

DESIGUALDADES, GÉNERO Y EDUCACIÓN BÁSICA

«Inequalities, gender and basic education»

*Miryam Carreño Rivero**

RESUMEN

En este artículo se realiza un análisis del desequilibrio entre los géneros en el acceso a la educación. La tasa de alfabetización de las mujeres y de las niñas en el mundo, ha sido históricamente muy inferior a la de los hombres. Esta asimetría en el ejercicio del derecho a la educación, persiste en la actualidad y constituye una preocupación que ha ido en aumento, especialmente en la última década y media.

La búsqueda de las causas de este fenómeno, se orienta, en la actualidad, al estudio de los factores contextuales que afectan a los niños y las niñas que no asisten a la escuela. En este sentido, un factor fundamental es la pobreza de la familia. De esta manera, el problema se desplaza fuera del marco estrictamente pedagógico y se hace necesario tomar en cuenta otros aspectos que se sitúan en el ámbito de la voluntad política, tanto nacional como internacional.

PALABRAS CLAVE: Educación, escolarización universal, género, pobreza, desarrollo.

ABSTRACT

In this article is analyzed the imbalance between the different genders regarding the access to education. The literacy rate of women and girls in the world is historically much lower than that of men. This asymmetry in the exercise of the right to education remains at present and is an international problem which has been increasing during the last fifteen years.

Nowadays, the causes of this fact are being searched starting from the contextual factors affecting the children who do not go to school. In this

* Universidad Complutense de Madrid.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

sense, the poverty of the families is an essential factor. Thereby the problem exceeds the pedagogical framework and it is necessary to take into account other aspects which belong to the field of political will, both the national and the international one.

KEY WORDS: Education, universal primary education, gender, poverty, development.

1. INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), creada al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se propuso, según se declara en su Constitución, forjar «la paz en la mente de los hombres». Por eso, también afirma en el mismo documento, que su misión no es actuar en los conflictos sino en las causas que los generan. En este sentido, desde su creación, se propone liberar a la humanidad de tres grandes amenazas: la guerra (la última había dejado alrededor de 50 millones de muertos); la ignorancia (por entonces apenas la mitad de los adultos del mundo sabían leer y escribir) y la pobreza (se calculaba que las tres cuartas partes de la población mundial estaba mal alojada, mal vestida y mal alimentada) (SOLER ROCA, 1990: 39). En este contexto de carencias, la recién creada Organización fija un gran objetivo dirigido a lograr la educación de todos, con la alfabetización como estrategia fundamental; sus fundadores tenían clara conciencia de que la paz no se alcanzaría si no se aseguraba a todos el pleno e igual acceso a la educación.

Desde entonces se han producido indudables avances, que la propia UNESCO se ha ocupado de divulgar en sus informes regionales o internacionales, pero la educación para todos sigue siendo una meta a alcanzar. Como se señala en el *Informe Mundial sobre la Educación, 1995*: «los desequilibrios se observan no sólo entre sociedades, sino también dentro de ellas: entre los ricos y los pobres, entre las zonas urbanas y rurales, entre distintos grupos étnicos, entre hombres y mujeres» (UNESCO, 1995: 5) El desequilibrio en el acceso a la educación entre niños y niñas, entre hombres y mujeres, es el objeto fundamental de este análisis.

2. UN VIEJO Y PERSISTENTE DESEQUILIBRIO

Abocada a enfrentarse a una de aquellas amenazas, la ignorancia, la UNESCO emprende la tarea de educar. En los primeros análisis de estos años iniciales de su vida institucional, constató que en todas las regiones del mundo las mujeres constituían la mayoría de adultos analfabetos, lo que se corroboraría en la década siguiente, en la que esta Organización comienza a hacer estimaciones mundiales sobre escolarización.

La fuerza de la tradición —la secular adscripción de las mujeres al ámbito de lo privado— y la sombra de la ignorancia dieron a este desequilibrio educativo el status de *natural*, debido, sobre todo, a la fuerte implantación tanto de creencias sin más fundamento que la costumbre, como de teorías sin consistencia científica. Unas y otras constituyeron la base de la legitimación y, por lo tanto, de la aceptación de las desigualdades que afectaron a las mujeres durante siglos, pues esas teorías se encargaron de hacer ver en las diferencias, *inferioridad*. Es el caso de Rousseau, quien argumentó que la propia naturaleza ha establecido las diferencias biológicas que consideró sustanciales. Éstas, según él, modelan las intelectuales y morales, las cuales determinarían que hombres y mujeres fuesen aptos para tareas diferentes en, también, diferentes esferas sociales. Dio por supuesto que es la naturaleza y no la cultura la que establece las diferencias entre los sexos: el varón, dotado de una inteligencia abstracta, y la mujer, con una inteligencia práctica, estarán irremediablemente destinados a tareas distintas y, en consecuencia, a contenidos educativos, también, diferentes; la educación del varón lo preparará para la vida pública; la de la mujer, para la vida doméstica (2001: 535-545). La mujer es, en su concepción, un individuo relativo que se define en función del hombre; le atribuyó características psicológicas y rasgos propios relacionados con la afectividad, la inestabilidad, la sumisión y la dependencia. Fuera del orden contractualista de la sociedad, asunto sobre el que, sin duda, este filósofo teorizó de manera brillante, la mujer queda adscrita al orden natural de la familia.

Contra este pensamiento se levantaron algunas voces como la de Mary Wollstonecraft, coetánea del ginebrino. Esta pensadora inglesa, en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, publicada en 1792, argumentó, contrariamente a Rousseau, sobre el carácter cultural y socialmente constituido de las diferencias entre hombres y mujeres. Convencida de que lo que convierte a las mujeres en inferiores y les lleva a actuar como tales es su si-

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

tuación y no su naturaleza, defendió con incansable entusiasmo el derecho de las mujeres a una educación en igualdad de condiciones a la de los varones, lo que les permitiría la participación en la vida pública. Décadas más tarde John Stuart Mill argumentó de forma tan brillante como pertinaz acerca de los derechos de las mujeres. Es éste un pensador fundamental en la historia de la filosofía, sin embargo, poco conocido por su pensamiento feminista, que, sin duda, ha quedado oculto entre los habilidosos entresijos de una historia androcéntrica que resaltó el pensamiento de Rousseau, cuyo discurso se acomodó mejor que el de Stuart Mill a los intereses de las clases sociales que ocuparon el poder durante el siglo XIX.

La teorización de Rousseau que le lleva a inscribir a la mujer al ámbito doméstico y a considerar que es biológica y socialmente necesario que haya distintos tipos de educación para ambos sexos, ha marcado pautas de comportamiento muy arraigadas en la formación de las niñas que se manifestaron, y aún hoy se manifiestan, en la familia, en las instituciones educativas, en los programas de estudio, etc. Esta filosofía ha contribuido a limitar socialmente las opciones educativas de las niñas y jóvenes, cuando no el acceso a la enseñanza básica. Esas ideas sobre la mujer, universalmente extendidas, se han ido superando trabajosamente, en el mundo desarrollado, gracias al empeño del movimiento feminista por conseguir la igualdad de derechos y a instituciones que han trazado para sus actividades unos objetivos de paz cuyo trasfondo ético les impulsa a rechazar cualquier tipo de discriminación; tal es el caso de UNESCO y de otras organizaciones dependientes de las Naciones Unidas.

La vieja polémica sobre la educación de ambos sexos, no resuelta a favor de las mujeres, ha ido dejando sus huellas hasta el presente hasta tal punto que ni las acciones de las Naciones Unidas, especialmente la UNESCO, siempre alentadas por ambiciones de universalidad, ni el afianzamiento y lucha del movimiento feminista, han podido borrar esas huellas que impiden el cumplimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Las cifras más actuales dan fe del empecinamiento de esta desigualdad atentatoria contra la justicia, ya que se trata del incumplimiento de un derecho reconocido como fundamental.

Debido, en buena medida, a esa tradición que dio fundamento al desequilibrio en la participación de las mujeres en la educación, en la política, en

la economía y en cualquier otra actividad que se situase más allá del ámbito doméstico, la tasa de alfabetización, así como la de escolarización de las mujeres en el mundo, ha sido, históricamente, notablemente inferior a la de los hombres. La persistencia de esta asimetría en el ejercicio del derecho a la educación entre hombres y mujeres, entre niños y niñas, representa, visto desde la perspectiva de los derechos humanos, una injusticia.

3. UNA PREOCUPACIÓN INTERNACIONAL

Las diferencias de participación en el sistema educativo formal entre hombres y mujeres, a favor de los primeros, es una tendencia histórica confirmada por mediciones precisas que realiza la UNESCO en la segunda mitad del siglo XX; 1953 es el primer año en que esta Organización logra estimaciones mundiales de escolarización. Desde entonces la asimetría entre hombres y mujeres con respecto a la educación es una realidad confirmada por las cifras.

La persistencia de las desigualdades en el acceso a la educación por razones de género, forma parte de una preocupación internacional que ha ido en aumento en la última década y media. Puede decirse que desde el final de la denominada «guerra fría» se ha incrementado la inquietud por la discriminación educativa de que han sido y son objeto las mujeres y las niñas, especialmente en los países pobres. Hay, sin embargo, documentos anteriores que manifiestan el desasosiego que este fenómeno ha despertado. Haciéndose eco de las estimaciones antes referidas, la UNESCO comienza un largo camino de exhortaciones a las diferentes naciones que la conforman para lograr el cumplimiento de la igualdad entre hombres y mujeres. Entre las primeras, destaca la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, adoptada el 14 de diciembre de 1960 en la Conferencia General de esta Organización celebrada en París en noviembre y diciembre de ese año. En dicho texto, recordando que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama el derecho de todos a la educación, se establece «la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza» cualquiera sea la religión, la raza, las opiniones políticas, o el sexo (OACDH: Art. 1).

Posteriormente, tanto en los encuentros mundiales como en los informes sobre educación, se coincide en prestar atención a los problemas relativos a

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

las mujeres y niñas y en afirmar que ningún cambio que lleve a una transformación y mejora de la condición humana puede hacerse sin la participación de hombres y mujeres. Hay acuerdo, además, en señalar que «las mujeres y las niñas constituyen hoy, globalmente, el principal grupo de personas al que se niega posibilidades plenas e iguales de educación» (UNESCO, 1995: 16).

Este tema se ha abordado en los encuentros mundiales sobre educación más recientes, como la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) de Jomtiem de 1990, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (1990), la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (1995), la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995), el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000), entre otras. En este Foro se establecen seis objetivos que deberán cumplirse en 2015; el segundo de ellos hace referencia al acceso universal a la educación primaria poniendo especial énfasis en el acceso de las niñas así como de los niños «que se encuentran en situaciones difíciles», velando porque tengan acceso a «una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y que la terminen.» (UNESCO, 2000: 36). Asimismo, informes de reconocida autoridad en educación muestran esta inquietud. Por citar sólo dos, relativamente distantes en el tiempo, el *Informe Mundial sobre la Educación 1995* de la UNESCO y el *Estado Mundial de la Infancia 2007. La mujer y la infancia*, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en los que se confirma estadísticamente la discriminación que sufren las mujeres en el mundo, tanto en educación como en otros ámbitos de la vida. En el tiempo que media entre ambos documentos internacionales, no se ha dejado de indicar la existencia de esta disparidad reiteradas veces en estudios de igual categoría. Por ejemplo, en *El Estado Mundial de la Infancia 2004*, el entonces Secretario General de las Naciones Unidas, Kofi A. Annan, se lamenta de que «millones de niñas nunca acuden a la escuela, muchos millones más nunca terminan su educación y una cantidad todavía mayor no reciben nunca la educación de calidad a la que tienen derecho.» (UNICEF, 2004, vii). En el mismo documento se afirma que la «paridad de la educación que reciben los géneros en lo que se refiere tanto a las tasas de asistencia a la escuela como a la terminación de estudios, sigue siendo tan difícil de alcanzar como siempre» por lo que concluye que «las niñas siguen siendo excluidas sistemáticamente de las ventajas que acompañan la educación» (2004:1).

En las reflexiones que la Comisión Delors realizó sobre la educación para el siglo XXI, se atiende, aunque brevemente, a las disparidades de acceso al conocimiento y el saber entre ambos sexos. «La Comisión no podría silenciar –se dice– un hecho preocupante que se observa en todo el mundo, pero tal vez más particularmente en los países en desarrollo: la desigualdad del hombre y la mujer ante la educación.» El informe, también, se hace eco de los avances que, en este sentido, se han producido, especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, reconoce que, a pesar de ello, «las desigualdades siguen siendo flagrantes pues las dos terceras partes de adultos analfabetos son mujeres» situadas en las regiones más pobres del planeta, que, por otra parte, constituyen la mayor extensión territorial del mundo. (DELORS, 1996: 82-83).

Especial mención merece, por su dimensión humanista, *La Declaración del Milenio*, (DM) un pacto de solidaridad sin precedentes aprobado por 189 países y firmado en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, celebrada en septiembre de 2000. En este documento se consideran fundamentales, para el mantenimiento de unas buenas relaciones internacionales en el siglo XXI, determinados valores (la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto a la naturaleza y la responsabilidad común) que deberán plasmarse en acciones dirigidas a terminar con las desigualdades y a lograr un mundo más justo. Se reconoce, por otra parte, la responsabilidad colectiva de respetarlos y defenderlos. (DM, I) Para ello se formulan una serie de objetivos considerados clave, de especial importancia. Son los denominados *Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM), que consolidan muchos de los compromisos adoptados anteriormente por separado en distintas cumbres y conferencias de las Naciones Unidas. Ocho importantes objetivos que se intenta alcanzar para 2015 y que incluyen aspiraciones de tal envergadura como erradicar la pobreza extrema y el hambre para esa fecha.

El objetivo número tres, dice: «Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer» (ODM:1). Si bien los Objetivos tienen que considerarse como un conjunto indivisible siempre que se quiera lograr su cumplimiento, hay acuerdo en señalar que dos de ellos tienen un papel más decisivo: la universalización de la enseñanza primaria (segundo objetivo) y el mencionado anteriormente referido a la igualdad de los géneros (tercer objetivo). Posteriormente, el cumplimiento de este último se adelanta, trasladándolo del 2015 al 2005, lo que confirma la importancia que se le ha concedido.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Esta preocupación por la disparidad en educación respecto del género se inscribe, por supuesto, en otra más general que atañe a todos los niños, a todos los seres humanos, varones y mujeres, pero difícilmente se encontrará hoy un informe en el que no haya un apartado dedicado al estudio de la situación de las mujeres y de las niñas en el ámbito de la educación. Se ha generalizado, pues, la introducción del género como categoría de análisis.

4. POBREZA, ESCOLARIZACIÓN Y GÉNERO

Escolarización, género y pobreza constituyen tres ámbitos de actuación inseparables si se quiere defender los valores y principios de la «dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial», como se dice en la *Declaración del Milenio* (DM: I, 2). La unidad e importancia de esos tres ámbitos queda reflejada, también, en los ODM, donde ocupan los tres primeros puestos. Difícilmente pueda erradicarse la pobreza sin educación y el desarrollo de ésta no podrá llevarse a cabo sin financiación.

En este sentido, el final de la guerra fría alentó esperanzas. La reducción de los gastos militares que exigía la política de bloques, podría suponer una redistribución de esos recursos encauzándolos hacia ámbitos sociales como la educación, necesitados de apoyo económico. Sin embargo, la posguerra fría dejó en pie problemas importantes como la insostenible deuda externa para los países más pobres que han tenido, además, que enfrentarse a los efectos de las políticas de ajuste estructural impulsadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en la década de los años ochenta. Estos ajustes implicaban, frecuentemente, reducir los gastos en educación, en sanidad y en subsidios alimenticios. En épocas de restricciones presupuestarias, cuando la educación debe competir con otros ámbitos considerados prioritarios, se la suele sacrificar, más exactamente se sacrifica la educación de los sectores de la población más débiles, imposibilitados de recursos económicos para invertir en este rubro. La reducción del gasto en educación tuvo consecuencias muy negativas en lo que respecta a la creación de escuelas, la provisión de materiales escolares y los salarios de los profesores (UNICEF, 2004: 20-22). Se ha señalado, también, que los intentos de mejorar la financiación de la educación no han sido «suficientemente transparentes y equitativos y han derivado en un incremento directo de las contribuciones fami-

liares, aumentando las disparidades en la calidad de la educación y en el acceso a la misma penalizando a los más pobres» (ANGULO, 2001: 18-19).

El desarrollo de los ODM sufre un nuevo revés con los atentados del 11 de septiembre de 2001, ya que la lucha contra el terrorismo ha desviado cantidades importantes de recursos que podían haber sido utilizados para contribuir al desarrollo de la humanidad. Estos acontecimientos marcan un nuevo retraso en la agenda de los ODM y, en consecuencia, en la universalización de la educación primaria y en la paridad de los géneros en el acceso a la escolarización. Así se manifiesta en el *Estado Mundial de la Infancia 2004*, donde se afirma que «si no se aceleran los avances en varias regiones del planeta, el hambre seguirá amenazando la supervivencia de las personas durante 100 años más (...) En África subsahariana, al ritmo del progreso actual, hasta bien entrado el siglo XXII no se conseguirá que todos los niños y niñas vayan a la escuela (...)» (UNICEF, 2004: 2). En este contexto de desigualdades, las relativas a las mujeres y las niñas, se mantienen.

Las desigualdades de escolarización entre los géneros se explican, sobre todo pero no únicamente, por los desequilibrios económicos existentes en las regiones menos desarrolladas. No es casual que haya coincidencia entre los mapas que ubican las poblaciones más pobres y los que sitúan las zonas con mayores índices de analfabetismo. Es en las regiones más pobres del planeta donde la desigual escolarización de las niñas con respecto a los niños es más destacada. Por ejemplo, en 1995 se calculaba que en el África Subsahariana estaban escolarizadas menos de la mitad de las niñas de 6 a 11 años, de lo cual se infería que más de la mitad de ellas nunca recibirán una educación formal, en esta región (UNESCO, 1995: 36).

Muchos años de actuación ha dedicado la UNESCO, a través de programas específicos, a poner fin a este problema. A pesar de ello, casi una década después, el UNICEF (2004: 5-7) señalaba que aún había unos 121 millones de niños y niñas sin escolarizar¹ de los cuales 65 millones eran niñas.²

¹ Según la UNESCO (1995: 35), los niños no escolarizados son, no sólo los que nunca se han incorporado a la escuela sino aquéllos que habiéndolo hecho la abandonaron pronto. Para la mayoría de los países puede suponerse, con bastante certeza, que si un niño no ha sido matriculado en el primer curso de la educación primaria a los 11 años de edad, es muy probable que nunca acceda a la escuela.

² Algunos informes de la misma época indican cantidades menores. En este trabajo se han tomado las cifras del UNICEF por considerarlas más cercanas a la realidad. Esta Organización

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

También, y en este mismo documento, se dice que los «indicadores de estos tres primeros años desde que se aprobó la Declaración del Milenio no dan motivo para el optimismo en lo que respecta a la educación universal» (UNICEF, 2004:2).

Sin embargo, los datos de la edición del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* (UNESCO, 2007:1-46) corroboran avances tanto en la escolarización general en la enseñanza primaria como en la de las niñas. La edición del año siguiente del mismo *Informe* confirma estos adelantos y cifra el número de niños sin escolarizar en 72 millones lo que supone avances con respecto a las cifras de años anteriores. Sin duda, esta cifra, aunque indique progreso, es inaceptable, como en el mismo informe se reconoce. Por otra parte, el tono apremiante que caracteriza estos documentos parece señalar la fragilidad del éxito. Se acepta, además, que esta estimación global subestima las proporciones del problema, ya que los datos administrativos que se han utilizado para elaborar las estadísticas muestran niños matriculados que no necesariamente asisten a la escuela.

En el año 2008 ya se ha superado la mitad del camino trazado, 2000-2015, desde que se formularon los seis objetivos de Educación para Todos (EPT) establecidos en el Foro Mundial de Dakar. El tiempo que queda para lograrlos es escaso y, por lo tanto, en el momento presente urge la adopción de medidas orientadas al logro de dichos objetivos.

En zonas rurales, las diferencias de escolarización entre los géneros se acentúan; pero la pertenencia a zonas rurales por sí sola no basta para explicar este fenómeno. Hoy, la mayoría de los analistas están poniendo de manifiesto la importancia de diversos factores extraescolares, de manera que la búsqueda de causas se orienta hacia el análisis de los factores contextuales de los niños y niñas que no van a la escuela. Se considera la pobreza de la familia, se trate de zonas rurales o urbanas, la principal causa de la diferencia

combina el método tradicional de los datos de matriculación con datos obtenidos a través de encuestas cuando aquéllos no existen o son muy antiguos. De esta manera evitan datos erróneos como consecuencia de la carencia de un sistema de inscripción de nacimientos, o como consecuencia de cifras de matriculación infladas con la finalidad de obtener mayores subvenciones de organismos internacionales o, como consecuencia de que matriculación y asistencia no siempre son coincidentes, etc. Con este método pretenden conocer una cifra más cercana a la realidad, desvelando a niños y niñas que se hacen invisibles al caer en los márgenes de la sociedad.

de escolarización entre niñas y niños, así como del abandono temprano. Igualmente, del impedimento de acceso a la escuela de ambos sexos. De ahí que los Objetivos del Milenio 1, 2 y 3 (erradicar la pobreza extrema, lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad entre los géneros) no puedan considerarse por separado, estableciendo, así, un estrecho vínculo entre erradicación de la pobreza y escolarización universal.

Si bien la pobreza afecta de igual manera a niñas y varones de una misma familia, hay tradiciones que derivan en ciertas prácticas culturales relativas a la división del trabajo por sexos según las cuales las niñas y las jóvenes deben realizar el trabajo *femenino* del grupo familiar, es decir, el que tradicionalmente está reservado a las mujeres, como el cuidado de los pequeños y de los mayores, el de los enfermos, la recogida de la leña, el suministro del agua, etc. La consecuencia inmediata de este comportamiento vinculado a tradiciones culturales es una menor participación de las niñas en el sistema educativo o, decididamente, su ausencia. Hay que tener en cuenta, también, que, en muchos casos, los reparos de los padres a enviar a sus hijas a la escuela están vinculados a razones económicas. Como señalan MANDELA y MACHEL (2002), el precio de la matrícula puede ser la barrera que impida el acceso a la escuela de muchos niños y niñas. En otros casos, los padres no quieren exponer a sus hijas a los peligros reales que pueden encontrar en el recorrido de las largas distancias que separan sus hogares de la escuela.

De esta manera las condiciones económicas, sociales y culturales forjan un destino de pobreza y analfabetismo. Es sobre todo en las regiones más pobres del planeta donde se observa que las niñas «están encerradas en un círculo de pobreza donde se casan muy jóvenes, crían a hijas analfabetas que también se casan jóvenes para entrar en otro círculo de pobreza, analfabetismo, fecundidad elevada y mortalidad temprana» (UNESCO, 1995: 44). En general hay acuerdo en considerar que para romper ese *círculo de pobreza* no basta con la educación, sino que resulta imprescindible estimular «un desarrollo global que transforme la vida de la comunidad rural o urbana.» La educación debe formar parte de esta transformación, en la que también son necesarias infraestructuras comunitarias como acceso al agua potable, energías, mayores oportunidades de empleo, ambulatorios médicos, etc. (UNESCO, 1995: 44). De esta manera, se desplaza el problema fuera del marco estrictamente pedagógico para acentuar otros aspectos que dependen especialmente de la voluntad política de extender la escolarización, por un

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

lado, y de la disponibilidad de recursos y medios financieros para ampliar los programas y proyectos existentes, por otro. La falta de recursos puede constituir una barrera infranqueable; se necesita, para superarla, de un compromiso ético y político que no puede recaer sólo en los educadores, sino que atañe a los gobiernos de los Estados nacionales, a los países que han comprometido su ayuda y a los organismos internacionales con poderes como para influir en los presupuestos nacionales, orientando parte de éstos a la creación de puestos escolares y de infraestructuras comunitarias indispensables.

5. DESARROLLO Y GÉNERO

La idea de desarrollo a la que se alude en este trabajo hace referencia al concepto de *desarrollo humano*. La noción convencional de desarrollo ha cambiado hasta el punto de que ha dejado de identificarse con crecimiento económico. El desarrollo ha pasado de ser un ámbito específico de la economía a integrar otras áreas del conocimiento, como la filosofía, la ética, las ciencias ambientales, las ciencias jurídicas y la educación. El significado de desarrollo incluye, pues, como dice COLOM (2000: 26-28), propuestas axiológicas y apreciaciones ético humanistas. Aunque algunos economistas se hayan mostrado reacios a abandonar la noción convencional de desarrollo, el modelo productivista, fundamentado solamente en el crecimiento económico, ha dejado paso a una concepción más amplia. Ya en su primer informe sobre desarrollo humano, 1990, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), propuso que se considerara el bienestar humano como finalidad del mismo. Producto de las elaboraciones teóricas de los asesores y consultores de este Programa acerca del significado de desarrollo, es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), un indicador que considera las condiciones de vida de los países a partir no sólo de la economía, sino también de la salud y la educación, incluyendo, por lo tanto, la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la conservación del medio ambiente y la igualdad y la equidad entre los distintos grupos sociales y entre los sexos.

Diez años después se afianza esta concepción. En el decenio de los años noventa se admitió que era un error presuponer que el crecimiento económico por sí solo traería el desarrollo humano. El fracaso de las políticas de

ajuste estructural dejaba pocas dudas al respecto. Así, en el Informe del PNUD de 2001 se confirma la vigencia de la idea de que el desarrollo humano no sólo hace referencia al aumento del ingreso nacional, sino que, además, está orientado a que «las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses.» El crecimiento económico es considerado un medio —no un fin— para que los pueblos puedan ampliar «las opciones que tienen para vivir de acuerdo con sus valores». Se establecen, también, en el mismo documento, cuáles son las capacidades esenciales para el desarrollo humano: «vivir una vida larga y sana, tener conocimientos, tener acceso a los recursos necesarios para alcanzar un nivel de vida decoroso y poder participar en la vida de la comunidad» (PNUD, 2001: 11). Aunque en la teorización de algunos economistas persista la vinculación entre desarrollo y crecimiento económico, lo cierto es que esta idea «se amplía —como dice el profesor Sanz— a un conjunto plural de recursos y capacidades que, interrelacionados, generan en las personas y en los pueblos las posibilidades de autoconstruir y de disfrutar un proyecto de vida digno en el contexto social en el que se vive» (SANZ FERNÁNDEZ, 2003: 242). El desarrollo humano, contrariamente al crecimiento económico, en el que se alude a macrocifras, tiene en cuenta el rostro humano de las personas que aspiran y tienen derecho a ese desarrollo. Y, mayoritariamente, esos rostros son de mujeres y niñas.

Tradicionalmente, la situación especial de las mujeres y las niñas ha pasado desapercibida, quedando invisibilizada para los encargados de diseñar tanto las políticas económicas (AFSHAR, 1999) como las educativas. En lo que respecta a las primeras, la aportación de las mujeres al desarrollo ha sido ignorada por investigadores, estadistas y planificadores y se las ha considerado como económicamente inactivas. «En la mayoría de los proyectos y programas se les reconoce [a las mujeres] el rol reproductivo como única contribución mientras que sus actividades productivas permanecen camufladas entre sus labores domésticas y familiares». (HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, 1999: 67). Afortunadamente, en los últimos años esta situación remite, ya que se ha avanzado en un amplio reconocimiento del rol de la mujer en los procesos de desarrollo. En lo que respecta a la educación, La Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) de 1990 tuvo, entre otros méritos, el de situar la educación como estrategia fundamental del desarrollo. En este foro se da cuenta del fracaso de las políticas de ajuste de la década de los

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

años ochenta y de las secuelas que había dejado en la educación. Allí se dijo, en tono de denuncia, que en los países más pobres se había producido una desatención persistente del derecho a una educación básica, especialmente en el caso de las niñas.

Desde hace unos años se insiste en reconocer la importancia de la educación de las mujeres para el desarrollo (HALLAK, 1991); se ha hablado, incluso, de la «función estratégica que la educación de las mujeres desempeña en el desarrollo» (DELORS, 1996: 84). Estas afirmaciones se sustentan en diversas correlaciones encontradas por expertos economistas y demógrafos que han empezado a ser recogidas y destacadas en los informes internacionales tanto de Naciones Unidas como de algunas Organizaciones no Gubernamentales (ONG). Se afirma la existencia de una correlación muy clara entre el nivel de educación de las mujeres, por una parte, y el mejoramiento general de la salud y de la nutrición de la población, por otra. Dicha correlación se explica por el hecho de que en casi todas las sociedades las mujeres son las *cuidadoras primarias* de los niños y de las niñas, de ahí que «su educación contribuye, en mayor medida que la de los hombres, a la salud y la educación de la generación siguiente» (PNUD, 2003: 8). El Informe de UNICEF de 2004 (17-20) recoge diversos estudios en los que se confirman los efectos positivos de la educación de las mujeres y de las niñas, que se manifiestan en la mejora de la salud y de la nutrición de los hijos y en una mayor probabilidad de educación de la próxima generación —una madre educada impulsa la educación de sus hijos—, lo que a la postre redundaría en un mayor crecimiento económico. Esta *espiral positiva*, como la denomina el Informe, produce un efecto multiplicador importante, dado que la educación tiene consecuencias más allá del aprendizaje y alcanza la mayoría de los aspectos de la vida de los niños y de la comunidad. En este sentido, los efectos en la salud son notables; se calcula que por cada año adicional de educación de la madre se reduce la tasa de mortalidad de menores de cinco años entre un 5% y un 10% (UNICEF, 2004: 19).

La educación, pues, especialmente la de las mujeres, revierte en un mayor bienestar y, a la postre, en un incremento de la productividad que conduce al crecimiento económico. De ahí que pueda afirmarse que la equidad de género desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano. Una afirmación que cobra cada vez más peso: «Hasta que haya igualdad entre los géneros —ha vuelto a insistir recientemente Kofi A. Annan— no puede ha-

ber un desarrollo sostenible. Es imposible lograr nuestros objetivos si al mismo tiempo discriminamos a la mitad de la raza humana» (UNICEF, 2007: vi). Hay que destacar, por otra parte, el acuerdo de los expertos en considerar que el perjuicio de la carencia de educación de las niñas y mujeres, no termina en la propia persona que lo sufre, sino que remite en la sociedad. Resulta extraño que, a pesar de que la comunidad científica ha demostrado, estudio tras estudio, el valor social de la educación de las niñas, los paradigmas sobre desarrollo hayan abordado escasamente el problema de la desigualdad entre hombres y mujeres, dejando de tener en cuenta, así, el potencial de las mujeres para el crecimiento económico. De esta manera, «los asuntos que afectan a las mujeres y a las niñas son prácticamente invisibles en las teorías, en el diseño de las líneas de actuación y en las medidas adoptadas para el desarrollo» (UNICEF, 2004:19).

Más allá de una estrategia para el desarrollo, la educación de las mujeres y de las niñas entra en el ámbito de la ética, pues su carencia constituye una limitación a los derechos humanos. Si, además, tiene consecuencias positivas a largo plazo en ámbitos tan cuidados por la globalización actual como la economía, el descuido o la laxitud en el impulso de acciones dirigidas a solventar el acceso a la enseñanza básica de las niñas, llama poderosamente la atención.

6. ENTRE LOGROS E INCUMPLIMIENTOS, ALGUNAS ESPERANZAS

En 1990, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien, los países asistentes establecieron una serie de compromisos orientados a alcanzar la escolarización universal y la reducción del analfabetismo a la mitad en el periodo de los diez años siguientes. Cumplido ese plazo, en 2000, se celebró el Foro Mundial de Dakar, donde se realizó un balance del resultado de aquellos compromisos, permitiendo conocer que no se habían hecho realidad. Fue, también, una oportunidad para recordar promesas incumplidas y retomar los compromisos anteriores; se estableció, entonces, una nueva fecha para cumplir con las metas propuestas: 2015. Pero los aplazamientos y las promesas incumplidas demuestran que las declaraciones, convenciones y objetivos no son suficientes; como señala la Directora de UNICEF, Ann M. Ve-

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

neran, (2007, vii): «Es imperativo que avancemos decididamente desde el ámbito de las palabras al ámbito de las medidas concretas.»

¿Qué ha ocurrido fuera del reino de las palabras? Si, como se admite, la pobreza condiciona muy negativamente el objetivo de la escolarización universal y el de la paridad de los géneros en la educación, los incumplimientos en el ámbito económico constituyen obstáculos de extraordinaria importancia en el camino del logro de esos objetivos. Por poner sólo dos ejemplos, los países ricos se han comprometido repetidas veces a proporcionar más ayuda financiera a los países pobres, y llegar, en este rubro, hasta el 0,7% de su ingreso nacional. Una promesa incumplida, salvo por parte de unos pocos países europeos. El compromiso sobre la condonación de la deuda externa sigue el mismo lento e inseguro camino de promesas, incumplimientos, nuevas promesas. Y éstas son sólo tibias medidas dirigidas a suavizar las cada vez mayores desigualdades generadas en el tosco reparto de la riqueza mundial que caracteriza nuestro tiempo y que está contribuyendo a forjar un mundo éticamente intolerable.

Avanzar en un mundo más justo, como el que podemos imaginar a través de la *Declaración del Milenio*, supone, además de la superación de la pobreza, la igualdad entre los géneros, pues ese mundo al que se aspira necesita de la participación de todos; del mismo modo, la escolarización universal resulta imprescindible. De ahí que en la actualidad toma cada vez más importancia la idea de que la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* de 1979 y la *Convención sobre los Derechos del Niño* de 1989 deberían ponerse en vigor conjuntamente. Ambas convenciones están basadas en los principios de la universalidad y la no discriminación; las dos establecen las normas para lograr un mundo equitativo donde se respeten los derechos de todos los seres humanos tanto hombres como mujeres, tanto niños como adultos. Y, a pesar de que hay diferencias entre ellas que han suscitado controversias, las dos convenciones tienen más elementos en común que diferencias. Por eso gana terreno la idea de que deberían constituir dos hojas de ruta que se desarrollasen al unísono. Son, sin duda, tratados hermanos que están vinculados a la tarea de impulsar a las comunidades hacia el cumplimiento de los derechos humanos. Las dos convenciones pueden, por lo tanto, considerarse complementarias (UNICEF, 2007, 3). El apoyo retórico a estas convenciones es amplio pero en la práctica ninguna de las dos se ha aplicado plenamente.

A pesar de los incumplimientos, hay avances; a pesar de las desigualdades arraigadas entre los géneros, la situación de las niñas ha mejorado, según confirman los últimos informes referidos a estos asuntos (UNICEF, 2007: 9; UNESCO 2008:23-24). Han aumentado las tasas de matriculación de los niños y niñas y la brecha educativa entre los géneros se está reduciendo. Llama la atención que, entre las causas de los avances haya que destacar la eliminación de las tasas escolares en algunos países cuando la gratuidad de la enseñanza básica debiera ser un derecho indiscutible. Un ejemplo, en este sentido, es el caso de Malawi, donde la eliminación de los derechos de matrícula que se habían impuesto siguiendo las directrices del Banco Mundial, llevó a duplicar la matrícula. (TOMASEVSKY, 2004: 100-111).

El *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007* permite afirmar que, desde la celebración del Foro de Dakar en 2000, se han realizado progresos hacia el logro de la escolarización universal que, aunque modestos en el conjunto del mundo, son importantes en las regiones pobres con escasa cobertura en el nivel de la enseñanza primaria. Por otra parte, se afirma que la mayoría de las regiones se van acercando a la paridad entre los sexos en lo que respecta al acceso a ese nivel (UNESCO, 2007:25-33). Conclusiones similares pueden obtenerse del *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008* (UNESCO, 2008:4; 22-24). Los avances son, pues, importantes. Se puede hablar de tendencias globales positivas. Sin embargo, teniendo en cuenta que el límite para la consecución de estos objetivos es el año 2015, el tiempo para consolidarlos es escaso, dado que, como se admite, incluso en los documentos más optimistas, queda mucho por hacer. De manera que si persiste el ritmo actual, 58 países, sobre un total de 86 que todavía no han logrado la universalización de la enseñanza primaria, no podrán conseguir este objetivo de aquí a 2015 (UNESCO, 2008:45).

Cabe destacar también, dentro de los débitos, que la proporción de mujeres analfabetas permanece inalterable desde 1990 (UNESCO, 2007, 68):

«Las mujeres representan el 64% de los adultos del mundo que no pueden leer ni escribir, comprendiéndolo, un enunciado simple que guarde relación con su vida diaria. Esta proporción ha permanecido prácticamente inalterada desde 1990, ya que en ese año el porcentaje de mujeres analfabetas se cifraba en un 63%.»

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Fracasos como éste alertan sobre la necesidad de «adoptar políticas que permitan superar las trabas de la educación» como la pobreza de las familias, según ha expresado recientemente el Secretario General de la UNESCO, Koichiro Matsuura (UNESCO, 2007, i). Para lograrlo se necesita el cumplimiento de las promesas —especialmente las económicas— de los organismos internacionales, de los países ricos y de los propios estados nacionales, a lo que es necesario sumar la actuación de la sociedad civil, que, aunque no en la misma proporción que aquéllos, también tiene responsabilidades y poder para hacer cumplir las promesas a sus respectivos gobiernos.

7. REFLEXIONES FINALES

Las desigualdades de género en educación constituyen un problema persistente que se ha venido reflejando en numerosos informes de organismos internacionales, especialmente en aquéllos elaborados a partir de la Segunda Guerra Mundial. En este sentido, destaca la UNESCO, que desde sus primeros años de vida institucional constató, con apoyo en las cifras, la asimetría entre hombres y mujeres con respecto a la educación. Desde la perspectiva de los derechos humanos, esta disparidad representa una limitación injustificable.

Dicha limitación tiene repercusiones que van más allá del desarrollo personal. En las últimas décadas se ha empezado a reconocer, por parte de la misma ciencia económica, la aportación de las mujeres al desarrollo humano. La educación en general y la de las mujeres en particular, se afirma, revierte en el bienestar de la comunidad, lo que a la postre supone un incremento de la productividad que conduce al crecimiento económico.

Con la mirada puesta en el cumplimiento de los derechos humanos y aduciendo también razones vinculadas al desarrollo económico, se han llevado a cabo numerosas acciones nacionales, regionales e internacionales dirigidas a solucionar las asimetrías en educación vinculadas tanto a la clase social como al género. Las conferencias mundiales sobre educación de las postrimerías del siglo XX, marcan un hito en la aspiración a universalizar la educación eliminando las asimetrías. Desde estos foros y asambleas se impulsan nuevos objetivos.

Llegados a la mitad del camino que debe recorrerse para la consecución de los objetivos planteados en el Foro Mundial de Dakar,³ se imponen algunas reflexiones. En este sentido, no cabe duda de que hay avances en la extensión de la educación básica y, al mismo tiempo, se han producido, también, algunos adelantos en lo que se refiere al logro de la paridad de los sexos en el acceso y finalización de la educación básica.

Como la consecución de dichos objetivos no constituye un asunto que pueda situarse en el campo pedagógico exclusivamente sino que tiene estrechos vínculos con el aspecto económico, su éxito o fracaso está necesariamente vinculado al ámbito económico, más precisamente, a los compromisos en materia de ayuda financiera externa a la educación de los países pobres contraídos por los países desarrollados. Y, en este sentido el *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2008*, afirma que esa ayuda permanece estancada y que –tal vez, lo más preocupante– dista mucho de alcanzar el nivel necesario para conseguir la universalización de la enseñanza primaria (UNESCO, 2008:40-45). Durante más de una década la ayuda financiera ha oscilado con aumentos esperanzadores y disminuciones desalentadoras pero en líneas generales, como media, la realidad muestra que dicha ayuda siempre se ha situado por debajo de los compromisos contraídos.

A pesar de todas las dificultades por las que pasa y pasará, de aquí a 2015, el proceso de la EPT y de que los logros no se sitúen al nivel de las legítimas aspiraciones, es alentador la comprobación de que, como afirma el Director general de la UNESCO, se ha producido, lo que él denomina, el *efecto Dakar* que muestra que «la unión en torno a una serie de objetivos comunes puede movilizar a los países en la empresa de proporcionar a las personas los medios necesarios para su autonomía» (UNESCO, 2008:3).

³ Los seis objetivos fijados en el Marco de Acción de Dakar son: 1) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia; 2) velar por que de aquí a 2015 todos los niños y sobre todo las niñas, tengan acceso a una enseñanza primaria obligatoria y gratuita; 3) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos; 4) aumentar de aquí a 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres; 5) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en educación; 6) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, a fin de conseguir para todos resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Hoy, una nueva sombra se abate sobre las esperanzas. La inseguridad alimentaria puede suponer un nuevo revés para el desarrollo de los ODM y, en consecuencia, para la universalización de la educación básica y la paridad de géneros. Los grupos de población más pobres del mundo comienzan a sufrir la escasez y carestía de los alimentos; la amenaza del hambre y las estrategias para combatirla centran hoy las discusiones. La Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) debate el problema con las naciones del mundo. La solución a que se llegue condicionará, sin lugar a dudas, los logros en el campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFSHAR, H. (1999): Mujeres y desarrollo: una introducción, en VILLOTA, P. (ED) *Globalización y género* (Madrid, Síntesis), pp. 47-65.
- ANGULO, G. (2001): *De Jomtiem a Dakar. Diez años de ayuda a la educación para todos* (Barcelona, Intermón Oxfam).
- COLOM, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo* (Barcelona, Octaedro).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid, UNESCO/Santillana).
- HALLAK, J. (1991): *Invertir en el futuro. Definir las prioridades educacionales en el mundo en desarrollo* (Madrid, UNESCO/Tecnos).
- HERNÁNDEZ ZUBIZARRETA, I. (1999): Desigualdad de género en desarrollo, en VILLOTTA, P. (ed) *Globalización y género* (Madrid, Síntesis) pp. 67-80.
- MANDELA, N. y MACHEL, G. (2002): Educación; ¿quién suspende?, *El País* (9-V-13).
- PNUD (2001): *Informe sobre Desarrollo Humano 2001*. Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano (México, PNUD/Mundi-Prensa Libros, S.A.).
- PNUD (2003): *Informe sobre Desarrollo Humano. 2003*. Objetivos de Desarrollo del Milenio: un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza (Barcelona/Madrid, Mundi-Prensa Libros, S.A.).
- PNUD (2004): *Informe Sobre Desarrollo Humano, 2004*. La libertad cultural en el mundo diverso de hoy (Barcelona/Madrid, Mundi-Prensa Libros, S.A.).
- ROUSSEAU, J-J. (2001): *Emilio o de la educación* (Madrid, Alianza Editorial).
- SANZ FERNÁNDEZ, F. (2003): Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo, *Revista de Educación*, num. Extraordinario, pp.241-269.

- SOLER ROCA, M. (1990): La acción de la UNESCO, *Cuadernos de Pedagogía*, 179, pp.39-42
- TOMASEVSKY, K. (2004): *El asalto a la educación* (Barcelona, Intermón Oxfam).
- UNESCO. (1995): *Informe mundial sobre la educación, 1995*. (Madrid, Santillana/UNESCO).
- UNESCO (2007): *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Bases sólidas. Atención a la educación de la primera infancia (París, UNESCO).
- UNICEF (2004): *Estado Mundial de la Infancia. 2004*. Las niñas, la educación y el desarrollo (Nueva York, UNICEF).
- UNICEF (2007): *La mujer y la infancia*. El doble dividendo de la igualdad de género (Nueva York, UNICEF).
- WOLLSTONECRAFT, M. (1996): *Vindicación de los derechos de la mujer* (Madrid, Cátedra).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. 1979* (<http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0031.pdf>) Consultado el 29 de noviembre de 2007
- Convención de los derechos del niño 1989*.
(http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2cr_sp.htm)
Consultado el 4 de junio de 2008.
- DM (2000): *Declaración del Milenio* Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas 55/2.
(<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.html>) Consultado el 29.XI.2007.
- OACDH (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos). ([mhtml:file://E:/convención relativa a l lucha contra las discriminaciones en la esfera...](mailto:file://E:/convención%20relativa%20a%20la%20lucha%20contra%20las%20discriminaciones%20en%20la%20esfera...)) Consultado el 22 de noviembre de 2007.
- UNESCO (2008): *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Educación para todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta?
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>)
Consultado el 4 de junio de 2008.
- ODM. *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.
(<http://www.undp.org/spanish/mdg/basics.shtml>)
Consultado el 29 de noviembre de 2007.
- UNESCO. (2000): *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*.
(www.unesco.org/efa). Consultado el 1 de junio de 2008.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

PROFESIOGRAFÍA:**Miryam Carreño Rivero**

Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid). Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado. Es Profesora Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense. Imparte docencia en la Facultad de Educación de dicha Universidad en Historia de la Educación y Educación Comparada. Investiga en temas relacionados con los ámbitos de trabajo mencionados, en especial en historia de la educación informal y no formal; (sermones, calendarios); pobreza y educación; las aportaciones de la teoría de género a la Educación Comparada y, últimamente se incorpora a la investigación en museología de la educación. Ha participado en proyectos de investigación financiados que le han permitido una continuidad del trabajo investigador en los temas referidos.

Datos de contacto: Facultad de Educación. Centro de formación del Profesorado. C/ Rector Royo Villanova s/n Teléfonos: 91 394 61 95 / 91 851 47 30 e-mail: mirycar@edu.ucm.es

Fecha de recepción: 13 de junio de 2008

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2009