

# Development Discussion Papers

## *Central America Project Series*

### **La Calidad de la Educación y un Enfoque de Género: Hacia una Pedagogía Global**

Caroline E. Parker

Development Discussion Paper No. 710  
June 1999

© Copyright 1999 Caroline E. Parker  
and President and Fellows of Harvard College

**Harvard Institute for  
International Development**

---

**HARVARD UNIVERSITY**



# DEVELOPMENT DISCUSSION PAPERS

## CENTRAL AMERICA PROJECT SERIES

A PROJECT OF HARVARD UNIVERSITY, INCAE AND  
THE CENTRAL AMERICAN BANK FOR ECONOMIC INTEGRATION



### **La Calidad de la Educación y un Enfoque de Género: Hacia una Pedagogía Global**

(Quality of Education and a Focus on Gender: Toward a Global Pedagogy)

Caroline E. Parker

#### **Abstract**

This paper investigates the subject of gender and formal education. A review of current literature demonstrates that guaranteeing girls' access to basic education is only the first step in guaranteeing full participation in adequate and quality education. As traditional pedagogy is modified to offer higher quality and to reach more children, learning theories focusing on each student's ability to build knowledge must also encompass a gender perspective. There is also a need to examine the ways in which formal education reinforces social order systems that maintain women in subordinate positions and make it more difficult for girls to take advantage of education. Finally, in this context there is a need to develop viable programs that address gender in the lives of girls and boys in the Central American context.

**Keywords:** Gender / género; quality / calidad; pedagogy / pedagogía; teacher training / capacitación de profesores

**JEL codes:** I20, I21, J16, N36

---

**Caroline E. Parker** is a doctoral student at the Harvard Graduate School of Education. She has lived in Nicaragua for 13 years.

**La Calidad de la Educación y un Enfoque de Género: Hacia una Pedagogía Global**

(Quality of Education and a Focus on Gender: Toward a Global Pedagogy)

Caroline E. Parker

**TABLE OF CONTENTS**

I. Introduccion.....	1
II. Una Revision de la Literatura Teorica.....	2
A. ¿Por Que Hablar de Género y Educación?.....	2
B. Cuatro Tipos de Reformas del Género.....	3
C. Los Conceptos de Género y los Valores de la Sociedad.....	4
D. Construyendo una Pedagogía de Niñas y Niños .....	5
III. Maneras de Cambiar el Sistema Educativo Tomando en Cuenta el Enfoque de Género .....	7
A. Acceso.....	7
B. Planeamiento con un Enfoque de Género--GAP.....	9
C. Capacitación de Profesores .....	10
D. Participación de Padres y Madres.....	13
E. Clases Separadas por Sexo .....	13
F. Unidades de Atención a la Mujer.....	14
G. Algunas Reflexiones sobre la Región.....	15
IV. Implicaciones Para una Política de Género en la Educación Formal en América Central .....	15
V. Conclusion .....	16

## **La Calidad de la Educación y un Enfoque de Género: Hacia una Pedagogía Global**

(Quality of Education and a Focus on Gender: Toward a Global Pedagogy)

Caroline E. Parker

*“Son pocas las mujeres jóvenes con posibilidades de plantearse proyectos de vida autónomas”.*  
(Corvalán, 1990)

### **I. INTRODUCCION**

Este trabajo revisa algunos artículos y estudios del género y la educación. Se desarrolla en base a documentos escritos sobre género en varios países y culturas, incluyendo Europa, los Estados Unidos y América Latina. Primero se revisa la documentación sobre teorías de género y educación, después se revisan algunas intervenciones de género en la educación formal, y finalmente se proponen algunas implicaciones para las políticas de educación y género en América Central, Panamá y la República Dominicana. No se incluye información sobre la educación superior ni mucho sobre la educación no formal—se enfoca principalmente en la educación básica y secundaria.

Este documento no es un estudio exhaustivo de toda la información sobre género y educación, ni sobre todo lo que se ha escrito sobre género y educación en América Latina. El campo de género está creciendo y no fue posible incluir todo lo que se ha escrito recientemente. Mucha de la literatura de este estudio se basa en estudios en países desarrollados y con culturas distintas a las de América Latina. Pero América Latina comparte con los países desarrollados un alto porcentaje de asistencia y paridad entre los sexos en la educación básica, y por lo tanto su avance relativo a otros países en desarrollo significa que el debate de género de los países desarrollados puede ser de mucho beneficio para considerar el género y la educación en América Central.

Cuando las políticas de educación tienen un enfoque hacia mejorar la calidad, el tema de género debe ser un elemento principal de esos debates. Pero, a diferencia de los países desarrollados, América Latina tiene que enfrentar economías en desarrollo, economías que no tienen mucho espacio para incrementar sus gastos en educación. Aun así, es crítico que no se dejen a un lado las necesidades de la mitad de la población—las niñas. Hay que tomar en cuenta

un enfoque de género en todos los aspectos de la educación: la pedagogía, la docencia, la distribución de recursos, todo con el objetivo de mejorar la calidad para todas y todos.

La literatura revisada sugiere algunas conclusiones para políticas de género en América Central. Primero, se concluye que una revisión de la pedagogía es necesaria. La revisión debe basarse en el precepto que no hay un solo sistema para educar a todos los niños y las niñas, y que el desarrollo de los programas de estudio debe ser más flexible. Capacitaciones de profesores que tocan varios aspectos del género y la educación son un aspecto integral de un cambio de pedagogía.

## **II. UNA REVISION DE LA LITERATURA TEORICA**

### **A. ¿Por Que Hablar de Género y Educación?**

Género se define en este contexto como el estudio de la educación desde la perspectiva de las experiencias diferentes de niñas y niños. Hay que diferenciar entre sexo y género: “sexo es la capacidad de una cierta actividad reproductiva... género es un concepto de relación” (Corvalán, 1990, p.9). Creencias sobre el género son construidas y determinadas por la sociedad: ‘las niñas son más calmas’, o ‘los varones son más atrevidos’. Es imposible separar totalmente el sexo del género de la persona, pero sí es posible entender un poco más lo que es impuesto por la sociedad (Corvalán, 1990, Kane, 1996).

Hay varias razones para estudiar la educación desde una perspectiva de género. La razón más conocida tiene que ver con acceso y retención—hay muchos estudios que demuestran que la educación de niñas y mujeres contribuye al desarrollo económico del país y que es necesario garantizar a las niñas igual participación en la escuela, tanto acceso para estudiar como para quedarse el tiempo adecuado para aprender lo suficiente. Muchos países han implementado reformas para promover el acceso de las niñas a la educación formal.

Además de mirar el problema de acceso, otra razón global para estudiar el género y la educación es que cuando hay un enfoque en la calidad de la educación, se constata que las niñas no reciben la misma calidad que los varones con una pedagogía tradicional. Las teorías de aprendizaje recientes hablan de las diferencias en formas de aprendizaje entre niñas y niños, y una pedagogía para niñas podría tener características distintas a una pedagogía supuestamente

para todos, pero que realmente ha sido históricamente una pedagogía dirigida hacia varones (Gipps, 1996). Este trabajo argumenta que una vez que se haya garantizado el acceso a la educación formal para niñas, como es el caso por lo general en la región, entonces es obligación de los educadores procurar cambios en las escuelas para que no sean instituciones para promover y continuar las divisiones de género que limitan en las niñas el desarrollo completo de sus capacidades. Los sistemas educativos deben ver hasta que punto están promoviendo los estereotipos de género que mantienen a las niñas en una situación de desventaja.

## **B. Cuatro Tipos de Reformas del Género**

Han habido cuatro tipos de reformas distintas en la rama de educación y género:

- 1) Cambios en la posibilidad para las niñas de escoger sus estudios (acceso a los estudios, tipo de estudios y ambiciones después de los estudios).
- 2) Cambios en las niñas (mejorar auto-estima, valorando su forma de ser como mujer y su 'diferencia').
- 3) Cambios en el currículum (desarrollo de un currículum que incluye a todos y todas).
- 4) Cambios en el ambiente de las escuelas (el desarrollo de políticas en el colegio y el cambio de la cultura de género en el colegio) (Kenway, Blackmore, Willis & Rinnie, 1996, p.242).

Estas reformas demuestran que garantizar el acceso a las niñas, como se ha logrado en gran parte de la región, es apenas el comienzo de enfrentar el tema del género en la educación. América Latina tiene la ventaja que ha resuelto, o está resolviendo, el problema de acceso para las niñas en la educación básica. Esta es una gran victoria, y merece ser reconocida. Pero es apenas la primera etapa en garantizar a las niñas y mujeres un desarrollo adecuado y justo para su plena participación en la sociedad (Gipps, 1996). Igual que en otras ramas, hoy se está reconociendo que garantizar acceso para todos a la educación no es suficiente—también hay que garantizar equidad de educación, una educación de calidad que permita a las niñas y los niños aprender.

### **C. Los Conceptos de Género y los Valores de la Sociedad**

Aunque no hablemos de género, la educación formal por sí misma es una institución que promueve conceptos de género. Es imposible hablar de género y educación sin hablar del papel de la educación como promotora de valores en la sociedad, y del sentido en que los valores de la sociedad minimizan la contribución de la mujer. La educación tradicionalmente prepara a los estudiantes para participar en la sociedad fuera del hogar, el mundo que ha sido asociado con los hombres (Gipps, 1996). Ha existido una dicotomía entre el mundo de los hombres y los valores que le acompañan (fuerza, racionalidad, pensamiento abstracto, competición, universalismo, imparcialidad) y el mundo doméstico de las mujeres con sus respectivos valores (cooperación, subjetividad, pasividad, emociones) (Hildebrand; Stromquist, 1995). La educación formal prepara a los alumnos para el mundo de trabajo, y los valores y la vida doméstica están desprestigiados, junto con la identidad tradicional de la mujer. Esta realidad puede llevar a una niña en el colegio a una situación muy confusa—los valores y la vida “del hombre” se enfatizan, pero se desprestigia el mundo donde ella terminará, dejándola en una situación de segunda clase. Cuando logran salir a trabajar en el mundo ‘de los hombres’, tienen acceso a una serie limitada de carreras, la mayoría vinculada con su papel de servicio (enfermera, secretaria, maestra). Se mantienen en situaciones de subordinación y sin acceso a poder o privilegio en la sociedad. El hostigamiento de niñas en el colegio, y también el hostigamiento de niños que no llenan los ‘requisitos’ de un niño ‘aceptable’, son acciones que demuestran actitudes de desprestigio hacia las niñas (Gipps, 1996).

En todo colegio hay dos currículums—uno explícito, y el otro escondido (Stromquist et.al., 1998a). El currículum explícito es lo que sale en los textos—los dibujos de hombres haciendo varias formas de trabajo comparado con mujeres sentadas, o haciendo trabajo doméstico. Son los mensajes a las niñas que indican que su futuro se encuentra en un hogar como esposa y madre, no en su desarrollo intelectual y participación en el mundo de trabajo. El currículum escondido abarca todo lo que las niñas encuentran en las relaciones sociales en un colegio—quien tiene posiciones de poder en el colegio (hombres o mujeres), como son diferentes las formas de trato de los profesores hacia niñas y niños (Stromquist et.al., 1998a). Los dos currículums cooperan en su imposición de tres dicotomías: “hombres públicos y mujeres privadas, hombres fuertes y mujeres débiles, y hombres activos y mujeres pasivas” (Stromquist et.al., 1998a, p. 399). Hay

cinco aspectos de la socialización en que la educación formal participa y que tienen impacto después en el mundo de trabajo, donde las mujeres tienden a tener puestos más ‘bajos’:

1. La creencia que en las niñas priman los valores del ‘corazón’ y no los de la ‘cabeza’.
2. Que las niñas son aptas para realizar las tareas domésticas y que las mismas son exclusivamente de su incumbencia.
3. Que las niñas son más obedientes y sumisas que los varones.
4. Que las niñas deben recluirse al ámbito privado.
5. Que las niñas tienen aptitudes especiales para tareas compatibles solamente con los estereotipos femeninos (Braslavsky, en Corvalán, 1990, p.12.).

Hay reacciones diferentes hacia el fracaso según el género (Gipps, 1996). Cuando los varones no tienen éxito, echan la culpa a factores externos, pero cuando las niñas no tienen éxito, echan la culpa a alguna deficiencia interna. Paralelamente, los niños responden al éxito diciendo que viene de su talento, y las niñas responden al éxito diciendo que fue un resultado de su trabajo duro. Cuando varones no sobresalen, les dicen que son araganes, pero cuando las niñas no sobresalen, les dicen que es porque no son capaces (Gipps, 1996). Aunque los varones salen peor que las niñas en todos los exámenes de idioma materno, esta debilidad no parece perjudicar su futuro, a pesar de la importancia de comunicarse bien en forma escrita y oral. Por el contrario, las niñas están más atrasadas que los varones en matemáticas, y esta debilidad tiene efectos muy serios en su futuro (White, 1996).

#### **D. Construyendo una Pedagogía de Niñas y Niños**

Es importante modificar nuestro concepto de la manera en que se presentan las materias, la manera en que se enseña—es decir, la pedagogía. Gipps (1996) ofrece esta definición de pedagogía: “las interacciones entre el maestro/a, los alumnos/as, el ambiente de aprendizaje y tareas,” explicando que “incorpora el currículum explícito, el currículum escondido y el método de enseñanza empleado por la maestra tales como la preparación...la relación entre maestra y alumna/o, las interacciones entre alumnos/as, el estilo de la maestra, el estilo cognitivo del alumno/a y la selección y presentación de la materia...y el proceso de evaluación.” (Gipps, 1996,

p.2-3). La pedagogía tiene mucho que ver con cada maestro/a—su estilo, sus creencias, su manera de interactuar, su manera de evaluar—y no se puede dictar fácilmente de arriba para abajo, pero realmente es algo que cada profesor tiene que desarrollar según su propia perspectiva. Esta realidad hace aun más necesario el cambio de capacitación para profesores hacia un sistema integrado directamente al proceso de la enseñanza, no aislado en tiempos y lugares fuera de la aula. Los cambios no son únicamente en cuáles conocimientos se transmiten, pero también en cómo se transmite el conocimiento, un cambio de la competitividad hacia la cooperación, y una validación de las experiencias que las niñas traen a su aprendizaje (Stromquist, 1998a). Los profesores tienen que ser más conscientes del trato diferencial que dan a los niños y niñas, tienen que tratar temas de importancia para niñas y mujeres, como la violencia doméstica y el embarazo precoz, y tienen que reflexionar sobre la manera en que comunican las expectativas de identidades de género y cómo cambiarlo (Stromquist, 1998a). La educación formal es diseñada para enseñar a los varones la cultura de la mayoría. Las niñas, los estudiantes de bajo nivel socioeconómico y las poblaciones indígenas quedan excluidos de la pedagogía.

En muchos casos el primer tema de género que se toca desde la educación formal tiene que ver con el sexismo en los textos (Stromquist, 1995). Algunos países han revisado los mensajes culturales que comunican sus textos, entre ellos las representaciones de niñas en papeles pasivos y domésticos, y de niños en papeles activos y de poder. Cada dibujo y cada cuento comunica algún tipo de valor de género (Gipps, 1996).

Han habido varios intentos de definir que es una pedagogía de género, o una pedagogía para niñas y niños. Según el concepto de “scaffolding,” (Vygotsky), la tarea del profesor es ayudar al estudiante de construir ‘vigas’ entre su conocimiento e información nueva para construir su conocimiento nuevo. Aplicando esta idea al tema del género, se observa que niños necesitan ‘vigas’ distintas a niñas, porque cada uno tiene su propia experiencia previa con que se va a ‘scaffold’ para construir algo nuevo. Es necesario promover en los estudiantes análisis de sus propias experiencias, y que la experiencia personal sea una fuente de conocimiento (Murphy, 1996).

Gipps (1996) ofrece una clarificación que ayuda a entender que es una pedagogía de niñas. Desde el siglo pasado ha habido una lucha para dar a las niñas las mismas oportunidades y acceso a materias académicas que a los varones, y ahora se habla de una pedagogía de niñas—

¿no significa eso que ya no quieren que se trate igual a los varones y las niñas? Gipps (1996) responde a esa pregunta clarificando que **el género de una persona no debe de impactar cuáles materias tiene derecho a estudiar (matemáticas, ciencias, pensamiento crítico), pero si, su género puede impactar en la pedagogía que se usa para enseñar a esa persona.** Eso se relaciona con las teorías de aprendizaje, y la realidad que hay muchas maneras de aprender.

### III. MANERAS DE CAMBIAR EL SISTEMA EDUCATIVO TOMANDO EN CUENTA EL ENFOQUE DE GENERO

#### A. Acceso

En los últimos 20 años, el acceso a la educación básica en América Latina se ha mejorado sustancialmente, tanto para niños como para niñas. Hoy en día llega a matrículas brutas hasta de más de 100% . El cuadro abajo indica los niveles de matrículas por sexo de los países centroamericanos, Panamá y la República Dominicana en 1995.

**Niveles de Matrículas Brutas**

<b>País</b>	<b>Nivel de matrícula bruta, primario total (%) 1995</b>	<b>Nivel de matrícula bruta primaria, niñas como % de varones, 1995</b>	<b>Nivel de matrícula bruta secundaria total (%) 1995</b>	<b>Nivel de matrícula bruta secundaria niñas como % de varones 1995</b>
<b>Costa Rica</b>	107	99.07	50	108.33
<b>Republica Dominicana</b>	103	100.97	41	138.24
<b>El Salvador</b>	88	101.14	32	113.33
<b>Guatemala</b>	84	86.67	25	92.31
<b>Honduras</b>	112	100.9	32	N/A
<b>Nicaragua</b>	110	102.75	47	116.28
<b>Panamá</b>	106	N/A	68	N/A

Fuente: Programa de las Naciones Unidas de Desarrollo, 1998.

El acceso a la educación básica ha sido el enfoque principal de género del Banco Mundial en los últimos diez años. En “Letting Girls Learn,” Herz et.al. (1991) abarcan un análisis de la situación de la matrícula de niñas, y concluyen que los problemas más graves se encuentran en

algunos países de Asia y Africa. Hacen un análisis muy efectivo de los beneficios de la educación para niñas, notando que los beneficios son, más que todo, beneficios para la sociedad y no beneficios individuales: además de aumentos en ingresos para las niñas/mujeres educadas, también hay beneficios para la sociedad en cambios de comportamiento de mujeres educadas: prefieren tener menos hijos, tienden a educar mejor a sus hijos, los hijos de mujeres educadas tienen mejores condiciones de salud (Herz et.al., 1991). Para lograr la asistencia a la escuela de más niñas, el documento sugiere una serie de cambios que ayudarán a las niñas a asistir al colegio y quedarse hasta terminar su educación secundaria

“Letting Girls Learn” identifica tres tipos de limitantes a la educación de las niñas: costos directos (libros, ropa, costos de matricula, preocupaciones por seguridad); costos de oportunidad (tiempo para oficios, para cuidar los niños menores, salarios perdidos); y resultados económicos limitados (políticas macroeconomicas, acceso limitado al mercado de trabajo, calidad de la educación) (Herz et.al., 1991). Otros limitantes incluyen estereotipos de género limitando las oportunidades para niñas, la ausencia de modelos (“role models”) para niñas, embarazo precoz, la falta de oportunidad económica para niñas educadas, un ambiente no seguro para niñas en el colegio, y estrategias de currículo que no pertenecen a la realidad de niñas (Burchfield, 1998). De las políticas que se pueden implementar para enfrentar estas limitantes, algunas políticas son dirigidas exclusivamente a niñas, pero una parte está dirigida a todos, los niños y niñas—es una característica de las políticas de género que además de apoyar a la educación de las niñas, en la mayoría de los casos también mejora la educación de todos los estudiantes. Algunas políticas dirigidas directamente a niñas son: campañas de publicidad sobre las niñas y colegios, incentivos para niñas, construcción de baños separados para niñas, más maestras mujeres, colegios solamente para niñas (Herz et.al., 1991), y programas de “mentores”, donde mujeres adultas desarrollan relaciones de apoyo con niñas para que las niñas sigan con sus estudios con éxito (Burchfield, 1998). Las políticas que ayudan a todos, pero que también son un beneficio para niñas, son: la expansión de cupos en colegios, abrir colegios más cerca geográficamente, reducir mensualidades o dar libros o comida gratis, mejor calidad y currículum relevante, horarios flexibles, participación familiar, educación no-formal para padres y madres. Estas políticas están al nivel del colegio, pero a nivel de la comunidad también se puede promover transporte público, y al nivel nacional se puede trabajar para abrir más puertas a la participación

de las mujeres en profesiones tradicionalmente cerradas, y se puede corregir distorsiones en el mercado (acceso a crédito, títulos de tierras) (Herz et.al., 1991).

Varias de las ideas propuestas en “Letting Girls Learn” para promover el acceso y asistencia a colegios para niñas también sirven para enfrentar las situaciones de género que enfrentan una vez matriculadas en el colegio. Por ejemplo, cambiar el currículum para que sea más relevante y de mejor calidad es una de las prioridades de las personas trabajando en género (Murphy y Gipps, 1996, eds.)—el debate es sobre qué tipo de currículum se va a promover, basado en cuáles teorías de aprendizaje. También la política de abrir más puertas a la participación de mujeres en profesiones que tradicionalmente han sido terreno de los hombres—dando a las mujeres la oportunidad de participar más plenamente en la economía y vida política de sus países, es un objetivo fundamental.

Después de conseguir que las niñas se matriculen para estudiar, la próxima etapa es garantizar que permanezcan en los colegios hasta terminar la educación básica y secundaria, y proveer una educación adecuada a sus necesidades. Estos problemas de retención y éxito deben ser enfrentados ahora por los sistemas educativos de la región.

## **B. Planeamiento con un Enfoque de Género--GAP**

La búsqueda de maneras de enfrentar las limitantes de género en la educación formal ya tiene sus precedentes. Miske y VanBelle-Prouty (1997), en un trabajo para el Health and Human Resources Analysis for Africa Project, describen un tipo de proceso de política que le llaman “GAP”—Planeamiento con un Enfoque de Género. Usando el concepto de “backward mapping” (Elmore, 1979), empiezan con el aula como fuente de información sobre el papel del género en el aprendizaje. Se necesitan dos elementos para implementar “backward mapping”—“más y mejor información sobre las condiciones y acciones de individuos al nivel de la aula, escuela y comunidad; y un mecanismo interactivo para que individuos al nivel de la aula y escuela puedan participar en la toma de decisiones.” (Miske & VanBelle-Prouty, 1997, p. 11) Solo así se puede cambiar de un ambiente de “desánimo” a un ambiente de “validación” para niñas en el aula (Miske & VanBelle-Prouty). En forma concreta este proceso significa observar y analizar a nivel de aula (investigaciones cualitativas) las interacciones entre maestros y estudiantes. Los estudios mencionados por Miske y VanBelle-Prouty describen el proceso de observación y análisis, y una lógica extensión es la participación de los maestros en un análisis de sus propias acciones, una

etapa que podría ayudar en implementar cambios sustanciales a nivel de aula. Ellos notan que este proceso de investigación y análisis es más dilatado que el proceso tradicional, y que necesita de otra etapa de convencer a los políticos del significado de la información y sus implicaciones para cambios de política (Miske & VanBelle-Prouty, 1997).

Miske y VanBelle-Prouty proponen un cambio sustancial en los programas de capacitación docente—en vez de hacerlos en las vacaciones o en tiempo libre, proponen capacitación que surge de la propia aula, usando un sistema interactivo de observación y análisis. Requiere de un cambio de entendimiento de lo que es capacitación, y también empezar más intercambios entre y con escuelas (Miske & VanBelle-Prouty, 1997, p.21).

Además de los cambios en formas de capacitación docente, mencionan la necesidad de incorporar nuevos entendimientos sobre la teoría de aprendizaje en la educación de países en desarrollo. Proponen un énfasis en la toma de decisiones basado en pedagogía en vez de economía o finanzas. Las teorías de aprendizaje incluyen nuevos conocimientos sobre el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas que puede ser una ayuda para todos los alumnos, no solo las niñas.

Como ya se ha explicado, muchas de las políticas para mejorar el acceso a la educación o su calidad para niñas también tienen efectos positivos para los varones. Un ejemplo de esto es la escuela comunitaria. El modelo más conocido en América Latina es la Escuela Nueva de Colombia. Estas escuelas no son diseñadas principalmente para niñas, pero muchos de sus programas ayudan a niñas porque ofrecen un ambiente que promueve la asistencia y participación de las niñas. Estos incluyen acceso geográfico en comunidades rurales aisladas, flexibilidad de horarios según las necesidades de los alumnos y alumnas, una pedagogía que promueve la participación de la niña o el niño en su propio aprendizaje, y la participación comunitaria (Hartwell, 1998).

### **C. Capacitación de Profesores**

Uno de los requisitos para poder implementar aspectos de género en el aula tiene que ver con el tipo de capacitación de maestros. Las formas de capacitación muchas veces toman la misma forma tradicional que otros tipos de capacitación—la producción de materiales escritos y audio-visuales. En los Estados Unidos estos materiales han sido producidos por casas editoriales muy poco conocidas, limitando su distribución e impacto. Una segunda forma han sido los

talleres de capacitación de una o dos horas, proporcionando información a maestros/maestras, pero la información tiene que competir con una cantidad de otros talleres y otros temas, y fácilmente la información de género se archiva y nunca se implementa (Sanders, 1996).

Otro tipo de taller es uno de más duración, y con seguimiento para los participantes. Jo Sanders implementaba dos modelos de este taller extendido, uno sobre computación y el otro dirigido a profesores de educación. Con algunas diferencias, los talleres compartían su forma general: talleres intensivos de cinco a seis días (todo el día, de 9 am a 5 pm), incluyendo presentaciones de varios profesionales sobre aspectos de género, información escrita y resultados de investigación de género, y ejemplos de talleres sobre género que se pueden implementar en sus lugares de trabajo. Un aspecto fundamental fue el seguimiento personal por 18 meses después de los talleres, para mantener comunicación sobre los niveles de implementación de la sensitización de género. Los resultados reportados por los maestros de ciencia y computación incluyen niveles incrementados de participación de niñas en clases de computación, física y química (Sanders, 1996).

Un problema crítico del sistema arriba mencionado fue el alto costo y la intensiva labor requerida para implementar talleres de ese tipo, pero con modificaciones se podría bajar los costos. Hay muchos ejemplos del papel de la educación no-formal con un enfoque de género para mujeres de bajos recursos que se han implementado en América Latina. Estos programas por lo general tocan temas de educación básica de alfabetización, educación técnica para la incorporación en la economía, y la identidad de la mujer. En Chile, un proyecto de capacitación de la mujer con un objetivo de reflexionar sobre el género evolucionó hacia una escuela rural para mujeres para enfrentar los problemas identificados por ellas (Valdes, 1992). Este programa también tomó como punto de organización las reuniones de tiempo más alargado, tomando un día entero para cada taller.

En Africa, un Programa de Sensitización y Capacitación de Género fue implementado en cuatro países, con un enfoque en sensitización de altos funcionarios sobre aspectos de género en las profesiones docentes, tomando como tema la poca participación de mujeres en puestos de administración tanto a nivel de colegio como a nivel ministerial. El taller abarcaba un resumen histórico de la mujer en desarrollo y género y desarrollo, una introducción a un marco teórico para género y desarrollo, y la pedagogía de sensitización de género en educación. Los resultados

incluyen formar un grupo de entrenadores de género para la región, desarrollar un manual sobre género, y desarrollar mecanismos de monitoreo (Warnahiu, 1996a).

Un taller similar fue implementado en Argentina en 1986 (Bonder, 1986, 1992)—un taller de ocho sesiones de 1.45 horas una vez por semana, dirigido a maestras de primaria en Buenos Aires. El propósito fue reflexionar sobre estereotipos de género en la sociedad, su impacto en las prácticas en la escuela y las consecuencias para niñas y niños en su desarrollo y futuro en la sociedad (Bonder, 1992). En los talleres las maestras expresaron concepciones del comportamiento diferenciado entre géneros que corresponde a las dicotomías de hombre-activo, mujer-pasiva (Stromquist, 1998a). También surgieron reflexiones sobre el papel de las maestras, quienes fueron todas mujeres: un miedo que la mayor participación de la mujer en el mundo público iniciaría una ‘guerra de los sexos’ y una soledad para las mujeres; un miedo que cambios en las definiciones de género haría emerger más jóvenes homosexuales (varones y mujeres); y conflictos sobre una igualitaria participación en la vida doméstica entre mujeres y hombres (Bonder, 1992). Se nota de este estudio dos tipos de efectos del taller—primero, los efectos sobre la actitud de la maestra en el empeño de su trabajo como maestra de primaria y sus interacciones con alumnas y alumnos, y segundo, los efectos sobre su propia identidad y su papel en la sociedad y los efectos globales que tendría un cambiante concepto de género. La expresión de miedo de parte de las maestras sobre los cambios que se podrían experimentar con un enfoque de género se tiene que enfrentar. Hay personas que piensan que un enfoque de género en la educación significa conflicto entre los sexos, significa pérdida para varones, y que significa una agenda ‘feminista’. La imposición de valores feministas sería otra manera de no valorar la experiencia propia de niñas y niños, mientras que la introducción de un enfoque de género deja que la realidad individual de cada estudiante se toma en cuenta, y no se impone ninguna realidad (Kenway, Blackmore, Willis & Rinnie, 1996).

La escuela es un transmisor de valores, y la maestra es la persona que lo transmite. Por lo tanto, una manera de entender mejor el género y como se comunica valores de género es por un “análisis de la mujer-maestra dentro del sistema educativo y sus implicaciones en la transmisión cultural”. (Corvalán, 1990, p. 10) El estudio de estos valores es diferente a la mayoría de estudios sobre la mujer y la educación, que han sido cuantitativos, enfocados en garantizar el acceso de niñas a la escuela, y ahora hay una necesidad de hacer estudios cualitativos de la forma en que la identidad se transmite en la educación formal (Corvalán, 1990). Algunos estudios sobre

la mujer-maestra ya están apareciendo, con resultados que indican la importancia de género en la identidad de la maestra, y su impacto en la transmisión de valores (Carvalho, Wong, 1996b).

#### **D. Participación de Padres y Madres**

Las intervenciones a nivel de la escuela toman varias formas. Un elemento que contribuye a un desarrollo de ambientes de validación para niñas es la participación de padres y madres de familia en las escuelas. Esta participación se ha promovido en otros contextos y para otras razones, pero también es un elemento fundamental para promover cambios profundos en la educación de niñas. (Miske & VanBelle-Prouty, 1997).

En una intervención en Argentina, se enfocaba la participación de padres y madres de familia en la educación de sus hijos. Dado que en reuniones de padres y madres, siete madres asistieron por cada padre, esta intervención de participación también volvía una intervención de género, mirando el papel de la madre en la democratización del colegio (Schmukler, 1992). El papel tradicional de la madre, de defender los intereses de sus hijos, se cruzaba con su papel nuevo de participar en una institución democrática como es la escuela, sirviendo de fuente de estudio sobre la cambiante identidad de la mujer/madre.

#### **E. Clases Separadas por Sexo**

Las clases separadas por sexo fue un proyecto de investigación-acción en Dinamarca, y los objetivos fueron “promover auto-estima e identidad de género, ampliar el espectro de calificaciones, mejorar el conocimiento sobre problemas de género, y alterar los patrones de género construido por la sociedad”. (Kruse, 1996). Después de su investigación, en que Kruse separó sus clases por sexo por un período determinado, ella concluyó que empleó estrategias de enseñanza distinta para los dos grupos, y que las clases separadas ayudaron a los estudiantes a reflexionar sobre la ‘construcción social de género’ y de pensar en maneras de alterarlo. No observó las clases como una solución, pero como una manera de enfrentar el problema (Kruse, 1996). Las clases separadas dieron a las niñas un espacio para aprender de su propia manera, y de no ser hostigadas por los varones.

Otro estudio en Perú observa que hay beneficios de la co-educación que incluyen menor nivel de agresión en varones en escuelas co-educativas y también menos desprestigio para el trabajo doméstico, y que las percepciones de la capacidad intelectual de niñas y niños son más

parejos en la co-educación que en escuelas separadas por sexo (Sara-Lafosse, 1992). Estos impactos son positivos para mujeres y para la sociedad en general. Corvalán (1990) también argumenta que la co-educación es una necesidad básica para que las niñas empiezen a enfrentar los prejuicios de género desde el principio, y no choquen después con enfrentar su ‘invisibilidad’ en los ojos del mundo, sin tener herramientas para combatirlo (Corvalán, 1990). En resumen, hay por lo menos tres razones en contra de la educación separada por sexo: los varones necesitan contacto con las niñas para modificar su machismo y su desprestigio de la vida doméstica, es muy difícil garantizar igual cantidad de recursos para las niñas si están en colegios separados, y los colegios muchas veces son una fuente de ‘networking,’ donde las amistades de la juventud resultan ser los contactos para negocios y éxito en la vida de adulto. Separación de las niñas puede aislarlas de tal fuente de acceso y poder.

#### **F. Unidades de Atención a la Mujer**

En muchos países del mundo se han instalado unidades de atención a la mujer, en respuesta a compromisos firmados empezando en 1985 en Nairobi, Kenya. Un estudio de estas unidades hecho por Stromquist (1998b), indica que la mayoría de estas unidades enfocan los asuntos de la mujer desde una perspectiva de “víctima”—es decir, trabajan con mujeres en estados de crisis—viudas, víctimas de violencia doméstica, prostitutas, programas de alfabetización. Esta perspectiva implica que las únicas mujeres con necesidad de una atención especial son las que están en algún tipo de crisis. No abarca la situación global de la mujer en la sociedad y los sistemas socio-económicos y políticos que llevan a la mujer a tal punto. Según Stromquist, si las unidades de las mujeres empiezan a enfocarse más hacia los sistemas institucionales que mantienen los patrones de género, en especial los sistemas de educación, estarán atacando el problema en sus raíces en vez de simplemente tratando los síntomas del problema (Stromquist, 1998b). Hasta la fecha personas que han estado interesadas en género y educación han puesto sus energías en hacia la educación popular, por lo general dirigida a mujeres y hombres que por alguna razón no terminaron sus estudios básicos. En muchos casos la educación popular se dirige hacia mujeres para promover su desarrollo integral, muchas veces llevándolas a cambiar su perspectiva de su posición en la sociedad. Stromquist nota que “esto limita la manera en que se percibe el género y lo enfoca, no como un tema de niveles diferenciales de poder entre hombres y mujeres, pero como algo que se pertenece a un grupo de mujeres ‘vulnerables’” (Stromquist,

1998b), y pregunta ¿por que las unidades de mujer no también se enfocan hacia la educación básica, donde las niñas se están desarrollando sus identidades y papeles en la sociedad?

### **G. Algunas Reflexiones sobre la Región**

Es difícil generalizar para toda la región centroamericana, pero algunos datos ofrecen un panorama de la situación de género y educación. La mayoría de los países centroamericanos aún tienen tasas altas de analfabetismo, y más altas para mujeres rurales, en especial mujeres rurales indígenas. Hay paridad entre niñas y varones en la asistencia a la educación básica, salvo para las niñas indígenas de Guatemala. En varios países de la región, los efectos de las guerras civiles de los años 80 han tenido impactos en la mujer, en términos psicológicos, sociales, y de acceso al trabajo (Vargas, 1998). Hay que tomar en cuenta la situación económica de los países centroamericanos, y estudios han demostrado que cuando no hay empleo estable en el sector formal, una educación básica para la mujer no necesariamente lleva consigo una mejora en la situación económica (Catanzarite, 1992). Catanzarite explica que la educación para mujeres pobres no les da acceso al empleo en el sector formal, sino en el sector informal, donde los salarios son más bajos y no hay estabilidad. Ella sugiere más investigación sobre las diferencias del impacto de la educación según clase socioeconómica, para entender mejor la relación educación-trabajo (Catanzarite, 1992).

La situación de educación de niñas indígenas en Guatemala ya se está enfrentando, con programas para promover el acceso a la educación. Hay más niños matriculados que niñas (71.5% para varones comparado con 64.5% para niñas), con 75% de las niñas indígenas sin acceso a la educación (Sazo de Mendez, 1990). El programa 'Eduquemos a las niñas' incluye varios componentes, incluyendo un programa de becas para promover la asistencia y retención de niñas indígenas en la educación básica (Zewde, 1993).

## **IV. IMPLICACIONES PARA UNA POLITICA DE GENERO EN LA EDUCACION FORMAL EN AMERICA CENTRAL**

Garantizar el acceso de todas las niñas a una educación de calidad en la región es una labor que continúa, y los proyectos con ese enfoque son muy importantes. Esta revisión de la literatura sobre educación y género hace surgir algunas ideas adicionales sobre el papel de género en la

capacitación de profesores, en el desarrollo del currículum, y en la distribución de poder en la administración de educación.

De la literatura revisada arriba y de dos propuestas de organismos latinoamericanos (Anexo A), se puede sacar ideas específicas para un contexto centroamericano. El proceso del GAP, usando “backward mapping” (Miske & VanBelle-Prouty, 1997), es un punto de partida para analizar la situación de género a nivel de escuela. El cuadro último indica algunas preguntas que pueden ayudar en enfocar un análisis de género en un colegio, para después mirar posibles intervenciones.

Revisiones de currículo tienden a enfocar los currículos nuevos hacia la búsqueda de calidad, y entendiendo la relación entre este aspecto y el género ayudará a que un currículum nuevo tenga impacto con más estudiantes. Modificar el currículum en una forma tan sustancial es un proyecto inmenso, y si se implementa el proceso con el “backward mapping” el tiempo se alarga. No hay muchos ejemplos de intervenciones en el currículum y el género a nivel de estado—la mayoría han sido de proyectos pequeños.

Para implementar bien un currículum nuevo, es necesario capacitar a profesores, quienes son los que usan el currículum de día en día. El modelo de talleres de más de cuatro días, o el modelo de incorporar talleres en un sistema de auto-evaluación de un grupo de profesores, tendría más impacto que los talleres de más corto tiempo, y más probabilidad que tenga algún efecto significativo. Finalmente, hay que ver la relación entre género y educación en un contexto más amplio, explorando la relación con conceptos de género, valores de la sociedad, y el papel de la mujer en la sociedad.

## **V. CONCLUSION**

La revisión de la literatura de género y educación nos enseña que garantizar el acceso de las niñas a la educación básica es una primera etapa en garantizar su plena participación y aprovechamiento de una educación adecuada y de calidad. Es necesario modificar la pedagogía tradicional para mejorar su calidad y para que alcance a más niños y niñas, usando las teorías de aprendizaje que enfocan en la capacidad de cada estudiante de construir su propio conocimiento. También es necesario revisar hasta que punto la educación formal está manteniendo sistemas de

orden social que mantienen a la mujer en una posición subordinada, haciendo más difícil que aproveche la educación. Finalmente, hay que desarrollar programas viables para la realidad centroamericana para implementar cambios con respecto al género y la educación, para que, como dice la referencia de Corvalán en la introducción, las mujeres jóvenes puedan “plantearse proyectos de vida autónomas.”

## **ANEXO A**

Abajo se detalla algunas propuestas que ya han surgido para enfrentar el género y la educación en los sistemas educativos de América Latina. Los desafíos más urgentes, según Corvalán (1990), son los siguientes:

1. La relación entre educación y política partidaria, de manera a capacitar a la mujer para la toma de decisiones y para compartir el poder entre los géneros;
2. La educación para la construcción de un medio ambiente natural y urbanístico más apto para las necesidades de la mujer y la familia;
3. La creación de mecanismos para cambios en la conciencia femenina y en las relaciones de género en los ámbitos público y privado a través de la educación en todas sus formas;
4. La capacitación de la mujer para el surgimiento de una autonomía personal y laboral, que la conduzca al mayor y mejor conocimiento de su sexualidad, de sus derechos legales y ciudadanos de sus posibilidades en el mercado de trabajo, etc.;
5. La responsabilidad de la maestra y la escuela pública y privada con respecto a su compromiso político para mantener la democracia en nuestros países;

La consideración del papel docente como el principal propulsor y guardian de nuestras culturas y lenguas.” (Corvalán, 1990)

Otra propuesta, de la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM), afiliado a CEAAL Consejo de Educación para Adultos de América Latina, sugiere:

1. promover la creación de oportunidades para niños y niñas para discutir creativamente y críticamente el sistema de género y sus consecuencias en la vida social y de trabajo;
2. hacer más visible asuntos de género en ambientes educacionales;
3. apoyar procesos para que maestras discuten la discriminación sexual y identifican oportunidades sociales para los dos géneros;
4. eliminar aspectos sexistas de materiales educativos y del currículum;

5. incorporar la contribución de las mujeres al desarrollo de la cultura y la sociedad en el currículum;
6. promover el análisis y la revisión de programas de entrenamiento para mujeres para eliminar la discriminación;
7. entrenar maestras para eliminar las prácticas sexistas y mejorar su rendimiento para una igualdad entre mujeres y hombres en el proceso educacional;
8. incorporar en el currículum de entrenamiento de maestras los temas de género y oportunidades iguales para mujeres y hombres. (Stromquist, 1996a)

Textos

Dibujos: ¿Que hacen las mujeres/niñas?  
¿Son activas o pasivas?  
Cuentos: ¿Quienes son los protagonistas?  
¿Las mujeres/niñas juegan papeles solamente de apoyo?  
Matematicas/ciencias: ¿Los ejemplos son tomados de un mundo mas conocido por niños?  
Historia: ¿Quienes son los heroes? Hay heroínas?

**Una Pedagogía de Género**  
**Algunas Preguntas para Ubicarse**

Papel de la mujer después de terminar su educación

- ¿Que hacen las niñas al terminar sus estudios?
- ¿Que hacen los niños al terminar sus estudios?
- ¿Quienes están obligados a salir antes de terminar sus estudios y por que?

Actitudes de maestras/maestros

- ¿Tienen expectativas distintas para niñas y niños?
- ¿Aceptan comportamiento negativo de niños porque 'así son', y suponen comportamiento pasivo de niñas porque 'así son'?
- ¿Quienes participan mas en clase y como responden los maestros/as a la participación de niñas y niños?

Administración

- ¿Cuantas mujeres hay en posiciones de autoridad en las escuelas y en el ministerio?
- ¿Quienes son los modelos para las niñas para desarrollarse como personas activamente participando en la sociedad?

Posición Social

- ¿Que otros oficios tienen las niñas en su casa? ¿los niños?
- ¿Como afecta su rendimiento en el colegio?

Seguridad de las niñas

- ¿Se permite que los niños hostigen verbal o físicamente a las niñas?
- ¿Las niñas se sienten inseguras en el camino a la escuela o en la escuela propia?

## REFERENCIAS

- Bonder, G. (1992). "Altering Sexual Stereotypes Through Teacher Training." In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder. 1992.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Los Estudios de la Mujer en la Universidad: Antecedentes, Perspectivas a Futuro y Aportes a la Actualización Curricular de los Otros Niveles Educativos." En Gloria Bonder (ed.), *Los Estudios de la Mujer en la Argentina: Avances y Propuestas para el Cambio Educativo*. Buenos Aires: Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Area Educativa, Ministerio de Cultura y Educación, pp. 64-84.
- Braslavsky, C. (1992). "Educational Legitimation of Women's Economic Subordination in Argentina." In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder. 1992.
- \_\_\_\_\_. (1984). "Las Mujeres Jovenes Argentinas. Entre la Participación y la Reclusión." *Las Mujeres Jovenes en América Latina*. CEPAL. Santiago, p.106.
- Burchfield, S. (1998). "Mentoring Programs: An Approach to Improving Girls' Participation in Education." Portfolio of Possibilities for Girls' Education. May.
- Burton, L. (1996). "A Socially Just Pedagogy for the Teaching of Mathematics." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Catanzarite, L. (1992). "Gender, Education, and Employment in Central America: Whose Work Counts?" In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder. 1992.
- Cohen, M. (1996). "Is there a Space for the Achieving Girl." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Coravalán, G (1990). *Mujer y Educación en América Latina*. Centro de Investigación y Desarrollo en la Educación, Santiago de Chile.
- Elmore, R. (Winter 1979-80). "Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions." *Political Science Quarterly* 94, 601-616.
- Fennema, E. (1996). "Scholarship, Gender and Mathematics." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Gilligan, C. (rev. 1993). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press. Boston.
- Harding, J. (1996). "Girls' Achievement in Science and Technology." In Murphy, PF and Caroline V. Gipp, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.

- Hartwell, A. (1998). "Enhancing Girls' Education through Community Schools." USAID Girls' and Women's Education Activity. Portfolio of Possibilities for Girls' Education. May.
- Head, J. (1996). "Gender Identity and Cognitive Style." In Murphy, PF (1996). "Defining Pedagogy." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Herz, R. et.al. (1991). "Letting Girls Learn: Promising Approaches in Primary and Secondary Education." World Bank Discussion Papers #133. World Bank. Washington, DC.
- Hildebrand, GM. (1996). "Redefining Achievement." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Kane, E. (1996). "Gender, Culture and Learning." Advanced Basic Education and Literacy 2 Project. Academy for Educational Development. Washington, DC.
- Kaser, JS, Myra Sadker and David Sadker (1982). *Guide for Sex Equity Trainers*. Longman. New York.
- Kenway, J., Jull Blackmore, Sue Willis and Leonie Rennie (1996). "The Emotional Dimensions of Feminist Pedagogy in Schools." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Kruse, AM. (1996). "Single-Sex Settings: Pedagogies for Girls and boys in Danish Schools." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Levinson, B. (1993). "School Groups and the Culture of Equality at a Mexican Secondary School." Duke—University of North Carolina Program in Latin American Studies, Working Paper Series, working paper #7.
- Lewis, S. (1996). "Intervention Programs in Science and Engineering Education: From Secondary Schools to Universities." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO
- Littleton, K. (1996). "Girls and Information Technology." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Marshall, B (1988). "Feminist Theory and Critical Theory." Revista Canadiense de Sociología y Antropología. 25(2).
- Martin, JR (1996). "A Girls' Pedagogy 'In Relationship'." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO. 1996
- Miske, S. and Diane VanBelle-Prouty. (1997). "Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation." Technical Paper No. 41. Health and Human Resources for Africa Project. January.

- Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. (1996). *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (1996). "Defining Pedagogy." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Saakes, SI. (1995). *La Investigación como Medio para el Empoderamiento de las Mujeres*. Instituto de Investigaciones "Mujer y Cambio." Managua, Nicaragua.
- Sadker, Myra and David. (1993). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. Charles Scribener's Sons. New York.
- Sanders, J. (1996). "How do We Get Educators to Teach Gender Equity?" In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Sara-Lafosse, V. (1992). "Coeducational Settings and Educational and Social Outcomes in Peru." In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder. 1992.
- Sazo de Mendez, E. and Maria Luisa Escobar de Gomez. (1990). "El Impacto de la Educación de las Niñas en el Desarrollo Socioeconomico de Guatemala." Centro de Información y Documentación Educativa de Guatemala, Guatemala.
- Schmukler, B. (1992). "Women and the Microsocial Democratization of Everyday Life." In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder. 1992.
- Stromquist, N. (1989). "Determinants of Educational Participation and Achievement of Women in the Third World: A Review of the Evidence and a Theoretical Critique." Review of Educational Research. Vol. 59, no. 2.
- Stromquist, N. ed. (1992). *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder.
- \_\_\_\_\_. (1995). "Gender and Power in Education." Comparative Education Review, vol. 39, no. 4.
- \_\_\_\_\_. (1996a). "Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America." Comparative Education Review, vol. 40, no. 4.
- \_\_\_\_\_.ed. (1996b). *Gender Dimensions in Education in Latin America*. INTERAMER. OAS.
- Stromquist, N., Molly Lee and Birgit Brock-Utne (1998a). "The Explicit and the Hidden School Curriculum." In Stromquist, N. ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*. Garland Publishing. New York.
- \_\_\_\_\_. (1998b). "The Institutionalization of Gender and Its Impact on Educational Policy." Comparative Education, Oxford, volume 34, issue 1 (March).
- Torres, RM. (1991). *Escuela Nueva: Una Innovación desde el estado*. Instituto Fronesis, Quito, Ecuador.

- United Nations Development Program (1998). "Education Imbalances," <http://www.undp.org/hydro/education.htm>.
- Valdes, X. (1992). "The Women's Rural School: An Empowering Educational Experience." In Stromquist, N. ed. *Women and Education in Latin America: Knowledge, Power, and Change*. Lynne Reiner Publishers. Boulder.
- Vargas, CM (1998). "Women in Central America." In Stromquist, N. ed. *Women in the Third World: An Encyclopedia of Contemporary Issues*. Garland Publishing. New York.
- Wamahiu, SP (1996a). "Gender Sensitisation and Training Programme: Botswana, Lesotho, Malawi, Swaziland, Tanzania and Zanzibar." Phase 1: 1994-1996. Commonwealth Secretariat. London.
- \_\_\_\_\_. (1996b). "The Pedagogy of Difference: An African Perspective." In Murphy, PF (1996). "Defining Pedagogy." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- White, J. (1996). "Research on English and the Teaching of Girls." In Murphy, PF and Caroline V. Gipps, eds. *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Falmer Press. London. UNESCO.
- Zewde, A. (1993). "Guatemalan Development and Female Education." ABEL Information Bulletin no. 38. September.