

La confluencia entre pobreza, género y etnicidad

Mags. Ana Esther Koldorf
Directora-Coordinadora del Centro de Estudios
Interdisciplinarios sobre Mujeres (CEIM)
Fac. de Humanidades y Artes-UNR

Palabras Claves: sistema educativo, pobreza y género

En esta ponencia presentamos los resultados de la experiencia de trabajo e investigación antropológica, realizada en el Barrio Toba Municipal de la ciudad de Rosario, entre 2001 a 2008. En ella abordamos el complejo entrelazado de educación, pobreza, género y diversidad étnica a partir de constatar las inequidades del sistema educativo; inequidades que crean situaciones de exclusión y de restricciones educativas sobre las adolescentes y jóvenes que, por ser pobres y madres son expulsadas del sistema educativo.

Abordar la problemática de la educación no resulta tarea fácil ya que supone debates y posicionamientos variados y, a veces, contradictorios; esto nos exige mirar la realidad de nuestro país en consonancia con la realidad concreta de América Latina, espacio geográfico en el cual Argentina está incluida y con el que comparte considerables escenarios sociales.

En el año 2000, los líderes mundiales adoptaron la Declaración del Milenio, en donde se establece el año 2015 como fecha límite para alcanzar la mayor parte de los Objetivos planteados en la misma. En el 2007¹ se elaboró un Informe, sobre lo logrado hasta ese año, de dicha Declaración. Los Objetivos de desarrollo que nos interesan destacar de este Informe puntualmente, son el 2 y el 3:

*Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal, cuya META es:
Asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria (pp. 10).*

Sobre ese Objetivo en el mismo informe ya se puede leer:

... Las niñas y los hijos de familias rurales o de las más pobres, tienen menos probabilidades de asistir a la escuela (pp. 10).

... Los niños y niñas con más probabilidades de abandonar los estudios o de no asistir a la escuela son los procedentes de las familias más pobres o los que viven en áreas rurales. Por ejemplo, casi un tercio de los niños/niñas en edad de estudiar primaria en las zonas rurales de países en desarrollo no van a la escuela, en comparación con el 18 por ciento de niños/niñas del mismo grupo de edad que vive en las ciudades.

... Las niñas siguen quedando excluidas de la educación con mayor frecuencia que los niños, un modelo que resulta especialmente evidente en el Asia meridional y en Asia occidental (pp. 11)

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer, su META: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria

y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015 (pp. 12)

El mismo Informe ya plantea que el trabajo de la mujer tiene mayor probabilidad que el del hombre de no ser remunerado. En gran parte de África, Asia y América Latina el empleo remunerado se concentra en las áreas urbanas. Fuera de las ciudades, un gran porcentaje del empleo se centraliza en el sector agrario y, principalmente, para la subsistencia familiar. Las mujeres, en la mayoría de los países de estos continentes, tienden más que los hombres a trabajar en la agricultura y como trabajadoras que contribuyen a la economía familiar de forma no remunerada. En todo el mundo, más del 60 por ciento de los trabajadores familiares no remunerados son mujeres (lo que significa que las mujeres siguen sin tener acceso a la estabilidad laboral ni a la protección social)².

En un Seminario Internacional sobre Educación, Etnicidad, Género y Raza³, reunido en Lima, Perú, en el 2002, que congregó más de 100 especialistas en el tema, de al menos 10 países, se presentaron los resultados de un programa de Investigación sobre educación de niños/niñas provenientes de diferentes pueblos originarios de países como Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador y Chile, así como otros grupos que descienden de poblaciones afroamericanas, especialmente en Brasil. Dentro de este contexto general, recibieron especial atención los resultados de estudios referidos a las desigualdades de género en la educación en América Latina.

En términos generales, las conclusiones del Seminario son preocupantes. Los niños de color o indígenas, cuando adultos, ganan menos que los de sectores sociales blancos, y las mujeres mucho menos que los hombres, independientemente de su origen y color. Las familias y niños/niñas de estos orígenes viven, mayoritariamente, en condiciones de pobreza y extrema pobreza. Las desigualdades educativas, expresadas en años de escolaridad para grupos diferenciados, no han variado significativamente con los años y, aunque han disminuido las desigualdades de género, persiste una desigual distribución de oportunidades educativas cuando se trata de niñas de familias pobres, provenientes de zonas rurales o indígenas, o familias de color. Los años de escolaridad, como las desigualdades de género, varían enormemente entre las diferentes etnias, grupos lingüísticos, poblaciones de color o sectores pobres y/o empobrecidos.

Es decir que se puede plantear que la desigualdad en los ingresos, la inequidad en la educación y la incidencia de la pobreza en los grupos étnicos y de color entre los hombres y las mujeres en América Latina son abismales.

La desigualdad en las oportunidades educativas comienza en el hogar; las características de la familia, especialmente la ubicación urbana/rural y el nivel de educación de la madre, afectan la nutrición y la salud de los niños y niñas al igual que su disposición a ingresar a la escuela y la probabilidad de desertar, al mismo tiempo que perjudica la obtención de conocimientos tanto en cantidad como en calidad mientras el niño o la niña están en la escuela. En este sentido, los niños y niñas indígenas y afro-descendientes comienzan su educación escolar con una grave desventaja en relación con los no indígenas y blancos y tienen mayores probabilidades de desertar y menores posibilidades de finalizar la escuela.

Los pueblos originarios experimentan los más altos índices de analfabetismo, sobre todo en los grupos de mayor edad y en las mujeres. También existen indicadores

en los diferentes países que ilustran cómo, sobre todo las mujeres, no llegan a la educación media o superior. Esto se produce por factores culturales y relaciones de género articuladas con las lógicas de demanda laboral que priorizan el papel proveedor de los hombres⁴.

En las entrevistas se dijo:

“... cuando era chica y vivíamos en el Chaco..., yo tenía que ir a ayudar a mi mamá en la cosecha de algodón..., faltaba mucho a la escuela..., por eso quiero que mis hijos vayan y terminen la escuela...” (N)”

“...éramos 7 hermanos y yo la acompañaba a mi mamá a las quintas..., no pude terminarla...” (L)

Otras de las principales preocupaciones es que el enfoque dominante de la educación formal hacia las poblaciones originarias ha sido ‘civilizatorio’ y homogeneizador, sin que se hayan tomado en cuenta las pautas culturales ni la historia propia de cada grupo en los procesos educativos y fundamentalmente su propio idioma, que es el referente más importante para la transmisión y mantenimiento de la cultura. Aunque existen y se han realizado experiencias de interculturalidad y bilingüismo en Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú⁵, estas experiencias no han llegado a generalizarse en el continente y en la mayoría de los países la educación formal se la realiza en la lengua oficial (castellano).

Además, en las últimas etapas, se presentan los desafíos en la educación formal planteados por los procesos de globalización. Si hasta hace aproximadamente una década el analfabetismo y el mínimo acceso a la educación formal y técnica generaban a los pueblos indígenas un enorme déficit en sus posibilidades como colectivos e individualmente, en la defensa de sus derechos humanos, en su potencial para administrar sus territorios, o en su inserción laboral, en la actualidad ante el fenómeno de la globalización que tiene como base el espectacular desarrollo de la técnica, la computación, el manejo de códigos y del idioma inglés como imprescindibles para adaptarse a los mismos, agrega un déficit aún mayor a los grupos que están marginados de estas posibilidades⁶.

La marginación en las oportunidades de beneficiarse de los avances del desarrollo ha generado una especie de consenso acerca de que la noción de desigualdad social incluye diversas formas de inequidades y, además de las de clase, etnia y edad, el género es una de ellas⁷. Es decir que la categoría de género forma parte de un conjunto de *desigualdades categoriales*⁸, o sea, sistemas de distinción y de clasificación socialmente organizados entre categorías sociales (varones/mujeres, blancos/negros, indígenas/no indígenas) que producen desigualdades persistentes, es decir, que perduran en el espacio y en el tiempo.

Las de género, al igual que otras formas de desigualdades, se producen en contextos históricos y socioculturales específicos, mediante diferentes tipos de mecanismos: apropiación y acaparamiento de recursos y oportunidades, segregación ocupacional, discriminación salarial, explotación, desvalorización, utilización de la violencia física y psicológica. Se manifiestan de diversas maneras: diferencias de ingresos, educación, poder, prestigio, protección.

Las inequidades de género son una construcción sociocultural y comprenden aspectos objetivos y subjetivos que son recreados y transformados lentamente al interior de las sociedades, a partir de los significados que la historia, la cultura y las instituciones les proporcionan.

Desde esta óptica las desigualdades de género, al igual que otras formas de inequidades, articulan simultáneamente aspectos simbólicos y estructurales, ideológicos y materiales, interactivos e institucionales. Incluyen un sistema de representaciones, normas, valores y prácticas que establecen relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres y, a la vez, al interior del grupo de mujeres y de hombres⁹

De todas formas debemos reconocer que en las últimas décadas se ha logrado una mayor igualdad en el acceso de las mujeres a la educación y en la inserción en los mercados de trabajo. Pero este fenómeno tiene un doble origen, por un lado es consecuencia de las transformaciones logradas a partir de la lucha y movilización constante, desde mediados del siglo pasado, de los movimientos feministas y de mujeres; estas luchas se plantearon por el mejoramiento de las condiciones de vida de todas las mujeres y la búsqueda de acceso al mercado laboral¹⁰. Esta participación de las mujeres en actividades remuneradas, especialmente de aquellas provenientes de hogares pobres o empobrecidos, es uno de los factores que ha logrado frenar, en parte, el aumento de la pobreza en América Latina. Esto se debe a que sus aportes han contribuido a aumentar el ingreso familiar, paliando los efectos de las caídas de los niveles salariales y permitiendo a un número significativo de hogares mejorar su nivel de vida¹¹

Pero, por otro lado, el empobrecimiento en que han caído la mayoría de las sociedades latinoamericanas debido a los procesos de reestructuración económica que, a pesar de la ampliación de las oportunidades educativas y la mayor presencia de las mujeres en los mercados de trabajo, no se han reflejado en una marcada reducción de las inequidades de género en el mundo laboral (la segregación ocupacional y la discriminación salarial son inequidades que persisten en el tiempo y en el espacio); más bien, se han acentuado los contrastes en la situación laboral de diferentes grupos de mujeres y de hombres. La mirada de género, al resaltar tanto las similitudes que han surgido entre hombres y mujeres como las diferencias que se han gestado, pone de manifiesto nuevas formas de inequidades. Por ejemplo este masivo ingreso de las mujeres al mercado de trabajo remunerado no ha aportado a la mejora de la calidad de vida de las mismas, ni se tradujo en una transformación más o menos rápida de las formas de relación de género en la sociedad. En definitiva no ha impactado en el bienestar personal de las mujeres en forma automática. Vemos cómo, todavía, persiste la *brecha de género*, o sea las diferentes posiciones que hombres y mujeres ocupan en la trama social y que conllevan a una desigual distribución de recursos y de poder, en un contexto dado, a favor de los hombres en detrimento del colectivo de mujeres, que incide en el acceso de las mismas al campo laboral¹². Como consecuencia de las formas de sujeción y discriminación por su condición de género, las mujeres enfrentan barreras socioculturales para ingresar y permanecer en el mercado de trabajo en igualdad de oportunidades con los hombres. Tienen una inserción laboral más débil que los hombres “...en 2000, la tasa regional de participación masculina –calculada con base en 8 países, que cubren más del 80% de la PEA de América Latina– alcanzaba al 74.1%, en tanto la femenina llegaba al 43.4%...”¹³

Son muchos los factores que inciden desfavorablemente en la incorporación de las mujeres en el campo laboral y en la capacidad de generación de ingresos por parte de ellas. Existen una variedad de fenómenos que intervienen en las oportunidades laborales de las mismas, entre ellos la segmentación de las ocupaciones según sexo, la subvaloración del trabajo femenino, la menor gama de funciones (o tareas) disponibles para éstas. Entre los aspectos de carácter más estructural que restringen sus oportunidades se encuentran las prácticas discriminatorias –abiertas o encubiertas– en relación a la maternidad y sus roles reproductivos; entre ellos solicitud de información sobre estado civil, si están embarazadas y número de hijos como parte del proceso de selección; los despidos al ser comprobados los embarazos; a pesar de que muchas de estas prácticas están prohibidas por la ley. La legislación de protección a la maternidad, diseñada para que opere en un contexto de empleo asalariado, no ampara a una alta proporción de mujeres que se desempeñan en el mercado informal, bajo distintas formas de contratos precarios y quedan excluidas de todo resguardo¹⁴.

Es, por lo tanto, necesario reflexionar sobre la articulación conceptual entre género, equidad y educación, para enfatizar sobre la dimensión cultural de la desigualdad y la necesidad de integrarla al análisis de las inequidades en el sistema educativo. Nos parece importante, en este campo problematizar dos grandes aspectos de la inequidad: 1) uno es la *desigualdad en el acceso* a la educación escolar: la matriculación, la permanencia o abandono en el sistema, la repitencia, el egreso, los años de escolaridad y el analfabetismo. 2) la *desigual calidad* de la educación, observada ésta a través de pruebas nacionales e internacionales que miden diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas en la escuela. Ambos aspectos –el acceso y la calidad– muestran una correlación muy alta con las desigualdades socioeconómicas: los niños y niñas ubicados en los estratos sociales desfavorecidos acceden menos a la educación y aprenden de manera insatisfactoria respecto de los niños y niñas de los sectores más pudientes. Estas dos formas de desigualdades al interior del sistema educativo traen como lógica consecuencia una falta de *igualdad de oportunidades sociales* en la progresión social y económica de los hombres y mujeres que han estado escolarizados, en su vida adulta.

Por todo lo dicho se desprende que en las políticas de educación es necesario avanzar hacia un concepto de equidad que no sólo dé cuenta de la desigualdad socio-económica en el acceso, la calidad y las oportunidades sociales generadas por el sistema escolar, sino que indague en las raíces culturales de la desigualdad y en los mecanismos que la reproducen dentro y fuera de la escuela, orientando mejor las acciones necesarias para superarla.

Desde esta perspectiva, y con el ánimo de incentivar el debate, nos ha parecido útil aplicar a este análisis la concepción de equidad propuesta por Nancy Fraser¹⁵ Esta autora define la equidad a partir de la noción de justicia y establece dos grandes campos para las políticas de equidad: la *justicia distributiva*, asociada a la equidad socioeconómica y a políticas de distribución de recursos y servicios básicos, y la *justicia cultural* o simbólica, asociada a políticas de reconocimiento y a medidas contra la discriminación de sectores de la sociedad, como las mujeres, las etnias subordinadas, las minorías sexuales y los grupos que sufren marginación social. Aunque ambos tipos de políticas son necesariamente complementarias (la demanda de reconocimiento va usualmente asociada a requerimientos de recursos o bienes) requieren medidas específicas, no siempre fáciles de compatibilizar, pero ambas indispensables de

integrar “en un marco conceptual único y comprehensivo” para asegurar que las políticas contribuyen efectivamente a una sociedad más justa.

Llevados al ámbito de la educación, estos conceptos nos remiten a dos aspectos claves de la equidad de género, uno es el que ya mencionáramos: *acceso igualitario* de mujeres y hombres a la educación y sus beneficios, que Fraser ubica en el campo de la justicia distributiva. Y el otro aspecto al que se refiere la autora es la *socialización de género* en el proceso educativo, problemática que puede situarse en el marco de la justicia cultural o simbólica y apunta al papel de la educación escolar en la construcción de esa justicia. Estimamos que los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social.

Siguiendo a Fraser, cabría postular que no puede haber plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar. La equidad de género requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género que tiene lugar en la escuela. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al currículum escolar y a las prácticas del aula, y las condiciones en que éstos se desenvuelven.

Argentina a pesar que presenta importantes avances en los niveles de cobertura de la educación primaria, en general, no es así en el nivel secundario y, también, queda pendiente superar los altos niveles de fragmentación e inequidad en materia de pobreza. Las regiones con mayores grados de pobreza son las que tienen menores niveles de escolarización, y las diferencias se acentúan a medida que se asciende en la carrera escolar. La inequidad también es evidente cuando se comparan las tasas de asistencia según el ámbito geográfico: los niños y niñas de las áreas rurales dispersas tienen muchas menos posibilidades para permanecer y egresar de la escolaridad básica, que aquellos que habitan en zonas urbanas¹⁶.

Las dificultades para egresar del nivel medio son notoriamente diferenciales según el nivel de ingreso del hogar. En el 2003, el 68% de los/las jóvenes de 18 a 20 años de los hogares más pobres no había concluido el nivel medio; entre quienes viven en hogares de mayor ingreso el porcentaje es de 19%¹⁷.

Las falencias en la educación tienen fuerte incidencia en materia de igualdad de género: se traslada parte del peso de la educación a las familias que, por cuestiones de género, recae sobre la madre; en los hogares más pobres por lo tanto no se logra romper el círculo de pobreza: viviendas con poca disponibilidad de bienes y servicios y con lugares inapropiados para el desarrollo de tareas escolares; con madres de bajo nivel educativo y por consiguiente con menores posibilidad para el seguimiento y apoyo; con mayor cantidad de miembros menores de edad y gran carga de trabajo sobre la mujer.

También se dificulta el trabajo docente, pues trabajan en lugares inadecuados, con mayores exigencias de la población escolar que deben atender, escasez de recursos para hacerlo y deterioro del salario. Debe tenerse presente que en este sector es muy fuerte la presencia de mano de obra femenina.

La carga de fracaso se hace evidente en un grupo de riesgo: los/las adolescentes, que se retiran del sistema y se encuentran ante un mercado laboral que no los/as incorpora. Los/as adolescentes excluidos van quedando en peores

condiciones al no contar con una formación básica suficiente para insertarse en el mercado de trabajo formal, agudizándose su situación de vulnerabilidad y exclusión. La conjunción de mala o deficiente calidad educativa y ausencia o debilidad de políticas de planificación familiar aumentan los riesgos de embarazo adolescente. La temprana maternidad no sólo es un factor de riesgo de mortalidad infantil, sino también un fuerte condicionante para la incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo¹⁸.

Por lo tanto se verifica una caída muy importante en el porcentaje de asistencia al nivel secundario, entre los varones por la asunción temprana de su condición de proveedor, mientras que para las mujeres la explicación puede buscarse en el embarazo o en su incorporación al quehacer doméstico no remunerado

Las jóvenes de este estudio solo algunas terminaron noveno año del EGB y la gran mayoría no terminó el secundario completo. Algunos de los motivos del abandono, a la pregunta de por qué no pudieron seguir, fueron: *“porque me fui a cuidar a mis sobrinos”, “me fui a vivir con él”, “me llevaba mal con el profesor”, “porque faltaba mucho y quedé libre de faltas”, “quedé embarazada”* y una frase muy repetida *“no me daba la cabeza para estudiar”*.

A principios de 2000, por presión de la opinión pública, se generó una legislación que defiende el derecho de las estudiantes secundarias embarazadas a permanecer en el establecimiento y que flexibiliza algunas exigencias institucionales; más tarde esta prohibición de expulsión se extendió a los alumnos padres. En el 2002 una Ley Nacional establece la flexibilización del régimen de asistencia de alumnas cuyos hijos estén en período de lactancia¹⁹. De todas maneras es posible que sea en los momentos de nacimiento y crianza de sus hijos que las mujeres pierdan en la competencia con los hombres, lo que estaría mostrando la persistencia de una distribución de roles familiares que perjudica las posibilidades de las mujeres, tanto en su permanencia en el sistema educativo, como en su incorporación a trabajos remunerados.

De igual forma desde la perspectiva de estas jóvenes de sectores pobres (una gran mayoría tobas), la educación no es vista como una salida a su situación de pobreza, reconocen que en algunos casos puede ayudar pero muchas de ellas no lo plantean como la más importante. Estimamos que los testimonios se relacionan con los trabajos en los cuales se ven identificadas o mejor dicho a los que, por no requerir credenciales educativas son, para ellas, de fácil acceso: servicio doméstico, niñera, cuidado de ancianos/as.

El bajo nivel de educación de la mujer favorece la pobreza, la persistencia de la violencia, el maltrato, los abusos intrafamiliares; y el trabajo doméstico no remunerado genera dependencia económica que aumenta su vulnerabilidad y potencian la asignación de lugares subordinados, centrados en tareas relacionadas con la maternidad y el ejercicio de lo doméstico.

En este sentido, podríamos afirmar que el actual contexto de desocupación o de inserción en trabajos precarios, sumado a la falta de jardines-guarderías maternas financiados por el Estado, dificultan la inserción de las mujeres de sectores pobres o empobrecidos en el ámbito laboral y la posibilidad de desarrollar una trayectoria de vida digna.

Argentina, como el resto de América Latina presenta actualmente un panorama distributivo que se caracteriza por su inequidad, con importantes grupos de población excluidos de los avances del desarrollo y vulnerables a las situaciones de pobreza. Como consecuencia, los beneficios de la mayor equidad de género no alcanzaron a

toda la población. Por eso los notables avances en la conquista de derechos de las mujeres durante la década del 90 deben ser consolidados y profundizados. Es necesario el aumento de la participación de la mujer en la vida pública, en puestos de decisión, tanto en los lugares de trabajo como en la vida política.-

Por todo lo expresado el desafío en nuestro país es: garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el egreso de toda la población de menores recursos, pero especialmente de las mujeres al sistema educativo y la posibilidad de ingreso y estabilidad en todos los lugares de trabajo.-

¹ *Objetivos de desarrollo del Milenio. Informe de 2007.* NACIONES UNIDAS- NUEVA YORK, 2007

² *Objetivos de desarrollo del Milenio. Op. Cit.* NUEVA YORK, 2007

³ Winkler, Donald R. y Santiago Cueto, *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*, Editado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en Octubre de 2004

⁴ Elizabeth Peredo Beltrán, *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*, SERIE Mujer y Desarrollo- 53-Santiago de Chile, abril de 2004

⁵ Es de destacar que se han intentado a partir de reformas en los contenidos y metodologías de la educación con el apoyo de la OEA, la United Nations Children's Fund (UNICEF) y la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

⁶ Elizabeth Peredo Beltrán, *Op. Cit.* Santiago de Chile, 2004

⁷ Oliveira, Orlandina de, *Reflexiones acerca de las desigualdades sociales y el género.* Estudios Sociológicos N° 75, vol. XXV, núm. 3, 2007, pp. 805-812.

⁸ Tilly, Charles, "Changing Forms of Inequality", *Sociological Theory*, vol. 21, núm. 1, 2003 marzo, pp. 31-36; Tilly, Charles, *La desigualdad persistente*, trad. de Horacio Pons. Manantial, 2000a, Buenos Aires.

⁹ Lamas, Marta, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 1996; De Barbieri, Teresita "Certezas y malos entendidos sobre la categoría género", en Laura Guzmán Stein y Gilda Pacheco (comps.), *Estudios básicos de derechos humanos IV*, San José (Costa Rica), Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Comisión de la Unión Europea, 1996, pp. 47-84; De Barbieri, Teresita "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", *Revista Interamericana de Sociología*, vol. 2, núms. 2-3, 1992, pp. 147-178; Ariza, Marina y Orlandina de Oliveira, "Género, trabajo y familia: consideraciones teórico-metodológicas", en CONAPO, *La población de México, situación actual y desafíos futuros*, México, CONAPO, 2000, pp. 201-227.

¹⁰ Koldorf, Ana E., *Familia y Nueva Pobreza, desde una perspectiva de Género- Rosario.1994-2002* – Edit. Prohistoria. Rosario, 2008

¹¹ Valenzuela, María Elena, "Desigualdad de género y pobreza en América Latina", en Valenzuela, María Elena (Ed.), 2003, *Mujeres, Pobreza y Mercado de Trabajo. Argentina y Paraguay*, OIT, (Colección GPE-AL) Santiago, Chile, 2003, p.p: 15-62-

¹² Koldorf, Ana E. *Op. Cit.*, Rosario, 2008

¹³ Valenzuela, Ma. Elena, *Op. Cit.* Santiago, Chile, 2003

¹⁴ Koldorf, Ana E. *Op. Cit.*, Rosario, 2008

¹⁵ Nancy Fraser, *Iustitia Interrupta. Reflexiones Críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, 1997

¹⁶ Claudia Giacometti, *Las metas del Milenio y la igualdad de género. El caso de Argentina.* CEPAL. UNIFEM. Naciones Unidas Serie Mujer y Desarrollo 72. Santiago de Chile, 2005

¹⁷ Claudia Giacometti, *Op. Cit.* Santiago de Chile, 2005

¹⁸ Claudia Giacometti, *Op. Cit.* Santiago de Chile, 2005

¹⁹ Daniel Pinkasz , Guillermina Tiramonti, "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los '90 en Argentina", en *Equidad de género y reformas educativas- Argentina, Chile, Colombia y Perú,-* Hexagrama Consultoras, Santiago de Chile, 2006