



2004/ED/EFA/MRT/PI/26

Background paper prepared for the
Education for All Global Monitoring Report 2003/4
Gender and Education for All: The Leap to Equality

Género y educación en Costa Rica

Laura Guzmán Stein
Anne Letendre Morales
2003

This paper was commissioned by the *Education for All Global Monitoring Report* as background information to assist in drafting the 2003/4 report. It has not been edited by the team. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to the *EFA Global Monitoring Report* or to UNESCO. The papers can be cited with the following reference: "Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality*". For further information, please contact efareport@unesco.org

Género y educación en Costa Rica

Dra. Laura Guzmán Stein
Licda. Anne Letendre Morales

Introducción

Costa Rica tiene uno de los niveles educativos más elevados de América Latina. La Constitución Política reconoce la educación como un derecho humano del que debe gozar toda la ciudadanía y garantiza la libertad de enseñanza, así como la obligatoriedad de la misma hasta el Tercer Ciclo o noveno año de la Educación Básica. La educación general básica, la pre-escolar y la diversificada son gratuitas y costeadas por el Estado.

El sistema político costarricense mira en la educación, un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales, porque crea nuevas oportunidades de ascenso social. La educación está concebida, entonces, como el fundamento de la democracia social.

La crisis de los años ochenta desaceleró la inversión estatal, con serias implicaciones en cobertura, infraestructura, calidad de la enseñanza y acceso a servicios y recursos como becas, comedores escolares y equipamiento educativo, entre otros (UNICEF, 2001). Por ello, en la década siguiente el Estado impulsó reformas importantes dirigidas a resolver las brechas entre la educación pública y la privada y entre regiones, de cobertura, permanencia y exclusión aún presentes en el sistema educativo.

Destacan como principales avances una oferta novedosa para mejorar la calidad de la enseñanza pública (informática educativa, lenguas extranjeras desde la primaria, colegios científicos y humanistas; ampliación de la cobertura y obligatoriedad de la enseñanza pre-escolar); la ejecución de un Plan Estratégico (1998-2002) para mejorar la calidad, cobertura y permanencia en el sistema educativo y la reforma al artículo 78 de la Constitución Política que asigna el 6% del Producto Interno Bruto a la educación, incluida la superior. A pesar de los esfuerzos, persisten desafíos por enfrentar como la cobertura, la exclusión del sistema educativo, y la calidad de la educación, para garantizarle a niñas y niños las oportunidad para disfrute pleno de este derecho (UNICEF, 2001).

Con la ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer CEDAW en 1984, el país impulsó las primeras iniciativas dirigidas a eliminar estereotipos sexistas y prácticas que legitiman las desigualdades de género en el sistema educativo. La aprobación de la Ley de la Igualdad Social de la Mujer en 1990 señaló la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas para garantizar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, no sólo en el acceso a la educación, incluida la técnica, sino también en la calidad de la misma. Bajo este marco jurídico se impulsan un conjunto de políticas para la equidad de género y la creación de mecanismos institucionales para promover y ejecutar dichas políticas y asegurarse de que se cumplan. Así se crea la Oficina para la

Equidad de Género en el Ministerio de Educación Pública en 2000 y se define un Plan Estratégico con acciones para acelerar la igualdad y equidad de género entre hombres y mujeres en todo el sistema.

La condición educativa de las mujeres mejoró sensiblemente en los últimos veinte años con relación a la de los varones. Estas lograron paridad en el acceso a la educación y presentan un rendimiento mejor en varios de los indicadores. Se ha logrado identificar los principales obstáculos para la equidad de género en la educación y formular acciones de política estratégicas e innovadoras. Destacan avances en el uso de lenguaje no sexista en textos e imágenes en libros de texto de primaria, en la legislación educativa y la incorporación del enfoque de género en algunos procesos pedagógicos y administrativos. Ha sido hartamente difícil, sin embargo, eliminar prácticas docentes que reproducen el régimen de dominación de género prevaleciente, y la segregación en la elección de carreras, profesionales y oficios, así como en la formación ofertada por las instituciones educativas.

Los desafíos para garantizar la igualdad y equidad de género en el acceso y calidad de la educación que se ofrece a mujeres y hombres, son múltiples y complejos. La experiencia costarricense, en este sentido, aporta lecciones importantes para socializar con otros países en el marco de un debate desde el cual podamos analizar críticamente las barreras estructurales que deben eliminarse, y las alternativas posibles que involucren al Estado y la sociedad civil organizada, incluidas las organizaciones de mujeres.

1. Los avances en la condición educativa de las mujeres: “Cruzamos la mitad del río”.

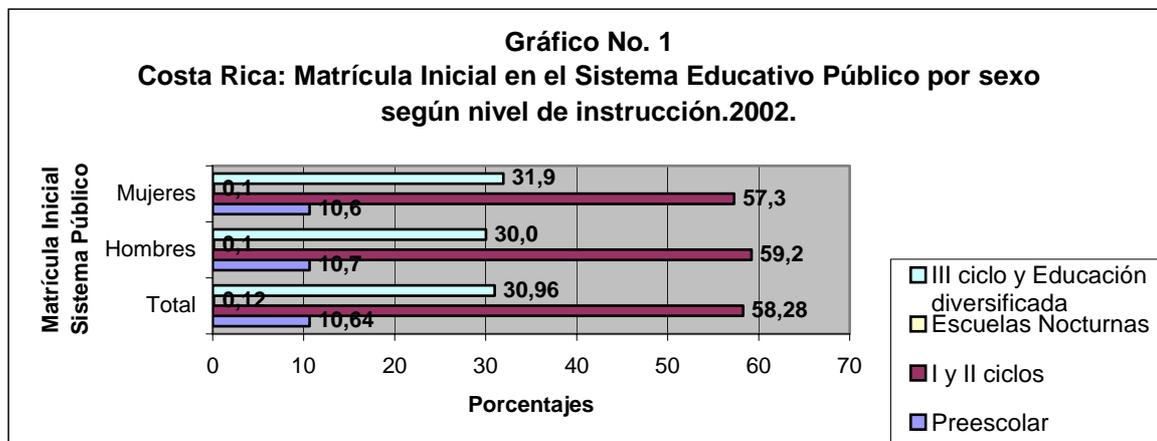
1.1 Paridad en el acceso a la educación y rendimiento destacado

La participación paritaria de las mujeres en la educación es una condición imprescindible para promover la equidad e igualdad entre los géneros en el acceso, control y disfrute de los beneficios del desarrollo nacional. Promueve además, cambios sustantivos en la salud, la nutrición y el desarrollo de la familia, así como su acceso a la toma de decisiones en diferentes ámbitos de la sociedad. (Ministerio de Educación Pública, 2000- 2002).

Los esfuerzos del Estado costarricense permitieron un mejoramiento progresivo en la situación educativa de las mujeres, hasta lograr la paridad con los hombres en el acceso a la educación. De hecho, el VII Informe sobre el Estado de la Nación 2002 destacó que en materia de equidad de género, el país “había cruzado la mitad del río”. Veamos el comportamiento de los principales indicadores.

La composición por sexo de la matrícula escolar en instituciones públicas y privadas es similar para ambos, con algunas diferencias según tipo de establecimientos (públicos, privados o semi-oficiales). Hasta 1990 la matrícula masculina en centros urbanos y rurales fue levemente superior, decreciendo levemente después de esta fecha, cuando la femenina comenzó a aumentar sostenidamente (MIDEPLAN, 1995). En 2002, las mujeres alcanzaron a los

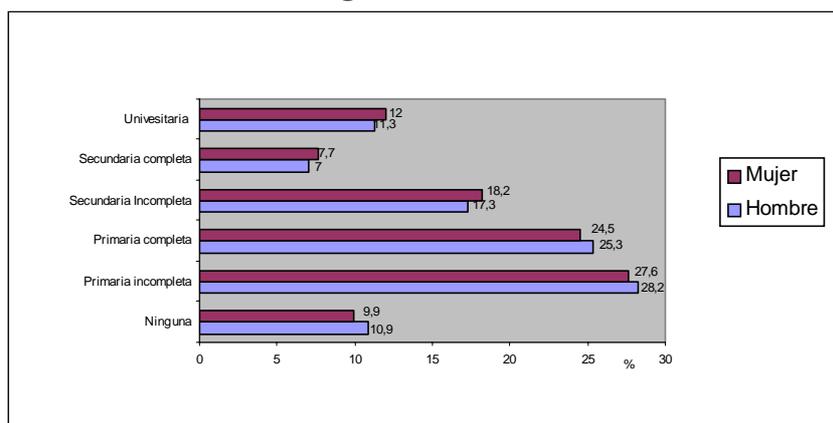
hombres en la matrícula de pre-escolar y escuelas nocturnas, les superaron en secundaria, con leve rezago en primaria (Gráfico 1). En las instituciones universitarias estatales, por cada 12 mujeres matriculadas, ingresaron 10 hombres (Proyecto Estado de la Nación, 2001).



Fuente: Ministerio de Educación Pública. Repetición en el Sistema Educativo Costarricense, 2002. 2002.

Los niveles de analfabetismo son reducidos para ambos sexos, aunque las mujeres los disminuyeron más rápidamente. En 1984 alcanzaron a los varones, superándoles en 1988 (5.9 las mujeres y 6.3 los hombres). Esta tendencia se mantuvo en el 2000, como indica el Gráfico 2. Ese año, el indicador de alfabetismo, estimado mediante los años de escolaridad de las personas, evidenció la inexistencia de diferencias importantes entre hombres y mujeres, lo que refleja condiciones de equidad en este indicador.

Gráfico No. 2
Costa Rica: Distribución de la población por nivel educativo según sexo. 2000



Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2001.

En promedio, las mujeres alcanzaron una participación similar que los hombres en el sistema educativo formal (Gráfico 2), aunque en secundaria y universitaria, presentan tasas netas de cobertura, permanencia en el sistema y rendimiento superiores (Proyecto Estado de la Nación, 2001). Aún así existen

participaciones diferenciales por instituciones educativas (públicas, privadas y semi-oficiales) y en las áreas de estudio (CONARE, 2000).

Las mujeres presentaron un rendimiento superior. En 1992, el 50.03% de las mujeres completaron la educación primaria, incrementando ligeramente la tasa a 50.32% en 1994. En cambio, un 49,97% de los varones concluyeron la primaria en 1992, descendiendo al 48.68% dos años después (FNUAP, MIDEPLAN y CMF, 1995).

El Cuadro Resumen de Indicadores en el Anexo No. 1, demuestra que el diferencial de género de tasa neta de cobertura en secundaria (diferencia entre el % de mujeres y el % de hombres), favoreció a las mujeres en un 4.6 en 1997, y en 4.9 en 1999 y 2000. Asimismo el diferencial de género en el porcentaje de deserción/exclusión escolar¹ (diferencia entre el porcentaje de hombres y el de mujeres) favoreció a las mujeres. Además más hombres desertaron en los tres niveles para todos los años. Las brechas de género más profundas se hallaron en las escuelas nocturnas, seguido del II y IV Ciclo Académico, con diferenciales de 6.6 y 2.7 en 1999 (Proyecto Estado de la Nación, 2001), como se observa en la Tabla 1 y el Gráfico 3.

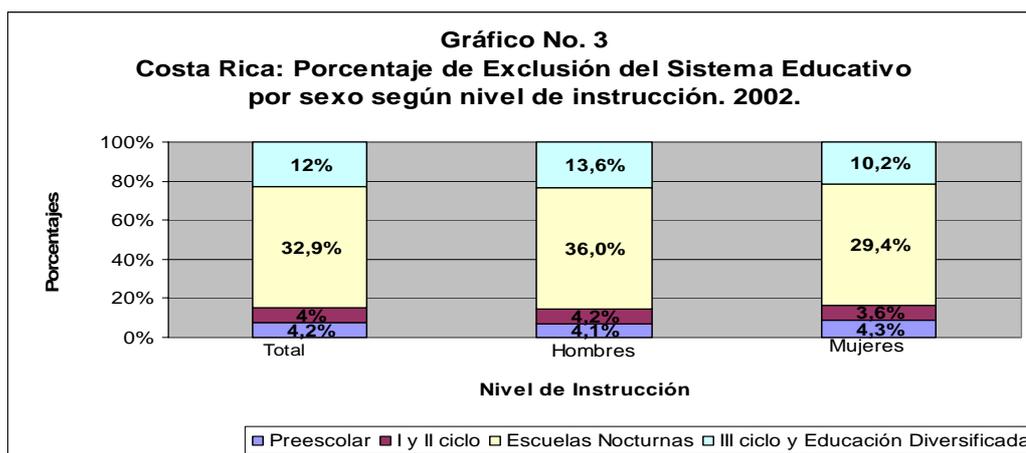
Tabla No. 1: Estudiantes aprobados según nivel educativo en porcentajes. 2002.

	Total aprobados	Aplazados	Reprobados
Escuelas	85%	9%	6%
Hombres	83%	9.8%	7%
Mujeres	87.1%	8.0%	4.9%
Escuelas Nocturnas	82.9%	6.4%	10.8%
Hombres	80.5%	7.4%	5.2%
Mujeres	85.4%	5.2%	9.4%
Colegios	54.6%	33.0%	12.4%
Hombres	51.2%	33.7%	15%
Mujeres	57.7%	32.4%	9.9%

Fuente: Ministerio de Educación Pública. Repetición en el Sistema Educativo Costarricense, 2002. 2002.

La Tabla 1 demuestra que las brechas socioeconómicas tienen mayor impacto en la condición de las mujeres que en los varones, pues aquellas reprueban más que los segundos en escuelas nocturnas. Es en este sistema donde la doble jornada asignada a las mujeres por su condición de género, se transforma en una barrera estructural importante.

¹ No es apropiado ni preciso referirse a “deserción” cuando empleamos un enfoque de derechos, sino de exclusión del sistema educativo, pues no es la niña o el niño quien abandona la escuela y el sistema, ambos le abandonan o expulsan (UNICEF (2001). La exclusión se expresa en términos de la incapacidad del sistema educativo de retener a las y los estudiantes o de garantizar las condiciones y oportunidades adecuadas para su permanencia y adecuado desempeño escolar.



Fuente: Ministerio de Educación Pública. Deserción Intra- Anual en el Sistema Educativo, 2001. 2002.

1.2 ¿Cuáles factores explican estos avances en la condición educativa de las mujeres costarricenses?

La CEDAW y Ley de Promoción de la Igualdad Social aportaron una plataforma de trabajo para el movimiento de mujeres y otros sectores de la sociedad civil en sus esfuerzos hacia el logro y promoción de la igualdad y equidad de género en diversos campos, uno de ellos, la educación. Paralelamente dieron los lineamientos mínimos para que el Estado costarricense impulsara reformas jurídicas y políticas, y la creación de instituciones y mecanismos diversos para asegurarse de su cumplimiento. Este esfuerzo mancomunado facilitó cambios en materia de sensibilización ciudadana, legislación, políticas e instituciones.

El movimiento social de mujeres ha sido un bastión central en las luchas por hacer cumplir los compromisos del Estado costarricense derivados de tratados internacionales y planes de acción mundial de varias conferencias mundiales. Han establecido alianzas estratégicas con el Mecanismo Gubernamental para facilitar procesos diversos desde la sociedad civil, hacen control ciudadano e impulsan iniciativas estratégicas desde el Foro de las Mujeres del INAMU².

Desde 1996 existen políticas para erradicar del sistema educativo conceptos y prácticas generadoras de discriminación de género o de cualquier otra naturaleza, asociadas a los métodos pedagógicos, los materiales didácticos, la estructura de toma de decisiones y la administración del sistema educativo, así como también en el acceso y permanencia de las mujeres rurales, de zonas urbano-marginales, adolescentes madres y con discapacidad y en la oferta técnico-vocacional y profesional. Aunque todavía persisten barreras estructurales, las acciones emprendidas en estos campos bajo la rectoría del Centro Nacional de Mujer y Familia desde 1986, y del Instituto Nacional de las Mujeres a partir de 1998, lograron que se reconozca socialmente el derecho de las mujeres a la educación.

² Esta es una instancia consultiva de la Junta Directiva y la Presidencia Ejecutiva del INAMU, creada por Ley de la República. La integran cerca de 30 organizaciones de mujeres y mixtas que trabajan por la igualdad y la equidad de género en el país desde la diversidad.

Las mujeres tienen acceso paritario a becas y subsidios económicos diversos, lo que favorece su inserción y permanencia en el sistema. La socialización de género ha desarrollado en ellas una mayor disciplina y responsabilidad, lo que redundará en un mejor desempeño escolar. Este factor aunado al valor que otorgan las madres a la educación como un medio para acceder al mercado de trabajo en mejores condiciones en caso de necesidad, promueve su permanencia en el sistema durante un tiempo mayor que los varones. Además, estas tienen mayor probabilidad de emplearse en edades tempranas en zonas rurales y la construcción, lo que no ocurre con las niñas y las jóvenes. Por otra parte, las transformaciones del mercado de trabajo están demandando una mano de obra femenina cada vez mejor preparada.

1.3 El impacto de los avances en la condición educativa de las mujeres

La educación es un factor de desarrollo que potencia conocimientos, experiencias, habilidades y destrezas y valores en las personas. Un país que tiene mujeres más educadas cuenta potencialmente con un recurso generador de desarrollo. Varias son las áreas donde un mayor nivel educativo ha generado cambios importantes.

Una de las áreas donde ha tenido mayor impacto el avance educativo de las mujeres, es en la estructura ocupacional femenina. Esta muestra en la última década, una ampliación en su participación como profesionales y técnicas en comparación con los hombres y en la categoría de puestos directivos. Las mujeres pasaron del 23.3% en 1990 al 29.9% en el 2000. Así mismo, incrementó su presencia en las actividades comerciales, restaurantes y hoteles como resultado del desarrollo del sector turismo, y como empresarias, aunque en este caso principalmente como micro y pequeñas empresarias bajo condiciones de desigualdad. El crecimiento mayor se produjo en las zonas rurales en actividades industriales y comerciales, asociado al desarrollo e la pequeña y mediana empresa (Proyecto Estado de la Nación, 2001).

La mayor educación en las mujeres ha sido un recurso potenciador de otros procesos que han llevado a mejores condiciones de salud para ellas y sus familias y comunidades, una activa participación en procesos políticos y mayores demandas de reconocimiento de sus derechos humanos. El Estado costarricense ha sido capaz de llevar adelante con relativo éxito muchos programas de salud de carácter preventivo, salud infantil y salud sexual y reproductiva, porque las mujeres cuentan con niveles de información mayores y una escolaridad que les permite acceder y procesar conocimiento útil.

La mayor presencia de las mujeres costarricenses en los niveles de toma de decisiones en los tres poderes, en el sector público y el sector privado, así como en una gama amplia de organizaciones sociales, es resultado en parte, de esta mejor condición.

Es necesario reconocer, sin embargo, que estos cambios van acompañados también, de profundas inequidades y disparidades todavía presentes en el sistema educativo y en la sociedad.

2. Tratando de cruzar la otra mitad del río...Las desigualdades y brechas de género que todavía existen en la educación

A pesar de que mujeres y hombres gozan de similares posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, existen desigualdades de género expresadas en nociones culturales que se transmiten abierta o encubiertamente desde un currículo formal y un currículo “oculto”. Estos avances no han significado en muchos casos, una mayor y mejor inserción en la vida social, política y económica del país, y mucho menos en la situación y calidad de vida de las mujeres.

Vencer estas brechas y desigualdades es necesario para terminar de cruzar la mitad del río como tarea pendiente para garantizar una real igualdad entre hombres y mujeres. Supone derribar obstáculos complejos asentados en una cultura patriarcal que todavía relega a las mujeres al mundo de la reproducción social, que menosprecia los conocimientos, saberes y capacidades femeninas y desvaloriza el trabajo de las mujeres. El primer paso para eliminarlas es reconocerles.

2.2.1 Relaciones sociales de género operando en el ámbito doméstico y comunitario.

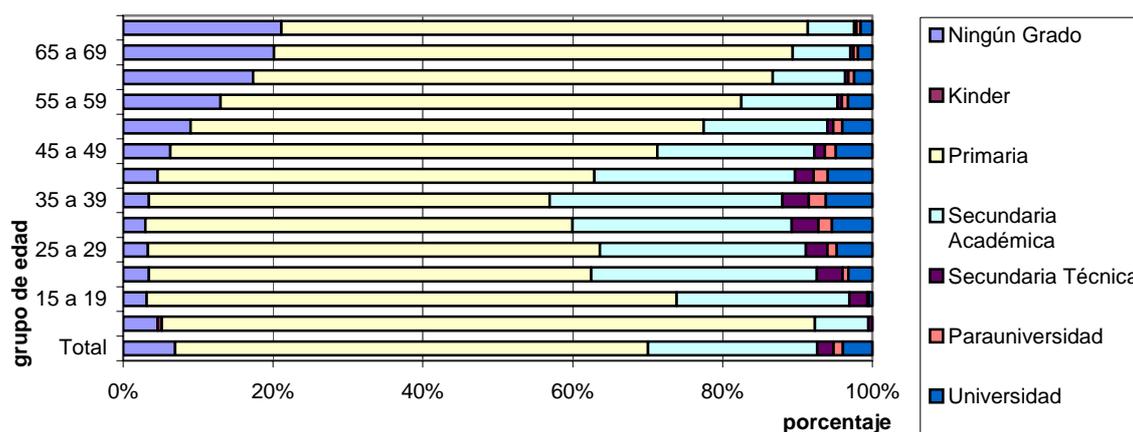
Los patrones socioculturales de género reproducen prejuicios y prácticas sexistas dentro y fuera de las aulas, pues las desigualdades de género no se eliminan mediante el acceso paritario de las mujeres a los centros educativos. Perdura un “currículo oculto” que reproduce estereotipos de género, roles sexuales y relaciones sociales que promueven la subordinación y discriminación de las mujeres.

➤ “Quehaceres domésticos”: una tarea feminizada

Ramos (2001) encontró una marcada diferenciación por género entre jóvenes de 12 a 17 años realizando tareas reproductivas exclusivamente. Independientemente del nivel socio- económico, las mujeres asumieron las tareas reproductivas aún siendo adolescentes, lo que también fue confirmado por el Censo Población 2000 (Instituto Nacional de Estadística y Censo, 2001). Las mayores brechas genéricas aparecieron en los hogares de menores ingresos, donde el 22% de las mujeres realizó exclusivamente tareas domésticas frente al 2% de los hombres. Este grupo es además, el que tiene menor escolaridad (Gráfico 4). En cambio, en el último quintil las diferencias no fueron tan profundas.

Gráfico No. 4

Costa Rica: Mujeres de 12 años y más que trabajan en quehaceres en el hogar por nivel de instrucción y según grupo de edad. 2000



Fuente: Ménjivar, 2002, elaborado con base en datos del IX Censo de Población. 2000. INEC.

Dedicarse a los quehaceres del hogar lesiona el desarrollo personal y la autoimagen de las muchachas, porque quedan fuera del sistema educativo, es un trabajo no valorado socialmente y corren el riesgo de unirse y embarazarse tempranamente.

➤ Elección de oficios y profesiones

Perduran todavía prácticas docentes que reproducen la dominación de género prevaeciente. Fomentan la segregación por género en la elección de carreras, profesiones y oficios, incluyendo las universidades públicas y privadas. En éstas la segregación ha sido moderada, aunque más pronunciada en la especialización técnica extraescolar. En las especialidades feminizadas, la matrícula femenina supera en 200% la de los hombres, mientras que las mujeres que ingresan a especialidades masculinizadas apenas alcanzan el 60%. A pesar de los cambios en los procesos de segregación, en muchas de las carreras consideradas “masculinas”, las mujeres mantienen aún una baja representación en las ciencias y las tecnologías (Estado de la Nación, 2001).

2.2.2 Segregación ocupacional, brechas salariales e invisibilización del trabajo doméstico

La estructura ocupacional está muy lejos de ser paritaria, pues las mujeres continúan en actividades feminizadas con los salarios más bajos. Los hombres ganaron más espacios en ocupaciones “femeninas” que las mujeres en ocupaciones “masculinas”. Mientras el 19% de los hombres desempeñó actividades “femeninas”, solamente el 12.7% de las mujeres incursionó en áreas masculinizadas (Proyecto Estado de la Nación, 2001).

Razones de salario por hora promedio de mujeres respecto a hombres por nivel de instrucción 1990, 1995, 1996- 1999

Nivel de instrucción	1990	1995	1996	1997	1998	1999
Ningún grado	67,6	73,3	94,1	92,3	68,2	73,7
Primaria incompleta	71,3	79,5	79,6	77,6	80,7	82,0
Primaria completa	77,1	78,1	83,5	82,0	81,8	80,4
Sec.inc. (téc y acad)	74,4	78,8	86,1	87,8	87,2	81,6
Secundaria completa	85,6	85,1	81,8	89,4	87,8	78,4
Secundaria técnica completa	91,0	82,5	91,8	107,7	100,0	87,4
Parauniversitaria	91,2	84,6	64,9	97,4	86,6	77,1
Universitaria	76,4	84,5	81,4	91,7	91,3	85,4

Fuente: INEC-MTSS. Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. Varios años

Estas desigualdades se reflejaron en mayores brechas salariales e ingresos entre mujeres y hombres en casi todos los grupos ocupacionales y niveles de instrucción, especialmente en ocupaciones donde se concentra el empleo femenino (servicios personales, comerciantes y vendedoras –trabajos mal pagados y más desprotegidos en materia de derechos laborales-), alcanzando hasta un 70% (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2001).

Si bien se acortaron estas brechas, la mayor educación de las mujeres no se tradujo en remuneraciones promedio por hora iguales a los hombres con similares niveles de instrucción. La persistencia de concepciones que responsabilizan a las mujeres del trabajo doméstico, impide que ellas se incorporen plenamente al mercado laboral, produce segregación por sexo en el empleo, profundiza brechas salariales por género, e invisibiliza el aporte económico femenino a la producción nacional.

El Sistema de Cuentas Nacionales no contabiliza el trabajo reproductivo porque no le considera actividad primaria para auto- consumo. El Proyecto Estado de la Nación estimó su valor como porcentaje del Producto Interno Bruto en 14.07% (1997). Encontró, además, que las tasas de empleo oculto reflejan una disparidad entre los géneros pues, en el 2000 ese indicador fue para los hombres el 2.3%, en tanto para las mujeres en edad de trabajar fue 5.1%. La mayoría de ellas no consiguen empleo por responsabilidades familiares y se les califica de “inactivas”. Estas condiciones se traducen en una incorporación desventajosa al mercado laboral, pues siguen cargando con su rol reproductivo y las limitaciones impuestas por su condición de género, teniendo una participación menor en la estructura ocupacional.

2.2.3 Barreras institucionales para transversalizar la equidad de género en el sistema educativo

Los cambios en los planes de estudio y la erradicación de pedagogías sexistas demandan procesos continuos y sistemáticos de sensibilización y formación del personal docente y autoridades educativas. El Ministerio de Educación Pública firmó en 2000 un convenio con el Instituto Nacional de las Mujeres (INAMU), creando la Oficina de Equidad de Género y comprometiéndose a incorporar una perspectiva de género en su accionar.

Los avances han sido lentos por la interferencia de múltiples obstáculos que afectan el accionar de la Oficina y la aplicación del Plan Estratégico. Existe limitado compromiso institucional, pues el Plan no se incorporó a la agenda institucional, presupuesto limitado y poca responsabilidad de los departamentos

del MEP para ejecutar los compromisos, pues no se asumen como ejecutores. Lo anterior impidió implementar en 2002 unas 21 acciones del Plan Estratégico, una parte de las cuales están asociadas con capacitaciones dirigidas a que los y las docentes reconozcan discursos o prácticas sexistas y puedan impartir lecciones desde una perspectiva de equidad de género. El MEP no otorga viáticos para que asistan a los talleres y existe sobrecarga de trabajo, adicionado a que deben acomodarles en horas extra clases, por el compromiso de cumplir con los 200 días efectivos de lecciones.

A pesar de los esfuerzos emprendidos en los últimos años para introducir cambios, la currícula escolar todavía ignora las necesidades e intereses específicos de mujeres y hombres en cuanto a infraestructura física y materiales didácticos. Este “currículo oculto” está en el aula, escuela o colegio, y en la familia y comunidad, fomentando y justificando distinciones en el trato de las personas según su sexo. Estas prácticas tienen graves implicaciones en el desarrollo de las personas, a la vez que contravienen las normas constitucionales e internacionales de garantizar a mujeres y hombres la igualdad y equidad en el acceso a la educación y el disfrute de sus beneficios.

2.2.4 Factores Ideológicos: Obstáculo para una educación no sexista

Un obstáculo grave para avanzar en la reforma curricular y la creación de ambientes de estudio más equitativos y democráticos, ha sido la interferencia de la jerarquía de la Iglesia católica y grupos neoconservadores. La Iglesia utilizó su influencia para frenar la ejecución de políticas en educación para la sexualidad. Movilizó a asociaciones religiosas y grupos neoconservadores, oponiéndose a la anticoncepción y el uso de condones para prevenir la transmisión del VIH/ SIDA y los contenidos y métodos de educación para la sexualidad en las escuelas públicas y colegios, porque atentan contra la moral cristiana. Finalmente, el gobierno negoció con autoridades eclesiásticas cambios importantes en la filosofía y estrategia de la política.

La acción más reciente fue la intervención con el Programa Amor Joven. Inició en 1999, reivindicando el derecho de los niños, las niñas y las personas adolescentes a la educación para la sexualidad. Además reconoció que los y las adolescentes tienen los mismos derechos fundamentales de otros grupos de edad, pero que requieren políticas sociales y programas que satisfagan sus necesidades particulares. En los dos años que funcionó en el MEP con apoyo de otras instituciones estatales y ONG, desarrolló conceptos amplios, sensibilizó en el tema y amplió las oportunidades del sistema educativo para trabajar en este campo con una visión transversal desde la cotidianidad de niñas, niños y adolescentes.

Este proceso verificó la intolerancia hacia el tema y lo difícil que es todavía hablar públicamente del mismo. Demuestra, también, el peso de la Iglesia católica frente a cuestiones vitales para la población y que suponen el derecho de educarse para la vida, a pesar de que la Constitución Política el Código de la Niñez y la Adolescencia protegen la libertad religiosa y su derecho a la integridad personal. Ahora se privilegia la transmisión de conocimientos sobre salud sexual y reproductiva antes que la reflexión en torno a nuestras

concepciones sobre la sexualidad y un ejercicio responsable y pleno de ésta con enfoque de derechos humanos.

3. Algunas medidas innovadoras para promover la equidad de género en la educación

3.1 Proyecto “Construcción de una Cultura de Equidad de Género en Escuelas Líderes”

Fue coordinado por la Oficina de la Primera Dama entre 1999 y 2002. Una actividad central fue la administración de un instrumento de diagnóstico en el aula para identificar y analizar prácticas sexistas. Valorada como una buena práctica, generó cambios en la distribución equitativa de los espacios en el aula y en los recreos, en la identificación de las niñas y los niños por medio de características diferenciales no estereotipadas, en el ordenamiento alterno de las filas y en la conformación de los grupos de estudio.

3.2 Programa “La Educación es un derecho”:

El Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria” (PROMECUM) del MEP nace como iniciativa para la total inclusión de los niños y las niñas mediante una educación integral. No trabaja bajo una perspectiva de equidad de género, pero incorpora como principio la educación como un derecho de todos y todas. Nace en 1994 como parte del Plan Nacional de Combate contra la Pobreza para suplirles a estudiantes de escasos recursos las condiciones básicas para su desempeño. Busca fortalecer los comedores escolares, los grupos de apoyo con docentes y profesionales de las Ciencias Sociales, la auto-capacitación y la multiplicación de conocimientos entre docentes, y que las personas a cargo de las escuelas promuevan el desarrollo socio- afectivo.

Como logros destacan más infraestructura escolar, mayor disposición y profesionalización de docentes, disminución de la tasa de deserción (3.5%) en estas escuelas, incremento en la promoción escolar (78%), creación de una Red de Apoyo de otras instituciones (INA, IMAS, CCSS, INAMU, PANI), y finalmente niños y niñas con mayor autoestima porque tienen conocimientos en cómputo e inglés y un proyecto de vida.

3.3 La Oficina para la Equidad de Género en el MEP

Impulsó iniciativas para revisar planes de estudio, producir materiales educativos para docentes y estudiantes y libros de texto sensibles a las diferencias de género, y crear metodologías pedagógicas y legislación educativa no sexistas. La producción de los libros de texto de la Serie Hacia el Siglo XXI representan un hito en los esfuerzos de varias décadas del Estado costarricense por producir textos con lenguaje e ilustraciones que no refuercen roles sexuales y estereotipos de género.

Elaboró un Plan de Acción Estratégica para el Ministerio con 21 acciones, las que se están incorporando en los Planes de Acción Operativos (PAO) y presupuestos de las dependencias responsables de su ejecución. Dicha

estrategia pretende generar las condiciones mínimas para que cada departamento asuma como su responsabilidad -operativa y financiera- las acciones que le corresponden. Las acciones en curso más importantes contenidas en el Plan, que fue validado internamente con autoridades y personal responsable de su ejecución y seguimiento, son: adecuación de la legislación educativa a criterios de igualdad y equidad de género; acceso equitativo de las mujeres a los puestos de dirección de los centros educativos; capacitación del personal y estudiantes en los centros educativos en la Ley sobre el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia; experiencia piloto en 5 colegios técnicos para una inserción en equidad en carreras no tradicionales; desarrollo de indicadores de equidad de género para medir la calidad de la educación; validación de estrategias para la transversalización del enfoque de género en los programas de estudios; y la producción y uso de recursos didácticos con enfoque de género³.

3.4 Programas dirigidos a la población adolescente: Construyendo Oportunidades y Amor Joven

En 1998 se crearon los “Programas Amor Joven y Construyendo Oportunidades”, con fundamento legal en el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley No. 7739) y la Ley General de Protección de la Madre Adolescente (Ley No. 7735). Los principios y objetivos que les orientan tienen como fundamento tres enfoques: derechos, género y generacional.

El Programa Construyendo Oportunidades es una acción interinstitucional e intersectorial que tiene como objetivo la formación personal y social de niñas y adolescentes embarazadas y madres en condición de pobreza. A partir del año 2002 se incorporó a población en situación de riesgo social. Define un conjunto de medidas especiales para favorecer la equidad en el acceso y disfrute de oportunidades de las niñas y adolescentes mediante dos componentes que buscan la reinserción y la no deserción de esta población del sistema educativo formal, su fortalecimiento personal y colectivo mediante procesos de información y empoderamiento para un ejercicio de sus derechos como humanas y la formación técnica en áreas no tradicionales, así como servicios de calidad para la atención en salud, cuidado de niños y niñas, y la apertura de nuevas alternativas de capacitación en áreas no tradicionales y competitivas en el mercado laboral.

El Programa logró en los tres años de operación, capacitar a cerca de 10.000 muchachas en derechos humanos de las mujeres, organización y liderazgo, violencia de género, salud integral, identidad y proyecto de vida, desarrollando en ellas capacidades para demandar servicios y recursos, defender sus derechos y luchar por espacios propios. Las evaluaciones de impacto indicaron que lograron fortalecer su auto imagen y capacidad para hacerse escuchar y respetar. Se sienten mejor con ellas mismas y lograron plantearse metas de largo plazo. Aproximadamente el 60% logró reinsertarse en el sistema

³ Los últimos 8 años fueron prolíficos en la producción de manuales y otros materiales didácticos que orientan al personal docente en la aplicación del enfoque de género en el aula. No obstante, el personal docente no sabe cómo utilizarlos ni adaptarlos, tarea que se torna prioritaria en estos momentos.

educativo o mantener en este, así como ingresar a programas de formación técnica. La participación de las organizaciones de la sociedad civil en el Programa como facilitadoras de los procesos de fortalecimiento personal y colectivo, permitió enriquecer la metodología de trabajo y garantizar el seguimiento de las chicas después de concluir la capacitación.

El Programa Amor Joven se impulsó en cumplimiento de los compromisos de la Plataforma de Acción de Beijing, la Convención de los Derechos del Niño y el Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo. Se propuso incorporar la educación para la sexualidad en el proceso educativo bajo una concepción de sexualidad sana, integradora y centrada en las personas, no restringida a la reproducción. Lo anterior implicó una ruptura con el paradigma de sexualidad dominante en la sociedad y en el sistema educativo. Por ello, su implementación no estuvo libre de resistencias, polémicas y retrocesos.

3.5 Experiencias novedosas en instituciones de formación técnica y universitarias

3.5.1 Comisión de la Mujer en la Educación Técnica

Desde 1998 funciona el Sistema Nacional de Educación Técnica (SINETEC) y como parte de éste órgano, la Comisión de la Mujer en la Educación Técnica. Este organismo interinstitucional cuenta con la participación de las instituciones estatales que deben ocuparse de la materia, como el INAMU, el INA y el MEP. Atendiendo a uno de los objetivos, el SINETEC impulsa una plataforma de capacitación que facilite la incorporación de las mujeres a las carreras innovadoras de alto rendimiento.

3.5.2 Universidades públicas

Las universidades públicas, por medio de sus unidades especializadas en Estudios de la Mujer y Equidad de Género, impulsan diversas iniciativas para transversalizar el enfoque de género en la currícula universitaria y la oferta formativa, comprometer a las comunidades universitarias –más allá de sus autoridades- en la formulación y ejecución de una política institucional para la igualdad y equidad de género; instalar mecanismos para la rendición de cuentas por parte de las autoridades en esta materia; y contribuir a la construcción de ambientes de estudio y trabajo libres de discriminación y violencia de género.

Una “buena práctica” fue la presentación en 1998 por parte del Rector de la Universidad de Costa Rica del I Informe sobre el Estado de la Igualdad y la Equidad de Género en esta casa de estudios⁴. Esta iniciativa fue la primera experiencia de rendición de cuentas de un Rector, como máxima autoridad de

⁴ Esta iniciativa fue impulsada por el Centro de Investigación en Estudios de la Mujer durante la campaña electoral para la Rectoría. Los candidatos firmaron un “compromiso de gestión”, en el que se establecía el compromiso de presentar los informes y rendir cuentas sobre el cumplimiento de compromisos asumidos en torno a la igualdad y equidad de género.

una institución de educación superior e institución pública, y la base para la formulación de una política de promoción de equidad de género en todos los espacios universitarios. Aportó además del diagnóstico, un conjunto de indicadores para facilitar tareas futuras de evaluación dirigidas a determinar progreso en el cumplimiento de los compromisos asumidos. Actualmente se prepara el II Informe y un sistema de seguimiento basado en los indicadores anteriores.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica ITCR y la Universidad Nacional UNA impulsan desde 1999 la primera, y 2001 la segunda, una oferta novedosa de carreras técnicas intermedias para las adolescentes que participan en el Programa Construyendo Oportunidades⁵. Esta acción implicó cambios en las políticas institucionales, lográndose una mayor sensibilidad hacia las necesidades, intereses y demandas de género de las mujeres adolescentes de los sectores más vulnerables del país, a la vez que permitió dar respuesta a una demanda no satisfecha por el sistema de educación técnica estatal.

La Universidad de Costa Rica desarrolla desde 2001 una iniciativa con varias facultades, escuelas y departamentos, desde el cual se impulsan proyectos piloto que experimentan con diversas modalidades curriculares con enfoque de género. Éstas impulsan cambios en algunos cursos, así como también en la totalidad del currículo. El Centro de Investigación en Estudios de la Mujer y Centro de Evaluación Académica trabajan en la producción de indicadores género-sensitivos para evaluar la currícula y sus diversos componentes, paralelo al establecimiento de un sistema de seguimiento. Como resultado se logró iniciar la ejecución de varias modalidades en nueve unidades académicas, elaborar un diagnóstico institucional que será el punto de partida para una política institucional en este campo y producir una cantidad importante de textos y recursos didácticos en conjunto con la Universidad Estatal a Distancia.

4. ¿Qué cambios en la política se necesitan para cerrar las brechas de género en la educación?

La instauración de una cultura equitativa de género, supone la aplicación de modelos pedagógicos de carácter multidimensional y transversal, que permitan influenciar el accionar educativo del principio de equidad de género. Pero también se necesitan cambios en las políticas educativas. La última década fue prolífica en iniciativas desde el Estado costarricense tendientes a eliminar lenguaje y contenidos sexistas y discriminatorios de los libros de texto, así como también en la revisión de los programas de estudio y desarrollo de metodologías apropiadas para la erradicación de estereotipos de género. A pesar de estos esfuerzos, todavía coexisten concepciones y prácticas en todo el sistema educativo, las familias y los medios de comunicación que dificultan la erradicación de estereotipos sexistas y relaciones sociales que promueven la subordinación de las mujeres y devalúan la imagen femenina.

⁵ El proceso de formación técnica en el ITCR fue coordinado y facilitado por la Unidad para la Equidad de Género, mientras que en la UNA fue conducido por el Instituto en Estudios de la Mujer IEM.

Se mantiene aún –a pesar de los avances- una brecha entre el discurso y las prácticas de equidad entre hombres y mujeres, y el campo de la educación no es excepción. Se ha logrado adoptar políticas, prácticas administrativas y servicios que le aseguren a niñas, adolescentes y mujeres adultas pobres, indígenas, afrodescendientes o con algún tipo de discapacidad, la igualdad de derechos y el acceso a recursos económicos, educativos y de salud básicos. Persisten obstáculos de orden estructural en materia de políticas macroeconómicas insensibles a las necesidades e intereses de género de las mujeres, y particularmente hacia dichos sectores. Una tarea pendiente entonces, es la revisión adopción y fortalecimiento de políticas macroeconómicas y estrategias de desarrollo que realmente consideren las demandas de las mujeres, tal y como lo establece la Plataforma de Acción de Beijing y los objetivos de la Conferencia de Dakar. El empoderamiento de las mujeres exige de igualdad en el acceso a la educación, pero también de la participar en igualdad de oportunidades en el empleo y los programas de formación laboral y tecnológica, así como acceder y controlar recursos como el crédito, la reconversión productiva, la tierra y el conocimiento científico y tecnológico.

Los desafíos son muchos y requieren del compromiso de diversos sectores para lograr que las brechas de género todavía enraizadas en el sistema educativo, puedan reducirse y eliminarse.

El grado de adelanto de las políticas y los obstáculos identificados, subrayan la ventaja de contar con una política educativa de Estado para la erradicación de las prácticas discriminatorias en el aula y la formación de una ciudadanía con cultura de equidad entre los géneros. Los esfuerzos en esta área no pueden estar condicionados a la buena voluntad de las autoridades del Ministerio de Educación, de las instituciones educativas o de una determinada Administración gubernamental. Una política de Estado garantizaría continuidad en las acciones y el presupuesto mínimo para llevarlas adelante, al mismo tiempo que estaría menos expuesta a las presiones de grupos de interés laicos y religiosos, porque estaría apoyada en un relativo consenso social.

La oposición experimentada desde el Programa Amor Joven permite concluir que las políticas públicas no son acciones desprovistas de contenido ideológico ni tampoco son el resultado de decisiones unilaterales, sino que expresan una forma de gestión del Estado para enfrentar los retos del desarrollo social y de la reproducción ideológica del orden social. Por ello debe pensarse en estrategias que promuevan un cambio sustancial en la materia, de manera que las políticas públicas y en particular las educativas, se lleguen a entender como una forma particular de vinculación del Estado con la sociedad, con el objetivo de organizar la cohesión del sistema social sobre la base del consenso y no de la imposición.

Ello exige una reinterpretación de esta relación y la función del Estado en materia educativa y socializadora, en la que priven los fundamentos jurídicos que respaldan el ordenamiento legal costarricense. Un paso fundamental en la eliminación de la discriminación contra las mujeres en Costa Rica es la reforma al artículo 75 de la Constitución Política, que protege la religión católica,

apostólica y romana como religión del Estado. Los alcances de esta norma se tergiversan constantemente por las autoridades eclesiásticas, gubernamentales y del Ministerio de Educación, permitiendo la participación e intromisión de la Iglesia católica en la toma de decisiones que son propias de un gobierno y de sus representantes elegidos democráticamente. La misma Constitución garantiza como derecho humano fundamental la libertad religiosa y de cultos para toda la ciudadanía y la no confesionalidad de las instituciones públicas.

Hacer política de Estado las políticas para la igualdad y la equidad de género, atendiendo a lo que disponen los tratados internacionales suscritos por Costa Rica y a los compromisos contenidos en el Plan de Acción Mundial de Beijing, representa un primer paso en este esfuerzo por reconocerle a las mujeres su derecho a vivir como seres independientes, libres y con derechos. La separación del Estado y la iglesia católica por medio de la reforma al artículo 75 de la Constitución Política es, sin embargo, otro paso indispensable en este reconocimiento.

El INAMU, como institución rectora en materia de equidad de género, tendrá que desplegar un agresivo plan con los programas especializados en estudios de la mujer y equidad de género y las escuelas de formación docente de las cuatro universidades públicas, para impulsar una reforma curricular integral. Esta deberá apuntar a una reforma curricular integral que contribuya a la erradicación de enfoques, metodologías, contenidos y prácticas en la docencia, la investigación y la acción social universitarias que promueven desigualdades e inequidades de género. Esta se acompañaría de programas de formación en servicio para docentes de todos los niveles del sistema educativo, tendientes a eliminar enfoques y prácticas discriminatorias en el aula y fuera de ella.

La revisión de los programas de estudio de primaria y secundaria para identificar contenidos que promueven estereotipos sexistas y crear metodologías para su erradicación es una tarea que debe fortalecerse. La formación continúa o en servicio de las y los docentes es fundamental, pero para viabilizar los cambios requeridos, el Estado tiene que garantizar los recursos financieros y estímulos necesarios para institucionalizarle. Se acompañaría de criterios de equidad de género en la evaluación del desempeño docente en todos los niveles del sistema educativo formal.

Deben impulsarse acciones sistemáticas y sostenidas dirigidas a concienciar todo el sistema educativo, el sector público y la sociedad civil, sobre la importancia de los contextos familiares y los medios de comunicación en la orientación educativa y profesional, así como la presión que se suele ejercer la familia y docentes en torno a la elección de profesiones y oficios acordes con las determinaciones de género prevalecientes. Para que este esfuerzo sea exitoso, se requieren campañas públicas que involucren a los medios nacionales y locales de comunicación, las instituciones educativas y otras de naturaleza estatal, las iglesias, las municipalidades y las principales organizaciones de la sociedad civil. Esta campaña incluiría como uno de sus componentes la armonización de responsabilidades de los hombres y las mujeres con relación al trabajo doméstico y reproductivo.

Diversas investigaciones comprueban una discriminación en el ingreso a carreras técnicas y universitarias, producto de una segregación por género. Será difícil erradicar los obstáculos que evitan el ingreso y permanencia de mujeres en carreras científicas y técnicas, de acuerdo con la Convención y los compromisos adquiridos con la Plataforma de Acción Mundial de Beijing. Esto sólo podrá lograrse en un plazo relativamente corto mediante el establecimiento de mecanismos de acción afirmativa en el INA y en las universidades estatales. Estas medidas suponen la puesta en marcha de acciones dirigidas a captar mujeres, aplicar cuotas mínimas y ofrecer estímulos que favorezcan el ingreso, la permanencia, la graduación y su desempeño laboral en el campo de estudio. Las acciones afirmativas tienen que incidir también en el nombramiento, ascenso y mantenimiento de docentes mujeres que sirvan de modelo tanto a las mujeres como a los varones. Una vez colocadas laboralmente, debe realizarse un seguimiento sistemático para asegurar ambientes laborales estimulantes y respetuosos de su derecho al trabajo y un ambiente laboral libre de violencia.

Por tanto, las políticas educativas tendrían que comprometerse con el establecimiento de un modelo educativo, que tenga como eje transversal el enfoque de equidad de género como medio para materializar una educación que estime la especificidad de los intereses, necesidades y expectativas de ambos sexos. Esta política debe aportar los fundamentos y herramientas necesarias para cimentar un modelo educativo facilitador de relaciones respetuosas de las diferencias y solidarias entre los sexos, con el fin de avanzar hacia una sociedad más justa y democrática, que ofrezca igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de todas las personas. (Ministerio de Educación Pública, 2000- 2002).

Bibliografía

Consejo Nacional de Rectores. (2001). Características Sociodemográficas de los Estudiantes de las Universidades Estatales. 2000. San José, Costa Rica: Oficina de la Planificación de la Educación Superior

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). Encuesta de Hogares de propósitos múltiples. San José, Costa Rica.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). IX Censo Nacional de Población, 2000. San José, Costa Rica.

Ministerio de Educación Pública. (2000- 2002). El Sistema Educativo Nacional hacia una Cultura de Equidad de Género. Plan de Acción Estratégico. San José, Costa Rica: Oficina Equidad de Género del Ministerio de Educación Pública.

Ministerio de Educación Pública. (2001). Evaluación del Programa PROMECUM. Escuelas Urbanas de Atención Prioritaria. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Investigación

Ministerio de Educación Pública. (2002). Deserción Intra- Anual en el Sistema Educativo, 2001. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Ministerio de Educación Pública. (2002). Expansión del Sistema Educativo Costarricense, 2002. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Ministerio de Educación Pública. (2002). Repetición en el Sistema Educativo Costarricense, 2002. San José, Costa Rica: División de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estadística.

Proyecto Estado de la Nación. (1997). IV Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (1998). San José, Costa Rica.

Proyecto Estado de la Nación. (2001) VII Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (2000). San José, Costa Rica.

Ramos, Pilar. (2001). "Revisión para Costa Rica. Propuesta de indicadores de la CEPAL para el seguimiento de la Plataforma de Acción de Beijing". Informe Final de la Consultoría. INAMU-PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN-PNUD. San José, Costa Rica.

UNICEF (2000). Estado de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica (1999). San José, Costa Rica: UNICEF.

UNICEF. (2001). II Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Costa Rica. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, UNICEF

Varios Autores. (2003). Mujeres y Hombres en Costa Rica: Una visión estadística a partir del IX Censo de la Población 2000. Universidad de Costa Rica. (Publicación en proceso).

(1998). Informe Inicial del Estado de Costa Rica sobre el Cumplimiento de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Correspondiente al período enero de 1985 a febrero de 1998.

(2002). Segundo y Tercer Informe del Estado de Costa Rica sobre el Cumplimiento de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. Correspondiente al período 1 de abril de 1998-31 de marzo de 2002.

Entrevistas:

Flemmings (2003). Encargada de la Oficina Equidad de Género del Ministerio de Educación Pública. 13 de mayo de 2003.

Rodríguez, Eugenio. (2003). Coordinador Nacional del Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida de las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (PROMECUM). 13 de mayo de 2003.

Anexo No. 1
Resumen de indicadores sobre la posición y condición de las mujeres.
Período 1990-2000

Indicador	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Desarrollo humano							
Índice de desarrollo humano (valor)		0,883	0,884	0,889	0,889	0,801	0,797
Índice de desarrollo relativo al género (valor)		0,763	0,813	0,825	0,818	0,795	0,789
Índice de potenciación de género (valor)		0,474		0,494	0,503	0,550	0,553
Economía							
Diferencial de pobreza según sexo de la jefatura de hogar ^{a/}	-3,2	-6,7	-5,8	-6,0	-5,7	-9,9	-7,9
<i>Porcentaje de mujeres ocupadas por rama de actividad (principales para mujeres)</i>							
Servicios sociales, comunales y personales	44,4	41,7	44,6	46,2	45,5	44,0	44,5
Comercio, restaurantes y hoteles	20,9	25,3	24,8	23,7	23,3	26,7	26,1
Industrias manufactureras	23,5	20,0	17,9	16,3	17,2	16,8	15,6
Agricultura, caza, silvicultura y pesca	6,4	6,3	5,7	5,9	5,5	4,7	5,4
<i>Porcentaje de mujeres ocupadas por categoría ocupacional</i>							
Asalariadas	77,6	75,6				74,9	76,6
Trabajadoras por cuenta propia	14,2	16,0				16,7	17,2
No remuneradas	6,4	5,1				4,3	3,3
Patronas	1,8	3,3				4,3	2,9
<i>Relación de género en el salario promedio mensual ^{b/}</i>							
Asalariados	84,0	84,4	92,1	97,1	93,3	90,3	91,7
Primaria completa	72,5	71,9	74,6	75,2	73,0	74,4	75,2
Secundaria académica completa	81,4	75,5	79,3	84,0	79,6	74,3	78,4
Universitaria	65,6	74,3	74,5	82,0	79,1	76,4	73,0
<i>Grupo ocupacional</i>							
Profesionales y técnicos	68,6	80,4	77,5	89,6	85,9	80,4	80,3
Directivos	75,6	83,1	85,3	88,3	95,2	84,3	82,5
Comerciantes y vendedores	66,9	66,7	76,0	73,1	76,7	75,8	71,6
Operarios y artesanos	73,3	76,6	77,6	84,2	77,2	77,8	81,8
Ocupaciones de los servicios personales	58,4	57,1	62,0	60,2	61,0	57,4	68,1

Valor del trabajo doméstico como porcentaje del PIB		9,4	10,5	10,5	10,1	9,2	9,8
Porcentaje de bonos de vivienda otorgados a mujeres		28,0	29,4	31,5	37,2	40,2	41,5
Trabajo							
Tasa de participación femenina ampliada ^{c/}	41,1	41,2	42,2	41,5	44,1	43,3	40,8
Diferencial de género en la tasa de subutilización total ^{a/}	-2,5	-2,4	-2,5	-2,9	-4,5	-4,6	-2,7
<i>Porcentaje de mujeres ocupadas en puestos especializados del total de esos puestos</i>							
Como profesionales y técnicas	44,5	45,4	47,8	48,3	45,1	47,1	46,2
Como directivas	23,3	23,4	26,7	27,5	30,1	30,6	29,9
Índice de segregación por sexo en las ocupaciones ^{d/}	24,9	23,0	23,6	24,7	25,5	25,8	24,8
Diferencial de género dentro del sector de baja productividad ^{a/}		-16,0	-13,0	-15,2	-16,4		-15,5
Educación y capacitación							
Diferencial de género en tasa neta de cobertura en secundaria ^{e/}				4,6	4,9	4,9	
<i>Relación de género en el promedio de años de escolaridad de la población de 12 años o más de edad ^{b/}</i>							
12 a 17 años					101,7	104,1	104,1
18 a 29 años					106,2	104,9	105,9
30 a 49 años					90,7	99,3	100,1
50 años y más					87,2	94,0	93,2
Índice de segregación por sexo en la graduación universitaria ^{d/}	16,2	16,7	15,6	15,7	15,3	14,5	15,5
Índice de segregación por sexo en las acciones formativas del INA ^{d/}	29,20	20,00	20,50	20,90	21,60	21,00	
Salud							
Diferencial de género en la esperanza de vida al nacer ^{b/}	4,9	5,2	5,0	5,6	5,1	5,7	5,5
<i>Tasa de mortalidad masculina por los tres tumores malignos más frecuentes (tasa por 100.000 hombres)</i>							
Estómago	24,8	24,2	22,2	21,2	21,1	18,2	17,6
Próstata	7,7	13,4	12,80	10,70	12,60	13,53	14,1
Pulmón	9,1	8,0	10,0	8,1	7,4	8,8	8,1
<i>Tasa de mortalidad femenina por los tres tumores malignos más frecuentes (tasa por 100.000 mujeres)</i>							
Estómago	10,9	14,0	13,7	10,3	12,1	10,9	10,6
Cuello de útero	8,7	10,1	10,2	8,7	9,4	9,7	9,3
Mama	7,2	9,0	8,5	8,1	7,7	7,0	6,3
Relación de fecundidad de mujeres menores de 20 y las de 20 a 39 años	68,2	81,4	82,3	84,7	86,6	87,0	
Relación de género en la cobertura de PEA con seguro de EyM ^{b/}	82,2	95,8	93	97,5	102,6	80,6	

Violencia intrafamiliar							
Relación de género en el porcentaje de las víctimas de asesinato por violencia intrafamiliar ^{b/}						550	
Denuncias entradas por violencia doméstica				15.336	20.996	26.437	32.643
Participación política ^g		1994					
Porcentaje de mujeres diputadas	12,3	15,8			19,3		
Porcentaje de mujeres candidatas a diputadas del total de candidaturas	17,8	23,4			47,2		
Porcentaje de mujeres regidoras sobre el total de regidores/as electos/as	12,4	14,2			34,4		
Índice de masculinidad en los puestos de elección popular							
Índice de masculinidad en la población electora ^{f/}	105,7	105,7			103,4		

^{a/} Diferencia entre el porcentaje de hombres y el porcentaje de mujeres.

^{b/} Razón entre el valor del indicador para mujeres que trabajan 40 horas o más y el mismo valor para hombres, multiplicado por 100.

^{c/} Se considera como fuerza de trabajo la población ocupada en actividades primarias de autoconsumo y a los ocupados en actividades marginales además de ocupados tradicionales; como desocupados se considera a los desempleados abiertos tradicionales que no realizaron las actividades anteriores, a los desempleados desalentados y a los inactivos que ya encontraron trabajo.

^{d/} Refleja el porcentaje total de personas que "deberían" cambiar de categoría (ocupación, carrera) para obtener en cada una de ellas la distribución observada en el total de la población de interés (ocupados, graduados, participantes).

^{e/} Se refiere a la diferencia entre el porcentaje de mujeres y el porcentaje de hombres.

^{f/} Población empadronada, actualizada al mes de julio de 1999.

^{g/} En los procesos electorales de 1990-1994; 1994-1998 y 1998-2000.

Fuente: Proyecto Estado de la Nación (2001). VII Informe Estado de la Nación 2000. San José, Costa Rica: Proyecto Estado Nación.