

## CONVERGER PARA CRECER

### *Género y educación con personas jóvenes y adultas*

Sara Elena Mendoza Ortega

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS / México

e-mail: smendoza@inca.gob.mx



IMAGENLATINA

“Es necesaria la participación informada y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida para que la humanidad sobreviva y salga adelante frente a los desafíos que plantea el futuro”.

*Declaración de Hamburgo*  
UNESCO, 1997.

**I**NTRODUCCIÓN. Hoy en día es lugar común decir y escuchar que la educación constituye un camino y una oportunidad para construir sociedades democráticas, abiertas y plurales, con perspectivas de cambio y desarrollo; es

lugar común también establecer que en este camino, mujeres y hombres hemos de avanzar juntos en iguales condiciones de participación: Sin embargo, apenas hace un siglo o poco más, era un hecho “natural” el que las mujeres no fueran a la escuela, que no se les enseñara a leer y escribir, que no tuvieran capacitaciones técnicas y mucho menos que tuvieran acceso a la formación profesional, ya que ésta era considerada como exclusivamente masculina.

El que las mujeres sean “sujetos educativos” representa una de las transformaciones más contundentes de la cultura occidental. La concepción de la educa-

*ción universal*, sin diferencia de clase y sexo, se fundó en una ética de igualdad de derechos desde la cual la exclusión de las mujeres ya no podía ser vista más como algo natural.

Un siglo después, en 1990, cuando en Jomtien, Tailandia se celebró la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en la que se establecieron las necesidades básicas de aprendizaje como comunes a todas las personas y como instrumentos esenciales para seguir aprendiendo durante toda la vida, se abrió paso a un concepto aún más amplio de educación, que abarca no sólo a niños y niñas, sino también a personas

jóvenes y adultas, hombres y mujeres, con sus diferencias y especificidades.

Este concepto alude a la educación como un proceso mediante el cual se reconocen, fortalecen y construyen aprendizajes y conocimientos para desarrollar competencias que permiten a las personas valorar y explicar las causas y efectos de diversos fenómenos, solucionar problemas en los diferentes contextos donde actúan, y comprender y enfrentar situaciones de su vida.

Por ello, si bien en los años 70 y 80 la educación con personas jóvenes y adultas se vio directamente asociada a procesos de cambio social, a la educación popular y a la reivindicación de movimientos y grupos sociales emergentes, es realmente en los 90 cuando se asume una visión crítica en la que se ponen en el campo de la discusión y la acción factores como la equidad, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía y la posibilidad de confluencia entre el estado y la sociedad civil.

**GÉNERO Y EDUCACIÓN CON PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: EL CONTEXTO GLOBAL.** En la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFITEA V), celebrada en 1997 en Hamburgo, se planteó una serie de ejes y cuestionamientos prioritarios en relación con las necesidades básicas de aprendizaje y la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA). Ante evidencias como las persistentes desigualdades entre mujeres y hombres en materia de acceso y permanencia en la educación y las aplastantes cifras de analfabetismo mundial, se remarcó la necesidad de considerar el género como un gran tema y línea de acción dentro de la educación de personas jóvenes y adultas, y se asumió que ello constituía, aún, un enorme desafío.

Reuniones, conferencias, acuerdos y marcos de acción posteriores, recuperaron tales planteamientos; así por ejemplo, la declaración del Consejo Internacional de Educación de Personas Adultas, realizada en Damasco en 2000, resalta el llamado de Dakar 2000, en torno a lograr una alfabetización global para 2015, así como el papel fundamental que juega la educación con personas jóvenes y adultas como ayuda para prevenir y eliminar disparidades de género y raciales, y otros problemas sociales tales como la violencia contra las mujeres, la drogadicción, la destrucción del medio ambiente y el VIH/SIDA.

Y no es para menos. La situación de

la mujer en términos de acceso a la educación básica, y en particular en cuanto a alfabetización, no podría ser más reveladora de la inequidad de género: según datos de la UNESCO, entre 1990 y 2000 no se produjeron los cambios espectaculares esperados en cuanto a reducir las cifras globales y, en particular, la desproporción entre hombres y mujeres. En consecuencia, hacia el año 2002 tenemos en el mundo 320 millones de hombres analfabetas frente a 550 millones de mujeres en la misma situación. Aunque la mitad de ellos y ellas se encuentra en la región de Asia meridional, América Latina no puede, ni con mucho, sentirse ajena a la situación con más de 40 millones de hombres y mujeres analfabetas. Tampoco es de ignorarse, que rezagos como el analfabetismo se vinculan a otras situaciones de orden estructural como la pobreza y la marginación social.

Queda claro, de igual manera, que la participación de las mujeres en programas de educación básica para personas jóvenes y adultas y en otros programas educativos para la población adulta da cuenta de la presencia de desigualdades de género, ya que las mujeres participan en mayor grado en programas *protegidos* —y menos valorados socialmente— que en programas para todos los grupos de edad y en programas que las vinculan con el sector informal de la economía y con la alfabetización pero no con la continuación de estudios formales.

Pero ¿de qué manera explicarnos esta situación? ¿Cómo enfrentar los retos que nos plantea? ¿Hacia dónde dirigir las acciones? Los estudios y la perspectiva de género nos ofrecen algunas respuestas.

La categoría de género, impulsada por el pensamiento feminista anglosajón de los años 70 y difundida ampliamente en la región de América Latina a fines de esa misma década y durante los años 80, fue construida para explicar que los roles sociales asignados y ejercidos por las mujeres y los hombres no son producto de diferencias biológicas “naturales” ni del sexo, sino el resultado de construcciones sociales y culturales asumidas históricamente.

Esta misma categoría y los estudios configurados a partir de ella, nos permitieron percatarnos de que, en la medida que ha existido tal construcción social, ésta ha derivado en múltiples inequidades sociales que han afectado principalmente a las mujeres, tanto en los espacios familiares y privados, como en su desarrollo en el mundo social; su situa-

ción en términos de salud, participación económica y política, y educación, son algunos de los aspectos en los que las desigualdades toman concreción.

Los estudios de género, que en un principio y al provenir del feminismo se orientaron sólo al trabajo con mujeres, han venido evolucionado de tal forma que actualmente consideran también tanto la reflexión sobre la situación y problemática masculina como las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres; ello ha permitido no sólo hacer visibles las diferencias e inequidades *cualitativamente*, sino también la profunda dinámica que subyace a éstas y las posibilidades de cambiarla.

Así, a un nivel *macro* o global, el hecho educativo y la perspectiva de género se vinculan íntimamente en tanto que uno hace referencia a la manera en que adquirimos, construimos y desarrollamos no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, experiencias, en fin, *aprendizajes sociales* en torno a qué es ser hombre y qué es ser mujer, y la otra devela los mecanismos que subyacen a estas construcciones. De igual manera, el primero, ya por su función socializadora, ya por su efecto transformador, implica la posibilidad de que todos y todas logremos deconstruir nuestros patrones heredados, y romper con ello concepciones tradicionales, para adentrarnos en la nada fácil aventura de reconocernos como personas con iguales potencialidades y derechos, y construir así nuevas identidades y relaciones. Ya lo escribió Octavio Paz:

...nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia.

(*Piedra de Sol*, fragmento).

**LOS ENFOQUES.** Si bien en lo global la visión centrada en lograr la equidad de acceso y permanencia a la educación parece ser lo más urgente, en otro nivel de análisis, el de la práctica cotidiana, la convergencia entre género y educación de personas jóvenes y adultas supone nuevas reflexiones y otras acciones, supone construir un enfoque desde el cual se orienten el análisis educativo y los planes de acción

en un contexto o situación específicos.

Es un hecho que la sola igualdad de oportunidades no brinda automáticamente una cierta calidad a los contenidos y a los procesos educativos, así como tampoco garantiza que, en el terreno de lo cotidiano, se transformen patrones culturales discriminatorios, ni que se eliminen desigualdades reales que incluso, en muchos casos, resultan funcionales para una comunidad o grupo social en su conjunto, como por ejemplo la división sexual del trabajo doméstico, agrícola o en la industria.

En este nivel de análisis, el de lo *micro*, el de lo cotidiano, algo de lo que encontramos frecuentemente es la tendencia a que las experiencias educativas concretas con grupos de personas jóvenes y adultas se orienten a satisfacer las llamadas **necesidades prácticas de género**, esto es, a capacitar, informar y desarrollar habilidades asociadas a los papeles que mujeres y hombres cumplen tradicionalmente en sus ámbitos de acción cercanos —comunitario, familiar, laboral—. Esto tiene sus ventajas en cuanto a satisfacción o solución más o menos inmediata de situaciones y problemas particulares; sin embargo soslaya un asunto fundamental desde la educación con perspectiva de género: las llamadas **necesidades estratégicas**.

Las necesidades estratégicas de género se formulan a partir del análisis de las posibles formas de discriminación y subordinación de mujeres y hombres en sus distintos espacios de acción cotidiana. Algunas necesidades estratégicas serían: la libertad de elegir y de ejercer un trabajo; la distribución equitativa de las tareas domésticas y del cuidado de los niños; la eliminación de las formas institucionalizadas de discriminación, por ejemplo en los propios servicios educativos o de salud; la equidad en la organización y participación política; el derecho a decidir sobre el propio cuerpo; la eliminación de las formas manifiestas y sutiles de violencia y control sobre las mujeres, niñas y niños; el ejercicio y respeto a los derechos individuales y sociales; el establecimiento de relaciones de confianza, respeto, colaboración y solidaridad entre mujeres, entre hombres, y entre hombres y mujeres, en los ámbitos público y privado; la seguridad y la protección familiares, y el derecho a un ambiente sano, entre otras.

En función del peso que se les asigne a las necesidades prácticas con respecto a las necesidades estratégicas, o

viceversa, se pueden tomar enfoques diversos desde los cuales formular tanto políticas públicas u organizacionales, como programas de intervención en grupos o comunidades. Entre estos enfoques, los más comunes son:

**De bienestar:** supone que las mujeres, en su papel de esposas y madres, son las más interesadas en el bienestar del núcleo familiar, en tanto que los hombres son los que requieren proveer su sustento. Esta tendencia no toma en consideración a las mujeres en su papel productivo y social, ni a los varones en su inserción emocional y funcional en las tareas domésticas o de cuidado de los hijos e hijas. La estrategia de intervención es la entrega de bienes y la capacitación orientada a mejorar las destrezas consideradas adecuadas para ser mejores y más eficaces amas de casa, madres no trabajadoras u hombres de elevada productividad; por ende, hay una concentración en las necesidades prácticas y se tiende al reforzamiento de roles.

**De empoderamiento:** se basa en la importancia de que mujeres y hombres aumenten su poder en términos de autoconfianza; acceso y manejo de diversos recursos y medios para el desarrollo familiar, comunitario y productivo; capacidad para el análisis y la toma de decisiones; e instrumentación de estrategias para la acción individual y colectiva. En este sentido, se trata de una visión que retoma y que trasciende las necesidades prácticas de género en función del contexto de las personas. Muy asociado a este enfoque se encuentra el llamado de “género en el desarrollo”, mismo que toma en cuenta también otros aspectos vitales en la situación de mujeres y hombres como son: grupo social, étnico o étnico; por ello, incluye un cuestionamiento al modelo de desarrollo dominante y busca su superación a través de la potenciación del poder de movilización de un grupo o de la comunidad.

**LOS CONTENIDOS.** Se asume que “contenido educativo” es una categoría muy amplia; implica el planteamiento de propósitos u objetivos de intervención, el desarrollo de metodologías de trabajo y la determinación de temas o ejes por tratar, entre otros aspectos.

La selección de contenidos que articulen la práctica educativa con jóvenes y adultos, y la perspectiva de género se deriva, en buena medida, del enfoque de

que se parte; de ahí que encontremos desde la posibilidad de establecer mapas curriculares, temarios o programas de cursos y talleres orientados a la elaboración de trabajos manuales (peluches, bordado), oficios (belleza, carpintería), hasta aquéllos que plantean una visión de desarrollo integral de personas y comunidades, y en donde entran en juego aspectos como la alfabetización, la organización social, la productividad, los derechos sociales y humanos, la salud reproductiva y más. Resulta claro que mientras el primer caso toma en cuenta exclusivamente un enfoque de bienestar y necesidades prácticas, el segundo se basa en necesidades estratégicas y, muy probablemente, en un enfoque de empoderamiento.

Existen asimismo los planteamientos educativos en los que la perspectiva de intervención y desarrollo de programas o proyectos se asocia a la educación básica o a la educación para el trabajo y sus contenidos “formales”. En este caso en particular, es indispensable tomar en cuenta que una estrategia necesaria para asociar “contenido” y perspectiva de género, es planificar, curricularmente, un “puente” que parta de las necesidades básicas de aprendizaje, por ejemplo la lectura y escritura o el conocimiento del entorno natural, que enseguida pase a una necesidad práctica, como puede ser el escribir un documento o una petición, y que se cierre en una necesidad estratégica, por ejemplo, que el documento sea parte de una petición a la autoridad laboral para que se respete el horario de lactancia de las trabajadoras.

Dado lo anterior, la educación con personas jóvenes y adultas no puede ser pensada sin contenidos relativos a salud, sexualidad, derechos humanos, ciudadanía y trabajo, entre otros, y no puede ignorar la conveniencia de establecer algunos temas como de tratamiento exclusivo para las mujeres o para los hombres; es el caso de algunos aspectos de la salud reproductiva o sobre la masculinidad.

Sin embargo, existe otra noción educativa básica para el desarrollo de contenidos y metodologías: la de los *transversos* o ejes transversales; esto es, introducir la perspectiva de género en todos y cada uno de los contenidos educativos, en la metodología para el aprendizaje y en los materiales educativos, sin importar cuál sea su índole. Así por ejemplo, si se diera el caso de que se trabaje la matemática, un tratamiento transversal de la perspectiva

supondría reconocer la aportación que a la matemática como disciplina han hecho tanto hombres como mujeres; incluir ejemplos donde ambos géneros tengan un papel activo, desarrollen actividades no tradicionales para cada uno y se reconozca implícita y explícitamente una capacidad similar para desarrollar tal disciplina; se utilice un lenguaje no sexista ni discriminatorio, se aplique a situaciones concretas en interés de mujeres y hombres, etc. Incorporar nociones básicas de la perspectiva de género, como las de equidad, igualdad, desarrollo sin estereotipos, constituye un esfuerzo por "ponerse los lentes de género" y mantenerse en continua "vigilancia" para que ésta se encuentre presente.

**Las prácticas.** Una práctica educativa con personas jóvenes y adultas desde la perspectiva de género, conlleva el plantearse algunos retos:

Hacer que la perspectiva de género sea, realmente, un aspecto de carácter transversal que atraviese no sólo el diseño curricular sino el trabajo cotidiano; esto es, que todas y todos los que están involucrados en el proceso entiendan la propuesta y sean capaces de comunicarla y actuarla.

Garantizar el desarrollo de competencias asociadas a los objetivos de los programas y sus transversos, es decir, lograr que conocimientos, actitudes, valores, experiencias de vida y trabajo, se desarrollen y fortalezcan a la par, y se lleven a la práctica en condiciones concretas, reales y de manera integral.

Definir la conformación del o los grupos de trabajo: sólo mujeres, sólo hombres, mujeres y hombres, la comunidad en su conjunto, según convenga. En el caso del trabajo educativo con personas adultas, y como parte de un enfoque de empoderamiento, es frecuente que las mujeres, como género en más amplia y profunda condición de desigualdad, sean las protagonistas principales de la intervención, por lo que existe una gran cantidad de programas y proyectos de desarrollo dirigidos a ellas de manera exclusiva, y que enfatizan la diferencia sexual femenina en su riqueza y potencialidad.

Puede decirse que, en general, el trabajo con perspectiva de género que se

dirige a grupos de mujeres o de hombres de manera exclusiva, tiene como ventaja contribuir a eliminar el temor y la inseguridad que, para decidir, opinar o hablar siquiera, en muchas ocasiones se dan en el ámbito social real cuando en asambleas, grupos de trabajo o espacios escolares se manifiesta un ejercicio autoritario del poder por parte de algunos varones.

Es fundamental, en este sentido, considerar que planificadores, promotores y promotoras, y agentes educativos diversos, han de tomar parte en un proceso de formación permanente que les permita no sólo actualizar sus conocimientos, sino revisar y transformar sus actitudes a efecto de hacerlas congruentes con el enfoque y simultáneamente encontrarse en posibilidad de concretarlas en la planeación y la acción. En el proceso educativo que se promueve desde esta perspectiva, se privilegia a las adultas y adultos y no a los educadores ni a la organización o a la institución.

Por último, en cuanto al quehacer cotidiano, bien vale la pena cuestionar y replantear de manera permanente el carácter y accionar del proyecto o trabajo que se desarrolla. Tal vez formularse algunas de las siguientes preguntas, tomadas y adaptadas de una propuesta original de Daniel Cazés, contribuya a ello:

¿Cómo define de manera concreta la perspectiva de género?

¿Prevé actividades con fines explícitamente pedagógicos?

¿Establece en su planificación todos los elementos que intervienen en el proceso educativo desde la perspectiva actual en educación de adultos?

¿Analiza la influencia que sobre la situación de género tienen otras situaciones y relaciones como la edad, el origen social o étnico, la ocupación, etc?

¿Explora la forma en que dichas situaciones producen privilegios y reducen o suprimen recursos, bienes, oportunidades, satisfacción de necesidades y ejercicio de derechos entre los mismos sujetos?

¿Se plantea reconocer las aspiraciones propias de las personas con quienes se trabajarán los proyectos y las acciones?

¿Es claro que el proyecto tiene en su perspectiva la construcción de la equidad, la igualdad y la justicia de género?

¿Cómo ayuda a clarificar la cultura de la diferenciación genérica, a deconstruirla y a construir en su lugar la cultura

de la equidad, la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, la igualdad y la justicia?

¿Se propone definir lo que entre hombres y mujeres es semejante, diferente y específico?

¿Define con claridad cuáles son las necesidades prácticas y estratégicas de los sujetos diferentes y semejantes, y aquellas cuya especificidad es imprescindible tomar en cuenta?

¿Se trata de un trabajo enfocado en la condición femenina, en la condición masculina, en las situaciones concretas de vida de las mujeres o de los hombres, o en determinadas relaciones entre los géneros?

**ALGUNAS RECOMENDACIONES.** Las reflexiones y experiencias derivadas de la inclusión de la perspectiva de género en la educación con personas jóvenes y adultas, apuntan hacia algunas recomendaciones concretas aplicables al diseño curricular, a la elaboración de materiales, a la formación de agentes educativos y a la práctica cotidiana. Algunas de ellas son:

1. Favorecer el reconocimiento y respeto de la diversidad.

2. Recuperar en el currículo y la práctica educativa el concepto de solidaridad intergeneracional, a efecto de valorar y hacer evidentes las aportaciones de adultos mayores, jóvenes y niños, en los procesos de aprendizaje y desarrollo comunitario y social.

3. Reconocer y valorar la diferencia sexual y las diferentes experiencias y puntos de vista de mujeres y hombres.

4. Recuperar y expresar en el currículo los conocimientos y aportes de las mujeres a la cultura y a la sociedad.

5. Incorporar la representación de mujeres como modelos de referencia válidos, que reflejen actitudes de solidaridad, confianza, reconocimiento y apoyo mutuo entre las propias mujeres y entre hombres y mujeres.

6. Incorporar al currículo aspectos relacionados con la salud, la sexualidad, los derechos humanos y el desarrollo productivo.

7. Incorporar un lenguaje no sexista en el discurso, los medios y materiales y la práctica educativa.

8. Desarrollar contenidos específicos para las mujeres jóvenes y adultas que tomen en cuenta sus necesidades e intereses, a fin de contribuir a sus metas educativas, elevar su autoestima, incidir en el mejoramiento de su vida y relaciones familiares, y facilitar su acceso al mercado laboral.

9. Desarrollar contenidos específicos para varones, orientados a reflexionar sobre la construcción de sus roles y relaciones de género, la salud reproductiva, la paternidad, el trabajo.

10. Promover la concertación para la capacitación a hombres y mujeres en trabajos no tradicionales.

11. Recuperar y desarrollar experiencias de trabajo en pequeños grupos para la generación y desarrollo de las propuestas educativas.

12. Incidir en la formación de los agentes educativos en materia de género, salud, derechos humanos y recuperación de la cultura propia.

13. Incorporar modelos y paradigmas provenientes de otros campos del conocimiento y la acción social, con una perspectiva holística.

**CONCLUSIONES.** Actualmente, se desarrollan en el campo de la educación de y con personas jóvenes y adultas y desde la perspectiva de género, una gran variedad de aportaciones teóricas y metodológicas; de experiencias con grupos de mujeres y de hombres; de trabajos de investigación y acción, que nos conducen por rutas de esclarecimiento, comprensión y resignificación de nuestros enfoques, intencionalidades y maneras de hacer. Construido como una representación, una actitud, una forma de entender, el enfoque que ofrece este conjunto de trabajos nos lleva a pensar en la posibilidad real de articular educación y género en un afán transformador de estereotipos, prejuicios, factores de inequidad e injusticia y condiciones de vida, a través de la acción concreta y centrada en las personas y los grupos.

La educación de personas jóvenes y adultas se encuentra en la oportunidad y en la disyuntiva de entender el género desde diversas perspectivas, lo que lleva a derivaciones metodológicas también diversas; por ejemplo, al asunto de si nuestro trabajo de educación con per-



IMAGENLATINA

sonas jóvenes y adultas ha de diversificar algunas estrategias en función de mujeres y hombres, de su multiplicidad de representaciones y prácticas, de sus identidades y por tanto de los muy variados conceptos acerca de sí mismas y mismos.

Analizar la educación con personas jóvenes y adultas desde una perspectiva de género nos lleva a profundizar en temas tales como la formulación de proyectos de desarrollo comunitario, la alfabetización, la elaboración de materiales no estereotipados, la sexualidad, los derechos humanos, la salud, mismos que van mucho más allá de las cifras y los datos estadísticos.

Promover el ejercicio del principio de equidad, libertad e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el acto educativo, según los compromisos signados y asumidos en los convenios internacionales y en los planes nacionales de los gobiernos y sus instituciones, así como por las organizaciones de la sociedad civil, constituye una acción ética-política ineludible.

Estamos en el camino de fortalecer nuestra dignidad y la de aquéllos y aquéllas con quienes trabajamos. Dejar de hablarnos a nosotras y nosotros mismos en un círculo cerrado, es construir verdades que conduzcan a converger para crecer en la educación de y con personas jóvenes y adultas. □

## Lecturas sugeridas

**BONDER, GLORIA,** 1994. "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 6, Sep-Dic, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

[www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)

**CAZÉS, DANIEL,** 1999. "Criterios para asegurar la perspectiva de género en la investigación y en las acciones públicas y civiles", en *La perspectiva democrática de género*:

[www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/00\\_cazes.htm](http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/d.cazes/00_cazes.htm)

**CONSEJO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS,** 2000. *Declaración de Damasco*, Damasco, Siria.

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)

**CREFAL, UNESCO, INEA, CEAAL,** 1998. *Hacia una Educación sin Exclusiones*. UNESCO, Santiago de Chile.

[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

**LAGARDE, MARCELA,** 1997. "Mujeres y hombres, feminidades y masculinidades al final del milenio", en *Revista de Ciencias Sociales* Núm. 76. Universidad de Costa Rica, San José.

[www.ucr.ac.cr](http://www.ucr.ac.cr)

[revicsoc@cariari.ucr.ac.cr](mailto:revicsoc@cariari.ucr.ac.cr)

[ceciliaa@cariari.ucr.ac.cr](mailto:ceciliaa@cariari.ucr.ac.cr)

**LAMAS, MARTHA,** (comp.), 1997. *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG-UNAM, Porrúa, México.

[www.gandhi.com.mx](http://www.gandhi.com.mx)

[www.pueg.unam.mx](http://www.pueg.unam.mx)

**MESSINA, GRACIELA,** 2001. "Estado del Arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000)", en UNESCO, *Igualdad de Género en la Educación Básica*, Santiago de Chile. [galberti@unesco.cl](mailto:galberti@unesco.cl)

**UNESCO,** 2000. *Informe 2000 sobre la educación en el mundo. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Santillana, Madrid.

**UNESCO,** 1999. Folleto 4b *Género y Educación. Género en Contextos Formales y No Formales*. CONFITEA V, Hamburgo 1997.

Instituto de la UNESCO para la Educación. **UNESCO,** 1997. *Declaración de Hamburgo sobre la Educación de las Personas Adultas*.

*La Agenda para el Futuro*, CONFITEA V, 1997. Instituto de la UNESCO para la Educación.

**UNESCO,** 1990. *Declaración de La Conferencia Mundial de Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.

[www.unesco.org/galberti@unesco.cl](http://www.unesco.org/galberti@unesco.cl)