

Políticas públicas y educación de mujeres adultas en Brasil¹

Maria Clara Di Pierro²

1. Introducción

Brasil es uno de los países que presenta modelos de distribución de renta y de educación más injustos del mundo. Como ambos fenómenos están estrechamente relacionados entre sí, cualquier análisis proyectivo de políticas públicas que busquen mayor equidad educacional precisa admitir que las transformaciones necesarias no sólo se restringen al sistema de enseñanza o a otros espacios de capacitación extra-escolares, incidiendo también sobre las condiciones socioeconómicas y culturales que limitan que personas y grupos tengan acceso o se beneficien de las oportunidades de formación.

En la compleja trama de factores de selección, discriminación y exclusión presentes en la educación brasileña, los sistemas de género tienen escasa visibilidad. Esta invisibilidad se debe, por un lado, a la subestimación del tema en virtud de la relativa equiparación de oportunidades educacionales entre hombres y mujeres observada en las últimas cuatro décadas (cuadro I) y, por otro, a que los estudios de género son todavía recientes y poco numerosos en la investigación educacional brasileña.

I - Brasil: Evolución del promedio de años de estudios, por sexo - 1960/1996

Sexo	1960	1970	1980	1991	1996
Hombres	2,4	2,6	3,9	5,1	5,7
Mujeres	1,9	2,2	3,5	4,9	6,0

Origen: Relatório sobre desenvolvimento humano. 1998.

¹ Traducción al español de Suzana M. Valansi.

² Estudiante de Doctorado en Educación en la Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Colaboradora de Ação Educativa - assessoria, pesquisa e informação. Directora regional del Consejo de Educación de Adultos de América Latina en Brasil.

La categoría de género fue incorporada en la investigación educacional brasileña recientemente, a partir de un movimiento desencadenado en el campo de las ciencias sociales. El tema surgió al final de los años 70, cuando los nuevos actores sociales - entre ellos los movimientos sociales urbanos, protagonizados por mujeres y feministas - despertaron el interés académico de sociólogos, estudiosos de las ciencias políticas y educadores, simultáneamente a la introducción en el país de la literatura a la que se convino en llamar de estudios feministas. Desde entonces, una pequeña parte de la investigación educacional brasileña pasó a incorporar la categoría género en sus análisis, especialmente aquella que trata del magisterio como profesión femenina, de las mujeres como protagonistas de los movimientos sociales por educación, de los estereotipos sexistas en libros textos y en la literatura infanto-juvenil, o de la reproducción de jerarquías de género y de papeles sexuales en la socialización escolar de los niños. En los años 90, la temática de la educación de mujeres fue resaltada por la introducción en el debate de las políticas sociales de estudios promovidos por organismos internacionales que, abordando la problemática desde la óptica económica de contabilidad de costo-beneficio, establecen relaciones positivas entre educación de niñas y mujeres, reducción de tasas de fecundidad y de índices de mortalidad infantil, así como impactos favorables sobre otros indicadores de pobreza. Diversas autoras vienen señalando que, en muchos países latino-americanos (entre los que se encuentra Brasil) el género ya no es factor explicativo de las desigualdades educacionales existentes en la actualidad, sino en combinación con otras variables como clase social y renta, región geográfica de origen, pertenencia rural-urbana, raza, edad y situación ocupacional (Stromquist, 1990, 1992b, 1997; Rosemberg, 1987, 1992, 1993; Rosemberg & Piva, 1997). Por otro lado, los estudios socio-demográficos revelan tres nítidas transformaciones ocurridas en Brasil en las últimas décadas en lo que se refiere al posicionamiento social de la población femenina: las mujeres no sólo alcanzaron niveles de escolaridad equivalentes a los de los hombres, como vienen presentando una ligera ventaja en relación a la población masculina en lo referente a acceso y desempeño en todos los niveles de enseñanza; la elevación de los niveles de

instrucción vienen favoreciendo la rápida incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, aunque todavía reciban remuneraciones substancialmente menores que los hombres y ocupen predominantemente aquellos nichos ocupacionales culturalmente tipificados como femeninos; las tasas de fecundidad vienen presentando una disminución vertiginosa (de 4,4 en 1985 para 2,5 en 1995), en estrecha correlación negativa con los niveles de escolaridad de las mujeres.

El relativo éxito obtenido por el conjunto de la población femenina en su inserción reciente en el sistema escolar brasileño, al mismo tiempo permitió que otras dimensiones de las relaciones entre género y educación quedaran oscurecidas, y que determinadas variables de discriminación, como renta, raza y edad, sean, todavía, poco estudiadas.

Este artículo analiza las políticas públicas de educación básica de jóvenes y adultos desarrolladas en el período reciente, resaltando el hecho de que la edad constituye un factor importante de discriminación en la conquista de los derechos educativos de la población femenina.

2. Las políticas públicas de educación de personas adultas en Brasil

2.1. Breve histórico

Desde fines del siglo XIX pueden verse menciones a la educación elemental de personas adultas en documentos de legislación y política educacional en Brasil. Las acciones públicas organizadas para ese grupo, por ende, sólo ganaron peso a partir de 1945, cuando 25% de los recursos del Fondo Nacional de la Enseñanza Primaria fueron direccionados a programas y campañas de alfabetización. Esos programas y campañas, coordinados por el gobierno federal, se extendieron por los diez años siguientes, sumándose a los efectos de la expansión del sistema escolar y de los procesos de urbanización e industrialización, para producir una reducción de los índices del analfabetismo absoluto entre las personas adultas de 65% en 1920 para 40% en 1960.

En el inicio de los años 60, la historia brasileña fue marcada por una intensa agitación política y social, en la cual sindicatos, organizaciones estudiantiles, ligas campesinas, grupos religiosos y agrupaciones políticas pusieron en práctica - muchas veces con apoyo del gobierno - programas

de alfabetización de adultos influenciados por la propuesta pedagógica de Paulo Freire, que constituyeron un amplio movimiento de educación y cultura popular. Esas iniciativas convergían a una Campaña Nacional de Alfabetización asumida por el gobierno federal cuando, en marzo de 1964, fueron suspendidas por el golpe militar.

Las políticas de educación de personas adultas de los gobiernos militares sólo adquirieron configuración propia en 1971, cuando fueron desencadenadas las acciones del MOBREAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) y aprobada la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional no 5692, que dedicó todo un capítulo a la Enseñanza Supletiva³. Las actividades del MOBREAL perduraron hasta 1985, tuvieron amplia difusión en el territorio brasileño y quedaron asociadas en la memoria nacional a la propaganda ideológica de los gobiernos autoritarios y a escasos resultados educativos, atribuidos al directivismo pedagógico, desperdicio de recursos, precariedad de funcionamiento y la insuficiente preparación de los educadores. La Enseñanza Supletiva, a su vez, procuró corresponder a las exigencias de capacitación de mano de obra del modelo de desenvolvimiento económico excluyente implementado por el régimen militar, y acabó por conformar en moldes compensatorios la educación escolar de jóvenes y adultos hasta nuestros días.

A lo largo de las dos décadas en las cuales perduró el régimen autoritario, los movimientos de educación y cultura popular resurgieron en prácticas de alfabetización de jóvenes y adultos dispersas y de pequeña escala, promovidos por voluntarios de comunidades eclesiósticas de base de la Iglesia Católica adeptas de la Teología de la Liberación, sindicatos rurales y urbanos, asociaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales dedicadas a la educación, cultura y defensa de los derechos humanos, que contribuyeron para los procesos de organización y movilización popular en la resistencia a la dictadura militar.

³ N.T. El término utilizado en la ley es Supletivo que no tiene traducción en español, podría considerarse el uso del término "complementaria".

En la segunda mitad de la década del 80, período de transición política a la democracia, el MOBREAL fue extinguido y reemplazado por la Fundación Educar, que abandonó la provisión directa de servicios de alfabetización y pos alfabetización, pasando a desarrollarlos a través de convenios con municipios, empresas u organizaciones de la sociedad civil. Este cambio de procedimiento permitió que algunas experiencias de enseñanza básica para jóvenes y adultos, informadas por el paradigma de la educación popular, pudiesen ser apoyadas con recursos públicos o fuesen incorporadas a sistemas de enseñanza en municipios gobernados por partidos progresistas, elegidos por la vía directa.

Una de las conquistas populares del período de transición democrática fue el reconocimiento jurídico de los derechos educativos de las personas jóvenes y adultas en la Constitución de 1988, que hizo extensivo a todas las edades la garantía de acceso a la enseñanza fundamental pública y gratuita, hasta entonces asegurado apenas para los niños y adolescentes de 7 a 14 años⁴.

El escenario dibujado por el nuevo texto constitucional hacía suponer una ampliación substancial de los programas de educación de jóvenes y adultos en los años subsiguientes. Las expectativas favorables a esa expansión serían alimentadas también por el movimiento internacional impulsado por la Organización de las Naciones Unidas, que declaró el año 1990, Año Internacional de la Alfabetización, realizándose en Tailandia la Conferencia que aprobó la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, de la cual Brasil es signatario. En la

⁴ El sistema escolar brasileño configurado por la Constituição de 1988 y la Ley de Diretrizes de Bases para la Educación Nacional no. 9394 de 1996 está compuesto por la educación básica y la superior. La educación básica se subdivide en tres niveles: la educación infantil (dirigida a los niños de 0 a 6 años), la enseñanza fundamental (con 8 años de duración, caminando hacia la incorporación de un año adicional de pre-escuela) y la enseñanza media (con 3 años de duración). La educación profesional puede realizarse integrada y de forma complementar a la enseñanza fundamental y media, o a posteriori, como enseñanza pos-media. La educación de jóvenes y adultos se destina a la población que no tuvo acceso o continuidad de estudios en los niveles fundamental y medio en su infancia y juventud; se caracteriza por la flexibilidad en la organización curricular y de los medios de enseñanza, así como por la aceleración de los estudios.

condición de uno de los nueve países más populosos con elevados índices de analfabetismo, Brasil pasó a integrar, junto con Bengala, China, Egipto, India, Indonesia, México, Nigeria y Paquistán, la llamada Cumbre de los Nueve, para quien los organismos internacionales prometían dirigir sus esfuerzos con prioridad.

Las expectativas generadas a partir de 1988, por ende, serían frustradas en la década siguiente. La Fundación Educar fue sumariamente extinguida en marzo de 1990, en el inicio del gobierno del primer presidente elegido por la vía directa. En el mismo año el Ministerio de Educación desencadenó el Programa Nacional de Alfabetización y Ciudadanía - PNAC, cuyas metas eran tan ambiciosas como breve fue su existencia: víctima de su propia inconsistencia y de la discontinuidad político- administrativa, el PNAC desapareció en apenas un año, antes de consumarse el juicio político del Presidente Collor de Mello. Cumpliendo de forma tardía los compromisos internacionales asumidos ante la WCEFA y la Cumbre de los Nueve, el Ministerio de Educación elaboró, en 1993, un Plan Decenal de Educación Para Todos que reconocía la importancia de la educación básica de jóvenes y adultos, y proyectaba metas ambiciosas de alfabetizar 3,7 millones de personas y proveer escolaridad básica a 4,6 millones de jóvenes y adultos con baja escolaridad. Elaborado al final de un mandato conturbado, ese Plan no llegó a ser aprobado por el poder legislativo y sus metas no fueron asumidas por el gobierno siguiente.

2.2. La educación de jóvenes y adultos en la actual reforma educacional brasileña

El actual gobierno federal viene implementando desde 1995 un conjunto de medidas legislativas, normativas y de control cuya amplitud e impacto permiten caracterizarlas como una reforma educacional. Estas medidas fueron tomadas paralela y casi simultáneamente a la aprobación en fines de 1996 de la nueva Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional, y antecedieron a la elaboración de un nuevo Plan Nacional de Educación, que todavía está siendo tramitado en el Congreso Nacional. El objetivo de la reforma es racionalizar los gastos y aumentar la eficiencia interna del sistema de enseñanza básica, de manera a ampliar la atención y mejorar el flujo escolar, elevando los niveles de aprendizaje de los alumnos. Las principales directrices de la

reforma son la desconcentración de la financiación y de las competencias de gestión relativas a la enseñanza básica para los estados y municipios, y su acento en la enseñanza fundamental de niños y adolescentes. Al poner en práctica estas directrices bajo el imperativo de restricción de los gastos públicos (impuesto por el modelo adoptado de ajuste estructural y por la política de estabilización económica), el gobierno federal brasileño ha reducido la prioridad a ser conferida a la universalización y mejora de la calidad de la enseñanza fundamental de niños y adolescentes, casi exclusivamente para las edades de 7 a 14 años.

Esta estrategia de reforma educacional es semejante a aquella adoptada en otros países latinoamericanos bajo influencia (o, mejor dicho, condicionamiento) de la asesoría del Banco Mundial, cuyo recetario preconiza el redireccionamiento y énfasis de los gastos públicos en la educación primaria de niños y adolescentes, desde que, se considera el nivel básico, aquel que provee mayor retorno económico individual y social. Considerando que los índices de escolaridad en el nivel primario ya son elevados y que los problemas de atención se resolverán con la mejora del flujo escolar, se privilegian medidas que tienen como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza, reduciendo los índices de deserción y repitencia escolar y elevando los niveles de aprendizaje. En este proceso, se opera un estrechamiento del concepto de "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" elaborado en Jonthiem y se restringe la noción de "educación para todos", a la instrucción primaria de niños y adolescentes de las camadas sociales más pobres. Los jóvenes y adultos analfabetos o poco escolarizados son, de esta manera, marginados de las prioridades de política educacional.

2.2.1. Marco jurídico y conceptual

El capítulo de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional que trata de la educación básica, dedica una sección corta y poco innovadora a la educación de jóvenes y adultos, caracterizada como modalidad de enseñanza acelerada y flexible destinada a evaluar y certificar conocimientos adquiridos por medios extra-escolares o proveer escolaridad no realizada en la "edad apropiada". La forma de lenguaje empleado por la Ley denota la

persistencia de una idea de compensación que atribuye a la educación de personas jóvenes y adultas la función de reposición de escolaridad no realizada durante la infancia y adolescencia. Esta idea viene siendo ampliamente criticada en la literatura latino-americana e internacional, que a ella contrapone un paradigma más abarcativo de educación continuada a lo largo de la vida. Al proyectar en el pasado el origen del analfabetismo y de los bajos índices de escolaridad, se produce un argumento que resulta operacional a aquellos que defienden ser prioritario invertir en la educación de niños y adolescentes, delegando a la sucesión "natural" de las generaciones la tarea de extinguir el problema, lo que resulta en una especie macabra de genocidio educacional y "darwinismo social". Por otro lado, al proponer la reposición de la escolaridad no recibida en la infancia, se induce a que la educación de jóvenes y adultos reproduzca los modelos curriculares y de organización de la enseñanza escolar de niños, lo que resulta ineficaz y la desmoraliza como inversión social y políticamente relevantes. Además, la idea de compensación acaba dando legitimidad en el campo psico-pedagógico a las teorías del déficit que presuponen la existencia de una edad apropiada para aprender (a partir de la cual el aprendizaje posible sería limitado y los resultados poco expresivos), teorías estas que fomentan prejuicios de edad e ignoran desarrollos recientes de las ciencias del conocimiento. La persistencia del concepto de compensación dificulta que la sociedad vislumbre los beneficios futuros de la educación de las personas adultas, disponiéndose a invertir en ella en el presente, lo que limita la construcción de consensos sociales amplios que puedan sustentar políticas continuadas de Estado en beneficio de este grupo de edad.

2.2.2. Financiación

La Constitución Brasileña de 1988 obliga que un porcentaje mínimo de los recursos públicos oriundos de impuestos sean vinculados al desarrollo y mantenimiento de la educación; ese porcentaje es de 18% para la incumbencia federal y de 25% para las correspondientes estatales y municipales de gobierno. Gracias a esta vinculación de recursos, los gastos totales de los

gobiernos en el sector educacional se situaban en 1993 en algo como el 3,7% del Producto Interno Bruto (PIB).

Habiendo priorizado la estabilización económica, la actual administración del gobierno federal no amplió las inversiones públicas en educación (que se mantuvieron alrededor del 1,3% del PIB), prefiriendo optimizar los recursos financieros disponibles.

El principal instrumento creado en el ámbito de la reforma educacional para alcanzar los objetivos de descentralización de los encargos financieros con educación y su énfasis en la enseñanza fundamental de niños y adolescentes fue la Enmienda Constitucional 14, aprobada por el Congreso en 1996. La Enmienda 14 suprimió, de las Disposiciones Transitorias de la Constitución de 1988 el artículo que comprometía a la sociedad y a los gobiernos, a erradicar el analfabetismo y universalizar la enseñanza fundamental en diez años, quitando al gobierno federal la obligación de aplicar un mínimo de 50% de los recursos vinculados con esa finalidad (en realidad, el gobierno federal jamás cumplió este dispositivo constitucional, pues siempre gastó la mayor parte del presupuesto educacional en el mantenimiento de las universidades federales). La Enmienda también creó los Fondos de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio (FUNDEF), un mecanismo ingenioso mediante el cual los recursos públicos vinculados a la educación son redistribuidos entre los ámbitos de gobierno estadual y municipal proporcionalmente a las matrículas registradas en la enseñanza fundamental de niños y adolescentes. En el ámbito fiscal y tributario brasileño, este mecanismo induce a la municipalización de la enseñanza fundamental, y fue implementado con base en el supuesto de que la inversión más eficaz de los recursos municipales en este nivel de enseñanza daría mayor libertad a los estados para invertir en la enseñanza media y a la Unión en la enseñanza superior. Esta redistribución de los encargos educacionales entre los ámbitos de gobierno realizada sin una ampliación de los recursos públicos para el sector deja gran margen de dudas sobre las posibilidades de seguir expandiendo el sistema público de enseñanza de modo a atender al crecimiento vegetativo de la población y cubrir los elevados déficits de plazas actuales y, al

mismo tiempo, mejorar la calidad de la educación y las condiciones de trabajo del magisterio, reduciendo los dramáticos índices de deserción y repitencia que sumaban, en 1996, 27,4% de las matrículas en la enseñanza fundamental.

Al establecer el modelo de distribución de los recursos públicos estatales y municipales en beneficio de la enseñanza fundamental de niños y adolescentes, el FUNDEF dejó en descubierto dos segmentos de la educación básica - la educación infantil y la educación de jóvenes y adultos. De acuerdo con la legislación brasileña, la primera es atribución exclusiva de los municipios, mientras que la segunda es de responsabilidad compartida de los tres ámbitos de gobierno.

La educación escolar básica de jóvenes y adultos hace tiempo recibe ínfimas parcelas del presupuesto de los tres ámbitos de gobierno. La participación federal en la financiación de la educación de jóvenes y adultos es suplementaria, se destina a igualar desequilibrios regionales y se ha mantenido en niveles irrisorios: mientras los estudiantes jóvenes y adultos representaron el 5,85% del total de matrículas del sistema nacional de enseñanza básica en el año 1997, el presupuesto federal de aquel año destinaba a la educación de adultos menos del 0,5% de los recursos atribuidos a ese nivel de enseñanza. La responsabilidad mayor sobre la atención educacional y la financiación de la enseñanza básica de la población con edad superior a 14 años recae sobre los estados y municipios, cuya inversión siempre fue poco expresiva. Al reglamentar la implementación del FUNDEF (iniciada en 1998), el poder ejecutivo federal impidió que las matrículas efectuadas en la enseñanza fundamental de jóvenes y adultos fuesen computadas para efectos de los cálculos de transferencia de recursos del Fondo, lo que desestimuló todavía más a los estados y municipios a invertir en la atención de este grupo de edad. La educación básica de jóvenes y adultos pasó, en ese momento, a competir por los recursos públicos con la educación infantil en el ámbito municipal y con la enseñanza media, en el ámbito estadual. Como la atención escolar en estos dos niveles de enseñanza es deficitaria y la demanda social explícita por ellos mucho mayor, la expansión de la financiación de la educación básica de jóvenes y

adultos (condición para la expansión de la matrícula y mejora de calidad) experimenta dificultades aún mayores.

2.2.3. Atención educacional

En virtud de la histórica marginalidad en el seno de las políticas educacionales, de la persistencia de la concepción de compensación y de los bajos recursos invertidos, la atención escolar de la población brasileña con edad superior a 14 años es bastante reducida: menos de 10% de la demanda potencial se efectiva en matrículas en la enseñanza regular o supletiva, revelando la brecha que separa el derecho asegurado por ley y la realidad del acceso a la educación obligatoria.

La mayoría de la población con 15 años o más que va a la escuela está formada por jóvenes que frecuentan la enseñanza regular con acentuado desequilibrio en relación a edad-grado ideales, en virtud de sucesivas reprovaciones, deserciones y reingresos en el sistema escolar. La atención explícitamente destinada a la población joven y adulta a través de la Enseñanza Supletiva es aún más limitada: equivale a ínfimos 3,3% de la demanda potencial por la enseñanza fundamental obligatoria. Además de reducida, la atención escolar está marcada por una gran iniquidad. En vez de ser progresiva, privilegiando las poblaciones con menor nivel de instrucción, la atención escolar se distribuye por los tres niveles de la enseñanza básica de manera irregular, sin responder a una proporcionalidad con la demanda potencial. En ese proceso, las poblaciones con mayor escolaridad relativa son las que tienen más oportunidades de tener acceso a los programas de educación de jóvenes y adultos. Las oportunidades educacionales también son desigualmente distribuidas en el territorio, discriminando negativamente las poblaciones rurales y regiones más pobres del país, exactamente aquellas en que el analfabetismo es más elevado y los niveles de instrucción son menores: mientras que 41% de los analfabetos viven en la zona rural, apenas 4,59% de las matrículas se materializan en el campo; la Región Noreste del país, donde viven 48,83% de los analfabetos, registra menos de 28% de las matrículas en la enseñanza fundamental de jóvenes y adultos.

2.2.4. Tendencias

La inserción marginal de la educación de jóvenes y adultos en la reforma educacional en curso en Brasil apunta algunas tendencias de desarrollo de las políticas públicas para ese grupo de edad. Las oportunidades de capacitación y escolarización para la población joven y adulta continúan extremadamente reducidas y distribuidas de forma no equitativa; las directrices prioritarias de política gubernamental en vigor no permiten vislumbrar una expansión de la oferta educacional para este grupo de edad. Se observa la progresiva desconstitución del derecho universal de ciudadanía a la educación básica y su desplazamiento para el campo de las políticas asistenciales que buscan atenuar los efectos perversos de la exclusión social. En este desplazamiento, la responsabilidad pública por la oferta de educación básica a la población joven y adulta está siendo progresivamente transferida del aparato gubernamental para la sociedad civil, principalmente por medio de estrategias de convenio con organizaciones sociales. Simultáneamente, se observa una dualización de la atención educacional en dos subsistemas jerarquizados: uno de ellos destinado a atender los crecientes requisitos de calificación de la mano de obra por parte de aquellos sectores de la economía impactados por los procesos de modernización tecnológica, y otro destinado a proveer una red de protección social a los grupos sociales excluidos de los mercados de trabajo y consumo. Esta tendencia a la segmentación de las políticas de educación de personas adultas inhibe su potencial democratizador de las oportunidades de capacitación y profundiza la dualización social.

3. Analfabetismo y acceso de la mujer a la educación en Brasil

Las mujeres son hoy mayoría de la población brasileña joven y adulta y poseen, en término medio, más escolaridad que los hombres (cuadro II). Dentro del reducido grupo constituido por casi 12 millones de jóvenes y adultos brasileños que frecuentan la enseñanza básica, las mujeres también se encuentran en leve ventaja (51,8%).

II - Brasil: Población con 15 años o más de edad por años de estudios y sexo (1996)

Escolaridad (Años de estudios)	Población	%	Hombres	%	Mujeres	%
Sin instrucción y menos de 1 año	15.245.315	14,18	7.442.183	14,22	7.803.132	14,14
Primaria incompleta (1 a 7 años)	55.504.061	51,61	27.786.977	53,08	27.717.084	50,22
Primaria completa (8 años)	10.174.384	9,46	4.944.820	9,45	5.229.560	9,47
Secundaria incompleta (9 a 10 años)	6.233.255	5,80	2.856.642	5,46	3.376.613	6,12
Secundaria completa (11 años)	12.197.454	11,26	5.327.568	10,18	6.779.886	12,28
Terciario incompleto (12 a 14 años)	2.366.734	2,20	1.092.431	2,09	1.274.303	2,31
Terciaria completa (15 años o más)	4.992.033	4,64	2.444.450	4,67	2.547.583	4,62
Sin información	917.130	0,85	449.616	0,85	467.514	0,85
Total	107.540.981	100,00	52.345.000	48,67	551.195.981	51,25

Origen: IBGE. Contagem da população, 1996.

A pesar de la ventaja relativa de la población femenina en relación a la masculina, los números absolutos e índices de analfabetismo de la población joven y adulta brasileña en su conjunto son muy elevados, lo que resulta que más de 13% de las mujeres no tengan cualquier instrucción, más de 1% tengan menos de un año de estudios y más de 17% tengan entre 1 y 3 años de estudios, de donde puede inferirse que más de 31% de las mujeres jóvenes y adultas brasileñas se encuentran en una situación de analfabetismo absoluto o componen un grupo con elevada incidencia de analfabetismo funcional. Sumadas al tercio de la población femenina que tienen entre 4 y 7 años de estudios, son 65% las brasileñas jóvenes y adultas con escolaridad inferior a la mínima obligatoria, privadas de un derecho elemental de ciudadanía asegurado por la Constitución Federal de 1988. Solamente 15,6% de las mujeres jóvenes y adultas concluyeron la enseñanza fundamental obligatoria, 14,6% la enseñanza media y 4,6% la enseñanza superior.

3.1. Factores sociales de discriminación en el acceso de las mujeres a la educación

El diagnóstico de la situación educacional de las mujeres brasileñas se muestra aún más grave si agregamos al análisis otros factores de diferenciación y exclusión social - la renta, la región de morada, el domicilio rural-urbano, la raza y la edad -, con gran desventaja para las mujeres

pobres, que viven en las Regiones Norte y Noreste, en las zonas rurales, son negras o indígenas y tienen edad superior a 39 años.

Una persona que vive en una familia brasileña con rendimiento inferior a un cuarto del salario mínimo tiene doze veces más probabilidad de ser analfabeto que los que viven en familias con rendimiento superior a dos salarios mínimos. La renta familiar es el principal factor de discriminación en el acceso a la alfabetización en Brasil, determinando las diferencias observadas entre los grupos de edades, las poblaciones rurales y urbanas y de las diferentes regiones del país, mientras género y raza operan como factores relativamente independientes de la condición socio-económica en la determinación de las oportunidades educacionales.

La mejora relativa de los índices de escolaridad de las mujeres brasileñas es un fenómeno relacionado a las nuevas generaciones, tanto que el grupo femenino sólo presenta desventaja en relación a los hombres en el segmento de la población joven y adulta sin instrucción o con menos de un año de estudios, en el que ellas son mayoría (51,2%), especialmente debido a la exclusión educacional de las mujeres con edad igual o superior a 40 años, particularmente de aquellas que viven o son provenientes de la zona rural. Los diferenciales de escolaridad de las mujeres entre los grupos de edad son muy acentuados: mientras el analfabetismo entre las jóvenes y mujeres de hasta 39 años es algo como 6%, este índice sube a 27,5% entre las mujeres con 40 años o más; si 36,7% de las mujeres con hasta 39 años tienen entre 4 y 7 años de estudios, apenas 27,9% de aquellas que tienen 40 años o más están en esta condición. Si en el grupo de edad de 15 a 39 años las mujeres que tienen menos de 4 años de estudios - fuertes candidatas al analfabetismo funcional - son un quinto del total, entre aquellas con 40 años o más esta proporción se eleva a casi la mitad del total. Estas constataciones deberían inducir medidas diferenciadas de política educacional para los diversos sub-grupos de edades, más aún si consideramos que, en el caso de las mujeres jóvenes y adultas, la edad se relaciona con el ciclo reproductivo y el desempeño del papel materno que, en las condiciones actuales, suma responsabilidades sociales y limita las posibilidades de acceso al trabajo y a la capacitación.

Los problemas del analfabetismo y de los bajos índices de escolarización están fuertemente concentrados en la Región Noreste, donde tanto los números absolutos como los índices de porcentaje son muy elevados, inclusive en los grupos de edades más jóvenes; en esta Región, estos fenómenos se asocian a la pobreza extrema e inciden tanto sobre las poblaciones rurales como sobre las urbanas. Por otro lado, la Región Sudeste - la más desarrollada y urbanizada del país - llama la atención por la presencia de elevado contingente de mujeres analfabetas o sub-escolarizadas, aún que sus índices sean inferiores al promedio nacional; en este caso, el analfabetismo está asociado a la pobreza urbana y se concentra en la periferia de las regiones metropolitanas y de las grandes ciudades.

Las características étnico-raciales son factores importantes de desigualdad de acceso de la población femenina a la escolarización, discriminando negativamente las mujeres indígenas y negras⁵ (Rosemberg, 1987, 1993; Rosemberg & Piva, 1997). Mientras el analfabetismo promedio en la población femenina joven y adulta es de 19,7%, entre las mujeres negras ese índice se eleva a 28,38%.

III - Brasil: Población con 15 años o más por condición de alfabetización, color y sexo - 1991

	Población con 15 años o más				Femenina			Masculina		
	Total		Analfabetos		Total	Analfabetas		Total	Analfabetos	
Color	No.	(%)	No.	(%)	No.	No.	(%)	No.	No.	(%)
Total	95.810.647	100	18.587.459	19,4	49.157.948	9.662.210	19,7	46.652.699	8.925.249	19,1
Blanca	51.231.863	53,5	6.091.433	11,9	26.957.819	3.407.726	12,6	24.274.044	2.683.707	11,1
Negra	5.132.592	5,3	1.614.852	31,5	2.531.415	828.594	32,7	2.601.177	786.258	30,2
Parda	38.471.177	40,1	10.708.538	27,8	19.174.382	5.331.832	27,8	19.296.795	5.376.706	27,9
Amarilla	485.906	0,5	26.189	5,4	243.167	16.297	6,7	242.739	9.892	4,1
Indígena	171.069	0,2	86.945	50,8	84.306	45.980	54,5	86.763	40.965	47,2
No Declarado	318.040	0,3	59.502	18,7	166.859	31.781	19,0	151.181	27.721	18,3

⁵ Por negra designamos a la población de origen africana o resultante de miscegenación, identificada en los censos por los fenotipos negro y pardo.

Origen: IBGE. Censo Demográfico 1991.

El análisis de series históricas ofrece indicaciones de que la diferenciación de género en los niveles de escolarización de la población joven y adulta brasileña es herencia del pasado y tiende a ser superada en el futuro, mientras que la discriminación de raza (también ella resquicio del pasado esclavista), sigue operando como factor de exclusión educacional en el presente (Rosemberg & Piva, 1997, p. 126). De hecho, el número medio de años de estudio de la población negra es inferior al de otros grupos étnico-raciales y esa diferencia se viene reduciendo a lo largo del tiempo en un ritmo relativamente lento. Ese diferencial tiene efectos sociales tanto más graves, si consideramos que los rendimientos obtenidos en el mercado de trabajo brasileño discriminan negativamente negros y mujeres, haciendo con que la calificación educacional tenga retorno desigual para ambos grupos y, en particular, para las mujeres negras, que acumulan los efectos de discriminación de los dos atributos (Rosemberg, 1987, 1992; Rosemberg et al, 1997).

3.2. Género y acceso a la educación

La tendencia a la equiparación de los índices de escolarización de hombres y mujeres, en Brasil, tuvo inicio en los años 40. En el período reciente, se observa una ligera ventaja para el grupo femenino, relacionado a los grupos de edades más jóvenes. Esta sutil ventaja relativa en los índices de escolarización del conjunto femenino se debe a que, en los grupos de edades más jóvenes, las mujeres han tenido mayores oportunidades que los hombres de ir a la escuela, permanecer en ella por un período más prolongado y obtener mejor desempeño, presentando, por lo tanto, menor desequilibrio en la relación entre edad y grado frecuentados. Una serie de hipótesis han sido levantadas para explicar los diferenciales de género en el acceso y progresión en la enseñanza básica brasileña:

- Los niños y jóvenes varones ingresan en el mercado de trabajo antes que las niñas y adolescentes mujeres, estableciéndose una rivalidad entre trabajo y asistencia a la escuela que resulta en mayor repitencia y deserción escolar; mientras que, las niñas y adolescentes

mujeres consiguen conciliar las tareas domésticas (que les tocan en la división del trabajo familiar) con la asistencia a la escuela.

- La circulación de las niñas y adolescentes mujeres en el espacio escolar viene siendo progresivamente tolerada por las familias, por ser considerado un territorio protegido en el que también vigoran reglas sociales de control de la sexualidad. Por otro lado, las niñas y adolescentes mujeres dan valor a la escuela como un espacio en el que disfrutan de mayor libertad y de posibilidades de convivencia social en comparación al ambiente familiar y doméstico.
- El mejor desempeño escolar de las niñas observado durante el primer ciclo de la enseñanza fundamental se asocia a los modelos de relacionamiento humano dominantes en la escuela elemental, caracterizados, de un lado, por relaciones jerárquicas de autoridad y subordinación que reproducen aquellas vigentes en la familia patriarcal y, del otro, por la valoración de comportamientos como la pasividad, la obediencia y el orden, histórica y culturalmente asociados a la femineidad.
- Como el acceso femenino al empleo es más difícil y peor remunerado, las jóvenes son lanzadas a buscar mayor escolaridad para compensar la discriminación y competir con los hombres por los puestos en el mercado de trabajo. Además, se agrega a esto el hecho de que algunos de los nichos del mercado de trabajo brasileño consignados mayoritariamente a las mujeres - como las actividades de maestras, auxiliares de enfermería o secretarias - requieren, como mínimo, titulación técnica en nivel medio.

3.3. Escolaridad, trabajo y renta

A pesar que las estadísticas oficiales subestiman el trabajo femenino al no computar las tareas domésticas no remuneradas, en 1995 las mujeres representaban más del 40% de la Población Económicamente Activa y presentaban un índice de actividad superior a 53%. La participación de las mujeres en el mercado de trabajo brasileño mantiene estrecha correlación con la

escolaridad: la población femenina ocupada es más escolarizada que la masculina y los índices de actividad son crecientes cuanto mayores son los años de estudios concluidos con éxito. A pesar de las conquistas obtenidas en la última década, las trabajadoras brasileñas no consiguieron vencer la segregación ocupacional y la discriminación salarial en el mercado de trabajo. Las mujeres se ubican, en su mayoría, en los grupos de ingresos inferiores, constituyen la mayoría de la población ocupada que no recibe cualquier tipo de rendimiento del trabajo (lo que se debe, fundamentalmente, a su intensa participación en la agricultura familiar), reciben rendimientos inferiores a los de los hombres para jornadas idénticas en todos los sectores de actividad económica (incluso en los nichos ocupacionales femeninos), aún teniendo escolaridad equivalente o superior a la fuerza de trabajo masculina.

Un rasgo reciente del perfil de las mujeres ocupadas interesa particularmente a la discusión que venimos realizando sobre las políticas de educación de personas adultas: el cambio del aspecto relativo a edad. Hasta la década de 80, los grupos de edades con mayor participación en el mercado de trabajo eran aquellos situados entre 20 y 39 años. A pesar de, el crecimiento de en la participación femenina en la fuerza de trabajo en la última década haberse dado en todos los grupos de edades, en un promedio de 11,2%, inclusive entre las mujeres casadas y jefes de domicilios, se observa una elevación más significativa de los índices de actividad de la población femenina en los grupos de edades comprendidos entre 30 y 59 años, superior al 17%. Este envejecimiento de la población femenina ocupada se debe a varios factores, que van, desde la ampliación del concepto de trabajo en la recolección de los datos, hasta el cambio del perfil de edad de la población brasileña como un todo, pasando también por el mayor atractivo del mercado de trabajo en virtud de la escolaridad ascendiente y de presiones económicas por complementar los ingresos familiares, así como por transformaciones en los modelos de comportamiento reproductivo (retardo de la maternidad y reducción del número medio de hijos), en las relaciones familiares y en la constitución de la identidad femenina.

Lo que interesa fijar de este asunto para nuestra argumentación, es que, un porcentaje creciente de mujeres pertenecientes a los grupos de edades mayores - exactamente aquellas que poseen menor escolaridad - están participando en el mercado de trabajo y acumulando responsabilidades familiares y maternas, sin que las tareas de cuidado y educación de los hijos pequeños sean socialmente compartidas, o que las políticas educativas les proporcionen mayores y mejores oportunidades de capacitación, lo que confirma las tendencias para que su inserción profesional se de de modo subordinado y a un costo personal muy elevado.

3.4. Escolaridad y alfabetismo

El hecho de las mujeres brasileñas haber alcanzado niveles de escolaridad equivalentes o más elevados que los hombres lleva a suponer que el aprendizaje realizado y las capacidades cognitivas adquiridas en los procesos de escolarización puedan perdurar y desarrollarse en el transcurso del tiempo, proporcionando mayor equidad de género en otros campos de la vida social. Esta suposición se basa en los resultados de estudios sobre analfabetismo funcional que, a pesar de advertir que la escolarización formal no es el único factor a determinar los niveles de alfabetismo de las personas jóvenes y adultas, observan que, ciertos mínimos de escolaridad constituyen las bases necesarias para que los individuos tengan acceso a empleos e incorporen a la vida cotidiana prácticas sociales que favorezcan el ejercicio de la lectura, de la escritura y del cálculo, el interés por los debates públicos, la fruición del esparcimiento y de los bienes culturales, la búsqueda de información y de oportunidades de capacitación continuada, a los que se vinculan la mantención y desenvolvimiento de las capacidades características del alfabetismo. Entre tanto, como una parcela significativa de las mujeres actualmente es sometida a prácticas culturales limitadas que cercenan los usos sociales del aprendizaje y capacidades adquiridos, los beneficios de una mayor escolaridad pueden no perdurar o desarrollarse en el transcurso del tiempo. Esta parece ser la hipótesis más plausible para explicar los resultados de una investigación sobre niveles de alfabetismo de la población joven y adulta de la ciudad de São Paulo, en que, el desempeño del sub-grupo de mujeres que realizan solamente trabajo

doméstico fue inferior al sub-grupo que también realiza trabajo remunerado. Este último grupo, a su vez, obtuvo desempeño medio equivalente al de los hombres, presentando pequeña ventaja en las pruebas de lectura de textos en prosa y ligera desventaja en tareas matemáticas. Ambos resultados reafirman la conclusión de que, escolaridad y alfabetismo, aún siendo fenómenos estrechamente relacionados, no se confunden, y que, a pesar de la escolaridad ser el mejor pregonero del desempeño de los individuos en situaciones que requieren habilidades y competencias relacionadas a la cultura letrada, ese desempeño es influenciado también por la calidad e intensidad con que los sujetos hacen uso de la lectura, escritura y del cálculo en la vida cotidiana y, especialmente, en el trabajo (Haddad, coord., 1998; Ribeiro, 1998). Comprender este fenómeno es fundamental para reconocer que no basta a las mujeres alcanzar equidad en las oportunidades escolares, siendo necesario también superar la discriminación en el mercado de trabajo, la subordinación en la familia y otros espacios y prácticas socio-culturales, sin lo que, las ventajas adquiridas a partir de la escolarización pueden no resultar en posibilidades efectivas de desenvolvimiento personal y social.

4. Alfabetización y educación básica de mujeres adultas en la perspectiva de género

En el transcurso de este artículo no identificamos trazos de las políticas públicas de educación básica de jóvenes y adultos que tuvieron como fin superar las desigualdades de oportunidades relacionadas a las jerarquías de género. Un análisis exhaustivo de los documentos de política educacional del período 1985-1994 no identificó cualquier referencia al tema en los diagnósticos y, por consecuencia, en ellos no existen indicaciones de estrategias de discriminación positiva a favor de las mujeres (Haddad & Di Pierro, 1994; Rosemberg, 1993). La cuestión de género tampoco es abordada en los documentos de política educacional del período más reciente, como son los casos del proyecto de ley de Plan Nacional de Educación (BRASIL. MEC, 1998) o las directrices curriculares para la capacitación de profesores (BRASIL. MEC, 1997b). La omisión es aún más notable, se consideramos los compromisos asumidos por el país frente a la

comunidad internacional en los numerosos foros convocados por las Naciones Unidas en el último decenio (Correa, 1996; UNESCO. CONFINTEA V, 1997; Roque & Correa, 1998).

Esta constatación ratifica los análisis que concluyen que los programas de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos desarrollados en el Brasil por iniciativa gubernamental o no gubernamental no atribuyen prioridad a la educación de las mujeres (Rosemberg, 1993). Esto no significa, por ende, que la temática de las relaciones sociales de género sea ignorada por la totalidad de estos programas. Se observa, en el período reciente, una creciente preocupación de diversos programas públicos y no gubernamentales de alfabetización y educación básica de personas adultas por recobrar la auto-estima de los educandos, conceder atención a las diversidades socio-culturales de los grupos beneficiados y a las particularidades de la constitución de identidades singulares en su seno. En este proceso, el desarrollo curricular, las metodologías y los materiales didáctico-pedagógicos han considerado con mayor cuidado el origen rural/urbano, la pertenencia étnico-racial, generacional, de género y religiosa de los educandos. Los programas de alfabetización y educación básica que adoptan esta perspectiva son influenciados y pueden beneficiarse de los recursos pedagógicos desarrollados para la comunicación popular o modalidades informales o extra-escolares de formación practicadas por movimientos y organizaciones no gubernamentales dedicadas a estas temáticas.

En la rica experiencia de las asociaciones comunitarias y de las organizaciones no gubernamentales en Brasil se pueden encontrar numerosos programas educativos cuyas protagonistas y participantes son jóvenes y mujeres que apuntan superar la subordinación de género, dentro de los cuales se destacan: las casas de amparo de niñas, adolescentes y mujeres víctimas de explotación sexual, violencia doméstica y otras situaciones de riesgo social; programas de educación sexual, salud reproductiva y prevención de enfermedades sexualmente transmisibles; guarderías y pre-escuelas y escuelas comunitarias creadas y dirigidas por mujeres; programas de capacitación de educadoras populares que actúan en diversos ámbitos (educación infantil, de niños o de adultos; agentes comunitarias de salud, de defensa de los derechos de

niños, adolescentes o de la mujer, etc.); actividades de capacitación en proyectos de generación de empleo y renta. Todos estos programas desarrollan de una forma más o menos sistemática aprendizajes que amplían los niveles de alfabetismo de sus participantes. Programas de alfabetización y/o educación básica dirigidos específicamente al público femenino o que puedan ser tipificados como programas de alfabetización y género (Ballara, 1995), al mismo tiempo, son rarísimos en nuestro país y merecen atención exactamente por configurar un fenómeno emergente.

Con base en una revisión no exhaustiva de la bibliografía sobre el tema, pudimos reunir alguna información sobre ocho iniciativas dirigidas a mujeres, distribuidas en once de los 26 estados brasileños, entre las que apenas la mitad explicita intencionalidad de superar la subordinación de género.

Los programas de alfabetización destinados exclusivamente a mujeres comprenden aquellos segmentos de la población femenina que tienen dificultad de inserirse en ambientes escolares destinados a jóvenes y adultos: señoras de edad o mujeres maduras pobres que desempeñan tareas domésticas y de cuidado de hijos pequeños. Para estas últimas, la asistencia a escuelas que mantienen horarios rígidos en período nocturno y obligatoriedad de asistencia casi siempre es incompatible con sus tareas maternas y domésticas; además, la participación en programas en los que se practica la co-educación encuentra la oposición de los maridos. En los grupos de alfabetización de mujeres, se procura establecer horarios de aulas más adecuados y flexibles, y aún así, la participación de las mujeres requiere apoyo y cooperación de los miembros de familia. De igual manera, cuando consiguen conciliar el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos con los estudios, las mujeres con responsabilidades familiares y reducida autonomía prefieren hacerlo en local próximo a sus casas, sienten dificultad para locomoverse en el espacio urbano y temen los riesgos de la violencia en las periferias pobres (Stromquist, 1992, 1994b).

Cuadro A - Programas de Alfabetización o Enseñanza Fundamental de Mujeres

Programa	Promotor	Localización	Apoyo	Características
Programa de Alfabetización de Mujeres	Confederación de las Mujeres del Brasil	Fortaleza (CE), Natal (RN), Recife (PE), Belo Horizonte (MG), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS), Goiânia (GO)	MEC, Secretarías estatales y municipales de educación	Cursos de primer ciclo de la enseñanza fundamental, articulados a la capacitación profesional o a proyectos de generación de renta. Coordinadoras tienen fuerte articulación político-partidaria, algunas son parlamentarias.
Programa de Alfabetización de Mujeres de Mato Grosso do Sul	Movimiento Popular de Mujeres de Mato Grosso do Sul	Campo Grande, Dourados, Fátima do Sul, Rio Brillante, Aquidauana, Três Lagoas (MS)	Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso do Sul	Programa de alfabetización en un semestre. Comenzó en 1995 con la meta de alfabetizar 2400 mujeres en 2 años. Las educadoras son militantes del Movimiento. Tienen por objetivo combatir la subordinación de género. En 1996 habían 32 clases y 420 alumnas.
Alfabetización de mujeres	Centro de Mujeres de Cabo	Cabo de Santo Agostinho y otros municipios de la Región Metropolitana y Zona de la Mata (PE)	Convenios con prefecturas municipales	Alfabetización con intencionalidad de ruptura con subordinación de género, articulada a la educación sexual, generación de renta, asistencia jurídica y defensa de derechos. También capacitación de profesoras de la enseñanza pública en educación sexual. Pionera es parlamentaria.
Alfabetización para Mujeres Adultas	Núcleo de Estudos de la Mujer Sertaneja, UFPB	Cajazeiras (PB)	Servicio Alemán de Cooperación Técnica y Social	Iniciado en 1991, atendía en 1996 35 mujeres en 2 núcleos de alfabetización, cuya práctica pedagógica se orienta por los ejes ciudadanía y feminismo.
Capacitación profesional del educador infantil	FCC, AMEPPE, PMBH, IRHJP	Región Metropolitana de Belo Horizonte (MG)	Fundación Vitae	Educación fundamental articulada a la calificación pedagógica de aproximadamente 100 educadoras de guarderías y pre-escuelas comunitarias, desarrollada entre 1994 y 1998. Uno de los módulos de la capacitación trata de la cuestión de género.
El placer de leer y escribir de verdad	Themis y GEEMPA	Porto Alegre (RS)	MEC y UNICEF	Alfabetización en 3 meses con didáctica constructivista iniciada en 1997. La coordinadora es parlamentaria.
Mujeres de la Villa	Proyecto de Alfabetización de Empleados no-docentes de la UFRJ	Rio de Janeiro (RJ)	Sindicato de los Trabajadores de Educación de la UFRJ	Desarrollado por Sindicato y asociación de vecinos de la Villa Residencial de los empleados no-docentes de la Universidad. En 1991 había 1 clase de alfabetización en la que estudiaban 16 amas de casa.
Movimiento de alfabetización de jóvenes y adultos	Prefectura Municipal y asociaciones comunitarias.	Angra dos Reis (RJ)	Secretaría Municipal de Educación	Registro de 1995 relata la existencia de clases constituidas por adolescentes y señoras, negras, dedicadas al trabajo doméstico.
Escuela Bom Jesus da Lapa	Entidad privada de carácter asistencial	Barrio de Timbauzinho, João Pessoa (PB).	Prefectura Municipal de João Pessoa	Alfabetización y calificación profesional de empleadas domésticas sobre la que sólo hay registro del inicio de los años 80.
Escolarización de mujeres de Pastoral	Pastoral de la Mujer	Brasilândia, São Paulo (SP)		En proyecto
Alfabetización de mujeres	Asociación Paulista de Amparo a la Mujer	São Paulo (SP)		En proyecto

Otra característica de este reducido conjunto de programas es que ninguno de ellos resultó de iniciativa del poder público con intencionalidad explícita de atender a las necesidades educativas de las mujeres. Al contrario, casi todos ellos son de iniciativa social de organizaciones no gubernamentales feministas, femeninas o comunitarias protagonizadas por mujeres, que buscan apoyo financiero de los poderes públicos para desarrollar autónomamente sus actividades. La mayor parte de los casos, la alfabetización no es actividad exclusiva, combinándose con otras necesidades de capacitación de las jóvenes y mujeres, como asistencia jurídica y psicológica, educación sexual e información sobre derechos reproductivos, calificación profesional o capacitación para el desarrollo de proyectos de generación de renta.

La mayor parte de esas iniciativas es local, abarca un pequeño número de clases y de alfabetizandas. Aquellas que consiguen tener mayor amplitud geográfica y alcance cuantitativo necesitan respaldarse políticamente para adquirir capacidad de negociación con los gobiernos y acceder a recursos públicos, apoyándose, o bien en movimientos comunitarios, organizaciones femeninas y feministas consolidadas, o en articulaciones político-partidarias.

Cuando el promotor del programa es un órgano público de enseñanza, la reunión de grupos de educandas del sexo femenino no resulta de una intencionalidad previa por contemplar diferencias de género, sino de la resultante incidental de la adopción de algún otro criterio de atención (localización geográfica, horario o categoría profesional), que acaba por reunir un alumnado predominante o exclusivamente femenino. En estos casos, la adopción de un abordaje que mire la superación de la subordinación de género está aún más condicionada a la orientación pedagógica y capacitación de las educadoras.

La evaluación de promotores y educadoras comprometidas en proyectos de alfabetización de mujeres es extremadamente positiva, pero los estudios realizados por observadores externos relativizan esta apreciación (Barbosa, 1994; Stromquist, 1992, 1994a, 1994b). Si la adquisición de la lectura, de la escritura, del cálculo y desarrollo de la oralidad sumados a las conquistas afectivas y de sociabilidad propiciadas por la convivencia en el centro educativo son factores de

rescate de la auto-estima, ampliación de las posibilidades de expresión y adquisición de mayor autonomía y movilidad en el ambiente urbano, los estudios disponibles no observaron que la alfabetización haya propiciado cambios significativos en las relaciones de género en el interior de la familia y en la división del trabajo doméstico, en la inserción profesional, renta y condiciones materiales de vida o en la socialización política de las mujeres.

5. Notas finales

A pesar de las mujeres brasileñas jóvenes y adultas en su conjunto haber alcanzado niveles de escolaridad ligeramente superiores a los de los hombres, esta ventaja relativa no les asegura equidad de acceso al mercado de trabajo, al rendimiento del trabajo y a otras oportunidades de desarrollo personal y social. El contingente de mujeres analfabetas todavía es inmenso, la mayoría de las mujeres brasileñas posee reducida escolaridad y persiste la discriminación en relación al acceso a la educación para los sub-grupos femeninos de menor renta, especialmente las mujeres negras, con edad superior a 40 años, que viven en las zonas rurales y en las regiones Norte y Noreste del país.

Las políticas educacionales en curso silencian sobre estas iniquidades y no ofrecen cualquier tipo de directrices o líneas de acción que apunten a superar las mediaciones del sistema de enseñanza que favorezcan la reproducción de los mecanismos de subordinación de género presentes en el mercado de trabajo, en la sociedad y en las familias. Al contrario, el análisis de la reforma educacional en curso en el Brasil revela que la prioridad conferida a la enseñanza fundamental de niños y adolescentes, condicionada a la contención de los gastos públicos en educación, profundiza las asimetrías pre-existentes. Al marginalizar la educación infantil y la enseñanza básica de jóvenes y adultos en el seno de la política educacional, la reforma coloca barreras adicionales a la promoción social de las mujeres de baja renta, analfabetas o poco escolarizadas, pues restringe sus posibilidades de formación, sobre ellas deposita el cuidado de los niños pequeños y, en consecuencia, limita su acceso al trabajo remunerado de calidad.

Raras e incipientes, las iniciativas sociales de alfabetización y educación básica de mujeres jóvenes y adultas que adoptan una perspectiva de equidad de género, bosquejan un tímido horizonte de esperanza. Ellas podrían significar un avance, si resistieran a la lógica asistencialista que desconstituye derechos y transfiere a la sociedad civil los encargos sociales que el Estado en crisis no consigue proveer, y si supieran ejercer su papel auténtico de anticipar respuestas y modelar políticas sociales, favoreciendo la concientización y organización de las mujeres para combatir las desigualdades educacionales y culturales presentes en la sociedad brasileña.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, Jeanine (1997). Sistemas de gênero, redes de atores e uma proposta de formação. Brasil : CEAAL, REPEM, abr., mimeo, 21p.
- ANDRADE, Tereza Gally de. 1983. Célestin Freinet em uma experiência educacional com domésticas analfabetas. João Pessoa : Disertación de Maestría, Universidad Federal de Paraíba.
- APEOESP. 1998. Pesquisa aponta soluções para segurança e discute gênero. São Paulo, Jornal da Apeoesp n. 235, maio, p. 8.
- BALLARA, Marcela. 1995. Perspectivas de gênero en la alfabetización y educación básica de personas adultas. Santiago : CEAAL, La Piragua (10) : 72-78.
- BARBOSA, Paulo C. 1994. Quando Maria aprende a ler Maria : a fala de um grupo de mulheres do Morro do Borel e da Favela Indiana, a respeito da alfabetização. Rio de Janeiro : UFRJ, 81p. (Disertación de Maestría).
- BRASIL. MEC. 1997a. Plano Nacional de Educação. Brasília : MEC.
- BRASIL. MEC. 1997b. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental : documento preliminar. Brasília : MEC, SEF, DPEF, CGEP, dez., n.p.
- BRASIL. MEC. INEP. 1998. Sinopse Estatística da Educação Básica : censo Escolar 97. Brasília : MEC, INEP, 109p.
- BRASIL Mulher : educar para participar. São Paulo : CMB, n. especial vol. 6, n.6, 1994.

- BRUSCHINI, Maria Cristina A. (1998). Trabalho das mulheres no Brasil : continuidades e mudanças no período 1985-1995. São Paulo : Fundação Carlos Chagas. 78 p.
- CARDOSO, Mona Lisa F. 1996. Em busca do tempo perdido. Campinas : CEDES, Papyrus, Cadernos do CEDES (38) : 32-40, ago.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Jomthien, Tailândia: 5 a 9 de março de 1990). Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, Unicef, 1990, 20 p.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2o. (Belo Horizonte, MG: 9/11/1997). 1997. Plano Nacional de Educação : Proposta da Sociedade Brasileira. [s.l.], [s.e.], 73p.
- CORREA, Sônia (coord.). 1996. La educación en movimiento : acuerdos sobre educación y género en las conferencias mundiales de los '90. Montevideo : REPEM, oct., 64p.
- DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.) 1996. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo : Cortez, PUCSP, Ação Educativa.
- FEDERIGUI, Paolo. 1996. Lo nuevo y lo viejo del 'lifelong learning' en Europa. Barcelona, Revista d'Informació i Investigació Socials Fòrum (6) : 116-124, out.
- HADDAD, Sérgio (coord.). 1997. Alfabetismo funcional no Município de São Paulo. São Paulo, ago., 278p. e anexos (relatório de investigação).
- GOMES, Cândido Alberto. 1994. Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação. Brasília : INEP, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 75, n. 179/180/181 : 9-32, jan.
- GONÇALVES, Aparecida. 1996. PALMAS para a cidadania: Programa de Alfabetização de Mulheres Adultas em Mato Grosso do Sul. São Paulo : RAAAB, Alfabetização e Cidadania (4) : 41-46, dez.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. 1994. Diretrizes de Política Educacional de Educação de Jovens e Adultos : consolidação de documentos 1985-1994. São Paulo : CEDI, ago.
- LATAPÍ, Pablo. 1986. Una aproximación teórica para el análisis de las políticas de educación de adultos. México, mimeo.
- MADEIRA, Felícia R. et al. 1998. Recado dos jovens: mais qualificação. IN: Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas,. Brasília : CNPD, vol. II p. 427-498.
- Nós, aqui! (3). Porto Alegre : GEEMPA, Themis, dez. 1997.

- RAMOS, Lauro; SOARES, Ana Lúcia. 1994. Participação da mulher na força de trabalho e pobreza no Brasil. Brasília : IPEA, out., 19p. (Texto para Discusión, n. 350).
- QUEM ensina nossos filhos : estudo traça perfil dos professores e mostra que é hora de investir na qualidade. São Paulo : Abril, Veja, 31 (32) : 96-101, ago. 1998.
- RELATÓRIO sobre o desenvolvimento humano no Brasil. Rio de Janeiro : IPEA; Brasília : PNUD, 1998.
- RIBEIRO, Vera M. M. 1998. Alfabetismo e atitudes : pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. São Paulo : Pontificia Universidad Católica de São Paulo, 247p. Tesis de Doctoramiento.
- ROQUE, Átila; CORREA, Sônia (Coords.) (1998). Observatório da Cidadania. Montevideo : Instituto del Tercer Mundo, Rio de Janeiro : IBASE. vol. 2. 238 p.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1987. Instrução, rendimento, discriminação racial e de gênero. Brasília : Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 68, n. 159, maio/ago., p. 324-55.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1992. Education, Democratization, and Inequality in Brazil. IN: STROMQUIST, Nelly P. (ed.). Woman and Education in Latin America : Knowledge, Power and Change. Boulder, Colorado : Lynne Rienner Publishers, p. 33-46.
- ROSEMBERG, Fúlvia. 1993. Subordinação de gênero e alfabetização no Brasil. IN: Alfabetização : passado, presente, futuro. São Paulo : FDE, p.125-148. (Idéias, 19).
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIVA, Edith. 1997. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. IN: BÓGUS, Lúcia; PAULINO, Yara (orgs.). Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais. São Paulo : Educ, p. 115-142.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al. 1990. Mulher e educação formal no Brasil : estado da arte e bibliografia. Brasília : INEP, 330p.
- SCHMELKES, Sylvia. 1995. La investigación latinoamericana: algunos resultados. Bonn, Alemanha : IIZ/DVV, Educación de Adultos y Desarrollo n. 45, p. 149-56.
- STROMQUIST, Nelly. 1994a. A mulher e os programas de alfabetização: avanços, obstáculos e paradoxos. São Paulo : CEDI, jul., 8p.

- STROMQUIST, Nelly. 1997. Access, Content, and Vision Gender Issues in Education in Latin America. Los Angeles, 14p. (paper presented at the XX LASA International Congress, Guadalajara: 17-19 April).
- STROMQUIST, Nelly. 1994b. Literacy for citizenship : gender and grassroots dimensions in São Paulo. Los Angeles : University of South California, 185p.
- STROMQUIST, Nelly. 1992a. Mulher e marginalização social : alfabetização de adultos em São Paulo. São Paulo : CEDI, maio, 33p.
- STROMQUIST, Nelly. 1990. Woman and Illiteracy: The Interplay of Gender Subordination and Poverty. Chicago, Comparative Education Review, vol 34, n. 1 : 95-111, feb.
- STROMQUIST, Nelly P. 1992b. Woman and Literacy in Latin America. IN: STROMQUIST, Nelly P. (ed.). Woman and Education in Latin America : Knowledge, Power and Change. Boulder, Colorado : Lynne Rienner Publishers, p. 19-32.
- TORRES, Carlos Alberto. 1983. Adult Education Policy, Capitalist Development and Class Alliance : Latin America and Mexico. Amsterdam, International Journal of Political Education n.6, p. 157-173.
- TURMA DA VILA. 1995. Mulheres da Vila. Rio de Janeiro : SINDUFERJ, 47p. (Conjunto de textos produzidos por las alumnas del grupo de la Villa Residencial de Empleados No-docentes de la UFRJ).
- UNESCO; CEAAL; CREFAL; INEA. 1998. Hacia una educación sin exclusiones : Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Santiago : UNESCO, OREALC, 40 p.
- VILGOVINO, M. D. et al. 1997. A educação de adultos numa perspectiva feminista. IN: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Experiências brasileiras,. Brasília : MEC/IBEAC, vol 2, p. 26-31.
- Viva a Edileusa! São Paulo : Abril, Veja, vol. 31, n. 32, ago. 1998, p. 88.