

GÉNERO, EQUIDAD Y CIUDADANÍA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS*

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 22-35

Lya Yaneth Fuentes Vásquez**

Este ensayo se propone analizar desde el enfoque de género los lineamientos de política de la Cepal, que orientaron las reformas educativas ejecutadas en América Latina y el Caribe en la década de los años noventa. En la primera parte se presentan los problemas más relevantes de la educación y se hace una síntesis de los asuntos de las mujeres identificados en los diagnósticos de la Cepal. En la segunda, la teoría de la justicia de John Rawls y el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum brindan las herramientas conceptuales para examinar los principios de equidad y ciudadanía moderna que sustentaron las políticas educativas.

Palabras clave: género, políticas educativas, equidad, ciudadanía, reformas educativas, Cepal.

Este ensaio propõe-se analisar desde o enfoque de gênero os delineamentos de política da Cepal que orientaram as reformas educativas executadas na América Latina e no Caribe, na década de noventa. Na primeira parte apresentam-se os problemas mais relevantes da educação e faz-se uma síntese dos assuntos das mulheres identificados nos diagnósticos da Cepal. De outra parte, a teoria da justiça de John Rawls e o enfoque das capacidades de Amartya Sen e Martha Nussbaum brindam as ferramentas conceituais para examinar os princípios de equidade e de cidadania moderna que sustentaram as políticas educativas.

Palavras-chaves: gênero, políticas educativas, equidade, cidadania, reformas educativas, Cepal.

The purpose of this essay is to analyze, from the gender perspective, the tendencies of Cepal's policy in the 90's (Economical Commission for Latin America and the Caribbean). In the first part the more relevant problems in education are presented, and a synthesis of the women issues identified in the Cepal's diagnostics. In the second part, John Rawls' theory of justice, and Amartya Sen's and Martha Nussbaum's capability approach, give conceptual tools to examine the equity and modern citizenship principles that supported the educational policies.

Key words: gender, educational policies, equity, citizenship, educational reforms, Cepal.

ORIGINAL RECIBIDO: 05-XII-2005 - ACEPTADO: 21-II-2006

* La versión preliminar de este artículo se presentó en el seminario internacional *¿Uno solo o varios mundos posibles?* organizado por el IESCO-UC en junio de 2005.

** Socióloga. Especialista y Magíster en Estudios de Mujer, Género y Desarrollo de El Colegio de México y de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora de la línea de investigación Género y Cultura del IESCO, Universidad Central de Bogotá. E-mail: generoycultura@ucentral.edu.co

Introducción¹

Lograr mayor equidad social y acceso a la ciudadanía moderna fueron los objetivos y principios rectores de las reformas educativas adelantadas en América Latina y el Caribe en los años noventa. En este mismo período, llegó a las agendas públicas la planificación con perspectiva de género. Este ensayo busca analizar los lineamientos de política que propuso la Cepal² para orientar la ejecución de esas reformas, así como examinar sus principios de equidad y ciudadanía; el análisis se hará desde un enfoque de género. El balance de la Cepal (2000b), al final del siglo XX, destacó la necesidad de “reformular las reformas”, puesto que los avances en materia de equidad y ciudadanía resultaron bastante pobres.

Al proponerse la inclusión de los más pobres en el sistema educativo como su objetivo fundamental, las políticas de equidad han enfatizado en la ampliación de coberturas, el resultado ha sido que la equidad de género se ha entendido como un problema de acceso y no de resultados. Esta concepción de equidad dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen la división sexual del trabajo dentro del sistema educativo –basada en la subordinación femenina–, cuestionen las relaciones de poder desigual entre hombres y mujeres y potencien las capacida-

des de ambos sexos para el desarrollo de una vida más plena, digna y humana. En el mismo sentido, aunque el discurso de la ciudadanía exalta el reconocimiento de las diferencias, el multiculturalismo y la diversidad se queda, una vez más, en definiciones universales y abstractas, por lo que la responsabilidad ética y política de la educación en la formación de mujeres y hombres reconciliadas/os y tolerantes con las múltiples diferencias que los constituyen, queda en la sombra.



Recibimiento a las mujeres que visitan a los pueblos afectados al norte del Cauca, 2005.
Foto Comunicaciones ONIC.

Los problemas de la educación en América Latina y el Caribe

Tres problemas fundamentales aparecen de manera reiterada en el documento que trazó el norte de las políticas educativas en la región, titulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad* (Cepal/Unesco, 1992), y en los posteriores balances y reformulación de tales políticas: 1. la inequidad del sistema, 2. la deficiente calidad de la educación y 3. la desarticulación y

el rezago de la educación frente a las demandas del mundo globalizado. El diagnóstico de los problemas más relevantes del sistema educativo al final de casi una década de implantación de las reformas se resume en los siguientes puntos: el sistema educativo al mismo tiempo que integra también segmenta y excluye. Se encuentra “desfasado respecto de la dinámica socio-económica y cultural de los países e inadecuado frente a las demandas del mercado de trabajo” (Hopenhayn y Ottone, 2002: 49). A pesar de los esfuerzos por ampliar las coberturas, éstas continúan siendo insuficientes, lo que genera altos niveles de exclusión. Las altas tasas de repetición³ y deserción hacen que el sistema sea ineficiente, la inequidad es notoria tanto en las condiciones de acceso como en los logros educativos⁴, lo que se refleja en “las pronunciadas diferencias en cuanto a años de escolarización de la población entre el

10% más rico y el 30% más pobre” (Brunner, 2000: 3). También resulta preocupante “el mediocre nivel educacional de la fuerza de trabajo mayor de 25 años” (Brunner, 2000).

Además de estos problemas, se destacan “ (...) la insuficiente y deficiente asignación de recursos dentro del sistema (...) los conflictos gremiales con el principal agente educativo (el docente); la desactualización de la carrera docente; las malas condiciones de salario y trabajo en el ejercicio de la profe-

sión docente; y los fuertes rezagos, a escala masiva, en modelos pedagógicos y en la pertinencia de los conocimientos y destrezas impartidos (...)” (Hopenhayn y Ottone, 2002: 50-52). Por último, se agrega la limitación en recursos humanos y materiales frecuentemente mal gestionados y “la escasa producción de conocimientos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y alimentar las políticas públicas destinadas a este sector” (Brunner, 2000: 3).

Los “asuntos de las mujeres”⁵ en las políticas educativas

Según los dos informes titulados *La brecha de la equidad* (Cepal, 1997 y 2000a) entre 1985 y 1995 se registró un aumento progresivo de la participación de las mujeres en el mercado de trabajo, y por tanto, en las tasas de participación laboral. No obstante, el desempleo para las mujeres y los jóvenes fue más alto. Dentro del cúmulo de factores que “atentan contra la integración social” se identificó la “consolidación de núcleos de pobreza dura” entre los que se destacan “los abatidos”, conformados por ancianos pobres, mujeres jefas de hogar con bajos ingresos, campesinos sin acceso al crédito y las minorías étnicas. Las políticas también llaman la atención sobre las mujeres pobres del sector rural, el reparto desigual del consumo en sus hogares y la mayor migración femenina del campo a la ciudad. Las situaciones críticas que se dan en el interior de las familias como el bajo nivel educativo de los jefes de hogar, la violencia intrafamiliar y la irresponsabilidad

paterna, son factores de desintegración que inciden de manera negativa en los logros educativos de los hijos/as y en la reproducción generacional de estas problemáticas. La discriminación étnica entendida como “negación del otro diferente” y de su identidad cultural, es otra “amenaza a la integración social” (Cepal, 1997: 75-76). Aunque el primer informe busca establecer la brecha de la equidad, en sentido estricto no hace mayor alusión a la equidad de género y los asuntos de las mujeres se tratan sobre todo en función de la pobreza. No obstante, nuevas cuestiones se hacen visibles en la agenda cepalina: la jefatura femenina y la violencia intrafamiliar.

El segundo informe dedica un breve capítulo a la problemática de la maternidad adolescente como factor asociado con la reproducción de la pobreza y la falta de oportunidades en el logro de un mayor bienestar; destaca sus efectos negativos porque “trunca el proceso de adquisición de capital educativo de la madre, que luego formará un hogar monoparental o biparental con bajo nivel educacional y bajos ingresos” (Cepal, 2000a: 127). Si bien el enfoque de los derechos sexuales y reproductivos ha ganado terreno, en este documento de política no se hace ninguna mención del mismo. De otra parte, aborda el multiculturalismo y reconoce las diferencias de segmentación social, étnicas, geográficas y de género; plantea que la educación debe brindar especial atención a la diversidad en cuanto “reconocimiento del Otro, comenzando por la comunicación entre varones y mujeres” (Touraine, citado en Cepal, 2000a: 265 y en Hopenhayn y Ottone, 2002).

En el comienzo del siglo XXI, *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía. Agenda Social* (Cepal, 2000b) traza la ruta de las políticas sociales. Destaca las tasas más altas de escolaridad femenina en América Latina y el Caribe en comparación con otras regiones en desarrollo⁶. Al tiempo, reitera la fuerte correlación entre educación y pobreza y la alta incidencia que tiene el nivel educativo de los progenitores, en particular de la madre, en el rendimiento escolar de los/as hijos/as, en el mejoramiento de la calidad de vida de los hogares y, en especial, en indicadores de salud tales como fecundidad, mortalidad infantil y nutrición, entre otros. Como ya se había planteado en *Educación y conocimiento* (Cepal-Unesco, 1992), aquí de nuevo se enfatiza en la falta de correspondencia entre los logros educativos de las mujeres y sus menores oportunidades laborales, en especial en lo que se refiere a la discriminación salarial⁷. En efecto:

Una mención especial merece el caso de las mujeres en lo relativo a la equidad post-sistema. *En el interior del sistema educacional no hay diferencias por sexo*. La matrícula en los distintos niveles es casi pareja y los rendimientos medidos son, en general, superiores entre las mujeres que entre los varones. Pero al enfrentarse al mercado laboral, las mujeres ven reducidas sus opciones por factores de tiempo (carreras más cortas) y valoración (carreras menos remuneradas). Además, las remuneraciones en el empleo muestran una clara discriminación en detrimento de las mujeres, pues a igual nivel educacional, o puestos de trabajo con similares requerimientos, lo

salarios de las mujeres son notablemente inferiores a los de los hombres (Cepal, 2000b: 58). (Cursiva de la autora)

Si no existen diferencias de sexo dentro del sistema educativo, el problema se traslada a la falta de equidad post-sistema, en ese caso superar la brecha exigiría “tanto un cambio cultural que lleve a las mujeres a optar por carreras más valorizadas, como una política de Estado que permita ir reduciendo en forma sistemática la brecha salarial entre hombres y mujeres” (Cepal, 2000b: 58). Por consiguiente, se ignora que el sistema educativo cumple una función estratégica en el cambio cultural y que es preciso transformar los contenidos curriculares, las relaciones cotidianas entre alumnos/as y docentes o el currículo oculto, así como implementar procesos de formación docente que cuestionen los imaginarios sexistas y que incor-

porren el enfoque de género. Es decir, lo que debe cambiar, entre otras cosas, es la subvaloración y poco reconocimiento del trabajo que realizan las mujeres. Sin embargo, al plantear la equidad de género como un problema del post-sistema no relacionado con situaciones propias del intra-sistema, la Cepal lo reduce a los indicadores de acceso a la escuela y desconoce los de resultados, los que en gran medida son consecuencia del sexismo vigente en el sistema escolar⁸.

Formación para la ciudadanía moderna y la competitividad internacional

El cambio profundo de las políticas que exigían los problemas identificados en los años noventa en el sistema educativo regional, fue liderado por la Cepal bajo el lema “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992). La estrategia planteada “se articula en torno a los objetivos de: *ciudadanía y com-*



Minga Embera, Manizales, Plaza de Bolívar, 12 de octubre de 2005. Foto Comunicaciones ONIC.

petitividad; adopta como criterios inspiradores de las políticas: la *equidad y el desempeño*, y como lineamientos de reforma institucional: la *integración nacional y la descentralización*” (Cepal/Unesco, 1992: 18). Educación y conocimiento se definieron como los principales ejes de la transformación de las estructuras productivas en un contexto orientado al logro de una mayor equidad social. Los dos objetivos estratégicos de las políticas propuestas fueron: *la formación de la moderna ciudadanía y la compe-*

titividad internacional de los países de la región. El acceso a los códigos de la modernidad⁹ requería universalizar la cobertura de la educación primaria y transformar contenidos y prácticas pedagógicas con el fin de transmitir a los/as educandos/as conocimientos y destrezas que les posibilitaran un mejor desempeño social.

La política *Transformación productiva con equidad* destaca la interdependencia de los dos objetivos estratégicos en estos términos:

“Imaginar que la *ciudadanía* pueda tener plena vigencia sin un esfuerzo efectivo en materia de *competitividad*, resulta en el decenio de 1990, tan infundado como suponer que la *competitividad* pueda sostenerse con rezagos importantes en el ámbito de la *ciudadanía*” (Cepal/Unesco, 1992: 18). Para que los integrantes de una sociedad puedan acceder a la *ciudadanía* es preciso que su economía crezca

y produzca riquezas y bienes para distribuir. No obstante, el crecimiento económico y la riqueza que produce, por sí solos no necesariamente generan procesos de democratización y equidad, se requiere del Estado como garante de la justicia social y del ejercicio ciudadano. Los sistemas educativos tienen el reto de una formación ciudadana que garantice la distribución equitativa de los conocimientos y el dominio de los códigos de la modernidad. Sólo así serán posibles el acceso a la información y a la par-

ticipación ciudadana, la formación en valores y principios éticos, en destrezas y habilidades que les permitan a los individuos desempeñarse a cabalidad en las diferentes esferas de la vida social (Cepal/Unesco, 1992).

La II Cumbre de las Américas realizada en Chile en 1998, fijó tres principios que deben regir la acción educativa: equidad, calidad y pertinencia. En general, se conserva la continuidad en los principios y en las prioridades y se hace más énfasis en la equidad y en la necesidad de realizar programas compensatorios para los grupos menos favorecidos. El principio guía de las acciones es mejorar la calidad y la prioridad es la educación para la democracia y la ciudadanía. Vale la pena mencionar que la formación docente pasó al rango de las prioridades (Cepal, 2000b: 40-41).

Aunque no desconoce sus avances en materia económica, política y social, el balance del conjunto de las reformas implementadas en la región identifica grandes desafíos para las políticas públicas. Según la Cepal, es preciso darles un giro a los modelos de desarrollo que han orientado las políticas para que la equidad sea su eje principal, los esfuerzos deben dirigirse a la reducción de la pobreza y la desigualdad social. En esa concepción integral y equitativa del desarrollo, los derechos económicos, sociales y culturales cobran mayor vigencia, así como su estrecha relación con los

derechos civiles y políticos. La política social no puede concebirse ni ejecutarse de manera independiente del crecimiento y de las políticas macroeconómicas. Estos enfoques amplían y profundizan el alcance de los dos objetivos estratégicos, competitividad y ciudadanía, y desde una visión integral refuerzan, aún más, su interdependencia del conjunto de derechos. La insuficiencia de los logros en la equidad exige “reformar las reformas”, en ese marco, la *educación* y el *empleo* se convierten en estrategias fundamen-



Encuentro de mujeres indígenas, Santander de Quilichao, agosto de 2005.
Foto Comunicaciones ONIC.

tales o “llaves maestras” para dar respuesta a los grandes retos que enfrenta la región (Cepal, 2000b).

En consecuencia, los principales desafíos en el inicio del siglo XXI son: a) continuidad educativa, b) aumento decidido en la calidad de la educación, c) mayor equidad de oportunidades educativas, d) adecuación de los sistemas educativos a las exigencias productivas y a la competitividad global basada en la incorporación del progreso técnico y e) educación para el ejercicio de

la ciudadanía moderna (Cepal, 2000b: 38-39).

El principio de equidad una aproximación conceptual

El concepto de equidad que desde los años noventa se erigió como principio rector de las políticas sociales, tiene dos fuentes básicas: la formulación teórica sobre la justicia, propuesta por John Rawls¹⁰, y el enfoque sobre el desarrollo y las capacidades de Amartya Sen. Los dos principios de la *Teoría de la Justicia*, fundamentales para comprender la noción de equidad son:

Primer principio: cada persona ha de tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertad para todos. Segundo principio: las desigualdades económicas y

sociales han de ser estructuradas de manera que sean para: a) mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con un principio de ahorro justo, y b) unidos a los cargos y las funciones asequibles a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades. (Rawls, 1995: 280).

El “principio de diferencia” según el cual se debe beneficiar de manera especial a los menos favorecidos de la sociedad y la “igualdad

de oportunidades” para todos los individuos en el acceso a cargos y posiciones son pilares básicos de la justicia como equidad. En ese contexto adquieren gran importancia los “bienes primarios sociales”, definidos como “las cosas que se supone un hombre racional quiere tener” e implican “derechos, libertades, oportunidades y poderes, (...) ingresos y riqueza (...) tal vez el bien primario más importante sea el del respeto propio (o autoestimación)” (Rawls, 1995:95 y 398). Una sociedad justa y equitativa debe apoyar y dar ventajas a los menos favorecidos para que puedan acceder a los “bienes primarios”, pero sin vulnerar el primer principio rawlsiano: no restringir las libertades fundamentales. El “principio de diferencia” no solo reconoce de manera explícita la desigualdad, sino que asume una posición ética y moral, según la cual, la sociedad no puede ser indiferente ante los menos favorecidos. De otra parte, la “igualdad de oportunidades”¹¹ implica competir en el marco de reglas claras y transparentes, de tal forma que ganen los que tienen más méritos individuales.

La concepción de la “justicia como equidad”, en especial la noción de equidad, ha sido asimilada y aplicada en el desarrollo de las políticas públicas, sobre todo de políticas distributivas que buscan repartir de manera más equitativa los beneficios sociales para elevar el nivel de vida de los menos favo-

recidos. Es la aplicación práctica del segundo principio de Rawls que incluye el “principio de diferencia” y la “igualdad de oportunidades”.

Amartya Sen critica dos aspectos de la teoría rawlsiana de la justicia. En primer lugar, cuando Rawls “otorga una prioridad absoluta al principio de la libertad sobre otros principios de la justicia” (Sen, 1995:103) está creando una tensión entre los principios de igualdad y libertad. En segundo término, Rawls ignora, entre otras, las dife-



Minga Embera, Manizales, Plaza de Bolívar, 12 de octubre de 2005: “No hemos sido consultados sobre el Tratado de Libre Comercio”. Foto Comunicaciones ONIC.

rencias biológicas, de dotación inicial, de sexo y de edad de los individuos, y por tanto, desconoce el hecho de que las necesidades de estos son muy heterogéneas, lo que pone en cuestión su tesis sobre los bienes primarios que, en efecto, no tiene en cuenta la “diversidad de la especie humana”. En consecuencia, es preciso no restringir la noción de derechos a la “preocupación exclusiva por el bienestar personal” (Sen, 1988: 151). Por otra parte, no es suficiente equiparar la justicia como equidad a la dis-

tribución equitativa de bienes primarios porque éstos, por sí mismos, no garantizan que los individuos puedan convertirlos efectivamente en libertades y en funcionamientos reales.

En suma, no hay una relación directa entre los bienes primarios que se posean y la capacidad de los individuos para alcanzar mayores niveles de bienestar y libertad¹². Por esa razón, en términos de las políticas públicas, resulta fundamental tener en cuenta no sólo las

diferencias sociales y económicas que existen entre los individuos, sino las que son producto del azar natural. Sen amplía la noción de “justicia con equidad” hasta incluir la enorme diversidad humana: “la ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos” (Sen, 1988). La igualdad y la equidad concebidas de esta forma

confluyen en el reconocimiento de las diferencias.

Marta Nussbaum, teórica feminista, es una de las interlocutoras y críticas más importantes de *La Teoría de la Justicia* de Rawls; sus planteamientos llaman la atención por sus implicaciones en las políticas públicas y en las teorías del desarrollo. De acuerdo con el enfoque de las capacidades, es preciso “preservar las libertades y oportunidades para todas y cada una de las personas, tomadas una

por una, respetando a cada una de ellas como un fin más que simplemente como el agente y el soporte de los fines de otros” (Nussbaum, 2002: 93), como ha sucedido con las mujeres. Para esta autora, “el pensamiento político y económico internacional debe ser feminista” porque las mujeres, por el hecho de ser mujeres, “carecen de apoyo para llevar una vida plenamente humana” (Nussbaum, 2002: 31) en casi todos los países del mundo. El enfoque de las capacidades busca identificar aquello que los individuos son realmente capaces de hacer y ser, esa pregunta lo diferencia de los enfoques utilitaristas o basados en los recursos. Su problema central no es si las personas sienten satisfacción con lo que hacen y con lo que tienen, sino qué hacen y qué están en condiciones de hacer para “vivir de una manera verdaderamente humana”. Así, la filosofía feminista debe pensar las necesidades y los derechos de las mujeres en los países en desarrollo, y por tanto, Nussbaum, formula una propuesta política que amplía la teoría de la justicia. En efecto, el feminismo internacional debería proponer normas transculturales, (que trasciendan las fronteras culturales, nacionales, religiosas, de etnia y de clase) como principios políticos básicos de carácter universal que fundamenten las garantías constitucionales de todas las naciones (Nussbaum, 2002: 68)¹³.

La autora propone una lista de capacidades centrales (que amplía la lista de bienes primarios de Rawls) tales como la vida; la salud corporal que incluye tener buena salud, alimentación y vivienda, así como la salud reproductiva; la in-

tegridad corporal, como la capacidad de moverse libremente y donde “los límites del propio cuerpo sean tratados como soberanos”; los sentidos, la imaginación y el pensamiento (educación y libertad de expresión); las emociones (amor y cuidado); la razón práctica entendida como la capacidad de “plasmear una concepción del bien” y planear de manera crítica la propia vida; la afiliación como la capacidad de vivir con otros y mostrar preocupación por los demás; el cuidado por las otras especies; el juego y el control del propio entorno tanto político como material (participación política y propiedad) (Nussbaum, 2002: 120-123). Esta lista de capacidades centrales incluye aspectos decisivos para el desarrollo y funcionamiento de las personas, y en particular para el despliegue del ser y el hacer de las mujeres. De otra parte, la relación que establece entre capacidades y derechos humanos amplía el horizonte político de la lista, en la medida en que su objetivo no se limita simplemente al funcionamiento real de los individuos, sino a que estos tengan la capacidad de decidir como funcionan (Nussbaum, 2002: 149).

El concepto de equidad en las políticas educativas de la Cepal

El concepto de equidad como principio rector de las políticas sociales se adoptó en los años noventa. Como “criterio esencial” de las políticas educativas hace referencia a la “*igualdad de oportunidades, la compensación de las diferencias, el desarrollo equilibrado y la cohesión del grupo total en su conjun-*

to” (Cepal/Unesco, 1992: 126). En este contexto la equidad implica “*igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados*”, por lo tanto, no se puede reducir al ingreso al sistema educativo ni al aumento de la cobertura; al contrario, la necesidad de brindar educación con calidad para todos/as se convierte en un asunto prioritario en la agenda regional. Para que la equidad se constituya en una estrategia efectiva de las políticas, el Estado debe participar activamente en su desarrollo, y para ello es preciso “que compense puntos de partida desiguales, que equipare oportunidades, que subvencione a los que lo necesitan y que refuerce capacidades educativas en las localidades y regiones más atrasadas y apartadas” (Cepal/Unesco, 1992: 129).

La influencia del enfoque rawlsiano de la teoría de la justicia en la formulación de las políticas, y por consiguiente, en la concepción del principio de equidad, es evidente. De este modo, la *igualdad de oportunidades* y el *principio de diferencia* se constituyen en pilares fundamentales de las políticas educativas. Bajo esta concepción, las acciones deben dirigir su atención y esfuerzos en favor de los grupos más pobres, de los excluidos en razón de su adscripción étnica y por su localización en las zonas rurales o en territorios aislados y marginales. En los lineamientos de política formulados en *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), el compromiso con las poblaciones más pobres y menos favorecidas es reiterado, y el concepto de equidad tiene una clara relación con la pobreza. Se hace especial

énfasis en la igualdad de oportunidades como una forma de alcanzar mayor equidad entre las familias de los estratos altos, medios y bajos. Se busca mejorar tanto el acceso como la calidad de la educación, es decir, las acciones se orientan principalmente a promover la equidad pre-sistema e intra-sistema y por ende, a la ampliación de las coberturas y al logro de una mayor eficiencia y rendimiento escolar con el fin de aumentar la opción de los grupos menos favorecidos de acceder a mejores oportunidades laborales en el sistema productivo.

En *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (Cepal, 2000b) se observa la influencia del enfoque de las capacidades de Sen. Así, “la equidad implica, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro” (Cepal, 2000b:

51). El principio de diferencia cobra más fuerza e implica la identificación de situaciones de vulnerabilidad especialmente críticas, así como la flexibilidad suficiente entre políticas igualitarias y políticas que reconozcan las diferencias. Para el logro de una mayor equidad es preciso: 1. asegurar la cobertura universal progresiva en la enseñanza básica y media y la reducción de las brechas existentes en la calidad de la educación; 2. adaptar programas y contenidos a los grupos específicos; 3. buscar la pertinencia

curricular teniendo en cuenta las realidades territoriales; y 4. destinar fondos especiales en las zonas de mayor vulnerabilidad social y económica (Hopenhayn y Ottone, 2002: 115-116) .

El concepto de equidad en la educación remite a tres momentos: la *equidad pre-sistema*, relacionada con las condiciones de acceso al sistema educativo y la capacidad de los usuarios/as para incorporarse en él; la *equidad intra-sistema*, atañe a la homoge-



Resguardo Caño Mochuelo, pueblo Sikuani, Casanare, 2005. Foto Comunicaciones ONIC.

neidad de la educación que deberían recibir niños/as de diferentes estratos socioeconómicos u otras variables que los diferencien. En efecto, el sistema educativo debería dejar atrás la segmentación que discrimina entre una educación para ricos y otra para pobres. Por último, *la equidad post-sistema* se expresa en la capacidad de inserción de los individuos al mercado laboral y sus posibilidades de acceso al empleo y a una mayor movilidad social en un contexto de flexibilización y

globalización de las relaciones productivas (Cepal, 2000b: 56). Educación y conocimiento constituyen el punto de unión o bisagra entre la necesidad de adecuar el sistema productivo a las demandas del mundo global y, a la vez, alcanzar sociedades más equitativas e igualitarias.

Con el telón de fondo de la pobreza, la equidad se ha entendido principalmente como la inclusión de los más pobres en el sistema educativo, lo que explica el énfasis de las políticas en la ampliación de coberturas. No obstante, también ha implicado el reconocimiento de las demandas y necesidades específicas de las “poblaciones especiales” en función de la diversidad étnica y cultural o por otras razones como la ubicación territorial, la discapacidad y las capacidades excepcionales. En síntesis, de acuerdo con el enfoque rawlsiano, el “criterio de equidad” adoptado en las políti-

cas educativas ha asumido como principio de acción la preferencia por los más débiles. De otra parte, el reconocimiento de la pluralidad, la diversidad y las diferencias, en la medida en que éstas deriven en exclusión y discriminación, constituyen, de igual modo, principios de acción del criterio de equidad. Al respecto, se registra un avance en la formulación de las políticas; sin embargo, habría que evaluar su ejecución e impacto. Es decir, ¿el reconocimiento de las diferencias es una realidad en el aula escolar?

La nueva noción de ciudadanía

La emergente concepción de ciudadanía nos remite en primer lugar, a las sociedades de la “información”, la “gestión” y la “informatización” (Cepal, 2000b), y en segundo término, al reconocimiento del multiculturalismo, la diversidad y la diferencia. En el mundo actual, para ejercer efectivamente los derechos ciudadanos, se ha vuelto imprescindible que los individuos posean tanto el conocimiento y dominio, como el acceso a las tecnologías de información y comunicación –TIC–. Sin el conocimiento y el acceso a ellas no es posible hacer parte de las redes y flujos crecientes de información, ni participar en los “diálogos mediáticos”, menos aún, incidir en los debates públicos. Es decir, no se accede a la nueva noción de ciudadanía, y por tanto, se configuran otras formas de exclusión y de pobreza.

Las poblaciones estructuralmente pobres que se encuentran desconectadas y por fuera de la red y de la comunicación interactiva ya no sólo serán “pobres materiales” sino que entrarán a engrosar las filas de los “pobres simbólicos”. Analphabetas o con pocos años de escolaridad y con desconocimiento y falta de acceso a las tecnologías de información y comunicación, no podrán participar en las decisiones públicas, no podrán ejercer sus derechos ciudadanos y serán exclu-

dos del “ejercicio moderno de la ciudadanía” (Cepal, 2000b:168-169). Aquí hay que tener en cuenta que la ciudadanía moderna también excluye a las mujeres puesto que ellas, como producto de los estereotipos de género, presentan mayores dificultades y resistencias para acceder y dominar las tecnologías de información y comunicación.

La tensión igualdad vs. diferencia, que se manifiesta a su vez entre currículos uniformes vs. diferentes



Resguardo Caño Mochuelo, mujer Sikuani, comunidad Getsemani, 2005.
Foto Comunicaciones ONIC.

(Solari, 1994) o competencias básicas vs. cultura y contexto (Sáenz, 2004) o educación centrada en la cultura y en los valores universales de la sociedad vs. el individuo, la diversidad histórica y cultural y el reconocimiento del otro (Touraine, 2001), constituye el otro eje central en torno al cual gira la nueva noción de ciudadanía. De una educación homogénea y uniforme, donde se considera que todos/as son iguales, se pasa a la necesidad de reconocer y respetar las diferencias dadas en razón del origen socio-

económico, del sexo, la edad, la etnia, la orientación sexual, la religión, el origen urbano o rural, las condiciones de excepcionalidad o las limitaciones físicas o psicológicas, entre otras.

En sociedades profundamente inequitativas y estratificadas como las de América Latina y el Caribe, la tensión igualdad/diferencia remite a la necesidad de formular políticas de redistribución y políticas de reconocimiento (Fraser, 2002). Este tipo de políticas en educación implica en primera instancia, alcanzar la cobertura universal en la enseñanza básica y media y el mejoramiento efectivo de la calidad de la educación de los grupos más pobres, y en segundo término, requiere la transformación de los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas de tal forma que se reconozcan y se valoren, más allá de la retórica, las múltiples diferencias y la diversidad cultural.

La transformación de los contenidos curriculares exige un cuidadoso equilibrio en el manejo de la tensión igualdad/diferencia o redistribución/ reconocimiento. Al respecto, hay consenso en la necesidad de establecer currículos con un mínimo de contenidos o núcleo común para todos/as, pero con la flexibilidad suficiente para valorar las diferencias y la diversidad multicultural. El acuerdo sobre el mínimo común a la manera del pac-

to social, posibilita la democracia y el sentido de lo público. El reconocimiento de las diferencias, entendido como la comprensión y valoración “del Otro en su cultura” y en su identidad, le da a la educación un papel fundamental en la medida en que la escuela pasa a ser un “lugar privilegiado de comunicaciones interculturales” (Touraine, 2001: 285).

También hay consenso al señalar que el aprendizaje y la enseñanza de la diferencia, del multiculturalismo y del nuevo ejercicio ciudadano, no se resuelven plasmándolos en programas o contenidos de carácter disciplinar, no se trata entonces de incluir materias cuyo eje sea, por ejemplo, la diversidad étnica o las diferencias entre hombres y mujeres. En el marco de las reformas educativas, el aprendizaje de la diferencia y de la ciudadanía debe hacer parte del “currículo transversal” (Hopenhayn, 2003; Tedesco y López, 2002), lo que supone un cambio profundo tanto en la concepción y organización curricular, como en la concepción que tienen los/as docentes del conocimiento. La noción de “currículo transversal” debe incluir el enfoque de derechos, y por tanto las manifestaciones más relevantes de la diferencia deben tratarse de manera explícita en todas las áreas del saber. El aprendizaje y la valoración de la diferencia y la ciudadanía no son problemas exclusivos de las ciencias sociales o

del desarrollo de las competencias ciudadanas, como suele entenderse desde una visión fragmentada de los procesos pedagógicos y de adquisición del conocimiento.

El “currículo transversal” cuestiona la neutralidad y la objetividad del conocimiento y del saber científico. En tal sentido, las diferencias socioeconómicas, urbano/rural, de edad, de sexo, étnicas, religiosas, de orientación sexual o debidas a las limitaciones físicas y psicológicas, entre otras, deberían



Resguardo Caño Mochuelo, niña Sikuani, Casanare, 2005. Foto Comunicaciones ONIC.

integrar el “currículo transversal” y quizá, con mayor razón, campos del saber como matemáticas, lenguaje y ciencias naturales, puesto que el desarrollo de estos conocimientos resulta imprescindible en el mundo actual, y porque el dominio de los mismos ha mostrado discriminaciones y sesgos que colocan en desventaja a los grupos de población más pobres, a los del sector rural, a los grupos étnicos y a las mujeres.

El aprendizaje de la diferencia en sus múltiples manifestaciones

debe asumirse de manera directa tanto en los contenidos curriculares de todas las áreas del saber, como en el currículo oculto que atraviesa las prácticas escolares, las relaciones cotidianas que se dan dentro del aula y la comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa. La transversalidad del currículo no se puede reducir al reconocimiento retórico y “políticamente correcto” de la diferencia y la sociedad multicultural, que se puede quedar en discursos abstractos que nos remiten a la “formación integral del sujeto”, al “respeto de los derechos humanos”, a la “democracia”, la “equidad” y la “ciudadanía moderna”, pero sin establecer dentro del aula una relación directa y vivencial con las realidades más inmediatas como la diferencia sexual, las diferencias étnicas y de clase.

Hay que destacar que el reconocimiento, tanto discursivo como práctico, de las diferencias socioeconómicas, étnicas y de edad, tiene mayor aceptación, en comparación con las diferencias de género¹⁴. En el mismo discurso que reivindica las diferencias como una nueva noción de ciudadanía, las mujeres continúan siendo ciudadanas de cuarta o quinta categoría. Situación que no deja de llamar la atención si tenemos en cuenta que la diferencia sexual atraviesa el cuerpo mismo de los sujetos y porque como señala Touraine: “Donde la existencia del Sujeto está más profundamente comprometida es en la relación entre hombres y mujeres, porque la

acción liberadora de éstas puso fin a la identificación de una categoría particular de seres humanos con lo universal” (Touraine, 2001: 191).

La transformación de los contenidos y las prácticas pedagógicas debe dejar atrás la separación entre vida escolar y extraescolar, debe dar paso a la “escuela de la comunicación”, que a su vez hace posible la “escuela del Sujeto orientada hacia la libertad del Sujeto personal” propuesta por Touraine. Este modelo es compatible con el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los individuos en sus diferentes dimensiones, y aborda precisamente la realidad de los/as jóvenes allí donde ella se manifiesta con mayor intensidad y complejidad: como es el fortalecimiento de su identidad y subjetividad a través de la vivencia de su corporalidad y sexualidad o de otras experiencias que pueden ser determinantes en sus vidas y que no se limitan solamente a la formación de sujetos aptos para la vida productiva.

Conclusiones

La equidad de género no ha sido una prioridad en la agenda de las políticas educativas. En la definición del concepto de equidad, así como en los objetivos y lineamientos de las políticas, no aparece la “cuestión” del género ni se identifica el sexismo en la educación como un problema que pone en desventaja a las mujeres frente a los hombres. Es cierto que tampoco se desconoce la inequidad de género existente en otros campos, de tal forma que los diagnósticos realizados por la

Cepal llaman la atención en torno a problemáticas específicas como la pobreza de las mujeres, sus condiciones de vida en el sector rural, la jefatura femenina, el embarazo adolescente, la violencia intrafamiliar, la discriminación salarial y la escasa participación femenina en los espacios de decisión; pero estas problemáticas no se relacionan directamente con el sistema educati-

do y las políticas de conciliación del trabajo remunerado y no remunerado, los sistemas de pensiones y las cotizaciones femeninas, la migración, los obstáculos que enfrentan las microempresarias, los estudios de legislación comparada, y la participación de las mujeres en las políticas públicas e iniciativas ciudadanas. Infortunadamente, en la agenda de investigación no hay una sola acción relacionada con el sexismo en el sistema educativo. La única referencia que aparece en el diagnóstico, llama la atención sobre la menor escolaridad y mayor analfabetismo de las mujeres indígenas y afrodescendientes.

La equidad de género no ha sido una cuestión importante en la agenda educativa por dos razones fundamentales: primero, porque la prioridad regional en las políticas ha sido la inclusión de los más pobres al sistema, y segundo, porque en promedio las estadísticas y los indicadores de acceso no presentan diferencias entre hombres y mujeres. Así, en la mayoría de los países niños y niñas tienen igual acceso a la educación, es más, en varios

países indicadores tales como matrícula, años de escolaridad, aprobación, deserción y repetición favorecen a las mujeres¹⁵. Al explicar la ausencia de la equidad de género en la agenda educativa de la Cepal, además de reiterar que “en la región las mujeres tienen igual escolaridad que los hombres”, Hopenhayn agrega un factor muy importante, según el cual “desde el punto de vista programático de las



Encuentro de mujeres indígenas, mujer Nasa, Santander de Quilichao, 2005. Foto Comunicaciones ONIC.

vo ni con sus políticas. En el diagnóstico y en la agenda de investigación propuestos en la Novena Conferencia Regional sobre la Mujer en América Latina y el Caribe (Cepal, 2004), aparte de las problemáticas que vienen de tiempo atrás, emergen nuevas cuestiones, entre ellas: el análisis de los discursos, imaginarios y representaciones y la función de los medios de comunicación, la economía del cui-

políticas públicas y de la formación docente no se sabe cómo abordar el tema del currículo oculto”¹⁶, lo que plantea retos a la investigación y al diseño de las políticas públicas.

Recapitulando, existe una equidad pre-sistema en la medida en que en la región el ser niña no constituye un motivo de exclusión del sistema educativo. El sexismo existente en los contenidos curriculares y en las prácticas docentes, no se considera un problema relevante de la equidad intra-sistema; y por último, las consecuencias del sexismo y la discriminación de género en la educación serían responsabilidad de la equidad post-sistema, en este caso del mercado laboral en lo que tiene que ver con la discriminación salarial y la segmentación del trabajo. De otra parte, no deja de llamar la atención que las políticas educativas ignoren que en la región cerca del 70% del gremio docente está conformado por mujeres, que además, provienen de los estratos bajos¹⁷.

Ahora bien, el principio de equidad que ha orientado las políticas educativas en la región no posibilita la ampliación de las capacidades de las mujeres, en el sentido propuesto por Nussbaum, cuando se refiere al desarrollo de una vida plenamente humana. Tampoco da paso a la ampliación de las capacidades de los hombres. La plena realización de las capacidades humanas implicaría acciones encaminadas a transformar los contenidos curriculares, así como la formación docente, de tal manera que se cuestione la división sexual del trabajo que encubre lógicas de dominación y subordinación en las relaciones hombre/mujer. Habría

que hacer explícito en los currículos y en las prácticas pedagógicas el rechazo de cualquier forma de discriminación en razón del origen social, el sexo, la etnia, la edad y la orientación sexual, entre otras. Implicaría tanto políticas de redistribución orientadas a incluir a los grupos más pobres dentro del sistema educativo, como políticas efectivas de reconocimiento que en verdad mejoren la calidad de la educación desde una concepción integral y universal de la gama de derechos.

El balance de las reformas educativas, implementadas en los años noventa en la región, no es muy alentador. Tampoco se vislumbran cambios sustanciales en el mediano plazo, si tenemos en cuenta los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015. En ellos se propone lograr la educación primaria universal, lo que a todas luces resulta insuficiente puesto que en promedio se requieren, como mínimo, once años de escolaridad para no caer en la pobreza (Hopenhayn y Ottone, 2002) y para dar respuesta a las demandas de la globalización y acceder a la nueva ciudadanía. Si bien, la universalización de la educación es fundamental, el problema no se puede reducir solamente al acceso y a la ampliación de coberturas. Ningún campo de acción puede ser más estratégico que la educación para cumplir otro de los objetivos del milenio “promover la equidad de género y la autonomía de la mujer” (Conpes/DNP, 2005), para la cual es preciso tener una mayor voluntad política por parte de los gobiernos. Quizá entonces no sea suficiente “reformar las reformas”, puesto que lo que se requiere es cambiar la lógica indi-

vidualista de un sistema centrado casi exclusivamente en la producción y el consumo (el tener), para dar paso a un sistema que conciba a cada ser humano como un fin en sí mismo, de tal forma que privilegie su capacidad de ser y hacer. Desde esta perspectiva, la lista propuesta por Nassbaum, aunque presenta desafíos enormes para las políticas públicas, debería cruzar de manera transversal la formulación y ejecución de las políticas educativas.

Citas

- 1 Este artículo se realizó en el marco de la ejecución del proyecto de investigación *Reforma educativa y género: un estado de situación en Argentina, Chile, Colombia y Perú*, coordinado por Hexagramas Consultoras de Chile (2004-2005). El estudio *Reforma educativa y género: caso Colombia*, estuvo a cargo de la línea Género y Cultura de la Universidad Central, bajo la dirección de Lya Yaneth Fuentes. El proyecto contó con el apoyo financiero de la Fundación Ford. Jimena Holguín, asistente de investigación, y Betulia Jiménez, homologante de la Escuela de Economía de la Universidad Central, participaron en la búsqueda bibliográfica y en la elaboración de resúmenes.
- 2 La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) es el organismo de las Naciones Unidas responsable en la región de formular y orientar las políticas económicas y sociales. Su influencia en la producción de conocimientos, en el pensamiento social y en las políticas públicas es ampliamente reconocida.
- 3 La tasa de repetición es una de las más altas en el mundo. Cerca de la mitad de los/as estudiantes que ingresan a la primaria en América Latina y el Caribe finalizan este ciclo, y en promedio el 30% de los alumnos/as que ingresa cada año al nivel básico repite (Cepal/Unesco, 1992; Solari, 1994; Cepal, 2000b; Hopenhayn y Ottone, 2002).
- 4 La tasa de egreso, entre otros indicadores, muestra la inequidad del sistema y su estratificación social. Así, en los estratos

- altos el egreso es casi universal; para los sectores medios y medios bajos urbanos se calcula en cerca del 50% y, en contraste, sólo llega al 10 o 15% para el conjunto del sector rural (Solari, 1994).
- 5 Los “asuntos de las mujeres” hacen referencia a sus demandas o necesidades específicas por razones biológicas, como sería el caso de su salud y sus derechos reproductivos y/o por razones socio-culturales, como sería por ejemplo el sexismo en la educación (Lovendusky, 2001).
 - 6 Las mujeres presentan tasas de matrícula y escolaridad iguales o superiores a las de los hombres en los diferentes niveles del sistema, aunque en países como Bolivia, Guatemala, Perú, Haití, Ecuador y Panamá, todavía persisten brechas considerables.
 - 7 Entre 1993 y 1999 en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay se encontró que no sólo subsisten disparidades salariales entre hombres y mujeres, sino que éstas han aumentado en todos los niveles educativos, siendo más notorio entre la población trabajadora joven (Carlson, 2002).
 - 8 En las reformas educativas “la cuestión de género permanece constreñida a aspectos de acceso, y no avanza hacia contenidos o procesos” (Stromquist, 2002: 82).
 - 9 La *producción* de recursos humanos, la *construcción* de ciudadanía y el *desarrollo* de sujetos autónomos, como pilares básicos de la modernidad, constituyen objetivos fundamentales para la educación (Hopenhayn y Ottone, 2002:102). En cumplimiento de los mismos, la Cepal y Orealc definen los códigos de la modernidad como “el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (Cepal, 2000b:65). Estos conocimientos y destrezas requieren por parte de los individuos habilidades en las operaciones aritméticas básicas, en la redacción y comprensión de lectura, capacidad de observación, descripción y análisis, capacidad de adaptación frente a los cambios y nuevos desafíos, iniciativa, manejo de racionalidades múltiples, capacidad de interacción y de gestión, espíritu crítico en la selección y procesamiento de información y disposición para trabajar en equipo, entre otras (Cepal/Unesco, 1992:157 y Hopenhayn y Ottone 2002:103).
 - 10 Tomando como ejemplo una situación hipotética de igualdad, Rawls desarrolla su concepción de la justicia imaginando una “posición original”, previa a cualquier arreglo o pacto social, en la cual individuos “racionalmente, libres e iguales” por unanimidad establecen “principios de justicia razonables y bien fundados” que favorezcan de manera justa y equitativa los intereses de todos. La situación de equidad para acordar cuáles deben ser las reglas de juego que normen la convivencia colectiva, la garantiza el “velo de ignorancia” que debe cubrir a todos en el momento de decidir dichas reglas. En la “posición original” los individuos no deben saber nada de sí mismos ni de los otros; todos están cubiertos igualmente por el *velo de ignorancia* de tal forma que al acordar las reglas de juego ninguno puede sacar ventaja sobre los otros en función de diferencias naturales o sociales, como por ejemplo, haber nacido con alguna incapacidad física o muy bien dotado, pobre o rico. La situación de equidad también está dada al no mediar entre ellos relaciones de autoridad, dependencia, dominio y sumisión, en consecuencia pueden decidir los principios de justicia con total independencia e imparcialidad (Rawls, 1995).
 - 11 Existen dos concepciones de la igualdad de oportunidades: la primera considera que la “sociedad debiera hacer lo posible para “nivelar el terreno de juego” entre los individuos que compiten por un puesto, o nivelarlo previamente durante su periodo de formación, (...) la segunda concepción, que denomino “principio de no discriminación o de mérito”, establece que en la competencia por un puesto en la sociedad han de ser incluidos entre los aspirantes todos aquellos que poseen las características adecuadas para desempeñar las obligaciones que dicho puesto conlleva, y a la vez que su elección para éste se decidirá atendiendo solamente a estas características.” (Roemer, 1998:71). De estas dos concepciones, según el autor, la que tiene mayor alcance es la del principio de nivelación del terreno de juego. Una tercera aplicación de la igualdad de oportunidades es la que tiene que ver con las *acciones afirmativas* también llamadas *acciones de discriminación positiva*. Con ellas se busca corregir la desigualdad de hecho dado que la igualdad jurídica formal, la igualdad ante la ley y el mismo principio liberal de igualdad de oportunidades no han sido suficientes para que los grupos en desventaja alcancen mayores niveles de igualdad en los diferentes ámbitos.
 - 12 Al respecto, Sen nos trae un ejemplo bastante ilustrativo: “con el mismo haz de bienes elementales, una mujer embarazada o una mujer con hijos que cuidar, tiene mucha menos posibilidad de alcanzar sus objetivos que un hombre que no tiene que cargar con este peso” (Sen, 1995:39).
 - 13 En el debate actual de la teoría feminista y acorde con el enfoque de las capacidades, Nussbaum se inscribe en el feminismo universalista. En este las concepciones de justicia social, del bien común, de ciudadanía y acción pública son fundamentales. Aquí la tensión igualdad/diferencia y en particular, la cuestión de la diversidad es muy importante. Las universalistas cuestionan el relativismo cultural en la medida en que ignora y acepta la desigualdad entre los sexos por encima de los derechos de las mujeres. Pero de otra parte, la pregunta de Dietz es: “¿Puede reconciliarse la universalidad con las diferencias?” Aunque en el debate del feminismo contemporáneo el problema de fondo es “el estatus del sujeto como punto de partida para la teorización política feminista” (Dietz, 2005:210), es decir, ¿se trata de construir o deconstruir el sujeto? Una síntesis excelente de las diferentes corrientes y tensiones de la teoría feminista actual se puede leer en Mary Dietz (2005).
 - 14 Existen menos resistencias a la hora de formular políticas dirigidas a los infantes, los jóvenes, los adultos/as mayores y los grupos étnicos. Así por ejemplo, en Colombia la Constitución de 1991 dio paso a la etnoeducación para fortalecer la identidad y preservar la lengua, conocimientos y prácticas de estos grupos. En el 2003 se conformó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras como instancia asesora del Ministerio de Educación y se creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En contraste el estudio realizado sobre reformas educativas y equidad de género, pudo constatar que el sexismo en la educación no es, ni ha sido, un tema importante en las agendas de gobierno. Tampoco ha sido un tema de primer orden para el movimiento de mujeres, y menos aun para el sindicalismo del gremio docente (Fuentes y Holguín, 2006).
 - 15 “Si en Colombia fuera como en Afganistán o en Bangladesh donde las niñas no van a la escuela, se hubiera tenido que hacer un esfuerzo enorme por escolarizar a las niñas, pero la prioridad en cobertura no se le dio a las niñas porque ya estaban ahí”. Margarita Peña, ex-viceministra de educación y ex - secretaria de educación de la Secretaría Distrital de Bogotá. Entrevista realizada en Bogotá, enero 18 de 2005. Durante la ejecución del proyecto Reforma educativa y género: caso Colombia, se entrevistó

taron personas expertas en los temas en cuestión.

- 16 Y aunque en la Cepal existe la Unidad de Mujer y Desarrollo al ser separada de la Unidad de Desarrollo Social “terminó constituyéndose en una unidad independiente, con un discurso paralelo al de educación, pero que se cruza con algunos temas como familia, salud reproductiva, violencia intrafamiliar y empleo”. Martín Hopenhayn, experto principal de la División de Desarrollo Social de la Cepal, quien orientó las políticas educativas. Entrevista realizada en Bogotá, junio 9 de 2005. Se deduce entonces que los responsables de formular las políticas educativas no han pensado la cuestión de género, y tampoco han trabajado de manera conjunta el sexismo en la educación con la Unidad de Mujer y Desarrollo.
- 17 En el 2003 el 68.4% del personal docente de preescolar, básica primaria, secundaria y media del sector oficial eran mujeres (Liang, 2003). En Colombia, las políticas de formación docente son neutrales al género, de tal forma que el docente ideal que se proponen seguir, se piensa a partir del modelo de masculinidad existente (Fuentes y Holguín, 2006).

Bibliografía

- BRUNNER, José J., 2000, *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos y estrategias*, Seminario sobre prospectiva de la educación en la región de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Unesco, p. 31.
- CARLSON, Beverley, 2002, “Educación y mercado del trabajo en América Latina frente a la globalización”, en: *Revista de la Cepal*, No. 77, Santiago de Chile, pp. 123-141.
- CEPAL/ UNESCO, 1992, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, p. 269.
- CEPAL, 1997, *La brecha de la equidad. América Latina, el Caribe y la Cumbre Social*, Santiago de Chile, p. 218.
- _____, 2000a, *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*, Segunda conferencia de seguimiento regional de seguimiento de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Santiago de Chile, p. 311.
- _____, 2000b, *Equidad, desarrollo y ciudadanía. Agenda Social*, Tomo II, Colombia, Alfaomega, p. 202.
- _____, 2004, *Caminos hacia la equidad de género en América Latina y el Caribe*, 9° Conferencia Regional sobre la Mujer en América Latina y el Caribe, México, D.F., p.104.
- CONPES/DNP, 2005, *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio – 2015*, Bogotá, Consejo Nacional de Política Económica y Social - República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, p. 69.
- DIETZ, Mary, 2005, “Las discusiones actuales de la teoría feminista”, en: *Debate Feminista. Matrimonio homosexual, familia homoparental*, Año 16, Vol. 32, octubre, México D.F., pp. 179-224, (versión en inglés de 2003).
- FRASER, Nancy, 2002, *Política feminista en la era del reconocimiento. Una aproximación bidimensional a la justicia de género*, Argentina, Prigep – Flasco, p. 12.
- FUENTES, Lya Y., y Jimena Holguín, 2006, “Reformas educativas y equidad de género en Colombia”, en: *Género y Reformas Educativas en los 90*. Argentina, Chile, Colombia y Perú, (eds.), Hexagramas Consultoras, Flasco - Buenos Aires, IESCO - Universidad Central de Bogotá y Universidad Católica de Perú, LOM, ediciones, Santiago de Chile (en imprenta).
- HOPENHAYN, Martín y Ernesto Ottone, 2002, *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, p.138.
- HOPENHAYN, Martín, 2003, *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*, Informes y Estudios Especiales, Serie No. 12, Santiago de Chile, Cepal, p. 36.
- LIANG, Xiaoyan, 2003, *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*, No. 27, Preal, p. 31.
- LOVENDUSKY, Joni, 2001, “Cambio en la representación política de las mujeres”, en: Mariagrazia Rossilli (coord.), *Políticas de género en la Unión Europea*, Madrid, Narcea, pp.117-138.
- NASSBAUM, Marta, 2002, *Las mujeres y el desarrollo humano*, Barcelona, Herder, p. 414.
- RAWLS, John, 1995, *Teoría de la Justicia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, p. 549.
- RAWLS, John, 1986 (1958), *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*, Madrid, Tecnos.
- ROEMER, John, E., 1998, “Igualdad de oportunidades”, en: *ISEGORIA Revista de filosofía moral y política*, No. 18, mayo, Madrid, pp.71-87.
- SÁENZ, Javier, 2004, *Informe de la consultoría para el análisis de los resultados de la política de Revolución Educativa: 2002 – 2004*, Bogotá, p. 21 (documento en mimeo).
- SEN, Amartya, 1995, *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza, p. 217.
- _____, 1988, “Igualdad de qué?”, en: Sterling McMurrin (ed.), *Libertad, Igualdad, y Derecho*, Barcelona, Ariel Derecho, p. 133-156.
- SOLARI, Aldo E., 1994, *La desigualdad educativa: problemas y políticas*, No. 4, Serie Políticas Sociales 4, Santiago de Chile, Naciones Unidas / Cepal, p. 47.
- STROMQUIST, Nelly P., 2002, “La equidad de género y las reformas educativas en el contexto del neoliberalismo”, en: *Revista Debates en Sociología*, No. 27, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales, pp.71-88.
- TEDESCO, Juan C., y Néstor López, 2002, “Desafíos de la educación secundaria en América Latina”, en: *Revista de la Cepal*, No. 76, Santiago de Chile, pp.55-69.
- TOURAINÉ, Alan, 2001, *¿Podremos vivir juntos?*, México D.F., Fondo de Cultura Económica, p. 335.