas las culturas y épocas históricas². En general, la lógica esencialmente social le atribuye a la “naturaleza” femenina las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación. Así, se espera de ellas que sean “femeninas”, es decir, “sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas” (Bourdieu, 2000).

La escuela está inscrita en un sistema nacional cuyas directivas principales son dadas por los equipos de conducción del Estado nación. Los profesionales que integran los equipos son los que diseñan las políticas

² La *Historia de las mujeres* compilada en diez tomos por los franceses Duby y Perrot, muestra con suficiencia la existencia de la universalidad de la dominación masculina a través del tiempo y de las diferentes culturas. Asimismo, los artículos reunidos afirman que no hay hasta la fecha, pruebas históricas firmes que demuestren que haya existido alguna vez sobre la tierra, un matriarcado o gobierno de las mujeres. Tributaria de esta obra es la *Historia de las Mujeres en Argentina* organizada por Pita e Iní (2000). La antropología, especialmente a partir de los años '60 se ha dedicado al estudio de las culturas no occidentales y sin Estado. Han sido las antropólogas feministas las que hicieron foco en las relaciones de género en estas culturas y llegaron a la conclusión de que la subordinación femenina es una invariante en todas ellas, igual que en las modernas sociedades occidentales (Moore, 1999; Segato, 2003). La discusión originada en los años '70 sobre si las sociedades cazadoras recolectoras eran totalmente o más igualitarias en materia de género que las sociedades agricultoras, ha sido superada con trabajos etnográficos como los de Anne Chapman realizado entre los selk' man, quienes

públicas. El Estado, según la definición clásica, hace referencia a un aparato político reconocido por tener derechos soberanos dentro de las fronteras, un poder militar, una economía unificada, un mercado y ciudadanos con una identidad producto de una escolarización formal recibida a través de un sistema educativo (Giddens, 1995). Desde una mirada antropológica, el Estado es entendido en su doble dimensión: por un lado, como una entidad que produce un corpus jurídico específico que establece fronteras, identifica grupos, reconoce derechos, marca relaciones y jerarquías. Por el otro, como un espacio social compuesto por actores en relación de competencia e interdependencia que elaboran e implementan las políticas públicas (L'Estoile, Neiburg y Sigaud 2002).

El corpus jurídico que produce el Estado está relacionado con la época y el lugar en el que se piensan las leyes y va modificándose a lo largo del tiempo. En sus orígenes, el Estado moderno legisló cristalizando la división sexual del trabajo. Los pensadores de la Ilustración - salvo excepciones- y de la pedagogía contemporánea estuvieron en contra de la educación de los trabajadores, las mujeres y las minorías étnicas (Enguita, 2001)³. Fueron más bien hostiles a la educación popular y rechazaban que los pueblos “salvajes” de las colonias recibieran educación. Las escuelas nacieron en contextos urbanos para los varones de la etnia dominante de la pequeña y mediana burguesía. La Revolución Francesa de 1789 y su proclamación del principio de igualdad ratificó el hecho de que el hombre universal sujeto a derechos era masculino, reafirmando el confinamiento de las mujeres a un lugar que no era el público (Pateman, 1995; Phillips, 1993). Para ser reconocido como individuo y ciudadano por el Estado moderno había que ser hombre, propietario (según Locke), europeo y blanco.

El Estado legisló en base a la idea de que la división jerárquica de los sexos era del orden de la naturaleza. Las niñas ni debían estudiar ni necesitaban una cultura profunda, ello las podía distraer y alejar de su función principal:

sostenían un sistema jerárquico entre los sexos, que incluía la legitimación de la violencia física de los hombres hacia las mujeres (Chapman, 1986).

³ Pocos pensadores de la época denunciaron la situación de la mujer: en 1791 Olympe de Gouges escribió la Declaración de los Derechos de la mujer y de la ciudadana; Condorcet publicó en 1790 “Sobre la admisión de las mujeres en la ciudadanía”; Mary Wollstonecraft redactó “La reivindicación de los derechos de las mujeres” en 1792 y John Stuart Mill se pronunció a favor de los derechos de las mujeres en uno de sus escritos de 1869.

la de esposas y madres. Como los sexos debían cumplir roles diferentes, ellas quedaban excluidas como alumnas y docentes. La posibilidad de una instrucción básica para las mujeres era extremadamente reducida y el acceso a estudios medio y superior les estuvo vedado durante dos siglos, con excepciones para las mujeres de clase alta⁴.

Los pedagogos como Rousseau (1712- 1778) teorizaron sobre las mujeres en la educación. En su libro *Emilio* planteó que la educación de *Sofía* debía ir acorde a su naturaleza débil y dependiente, porque el destino de la mujer era el de servir al hombre. La visión de Rousseau resultaba contradictoria, si bien sostenía que la debilidad era de orden natural, aconsejaba a los hombres a torcerle la voluntad a la mujer que se resistiera. Una educación igual al Emilio la haría autónoma y la perjudicaría para el resto de su vida.

Los funcionarios en el Estado legislaron en base a la creencia de la inferioridad de la mujer. La mujer en el mundo occidental y especialmente las casadas, fueron ubicadas en la situación jurídica de los locos y los menores y estuvieron sometidas al marido o al padre por ley. El Código Civil Napoleónico escrito en la Francia católica de 1804 fue la expresión más acabada de la idea de que la mujer era propiedad del hombre y estaba destinada a procrear hijos. El Código suponía la fragilidad de la mujer casada de todas las clases sociales y establecía el deber de obediencia a su marido. El marido podía vigilar la conducta de su esposa, tenía autorización para golpearla, secuestrarla y humillarla en público si lo consideraba justo. La mujer casada debía solicitar la autorización del marido para trabajar afuera del hogar, presentarse a un examen, inscribirse en la universidad, abrir cuenta bancaria, solicitar un pasaporte, aprobar un permiso de conducir o hacerse curar en un hospital. El marido ejercía el derecho de propiedad sobre todos los bienes, administraba el patrimonio de su esposa y no tenía obligación de rendir cuentas. Las mujeres trabajadoras debían entregar su salario al marido o directamente su patrón lo hacía con el esposo (Barrancos, 2000).

⁴ En general, las niñas de clase alta recibían clases de música, dibujo y algo de escritura y lectura con el objetivo que fueran mejores conversadoras y animadoras en las reuniones sociales. De todos modos, los dominados no son sujetos pasivos de la dominación y siempre hubo en todas las épocas y culturas, mujeres que hicieron de sus vidas cosas excepcionales para su género.

La fecha de adquisición de la capacidad civil y política de las mujeres casadas fue variando según los países. Mariette Sineau (2000) sostiene que esta variación puede clasificarse de acuerdo a dos modelos: los países bajo influencia del Código de Napoleón y los países de *Common Law* o de derecho germánico. En los países del modelo anglosajón y nórdico las mujeres fueron emancipadas tanto civil como políticamente hacia fines del siglo XIX y principios del XX⁵. Parte de la explicación es que estos países del *Common Law* gozaban de un derecho de raíces germánicas que entraba muy poco en cuestiones de la vida privada y moral personal. Asimismo, es probable que la ética protestante haya contribuido en tanto ha sido muy proclive a la protección de los derechos del individuo. En estos países no se ha producido la misma subordinación que en los latinos o católicos. Esto repercutió también en la educación: en la mayoría de estos países se implantó la escuela mixta en el siglo XIX y las mujeres accedieron a la educación superior tempranamente (Lagrave, 2000).

El modelo latino constituye el reverso del anterior⁶. La escuela mixta despertaba una encendida oposición y constituía una práctica muy minoritaria. Cuando las mujeres accedían a la escuela, cursaban con diferente currículum en los cuales ni siquiera se les enseñaban las primeras letras. Enguita menciona que en España existió durante un período lo que se denominó “la maestra analfabeta”, unas maestras seleccionadas especialmente para las niñas que no sabían leer ni escribir. Su objetivo era enseñar piedad, buenas costumbres, sumisión y las labores del hogar. En una segunda etapa, estos grupos fueron incluidos para su escolarización, pero de forma segregada y con currículum parcial o totalmente diferente en los años superiores. Las mujeres en particular fueron escolarizadas durante largo tiempo en centros separados, situación que en muchos países se prolongó hasta hace poco⁷. Se separaban a los niños de las niñas en

⁵ Los países del modelo nórdico y anglosajón son: Finlandia, Suecia, Noruega, Inglaterra, Estados Unidos, Dinamarca, Islandia, y el Canadá inglés. Por razones históricas, Alemania Federal le otorgó derechos políticos a las mujeres en 1919 y derechos civiles a las mujeres casadas recién en 1986 (ver Sineau, 2000).

⁶ Los países del modelo católico son: España, Francia, Portugal, Italia, Bélgica, Holanda, Irlanda, Quebec francófila, Luxemburgo, Grecia (ver Sineau, 2000).

⁷ El modelo católico también presentó diferencias al interior de cada país. En España, por ejemplo, las primeras defensas de la escuela mixta se realizaron desde el pensamiento racionalista e igualitario. El movimiento de la Escuela Nueva hacia fines del siglo XIX, burgués

distintas aulas, o se los dividía en la misma clase. Ellas quedaban a cargo de una maestra - que frecuentemente no tenía título- y dictaba los programas de estudio.

A pesar de las diferencias, Sineau afirma que en los dos modelos persistía una división tradicional de los papeles entre el marido y la mujer en el seno del matrimonio. La única excepción fue el derecho escandinavo, que desnaturalizó por completo la división sexual del trabajo y puso a los esposos en igualdad ya en el siglo XIX.

En Argentina, el Código Civil de 1869 se elaboró a la luz del francés. Recién en 1926 se introdujeron modificaciones con la sanción de la ley 11.357 de derechos civiles femeninos, por la cual las mujeres solteras, viudas o divorciadas mayores de edad pasaban a ser consideradas jurídicamente iguales a los varones. Para las casadas la reforma les quitaba la tutela del marido y podían ejercer profesión, empleo, comercio e industria, las habilitaba para testimoniar y estar en juicio en causas que las afectaran. Pero subsistían las incapacidades: sólo podían administrar sus bienes producto de su trabajo si expresaban por escrito su voluntad de hacerlo, en caso contrario era el marido el que administraba sus ganancias por mandato tácito (Barrancos, 2000).

Respecto a la educación, en Buenos Aires se crearon las primeras escuelas segregadas para niñas en 1823. Las dirigieron las mujeres de la elite agrupadas en la Sociedad de Beneficencia hasta la intervención de Domingo Faustino Sarmiento en 1876, quien incorporó la totalidad de las acciones educativas a la jurisdicción del Estado. Las niñas recibían en esas seis escuelas de la Sociedad una capacitación relacionada con las tareas domésticas. Sarmiento criticó seriamente este tipo de educación e impulsó el sistema mixto de enseñanza pública, laica y gratuita en todo el país. Sarmiento promovió la creación de las Escuelas Normales en todo el país y desde la apertura de la primera Escuela Normal (1870), las mujeres accedieron a la escolarización primaria y secundaria completas y a una

y liberal, proponía la coeducación como uno de los elementos más significativos de su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria. Existieron otras propuestas en instituciones públicas y privadas, pero fueron minoritarias. Recién en 1970, con la Ley General de Educación, se anuló la prohibición de la escuela mixta y se crearon las condiciones legales para que en la

profesión legitimada por la sociedad. La docencia pasó a ser una de las pocas opciones laborales que tenían las mujeres en esa época. A diferencia de otros países (Francia o Gran Bretaña) en Argentina la feminización de la docencia primaria se produjo en forma acelerada a fines del siglo pasado y la primera década del presente⁸. Treinta años después de fundada la primera Escuela Normal, las mujeres eran el 85 % del cuerpo docente (Morgade, 1998)⁹.

Si bien la mayoría de las escuelas normales era mixta, los pocos varones que hacían los estudios medios allí eran los que ascendían más rápidamente en la carrera docente como directores, inspectores y/o funcionarios del Estado. Las mujeres, según los discursos de los pedagogos, estaban naturalmente preparadas para educar a los niños y niñas pequeños y no eran aptas para ser directoras o inspectoras. Las estadísticas muestran que hasta 1930 no hubo mujeres inspectoras en Argentina, ni miembros del Consejo Nacional de Educación (Morgade, 1998)¹⁰.

Con el avance del siglo XX las mujeres fueron incorporándose lenta pero ininterrumpidamente a la vida social moderna. Entre 1960 y 1980, producto de la extensión de los servicios educativos nacionales, el bienestar económico y los cambios culturales, entre otros, las mujeres de las clases medias de los países occidentales llegaron masivamente a la universidad, lideraron la segunda ola del feminismo y se organizaron en grupos de presión para promover leyes que protegieran sus derechos. Asimismo,

Enseñanza General Básica se implementara el mismo currículum a niños y niñas (Subirats Martori, 1994).

⁸ Según Enguita, el magisterio fue en los países europeos, en principio, de origen social medio-bajo en términos de clase, masculino y de la etnia mayoritaria. Posteriormente la feminización de la docencia supuso no sólo el cambio de su composición de género sino también un cambio en la composición de clase. El maestro varón fue sustituido por la maestra mujer de origen de clase media o media alta.

⁹ En Europa y Estados Unidos, la maestra soltera que lograba vivir con independencia económica se erigía en el perfil ideal del feminismo. Muchas líderes feministas del siglo XIX y principios del XX eran maestras (Käppeli, 2000). Al comenzar el siglo XX en Argentina las primeras profesionales universitarias, las maestras que trajo Sarmiento de Norteamérica para que trabajaran en las Escuelas Normales y las mujeres de la elite porteña, participaron activamente en los inicios del Consejo Nacional de Mujeres (Vassallo, 2000). También en esa misma época se organizaron los movimientos a favor del sufragio femenino, con fuerte presencia de las afiliadas a los partidos socialista y radical (Nari, 2000).

¹⁰ En esa época, Juana Manso, educadora y amiga de Sarmiento, fue nombrada en 1869 por Nicolás Avellaneda vocal del Departamento de Escuelas, siendo la primera mujer que asumió en la Argentina un cargo público (Bellucci, 1998).

fueron incorporándose al mercado de trabajo¹¹. Los países latinos realizaron profundas reformas a la jurisprudencia y se fue eliminando paulatinamente la incapacidad legal y la potestad del marido sobre la mujer y del padre sobre los hijos (Sineau, 2000). De todos modos, las siguientes décadas fueron el escenario de nuevas y más sutiles formas de discriminación hacia la mujer.

La escuela mixta: el currículum oculto y el currículum oficial de género

La situación de las mujeres en la educación a lo largo de la historia muestra que el ámbito educativo no es una esfera aislada de las otras que componen el entramado de la vida social. En la actualidad, el Estado y su sistema jurídico han avanzado sustancialmente en relación a la igualdad entre los sexos. Mariano Enguita (2001) sostiene que la incorporación de las mujeres al sistema educativo hacia la segunda mitad del siglo XX en el mundo occidental, fue resultado de las “reformas coeducativas” que “más brillantes y mejores resultados han dado”, en comparación con los otros intentos de inclusión de la clase trabajadora y de las minorías étnicas. Enguita afirma: “De manera general, puede decirse que las mujeres están logrando una educación similar a la de los hombres de su clase y etnia (...), lo que equivale a afirmar que los resultados de las reformas han sido positivos en general, para todas las mujeres, con independencia de su clase y de su etnia (...) Los papeles de género pueden ser tremendamente desiguales en sí, pero creo que esto no es ya muy relevante, hoy día, de cara a la educación” (445 y 448).

Sin embargo, los índices en Latinoamérica señalan otra realidad. Si bien en términos generales, las tasas de analfabetismo están decreciendo, el tema se agrava entre mujeres negras que viven en zonas rurales. Las estadísticas muestran que en Brasil una de cada tres mujeres negras es

¹¹ Antes de esos años, era frecuente que las mujeres que tenían un título superior no ejercieran jamás la profesión. En muchos países, sobre todo Inglaterra y Holanda, las mujeres abandonaban su profesión cuando se casaban. Era común la autolimitación profesional de las mujeres: las que salvaron los obstáculos del saber, no se animaban a librar la batalla en el campo profesional (Lagrange, 2000).

analfabeta, mientras que entre las blancas es una de cada cinco¹². Y que los varones negros están más escolarizados que las mujeres negras. Los estudios coinciden que en la región los analfabetos son mujeres, pobres, viejas, negras y rurales (Bonder, 1994).

Asimismo, existen numerosas investigaciones que han dado cuenta que la educación mixta en los países occidentales no ha logrado romper con la división de sexos jerarquizada. Y si el proceso de inclusión escolar ha sido exitoso para las mujeres, como bien dice Enguita, este colectivo está lejos de ser homogéneo y debe cruzarse analíticamente con la clase, la etnia y la raza, entre otros. Estos trabajos muestran que son las mujeres blancas, urbanas de clases medias y altas las que han accedido de manera masiva a los más altos niveles educativos. Y en algunos países como la Argentina están superando a los varones de su clase en promedio y tasas de rendimiento.

Sin embargo, las mujeres, producto de una educación que las considera sujetos con intereses diferentes en razón de su sexo (independientemente de su clase, etnia o raza), optan menos por las carreras científicas y más por las literarias, las especialidades terciarias poco cualificadas como las administrativas, comerciales, secretariado y asistencia sanitaria, frente a las especialidades de mecánica, electricidad, electrónica donde los varones predominan. Incluso en las carreras científicas como medicina, la cuota de mujeres disminuye a medida que se asciende en la jerarquía de especialidades como la cirugía, que prácticamente está prohibida para las mujeres, y la pediatría y ginecología que están destinadas a las mujeres (Bourdieu, 2000).

Esas elecciones de orientaciones y de carreras profesionales hacen que los varones predominen en los puestos más prestigiosos, de mando, responsabilidad y mejor pagos, especialmente en las áreas de economía, finanzas y política. En el mercado de trabajo ellas están peor pagas que los hombres, en igualdad de circunstancias consiguen unos puestos menos elevados con títulos idénticos. Son más afectadas por el desempleo y la

¹² Enguita no define lo que entiende por "minoría étnica", y da la impresión que lo equipara con el término de "raza". La antropología ha mostrado que los dos términos no pueden ser tomados como sinónimos, ver Briones, 2001.

precariedad del empleo o están relegadas a los empleos de tiempo parcial, cuyo resultado es la exclusión de los juegos de poder y perspectivas de ascenso profesional (Bourdieu, 2000).

Ahora bien, ¿cómo operan estos discursos de género hegemónicos en la práctica áulica cotidiana? Existe cierto consenso entre los investigadores que el currículum oculto opera en el aula reproduciendo los estereotipos de género y que, a pesar de los avances, también contribuye de manera significativa la letra escrita del currículum oficial. Según Philip Jackson (1994) el currículum oculto hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares caracterizados por una fuerte desigualdad de poder entre estudiantes y docentes. Podríamos agregar, aunque Jackson no lo trabaja, que el currículum oculto produce y reproduce la diferencia jerarquizada de género entre todos los integrantes del sistema educativo. Los componentes del currículum oculto tienden a ser los que efectivamente se aprenden, por su alto grado de verificación con la práctica cotidiana.

Sin pretender ser exhaustiva y sólo a título ilustrativo, expondré sintéticamente algunos trabajos de investigación desarrollados en Estados Unidos, Europa y Argentina que dan cuenta de cómo operan el currículum oculto y el currículum oficial en distintas situaciones educativas:¹³

1. Los patrones de interacción entre docentes y estudiantes: en general y en todos los niveles, los varones reciben más atención que las niñas y existe una participación más activa de ellos en clase. Ellos están más acostumbrados a solicitar respuestas y los docentes les responden más. A los varones se les hacen preguntas más complejas y abstractas y se les da más tiempo para responder. A las niñas puede ser que no les contesten y frecuentemente ellas son reprendidas por intervenir activamente.

En las clases se ha mostrado que las expectativas del docente son diferentes: los docentes interrogan a los varones sobre temas científicos mucho más que a las niñas, y los experimentos son realizados en su gran mayoría por los varones. Una investigación etnográfica en una clase de

¹³ Varios de los puntos desarrollados a continuación se basan en el informe norteamericano citado en Bailey (1994) llamado "Cómo las escuelas defraudan a las niñas", elaborado en 1992 por la American Association of University Women Educational Foundation.

secundaria norteamericana, muestra que en las clases mixtas de ciencias, los varones se precipitan adentro del laboratorio, acaparan los equipos y no dejan que las chicas los utilicen en toda la hora. Los varones además se dedican a intimidar a las chicas con comentarios groseros, descalificantes y burlones. Sin la intervención de los docentes, las alumnas en general abandonan esas clases (Draper, 1995).

Se ha observado que los docentes alentarían a reproducir la división sexual del conocimiento estimulando a los varones a elegir las clases de ciencias exactas y matemáticas. En los países anglosajones esta diferencia se hace más visible, ya que en la escuela media los alumnos pueden seleccionar parte de su plan de estudio.

También se ha estudiado que existe entre los docentes una tendencia a distribuir diferencialmente las sanciones: los varones reciben proporcionalmente muchas más suspensiones, retos y medidas disciplinarias que sus compañeras. Esto ocurriría porque la escuela estimula a los varones a reforzar su masculinidad desafiando a la autoridad.

Diversas investigaciones dan cuenta que los docentes consideran que una buena alumna debe ser “linda”, “prolija”, “guapa”, “graciosa”, “cumplidora”, “voluntariosa”. Y los varones “revoltosos” pero “inteligentes”.

La investigadora norteamericana Susan Bailey (1994) advierte que aun faltan investigaciones que crucen la variable del sexo con la raza, la etnia y el estatus socioeconómico. En Estados Unidos, por ejemplo, se ha constatado que en la escuela se presta más atención a la deserción de niños afroamericanos, cuando la tasa de deserción de las niñas es aún más alta. O se ha reconocido que los docentes estimulan el comportamiento social de niñas afroamericanas y el comportamiento académico en las niñas blancas.

2. Las interacciones entre estudiantes: se ha investigado que las interacciones son muy importantes porque constituyen una parte relevante del aprendizaje escolar. Desde los primeros años la escuela estimula la amistad entre niños del mismo sexo y esto se traduce en patios de juego fuertemente segregados. Los varones ocupan la mayoría de la superficie corriendo y/o jugando a la pelota y ellas quedan agrupadas en los rincones

que quedan libres organizando juegos de palmas, rimas y/o saltando a la soga (Grugeon, 1995).

Cuando el docente estimula el trabajo en grupos mixtos, se comprobó que los niños suelen liderarlos, que las niñas los ayudan cada vez que ellos lo solicitan, pero no ocurre al revés. Las estrategias de aprendizaje en grupo tienden a reforzar los estereotipos y lo que ocurre en la interacción con el docente.

Existen evidencias de acoso sexual en las escuelas y los docentes tienden a ignorarlas. En una encuesta en Estados Unidos, un 83 % de las niñas declaró haber sido tocada o pellizcada por sus compañeros en clase y que en la mayoría de los casos estaban presentes otros compañeros o los docentes. Cuando denunciaban el hecho, la mayoría de los docentes no hizo caso. El mensaje que transmite la escuela resulta altamente perjudicial, ya que las niñas aprenden que el comportamiento de los varones es el apropiado, que ellas deben acostumbrarse y que los varones gozan de total impunidad (Bailey, 1994).

3. El contenido de los programas curriculares. A través de los contenidos del currículum oficial, los niños refuerzan los contenidos del currículum oculto implícitos que legitiman el rol subordinado de la mujer en todos los ámbitos de la vida social.

Las altas tasas de embarazo adolescentes en Estados Unidos no solo dan cuenta de una deficitaria educación sexual, sino también de la ausencia en el reconocimiento del rol del padre. Implícitamente, el sistema escolar alienta a los hombres jóvenes a evitar sus responsabilidades como padres y a no encargarse del cuidado de los niños, reforzando la idea de que la división sexual del trabajo es natural.

En el área de educación física en particular, los programas se construyen sobre la idea de que los deportes agresivos, prestigiosos y competitivos deben estar dirigidos a los varones. A las mujeres les asignan actividades físicas no competitivas y desvalorizadas socialmente, como la gimnasia artística y la acrobacia. En la actualidad, el único espacio curricular que mantiene la división de los grupos por sexos, especialmente a partir de una determinada edad, es el de Educación Física. Este sólo hecho no sería problema, el punto es que se realiza la segregación sexual en virtud de una

concepción jerarquizada de los sexos adonde las mujeres son sistemáticamente cuestionadas y subestimadas en relación a su capacidad (Scharagrodsky, 2006).

4. *La profesión segregada por el género:* las mujeres, desde los inicios del sistema, son la base de la educación básica y ocupan en minoría los puestos de dirección en las instituciones educativas. Esto refuerza el aprendizaje de los estereotipos entre los alumnos: ven a los hombres en posiciones de poder y jerarquía y a las mujeres en lugares subordinados de manera cotidiana y a lo largo de toda su escolarización (Ruotonen, 1994).

5. *El contenido de los libros de texto.* Las investigaciones dan cuenta de la total inexistencia de referencias a las aportaciones que han hecho las mujeres a la cultura y a la ciencia. Las nenas leen más del doble de biografías masculinas, en las historias que se cuentan en clase los personajes masculinos suelen ser retratados como ingeniosos, inteligentes, valientes y creativos, mientras que los femeninos se inclinan hacia la bondad, la dependencia y la docilidad. Las frecuentes afirmaciones sobre las mujeres están basadas en prejuicios y no en comprobaciones científicas. Abundan en los manuales escolares las imágenes visuales que reproducen los estereotipos de género y que son andróginos en el lenguaje. Los manuales continúan reflejando una mirada profundamente discriminatoria hacia la mujer y desvalorizadora de lo femenino (Bonder y Veronelli, 1998).

La escuela segregada o coeducativa

En la actualidad, existen investigadores que, en base a los resultados negativos que presenta la educación mixta, proponen volver a la escuela segregada por sexos. Sus principales defensores se encuentran en Europa, Estados Unidos y Canadá y sostienen que esos establecimientos son un éxito académico. Estas escuelas en general tienen pocos alumnos, son privadas o reciben fuertes aportes de privados¹⁴. Sus detractores señalan

¹⁴ En Estados Unidos en 1997 se creó la primera secundaria pública de Nueva York dedicada exclusivamente a la educación de mujeres que recibe apoyo económico privado de asociaciones de mujeres. Está ubicada en un barrio de latinos pobres y se llama "Young Women's Leadership School of East Harlem". La escuela es un éxito académico: es el segundo mejor colegio público de Manhattan y se espera que el ciento por ciento de las egresadas vaya a la Universidad. En la escuela las clases son poco numerosas y cada alumna recibe una atención exclusiva. Según los directivos, las jóvenes se sienten más seguras en la escuela, no

que el buen rendimiento de los alumnos se debe, antes que a la segregación por sexos, a una educación organizada de manera personalizada y de alta calidad.

Así también, muchas de estas instituciones están en manos de grupos religiosos. En ocasiones, sus defensores muestran rasgos de misoginia y discriminación abierta hacia las mujeres. Recordemos lo que ocurrió en la Argentina hace poco con el Colegio Montserrat de la provincia de Córdoba. En el año 1997 el Consejo Superior de la Universidad aprobaba por unanimidad el carácter mixto del colegio.

Mientras el consejo sesionaba, "(...) en la calle un centenar de varones de saco, corbata y pelo corto no paraba de saltar y gritar consignas contra el ingreso de mujeres a esta tradicional escuela secundaria de más de 300 años (...) Terminada la votación (...) padres de alumnos del colegio intentaron a los gritos impugnar la votación argumentando que no se había dado cabida a su opinión. Anoche, alumnos, padres, docentes y autoridades tomaron el colegio (...). [Una docente manifestó:] "La costumbre hizo que sea un colegio de varones. Y los contenidos y los planes de estudio están en esa dirección. Los cambios pueden ser traumáticos (...) Un estudiante, acompañado por su madre, sintetizó la postura de los chicos: 'No queremos que entren mujeres porque es nivelar para abajo'. En declaraciones radiales, otra madre (...) dijo que 'así se contaminan 300 años de enseñanza" (*La Mañana de Córdoba*, 7.05.1997).

El rector del Colegio Montserrat, Jorge Bobone fue entrevistado en el 2004 y sostuvo que la tendencia en Europa y Estados Unidos era "volver al secundario unisex", "debido a la diferente maduración de chicas y chicos entre los 10 y 15 años" (*La mañana de Córdoba*, 2004). Un año después, en otro diario aseguró que George Bush había presentado un proyecto para permitir que el secundario en las escuelas públicas de Estados Unidos fuera de un solo sexo (*Clarín*, 20.03.2005).

El debate sobre si la escuela debería ser mixta o segregada ha recibido los aportes de los teóricos de la coeducación. El término de coeducación ha sido propuesto para pensar un modelo que supere al de la escuela mixta. Consideran que la escuela debe tener una mirada crítica sobre ciertas

existe la tensión sexual y no se han dado casos de embarazos adolescentes. Se dan contenidos de ciencias y matemáticas y se les estimula para que asuman papeles de liderazgo. (*Clarín*, suplemento "Guía de la enseñanza". 25. 03. 2001, pp. 8 y 9).

interpretaciones de la diferencia sexual que justifican y legitiman el orden jerárquico entre los sexos¹⁵. La escuela tendría un rol fundamental en la desnaturalización del sentido común sobre los sexos analizando críticamente los discursos hegemónicos y las instituciones y los agentes que los producen.

Subirats Martori (1994) sostiene que la coeducación aún no ha sido alcanzada en la mayoría de los países occidentales, puesto que el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico, centrado en pautas tradicionalmente atribuidas a un solo género y que pone al otro en el lugar de subordinación. Para alcanzar una enseñanza realmente coeducativa hay que lograr que los docentes y los directivos de la institución escolar trabajen en conjunto por un sistema educativo en que niños y niñas sean tratados con igual atención, les sea concedido el mismo tipo de protagonismo, donde unos y otras ocupen los mismos lugares de trabajo y tengan las mismas oportunidades de promoción, donde se desnaturalice la división sexual del trabajo tanto en la esfera privada como en la pública. Si bien la escuela sola no logrará modificar el estado de desigualdad de los géneros automáticamente, es uno de los más importantes agentes del cambio.¹⁶

El Estado argentino y las políticas de género

La preocupación de los dirigentes del mundo desarrollado por el tema de la desigualdad de género se profundizó especialmente en los años '70 del

¹⁵ Diferentes investigadores han rechazado rotundamente estos presupuestos originados en la sociobiología, la psicología evolutiva, la etología tradicional, la ciencia médica, entre otros. Hasta la fecha, hay consenso de que las teorías deterministas biológicas sobre la diferencia sexual que justifican la jerarquía entre los sexos como predeterminada, no tienen ningún asidero científico. (Ver Dupré, 2006).

¹⁶ Subirats Martori (1994) propone algunas medidas que se han trabajado en otros países para fomentar este nuevo tipo de coeducación: 1. La creación y la difusión de nuevos materiales escolares que contemplen las aportaciones de las mujeres a la vida social y a la cultura. 2. La revisión de textos científicos con vistas a modificar los errores causados por su visión androcéntrica. 3. La implementación de programas específicos de orientación profesional que valoren la utilidad de la ciencia y la técnica en las aplicaciones sociales y humanas, aspecto poco enfatizado hasta el momento y que se considera como posible causa de la no elección de estas profesionales por parte de las mujeres jóvenes. 4. El diseño de programas específicos para facilitar a las muchachas el acceso a las nuevas tecnologías y a las profesiones tradicionalmente consideradas como masculinas. 5. La revisión de los libros de texto. 6. La modificación del currículum escolar dando lugar a los conocimientos y experiencias relativos a la salud, la sexualidad, las tareas de la vida cotidiana, las relaciones afectivas. 7. El nombramiento de personas, dentro de cada centro escolar que revisen periódicamente la forma en que se realizan las promociones profesionales y fuercen así a que se tenga en cuenta a las mujeres. (1994:74-5)

siglo XX, producto en parte de los cuestionamientos que realizó el movimiento feminista en ese período. Los organismos internacionales se hicieron eco de las críticas y los países nucleados en la ONU declararon en 1975 el Año Internacional de la Mujer y la Década Internacional de la Mujer entre 1975- 1985. De las diversas conferencias organizadas, surgió el Plan de Acción Internacional que instaba a todos los países miembros de la ONU a constituir un organismo oficial para iniciar, coordinar y poner en práctica las propuestas sobre igualdad entre los sexos.

En sintonía con los organismos internacionales, en Argentina se fueron creando a partir de 1983 áreas dedicadas exclusivamente a la mujer en las estructuras burocráticas del Estado nacional y provincial. Mencionaré sólo las que considero más relevantes basándome en el análisis de documentación oficial.

Una discusión importante que se dio en esos años y continúa, es qué denominación deberían tener las áreas ministeriales de la mujer y en qué lugar deberían ubicarse. Las especialistas de género sostienen que la mirada tradicional sobre el rol de la mujer ubicó en la mayoría de los países a “la mujer” junto a los temas de “minoridad”, “discapacidad”, “familia”, “salud”, o “acción social”. Como se verá a continuación, las distintas gestiones gubernamentales han tomado decisiones diferentes y hasta contradictorias entre sí.

El gobierno nacional en el poder desde 1983 hasta 1989, fundó dependencias “de la mujer” en los ministerios de Relaciones Exteriores y Culto; y de Salud y Acción Social, vinculándolas con las áreas de derechos humanos, salud, desarrollo humano y familia¹⁷.

El gobierno de Carlos Menem (1989- 1999) diseñó varios organismos dedicados a la mujer que dependieron directamente del área de presidencia. El 8 de marzo de 1991 diseñó el Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer, organismo ubicado bajo la órbita del Presidente de la Nación. El Consejo Coordinador, integrado por especialistas en la materia, en 1991 lanzó el “Programa Nacional de

¹⁷ En 1984 se creó la Dirección Nacional de Derechos Humanos y de la Mujer, dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. En jurisdicción del Ministerio de Salud y Acción

Igualdad de Oportunidades para la Mujer” o PRIOM. Dicho Consejo estableció acuerdos entre los distintos Ministerios. El PRIOM representó la primera respuesta del gobierno argentino a los compromisos asumidos ante las Naciones Unidas al ratificar la “Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer” en 1985.

Ese Consejo se transformó por decreto del año 1992 en el actual Consejo Nacional de la Mujer. En 1993 se formó el primer Gabinete de Consejeras Presidenciales, tratándose de una medida inédita en el plano internacional, ya que eran asesoras directas del presidente en materia de igualdad de género. En 1993 el Consejo Nacional de la Mujer y las Consejeras Presidenciales diseñaron nuevas acciones en el marco del Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres para el período 1993-1994. Para esos dos años se habían pensado varios programas que involucraban a distintas áreas del Estado nacional¹⁸.

Para el área educativa el Programa impulsó una campaña que se realizó en escuelas de todo el país donde se trataron problemas como la invisibilidad de las contribuciones de las mujeres a la historia, los estereotipos acerca de las habilidades deportivas de varones y mujeres, la necesidad de que ambos géneros compartan las tareas domésticas y cómo reconocer y cuestionar los prejuicios en los libros escolares. Entre las acciones realizadas figuraron: el “Foro Educativo Federal” en abril de 1992; la “Campaña Nacional de Sensibilización de la Comunidad Educativa” llevada a cabo en octubre de 1992; la muestra multimedia “Mujer y Comunicación: una alianza posible” de 1994.

Una de las más importantes medidas fue haber influido en la elaboración de la Ley Federal de Educación, siendo la primera ley en la historia del país que adoptó un lenguaje no sexista, que incorporó la necesidad de garantizar

Social se fundó el Programa Mujer, Salud y Desarrollo. En marzo de 1987 se creó por decreto la Subsecretaría de la Mujer, dependiente de la Secretaría de Desarrollo Humano y Familia.

¹⁸ Los programas fueron once (incluyendo al PRIOM): el Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Empleo (PIOME); el Programa de Participación Política; Programa de Igualdad Jurídica; Programa Mujer y Salud; Programa de Calidad de Vida; Programa de Desarrollo Económico; Programa de Documentación e Información; Programa de Fortalecimiento Institucional de las Áreas Mujer de los estados provinciales; programa Estado y Mujer; Programa de Capacitación en género.

la igualdad de oportunidades y la erradicación de los estereotipos de género en los materiales didácticos¹⁹.

En 1993 el Programa había preparado una propuesta curricular para el área de las ciencias sociales en la escuela primaria y una propuesta de capacitación dirigida a docentes. Hacia fines de 1994 el programa se estaba ejecutando plenamente (en la implementación del currículum y la capacitación) en 5 de las 24 provincias argentinas. En 1995, al igual que otros programas relacionados, fue dado de baja y no se conocen con precisión las razones.

Años después, con el objetivo de medir el impacto de las políticas públicas de género en educación, investigadoras relacionadas con la gestión del PRIOM analizaron los manuales escolares que se escribieron luego de la Reforma Educativa. Concluyeron que la amplia mayoría de las editoriales y de los autores y autoras ignoraron las recomendaciones que había realizado el Ministerio de Educación en esos años. Los textos escolares seguían siendo altamente sexistas y discriminadores hacia la mujer (Bonder y Veronelli, 1998).

Luego del desmantelamiento del PRIOM, la misma gestión fundó en 1996 el Consejo Federal de la Mujer, integrado por Consejeras Federales designadas por cada gobierno provincial. El objetivo era que aprobaran los principales ejes de trabajo de los planes anuales del Consejo Nacional de la Mujer (CNM) creado en 1992. En la actualidad, el Consejo Nacional de la Mujer y el Consejo Federal de la Mujer son las dos instituciones estatales de nivel nacional más importantes que se ocupan de articular las políticas públicas de género en todo el país. Si bien estos organismos han gozado de cierta estabilidad en el tiempo, las partidas presupuestarias destinadas al financiamiento de sus acciones han ido disminuyendo año tras año.

En estos últimos años el CNM estuvo abocado al fortalecimiento institucional de las Áreas Mujer de nivel nacional, provincial y municipal. En el 2004 las Áreas Mujer provinciales eran veintiuna y en el nivel municipal funcionaban alrededor de 240 (CNM, 2004)²⁰. Las Áreas Mujer tienen por

¹⁹ La nueva ley nacional de educación técnica sancionada en el 2005 también tiene artículos que proponen garantizar la igualdad de oportunidades para varones y mujeres.

²⁰ Se calcula que en la Argentina existe más de 2.100 municipios.

objetivo diseñar, formular y evaluar las políticas públicas de igualdad entre varones y mujeres de todas las dependencias de gobierno.

Respecto a la provincia de Buenos Aires, en 1983 el gobierno creó la Dirección de la Mujer, dependiente del Ministerio de Acción Social²¹. En diciembre de 1987 se fundó el Consejo Provincial de la Mujer. La estructura del Consejo incluía un Consejo Ejecutivo y un Consejo Consultivo que incorporaba a representantes de todos los sectores de la sociedad civil y legisladores. Desde su creación, este Consejo participaba en las reuniones de Gabinete del Gobernador, promoviendo la incorporación de la perspectiva de género al diseño de políticas públicas y a la toma de las decisiones.

En junio de 1991 se ampliaron las funciones del Consejo Provincial de la Mujer. Cuatro años después se disolvió y se creó el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo Humano vinculando la problemática de la mujer a la familia y al discapacitado.

En el marco del proceso de reforma iniciado a fines de 1999, se creó en el año 2000 la Subsecretaría de Igualdad de Oportunidades con una Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades, dependiente de la Secretaría de Relaciones Económicas Internacionales y Cooperación²². En agosto de 2001 dicha Dirección se integró a la estructura organizativa de la Subsecretaría de la Función Pública dependiente de la Secretaría General de la Gobernación. Finalmente, el 28 de febrero de 2002 por Decreto N° 416 se aprobó la incorporación de la Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades en el ámbito de la Secretaría de Derechos Humanos²³.

En la actualidad, esta Dirección Provincial es el área referente del tema de género en la provincia de Buenos Aires. La Dirección Provincial está

²¹ La información recogida sobre provincia de Buenos Aires se ha extraído de un documento elaborado por la Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades en el año 2002: "Comisión Ad - Hoc para el Seguimiento de la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer", provincia de Buenos Aires.

²² A partir de la sanción la Ley N° 12.856 (Nueva Ley de Ministerios), sancionada el 22 de enero de 2002, se disolvió el Consejo Provincial de la Familia y Desarrollo y se creó en su reemplazo el Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo

²³ En el seno del Poder Legislativo el 24 de noviembre de 2000 la Ley N°12.539, promulgada por Decreto N° 3782, se creó en el ámbito de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires la Comisión Bicameral para la Igualdad de Derechos, Oportunidades y Trato hacia las Mujeres, con carácter permanente. Desde el 2002, en el ámbito del H. Senado de la Provincia de Buenos Aires funciona la Comisión Especial de Igualdad Real de Oportunidades y Trato.

compuesta por dos direcciones: “Participación, Liderazgo y Mujer” y “Promoción de la Equidad”. La Dirección trabaja articuladamente con el Consejo Nacional de la Mujer y promueve, entre otras cosas, la creación de Áreas Mujer en cada municipio de la provincia. En el 2002, el 12 % de los municipios bonaerenses las había fundado. El resto tenía áreas de la mujer ligadas con minoridad, desarrollo humano y acción social.

La provincia ha tenido un solo programa específico en el área de educación, llamado “Programa de Igualdad de Oportunidades en Educación”. Fue creado en el año 2000 a raíz de la suscripción de un convenio marco entre la Dirección General de Cultura y Educación, la Secretaría de Trabajo y la Secretaría de Relaciones Económicas Internacionales y Cooperación, con el objeto de desarrollar programas conjuntos. No obstante, el Programa de Igualdad de Oportunidades en Educación no había logrado concretar acciones específicas y en el año 2004 se encontraba en proceso de reformulación.

Si bien se incluyeron recomendaciones en la Ley Federal y se utilizó un lenguaje no sexista en los Contenidos Básicos Comunes²⁴, las transformaciones curriculares realizadas en la nación y en la provincia no contemplaron en ninguno de sus apartados la temática de la desigualdad de género, esto es, no la tienen como contenidos específicos en los espacios curriculares para la formación docente ni para el resto del sistema. Es decir, los Estados nacional y provincial no han reconocido la existencia del problema en su currículum oficial. Al no nombrarlo, están ratificando y legitimando la jerarquía de género vigente.

Las capacitaciones que se han realizado desde la Reforma educativa, tanto de instituciones privadas, públicas o de las Direcciones de Nivel, tampoco han tomado la temática de manera específica. De manera excepcional, en el año 2005 la Dirección de Educación Superior pidió a una especialista - quien relata el caso- que dictara un curso de capacitación dirigido a docentes de Institutos de Formación Docente sobre educación y género. Hubo pocos inscriptos y a lo largo de la cursada los y las docentes presentes hacían comentarios respecto a lo “novedoso” del tema. Esta

²⁴ El texto de los CBC se limita a nombrar a “las niñas” pero continúa con el masculino cuando se refiere a “los docentes” o “el docente” sin hacer ninguna aclaración al respecto

acción de capacitación organizada y financiada por el Estado bonaerense no estaba inscripta en ningún programa específico ni correspondía a una intencionalidad política de incorporar la problemática en el corto, mediano y largo plazo. Asimismo, era una acción desarticulada con las otras áreas del Estado y quedó relegada al ámbito educativo, a una sola Dirección de Nivel (Superior) y a un solo tipo de actor en el sistema (los y las docentes).

Reflexiones finales

Los países que exhiben los índices más altos de equidad de género el mundo son los países nórdicos. La experiencia desarrollada en materia de política pública de género muestra que hace falta llevar a cabo una política integral, esto es, transversal a todas las dependencias del Estado y con continuidad²⁵. Como señalé al comienzo, la situación de las mujeres desde el siglo XIX ha sido diferente en esa zona europea. En este sentido, la escuela es un agente social de cambio importantísimo, pero no puede lograr eficacia aislada del contexto social más amplio.

Por otra parte, existe en esos países una concepción diferente de gestionar el Estado que trasciende la coyuntura de una gestión de gobierno y permanece en el tiempo. Para diseñar cualquier política pública, y en particular la de género, el Estado trabaja estrechamente relacionado con especialistas, centros de investigación, universidades, maestros y profesores en ejercicio (Zacharis y Hultinger, 1994). Primeramente se realizan investigaciones para reconocer cuáles son los problemas, luego se diseña la política pública, se la implementa y posteriormente se realizan las tareas de monitoreo y evaluación (Ruotonen, 1994). Si bien los análisis sostienen que las desigualdades persisten, hay que tener en cuenta este contexto particular en el que se producen (Zacharis y Hultinger, 1994).

El caso argentino señala que la temática se instaló en las agendas públicas estatales en un escenario donde los organismos internacionales la promovieron activamente a partir de los años '70. En la Argentina, desde los

²⁵ Los países nórdicos son los que exhiben en la actualidad los índices más altos de equidad de género, y son los precursores en el tratamiento de esta temática a nivel mundial desde el siglo XIX (Orfali, 1991; Sineau, 2000). Estos Estados son una muestra de que una política integral, esto es, el tratamiento articulado del tema en las áreas ministeriales, repercute en

años '80 existieron avances y retrocesos. En la actualidad, se da la paradoja que existen organismos encargados de coordinar la política pública como son el Consejo Federal de la Mujer, el Consejo Nacional de la Mujer y la Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades, pero no hay una política clara al interior de cada Ministerio y en particular, en el de educación a nivel nacional y provincial²⁶.

Para finalizar, dejaré planteado un interrogante para futuros trabajos. Con todo lo que ya se conoce sobre el género en la escuela y lo que se ha hecho en el país, ¿por qué la mayoría de los funcionarios en el Estado sigue considerando irrelevante el problema?.

Bibliografía citada

Bailey, Susan (1994) "La investigación sobre Género y Educación en Estados Unidos: una revisión". En Bonder, Gloria. *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Barrancos, Dora (2000) "Inferioridad jurídica y encierro doméstico". En Gil Lozano, Fernanda, Pita, Valeria; Ini, María G. (dir.) *Historia de las mujeres en la Argentina. Colonia y siglo XIX*. Buenos Aires, Taurus.

Bellucci, Mabel (1998) "Sarmiento y su época". En Morgade, Graciela (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Bonder, Gloria (1994). "Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 6, pp. 9-48.

Bonder, Gloria y Veronelli, Claudia (1998) "Imágenes de género en la educación científica y tecnológica: análisis de textos escolares post reforma educativa".

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama. Cap. 3.

todos los ámbitos de la vida social y específicamente, en el educativo (Faria, 2002). De todos modos, las desigualdades en la educación persisten (Zacharis y Hultinger, 1994).

²⁶ Al respecto, sólo hay que leer las propuestas de reforma de la Ley Federal de Educación que estuvieron sometidas a consulta ciudadana en las jornadas institucionales del 4 y 5 de julio de 2006 en todo el país. No hay ninguna mención al tema de género.

Chapman, Anne: [1982] (1986) *Los selk`nam. La vida de los onas*. Buenos Aires. Emecé.

Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades (2002) "Comisión Ad - Hoc para el Seguimiento de la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer", provincia de Buenos Aires. Mimeo.

Draper, Joan (1995) "Volviendo a ser *gobbo*. El restablecimiento de las relaciones de género después de una fusión de escuelas". En Woods, Peter y Hammersley, Martyn (comp) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* Barcelona, Paidós.

Dupré, John (2006) *El legado de Darwin. Qué significa hoy la evolución*. Buenos Aires, Katz.

Enguita, Mariano (ed.) (2001). "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación". En *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel.

Faria, Carlos Aurélio P. 2002. "Entre marido e mulher, o estado mete a colher: reconfigurando a divisão do trabalho doméstico na Suécia". En *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol 17, nº 48, pp. 173-196.

Giddens, Anthony. (1995) *Sociología*. Madrid, Alianza.

Grugeon, Elizabeth (1995) "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo". En Woods, Peter y Hammersley, Martyn (comp) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* Barcelona, Paidós.

Jackson, Philip (1994) *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Lagrave, Rose- Marie (2000) "Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX". En Duby, Georges y Perrot, Michelle *Historia de las Mujeres. El siglo XX*. Madrid, Taurus.

L'Estoile, Benoit de; Neiburg, Federico y Sigaud, Lygia. (2002). *Antropología, Impérios e Estados Nacionais*. Río de Janeiro: Relume Dumará.

Moore, Henrietta L. 1999. *Antropología y feminismo*. Madrid, Cátedra.

Morgade, Graciela (1998) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes 'legítimos'". En Morgade, Graciela (comp) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870- 1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Nari, Marcela María Alejandra. (2000). "Maternidad, política y feminismo". En Gil Lozano, Fernanda, Pita, Valeria; Ini, María G. (dir.) *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX*. Buenos Aires, Taurus. pp. 197-222.
- Orfali, Kristina (1991) "Un modelo de transparencia: la sociedad sueca". En Ariès, Philippe y Duby, Georges *Historia de la vida privada. El sigloXX: diversidades culturales*. Madrid, Taurus.
- Ruotonen, Hillevi (1994) "Igualdad de Oportunidades en la Educación. Experiencias de construcción de redes y políticas en Finlandia". En Bonder, Gloria. *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Scharagrodsky, Pablo (2006) "Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género". En Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880- 1950*. Buenos Aires, Prometeo.
- Segato, Rita Laura. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sineau, Mariette. (2000). "Las mujeres en la ciudad: derechos de las mujeres y democracia". En Duby, Georges y Perrot, Michelle. *Historia de las mujeres. El siglo XX*. Madrid, Taurus. pp. 557-592.
- Subirats Martori, Marina (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 6. OEI, Biblioteca digital. pp. 49-78.
- Vassallo, Alejandra (2000) "Entre el conflicto y la negociación. Los feminismos argentinos en los inicios del Consejo Nacional de Mujeres, 1900-1910". En Gil Lozano, Fernanda, Pita, Valeria; Ini, María G. (dir.) *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX*. Buenos Aires, Taurus, pp. 177- 196.
- Zacharis, Gunilla y Hultinger, Eva Stina, (1994) "Mujeres y varones en las escuelas: la igualdad de oportunidades educativas en Suecia". En Bonder, Gloria. *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.