

dad, derechos humanos, sexualidad, entre otros. Se trata de colocar los procesos educativos a la par de los procesos de modernización social, de globalización y de las nuevas formas que adquiere el trabajo (flexibilidad laboral), procesos que exigen nuevas destrezas y habilidades cognitivas.

Como parte de este empeño por la calidad educativa, se ha introducido, además, una política de textos que ha supuesto su entrega gratuita, ya no sólo a los niveles de enseñanza básica, como en el pasado, sino en los niveles de la enseñanza media.² Así, es posible que los(as) alumnos(as) de los liceos municipalizados o subvencionados (con financiamiento compartido), que generalmente pertenecen a los sectores de clase media baja y baja, puedan tener acceso a un libro que apoya las materias de clases. Además, se ha introducido la nueva modalidad de la entrega de textos para el (la) profesor(a), en los cuales se amplían las metodologías, las bibliografías y los contenidos del libro del (de la) alumno(a). Esta política se ha ido modificando en el curso de los últimos años.

Vistas de este modo las acciones emprendidas para el logro de una mejora en la calidad de la educación, se puede colegir que hay un empeño positivo e importante en cuanto a los sentidos y direcciones de los cambios y en cuanto a los valores que los sustentan —los que se reflejan en los objetivos transversales de los currículos—. Sin embargo, cabe preguntarse por las formas en que estos cambios se realizan concretamente en el aula y cómo las tradicionales formas pedagógicas se resisten o se rearticulan en los contextos reales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, es válida una interrogación por los objetivos transversales de género y etnicidad, por ser temas controversiales en nuestra sociedad.

■ Los objetivos transversales

La reforma educativa ha introducido la noción de competencia centrada en una formación integral de los(as) educandos(as); este concepto entiende los aprendizajes como desempeños sociales, e incluye las capacidades que posee una persona.

² En Chile, el sistema educativo está organizado en las áreas de enseñanza preescolar; educación básica obligatoria, que contempla ocho años de escolarización; educación media, con cuatro años de enseñanza, diferenciado en las modalidades Científico-Humanista y Técnico Profesional.

Las capacidades son entendidas como conocimientos, destrezas o habilidades que una persona posee para actuar en una situación determinada, para resolver problemas o realizar acciones.

Las competencias transversales en la reforma educativa suponen aquellos conocimientos, valores y actitudes que se requieren para el desarrollo y práctica de comportamientos que permiten comprender y actuar en el medio social y cultural. La noción de lo transversal básicamente está relacionada con la indagación, el análisis, la reflexión y el aprendizaje de formas de ver la realidad y de vivir las relaciones sociales; por su carácter, asentado en valores, actitudes y disposiciones, estos aprendizajes deben estar en la totalidad del proceso pedagógico, no sólo en actividades para los(as) alumnos(as), sino también en las diversas prácticas de los(as) docentes.

Entre aquellas competencias que se entienden en la reforma educacional como comportamientos deseables respecto a la sociedad y el mundo natural encontramos las nociones de género y etnicidad, presentados de la siguiente manera:

- a) *Interculturalidad*, cuya finalidad es la construcción de un espacio donde convivan los grupos culturales en democracia y, al mismo tiempo de reconocerse como diferentes, se relacionen respetándose los unos a los otros.
- b) *Equidad de género*, referida a la necesidad de construir entre los(as) educandos(as) relaciones fundadas en el respeto, la solidaridad y la equidad, valorando críticamente los roles de varones y mujeres en los diferentes ámbitos de la vida familiar, laboral y comunal, haciendo énfasis en el pleno desarrollo de sus potencialidades y ofreciendo iguales oportunidades a ambos.
- c) *Educación para la democracia*, entendida como la generación de un compromiso de los(as) educandos(as) en la construcción de una sociedad democrática, a partir del ejercicio pleno de sus derechos y reconocimiento de sus obligaciones.
- d) *Desarrollo sostenible*, aquel que permita asegurar que las necesidades actuales de aprovechamiento de recursos naturales puedan satisfacerse sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para responder a sus propias necesidades. Además, pretende estimular una actitud crítica de las prácticas lesivas al medio ambiente.

■ La construcción simbólica del género

Nuestra mirada a los modos en que los objetivos transversales se actualizan en el aula se centra en lo ya planteado por numerosas investigaciones, a saber que las relaciones de género —es decir, la interacción entre lo femenino y lo masculino, como construcción social— constituyen la piedra angular del resto de las relaciones en una sociedad determinada (Scott, 1996), y que ellas suponen un aprendizaje en el que la educación formal tiene un fuerte peso (Bostick, 1997; French & French, 1995; Luykx, 1997; Stromquist, 1992; Schlesinger, 1994).

Particularmente leemos la realidad educativa y los procesos que conlleva como una forma en la cual los sistemas de prestigio (valoraciones) de una sociedad son interiorizados y legitimados. Es decir, un espacio privilegiado para conocer cómo operan las estructuras de evaluación social —lo que es y no es considerado con valor— otorgando estatus diferenciales a hombres y a mujeres (Ortner & Whitehead, 1991). Por otro lado, entendemos que la experiencia de ser hombre y mujer está atravesada por la clase, por la etnicidad y por la generación a la cual se pertenece (Montecino, 1997; Moore, 1996). Asimismo, nuestra preocupación por las relaciones de género, así concebidas, deriva del desigual prestigio y poder que en muchas comunidades tienen las mujeres respecto a los hombres.

De este modo, las preguntas que hacemos a los actuales procesos de reforma educativa en Chile tienen que ver con las formas en que se interiorizan determinados sistemas de símbolos y de poder, reproduciendo esquemas de iniquidades sociales más amplias, haciéndolas “naturales”, en la medida en que no se entregan herramientas críticas a los(as) educandos(as) para que puedan leer la realidad y el futuro de manera más igualitaria. Por otro lado, nos interesa conocer cómo sujetos, como los(as) profesores(as), marcados por una socialización y un sistema educativo distinto, por desvalorizaciones sociales (expresadas en las desigualdades salariales y por su ubicación dentro de los sistemas de estatus y prestigio) son capaces, o no lo son, de sustentar nuevos valores y nuevas formas pedagógicas y, por lo tanto, de desarrollar de manera diaria y cotidiana los planteamientos que los objetivos transversales proponen; considerando, además, el hecho de que la reforma educativa ha implicado el desarrollo de procesos en los que no se han involucrado ni como gremio ni como individuos, sino que sólo se han “acatado”, aunque de manera diferencial, generando prácticas y actitudes que pueden también ser leídas como de resistencia.

■ Una experiencia de aula, la clase de Lenguaje y Comunicación en un liceo municipalizado de la Comuna de Quinta Normal

Desde el plano ya señalado de la construcción de sistemas simbólicos (imaginarios sociales) que inciden fuertemente en la definiciones y valoraciones de lo que es ser una mujer y un hombre, pertenecientes a una determinada etnia y generación, es que nos acercamos³ al aula del Liceo Politécnico B N°79 Capitán de Corbeta Pedro González Pacheco, situado en la Comuna de Quinta Normal. Se trata de una comuna envejecida y empobrecida, y el establecimiento seleccionado tiene el carácter de Liceo Técnico-Profesional,⁴ con las especialidades de Secretariado, Contabilidad y Administración de Empresas. Su matrícula alcanza alrededor de los 1 600 estudiantes, con porcentajes similares de hombres y mujeres. Los cursos, cinco por nivel (con más o menos 45 alumnos(as) cada uno), funcionan en dos jornadas escolares. Este liceo fue construido en la década del 80, y posee las características típicas de la arquitectura de establecimientos educacionales del Estado: tres edificios de dos pisos, de concreto, líneas rectas, colores opacos, unidos en forma de herradura por un patio que sirve para las clases de Educación Física y para el recreo.

La observación se efectuó en el Segundo Medio D, en la clase de Lenguaje y Comunicación. En esta asignatura es donde más prístinamente se encuentran las construcciones del imaginario social y, además, es una de las materias que aparece más “intervenida” por los cambios: desde el tradicional Castellano —con todas las connotaciones culturales que ello implica— se ha pasado a Lengua y Comunicación, evidenciando el sentido universal de Lengua, y los nuevos modelos mediáticos, tecnológicos que producen el concepto de comunicación. También ha sido la materia privilegiada por el Ministerio para la entrega de textos (ya que en la primera mitad de la década del 90 se empezaron a repartir los nuevos textos).

El Segundo Medio D cuenta con 45 alumnos(as), repartidos en 24 hombres y 21 mujeres, entre quienes hay siete estudiantes con apellidos indígenas mapuche, por el lado del padre o de la madre, de éstos, tres son hombres y cuatro mujeres. La asignatura de Lenguaje se realiza en este curso tres días a la semana (martes, jueves

³ La etnografía de aula de la cual hemos extraído la información fue realizada por Larry Pérez de agosto a noviembre de 2001 con base en el Proyecto Fondecyt N°1010922.

⁴ De los cuatro años que comprende la enseñanza media, dos son destinados a formación y dos a la enseñanza de un oficio.

y viernes); la profesora, una mujer adulta, debe iniciar generalmente sus clases imponiendo orden y disciplina, gastando tiempo y energías en el control de los(as) estudiantes que —de acuerdo con las etnografías realizadas en otras asignaturas— adoptan una actitud de mayor relajamiento frente a ella: se pasean por la sala, hablan en voz alta, desobedecen las órdenes de los ejercicios, etc. La docente llama la atención de los(as) alumnos(as) usando el término común de “jóvenes”, y es posible observar que tanto hombres como mujeres participan del desorden, a pesar de que un grupo de mujeres destaca por su responsabilidad y buena conducta. La profesora se refiere a ellas como “un elemento bueno” dentro de un curso poco motivado. La profesora, como método para mantener el orden en las pruebas de su asignatura, debe dividir el curso en dos: una parte realiza la evaluación en la sala, sentados aleatoriamente, y la otra sale al patio o a los pasillos.

Las clases de Lenguaje observadas consisten básicamente en el uso del texto de Lenguaje y Comunicación del II Medio distribuido por el Ministerio de Educación y, siguiendo los lineamientos de la Reforma, la docente no realiza clases expositivas, sino que deja que los(as) alumnos(as) sean los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando las actividades pedagógicas que contiene el libro. ¿Cómo ocurre esto? Ella propone un trabajo individual o grupal consistente en realizar glosarios de palabras, confeccionar revistas, sopas de letras, lecturas en silencio y en voz alta. Sólo en muy pocas ocasiones la profesora utilizó el texto para reforzar contenidos mínimos obligatorios del Programa de la Asignatura: la comunicación verbal y no verbal y las figuras literarias. En este último contenido pidió a los(as) alumnos(as) que leyeran lo expuesto en el texto y, luego, que crearan ejemplos de figuras literarias, y posteriormente copiaran en su cuaderno un poema reproducido en el libro.

En general, se constató un uso aleatorio de las unidades del texto *Lengua Castellana y Comunicación*, y resulta interesante que en la selección de fragmentos de autores y obras destacan los masculinos: Pablo Neruda, Juan Rulfo, Julio Cortázar, y un best seller, *Tus zonas erróneas*, de Wayne Dyer; pero escogió asimismo a dos mujeres: Gabriela Mistral y Clarice Lispector. Los temas de los primeros están centrados en problemáticas viriles y con protagonistas que también los son, como en el caso de la *Noche Boca Arriba*, de Cortázar, y *No oyes ladrar los perros*, de Juan Rulfo. El texto de Dyer —en el ámbito de los escritos de “autoayuda”— se refiere al alcoholismo de los hombres. En los textos de las escritoras, por su lado, encontra-

mos que en Gabriela Mistral (el poema “Balada”) la temática apunta a la infidelidad masculina y al dolor que ello provoca en la mujer; en el cuento de Lispector las protagonistas son todas mujeres, y el tema subvierte las imágenes clásicas en la medida que la trama se vincula a una tensión entre dos niñas por un libro.

Pero ¿cómo se acercan los(as) alumnos(as) a estas lecturas? El método es desarrollando ejercicios en la sala de clases, y la profesora anotando, por ejemplo, en el pizarrón: “1. Lea silenciosamente el testimonio de la página 207; 2. Desarrolle la comprensión de lectura; 3. Preocúpese de la letra, la ortografía y la redacción”. O bien —y esto es un recurso ampliamente utilizado— se les pide a los(as) estudiantes que seleccionen las palabras complejas de los fragmentos y, luego, efectúen sopas de letras con ellas.

Otra forma de aproximarse a los cuentos o textos elegidos es su lectura en voz alta para luego realizar actividades de comprensión. Muchas veces sucedió que la profesora privilegió a los hombres sobre las mujeres, con el argumento de que los primeros tienen una “voz más alta” que las segundas. Por otro lado, se observó que en este tipo de actividades es donde los(as) alumnos(as) se notaban más tensos, más expuestos a la vergüenza de leer inadecuadamente, en la medida en que la docente da su opinión, veredicto y sanción de quien lo hace bien y ordena los cambios de “lectores”, así como interrumpe para hacer preguntas sobre el tipo de narración, los personajes u otros tópicos.

El clima del aula en una de estas actividades es el que sigue:

La profesora pidió leer una traducción que Pablo Neruda hizo de *Romeo y Julieta*, obra de teatro de Shakespeare. Escogió a varios hombres para que leyeran los parlamentos de Romeo y a mujeres para los de Julieta. Como en otras ocasiones, también aquí sucedió que estas lecturas dan pie para burlarse de los que leen, sobre todo entendiendo los contenidos en “doble sentido”. El silencio del aula se rompió muchas veces con las risas y las mofas cada vez que alguno pronunciaba frases como “tómame entera” o “¿y me lo darás amor mío?” o “quiero ser ese pájaro”. También hay risotadas cuando alguien se equivoca en la lectura o pronuncia mal una palabra. En general los chicos y chicas no leen bien, les cuesta y veo a algunos que usan sus dedos para seguir con la vista la lectura del texto escrito. Pero me doy cuenta de que a las muchachas les cuesta mucho más leer en voz alta, los hombres

lo hacen con cierta fluidez y con mayor decisión. Como otras veces, la profesora comienza el ejercicio haciendo leer a una joven, pero después opta por un hombre para poder acaparar la atención del curso. Recuerdo lo mismo en la clase pasada, cuando una alumna leyó sólo las palabras que conocía y las que no las deletreaba por sílabas, además de hacerlo en un tono que apenas se escuchaba. Entonces la docente la interrumpió: “Disculpa, pero vamos a tener que pedirle a un hombre que lea más fuerte... A ver, usted, empiece de nuevo —ordenó señalando a uno de los chicos sentados delante de la sala.

Por otra parte, la observación puso en evidencia el precario manejo de vocabulario de los(as) alumnos(as) en general y una gran deficiencia en la comprensión de ideas abstractas.

Podríamos decir que en esta asignatura el libro entregado por el Ministerio tiene un papel central. Por un lado, posibilita que la profesora deje a los(as) estudiantes solos en la sala de clase para realizar otras actividades dentro del establecimiento, le sirve para que ellos(as) conozcan algunas materias del Programa, y también para mantener la disciplina mediante las tareas que propone. Por ello, el libro se consagra como un objeto crucial en la relación profesora-alumno(a) y en la consecución de la asignatura.

Asimismo, un papel muy importante lo tienen las constantes evaluaciones a las que la profesora somete a los(as) estudiantes (una vez a la semana), y que son justificadas por la prueba (SIMCE)⁵ de medición de rendimiento que el Ministerio aplica en los establecimientos y que los “rankea” dentro del medio escolar. Cuando los alumno(as) protestaron por estas evaluaciones la docente explicó: “Tengo que cuidarme las espaldas, tengo que justificarme, si al 15 de noviembre no han superado esta pobreza, tendrán un rojo en Castellano... Yo no vine aquí a limarme las uñas o a leer el periódico”.

Las urgencias de obtener un buen rendimiento en el SIMCE fueron repetidas frecuentemente no sólo por la docente, sino también por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), quien les dijo varias veces a los(as) estudiantes: “En no-

⁵ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que se aplica una vez al año y permite establecer una escala de calidad de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educacionales, tanto públicos como privados, en cualquiera de sus formas de sostenimiento. Anualmente, se evidencian las grandes diferencias entre los primeros y los segundos, que son otra manera de observar las diferencias de clases socioeconómicas en Chile.

viembre es el SIMCE, aquí no va sólo el alumno, sino que también es el Liceo, es una prueba de responsabilidad en que se juega la imagen del Liceo y la de ustedes”.

Así, entre la presión a que están sometidos los(as) profesores(as) por el SIMCE y las nuevas exigencias de la reforma educacional, los actores envueltos en el proceso de aprendizaje parecieran ir por caminos distintos. La etnografía de la clase de Lenguaje evidencia que, por un lado, se pretende cambiar la función del (de la) docente y el logro de ciertas habilidades de los(as) alumnos(as), más que de adquirir conocimientos. En cierto sentido, por ejemplo, los fragmentos de textos son sólo “pretextos” para trabajar sobre el vocabulario, completar esquemas o reconocer figuras literarias. Al lado de ello hay una lejanía completa de la literatura como expresión cultural, como espacio de placer estético, como sitio de configuración de imaginarios y propuestas de mundos.

Las clases parecen seguir una misma estructura en la que se detecta sólo el logro de un mínimo de destrezas. Tal vez por ser un Liceo Técnico Profesional o tal vez porque en la idea de alcanzar un horizonte pequeño de igualdades, la reforma educacional es más bien un operador discursivo de cambios culturales, y los actores y actrices que la encarnan, los protagonistas de un reparto que más allá de ellos(as) les diseña un parlamento que no coincide con sus deseos.

■ A modo de conclusiones

Interrogando a la etnografía realizada sobre los tópicos de las relaciones y construcciones de género y étnicas, podemos darnos cuenta de que en el aula del Segundo Medio D del Liceo B 79 se pone en acción un complejo entramado de elementos en donde la docente, el texto de Lengua Castellana y Comunicación y los(as) estudiantes escriben una trama particular.

Es así como podemos decir que, en términos de diferenciaciones de género, no se aprecian discriminaciones evidentes por parte de la profesora; sin embargo, algunas de sus prácticas pedagógicas tienden a legitimar conductas femeninas que menoscaban la participación de las mujeres en el mundo de lo público. Una clara expresión de ello lo constituye el ejemplo dado en relación con la lectura en voz alta, una actividad que sin duda compromete simbólicamente el lugar de lo femenino en la medida en que, precisamente, la “voz” de las mujeres es la que no se oye, toda

vez que es socializada para el silencio de lo doméstico. Este ejemplo es metáfora, desde nuestro punto de vista, del opacamiento social que las jóvenes aprenden desde la infancia y que el Liceo no alienta a iluminar, más bien tiende a profundizar.

Este tema es de gran importancia, toda vez que hablar en público está relacionado con muchas dimensiones de la existencia: para pedir empleo, participar como ciudadano(a), hacer los reclamos y expresar los consentimientos es preciso aprender a hablar. Podemos apreciar que, en el aula que hemos conocido, las mujeres no son adiestradas a ello y tampoco los hombres, aun cuando ellos salen privilegiados por el método.

En relación con la etnicidad, se observa que no hay discriminación hacia los(as) alumnos(as) con apellidos mapuche, más bien lo que se produce es una completa invisibilidad de su pertenencia étnica.

El punto más notable de la observación lo constituye la *triangulación*⁶ texto, alumno(a), docente. Es claro que el texto es un elemento crucial de la clase, pero lo interesante es cómo es utilizado: por un lado, sirve para “mantener el orden”, para tener a los(as) estudiantes ocupados(as) en alguna actividad, etc. En este sentido, el libro no ocupa un lugar central en términos de las nuevas metodologías —las que de hecho la profesora no sigue—, sino que es una herramienta de control y “poder” para ésta. Un análisis somero, ahora, de los propios contenidos del libro demuestra que éste es potencialmente mucho más rico, a pesar de pecar de etnocentrismo, de sólo presentar fragmentos de cuentos y novelas y de traer condensaciones de materia. Así, la propia selección que la docente realiza de los cuentos, por ejemplo, muestra los sesgos de su mirada, y cómo ellos “arman” un cierto imaginario de género, como dijimos anteriormente (más autores y temáticas masculinas, etc.), y también, como ya se expresó, a través del uso del texto podemos ver la reproducción de prácticas docentes que “disciplinan” a las mujeres en el silencio.

⁶ Concepto tomado de Rockwell (1991), que alude a que la heterogeneidad en cuanto al uso real de los libros escolares está vinculada al hecho de que las interpretaciones de los textos escritos son construcciones sociales. En efecto, la lengua escrita está inmersa en el aula en una continua interacción oral: las interpretaciones del libro escolar se construyen en la interacción verbal verificada dentro del aula, la que puede reforzar, ampliar o contradecir sus contenidos. Por otro lado, el texto constituye un tercer elemento en la relación bipolar alumnos-profesor, al que todos los actores tienen que atender, elemento que significa una intrusión en la interacción, cuya presencia obliga a modificar las pautas de interacción y el discurso docente. Reconocer el constante juego entre escritura y oralidad que acontece en la sala de clase significa poner en entredicho la supuesta autonomía y descontextualización de la comunicación escrita

Así, resulta claro que aun cuando la Reforma plantee objetivos transversales que favorecerían una equidad de género y etnia, apreciamos que dentro del aula las relaciones, las destrezas y los conocimientos se negocian bajo moldes tradicionales, y el papel de la docente es un punto esencial en el triángulo texto, profesora, alumno(a). De esta manera, las prácticas e ideologías de género que ella porta son más relevantes que los nuevos materiales de la Reforma. Del mismo modo, podríamos hipotetizar que su propia experiencia de “subordinación/resistencia” a los modelos impuestos por el Ministerio operan, a su vez, como imágenes a imitar por los(as) alumnos(as). La competencia con los demás liceos por los puntajes del SIMCE aparece como el horizonte de valor más prístino, el mantener una “imagen” del establecimiento dentro de la escala nacional. De este modo, todos los elementos innovadores que puedan aparecer en el texto escolar quedan supeditados al cumplimiento de una meta de calificaciones; ¿es esto lo que se persigue en el proceso de cambio educativo?

Como corolario podríamos decir que las declaraciones de los objetivos transversales, en relación con las materias de género y etnicidad, son sólo declaraciones de principios —muy importantes, por cierto—, y que resta aún mucho por reflexionar y cuestionar en relación con su puesta en práctica. Lo que se perfila en el micromundo observado en la Comuna de Quinta Normal es que no hay un ensanchamiento ni profundización de la democracia y de la equidad y calidad, y que más bien lo que se identifica es la preservación de ciertas prácticas tradicionales encubiertas en un nuevo modo de enseñanza —el(la) profesor(a) como guía de un aprendizaje significativo.

■ Bibliografía

BOSTICK, Erin, *A fourth grade world: a study of gender in Chile*, Thesis, Department of Anthropology, University of California San Diego, 1997.

FRENCH, J. y P. French, “Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción”, en Woods, Peter y Martyn Hammersley (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, Barcelona, 1995, pp. 113-130.

LUYKX, Aurolyn, “Dicriminación sexual y estrategias verbales femeninas en con-

- textos escolares bolivianos”, en Denise Arnold (comp.), *Más allá del Silencio; las fronteras de género en los Andes*, ILCA, La Paz, Bolivia, 1997.
- MONTECINO, Sonia, “Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos”, en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (eds.), *El futuro en riesgo, nuestros textos escolares*, Santiago, Centro de Estudios Públicos, 1997.
- ORTNER, Sherry & Whitehead, “Indagaciones acerca de los significados sexuales”, en Carmen Ramos (comp.), *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 1991, pp. 127-135.
- ROCKWELL, Elsie, “El libro de texto en la clase: Palabra escrita, interpretación oral”, *Infancia y aprendizaje*, núm. 57, septiembre de 1991, México.
- SCOTT, Joan, “El género una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas, *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG, 1996.
- SCHLESINGER, Ana, “Using Curriculum material and teaching methods to reduce prejudice and maintain academic standards in a A Level Human Geography Course”, en Basil R. Singh (ed.), *Improving gender and ethnic relations. Strategies for schools and further education*, Londres Cassell Education, 1994, pp. 76-98.
- STROMQUIST, *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*, Londres, Lynne Rienner Publishers, 1992.