



Nómadas (Col)

ISSN: 0121-7550

nomadas@ucentral.edu.co

Universidad Central

Colombia

Stromquist, Nelly P.

GÉNERO, EDUCACIÓN Y LA POSIBILIDAD DE UN CONOCIMIENTO TRANSFORMATIVO

Nómadas (Col), núm. 20, 2004, pp. 56-64

Universidad Central

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117734006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

GÉNERO, EDUCACIÓN Y LA POSIBILIDAD DE UN CONOCIMIENTO TRANSFORMATIVO*

Nelly P. Stromquist* *

Traducción de Diógenes Carvajal***

Este artículo realiza una reflexión sobre el lugar que ocupa el género dentro de los sistemas educativos, especialmente en su relación con las políticas públicas en educación. Muestra las dificultades existentes para el desarrollo de políticas equitativas, habida cuenta de que la educación posee un carácter más distributivo que re-distributivo en términos de los ingresos, de tal manera que resolver la inequidad social por medio de la educación es relativamente poco efectivo. Sin embargo, el reto podría estar en la educación transformativa, entendida como aquella educación que proporciona un conocimiento que hace tomar conciencia de las inequidades sociales y de género, y permite a los individuos organizarse en busca de una transformación social progresiva.

This article shows a reflection about the place of gender within educational systems, especially in its relations to public policies in education. It also shows the current difficulties for developing equity policies, due to the more distributive than redistributive character of education, in terms of incoming. Because of this, to find a solution to social inequity by educating is not effective at all. However, the challenge would be in transformative education, understood as such education that brings a knowledge that makes people conscious of social and gender inequities, and therefore, enables them to organize themselves in the search of a progressive social transformation.

Palabras clave: Políticas públicas, género, inequidad, educación, educación transformativa.

* Ponencia presentada por invitación en el panel sobre "Mujeres, justicia internacional y educación", encuentro de la región Este de la Asociación Filosófica Americana, Washington, D.C., 28 al 30 de diciembre de 2003.

** Catedrática del Rossier School of Education, Universidad del Sur de California, Los Ángeles. CA 90089-4039. Especialista en los temas de Equidad Social y Políticas Públicas
E-mail: nellystromquist@juno.com

*** Investigador DIUC.

Introducción

En el mundo contemporáneo y globalizado, la educación es considerada como un elemento clave en la emergente “sociedad del conocimiento”. La educación es vista como el principal instrumento para lograr la equidad entre diversos grupos sociales, especialmente entre mujeres y hombres. Agencias internacionales como el Banco Mundial, que tienen una excesiva influencia en las políticas públicas de los países en desarrollo, nos aseguran que “la educación es la propiedad productiva más importante que la mayoría de la gente podrá poseer” (Perry y cols., 2003: 26). Más aún, críticos sociales con perspectivas opuestas a las del Banco Mundial coinciden con éste al afirmar que el acceso a, y la calidad de, los servicios de salud y educación, son las vías principales para la integración social.

Si la educación es una herramienta tan poderosa para el mejoramiento económico y social, deberíamos esperar que la política pública buscara hacerla más accesible para todos, brindar educación de alta calidad, y distribuirla de manera equitativa a todos los niveles –y no sólo la educación básica sino también la secundaria y terciaria-. Sin embargo, la imagen empírica es más compleja y ambivalente en la distribución y calidad de la educación.

El género en las políticas educativas

Los acuerdos internacionales actuales, como se ve en la iniciativa Educación para Todos, anunciada por primera vez en Jomtien (1999) y reiterada en Dakar (2000), sostienen la necesidad de asegurar el acceso educativo, aprendizaje y finalización exitosa de la escolaridad en los niveles de la primaria. Estos



Pedro Alcántara (Colombia, 1942), Retrato de un guerrero, impresión planográfica, 1972

acuerdos también identifican la importancia de la escolaridad de buena calidad. Los objetivos de Desarrollo del Milenio, aceptadas de manera unánime por los miembros de la ONU en 2000, identifican la necesidad de otorgar educación para todos en la totalidad de los niveles de educación básica, brindar

educación de buena calidad y eliminar las brechas de género en el ejercicio educativo (UN, 2000).

En la práctica, estos acuerdos se tornan poco profundos tanto por parte de los países en desarrollo como por parte de los países avanzados, cuyos gobiernos e instituciones financieras, se supone, deben colaborar para lograr ese objetivo. Los donativos y préstamos internacionales para la educación representan una proporción menor a la que ésta representa en los presupuestos nacionales. Por su parte, la mayoría de los presupuestos educativos nacionales no han aumentado en la proporción necesaria para satisfacer las metas de acceso, aprendizaje y culminación escolar. Los salarios de los profesores han disminuido con el tiempo en lugar de incrementarse. Las medidas de descentralización buscan con frecuencia reducir el apoyo del gobierno y dependen cada vez más de contribuciones financieras de los padres. El esfuerzo de servirles a los grupos más débiles, conformado en gran parte por adultos de áreas rurales y grupos minoritarios, son escasos y alcanzan apenas una pequeña parte de los grupos necesitados.

Las niñas se han beneficiado de la expansión general de la escolaridad. Sin embargo, rara vez ha habido medidas compensatorias centradas sólo en ellas, excepto unos pocos programas, especialmente en México, Bangladesh y Malawi, que

brindan subsidios familiares o becas especiales para que las niñas lleguen a niveles altos de educación. Es más, la expansión de la escolaridad no ha sido acompañada por esfuerzos perceptibles para modificar el contenido (currículo) de la enseñanza ni la capacitación de los y las docentes en una educación sensible al género. La discusión sobre la calidad ha sido delimitada para significar alto desempeño en pruebas estándares de lectura y matemáticas; no en derechos ciudadanos ni obligaciones, ni una mejor comprensión de la opresión y el conflicto en la sociedad.

El poder de la educación

Aunque la enseñanza formal puede brindar conocimiento que refuerza, en lugar de retar, la naturaleza de una sociedad marcada por el género, la adquisición de habilidades y hábitos intelectuales por parte de las mujeres conduce al cambio social. El poder de reflexionar, calcular, analizar y sacar conclusiones ha ayudado a muchas mujeres a ver sus realidades y, en consecuencia, a divisar medios para la transformación social. No es accidental que las líderes de los numerosos grupos de mujeres y organizaciones no gubernamentales que se han establecido en los últimos veinte años sean mujeres con altos niveles de educación; por cierto, mucho más altos que el promedio nacional para mujeres de la misma edad (Stromquist, 2003).

La educación transformativa es la que proporciona un conocimiento que hace surgir conciencia sobre las inequidades sociales y les permite a los individuos organizarse en busca de transformación social progresiva (Freire, 1970; Gramsci c1994 y c1996). La educación, para ser transformativa, no sólo debe brindar conocimiento sobre las condiciones de subordinación de las personas, sino también brindar el apoyo emo-



Beatriz González (Colombia, 1938) Encajera in situ, 20 x 25 x 40 cm, esmalte sobre lámina de metal, 1973.
Foto: U. Ripoll

cional y las habilidades políticas para visualizar e implementar el cambio social. Dicho conocimiento parece no estar siendo diseminado por el sistema de educación pública con la misma intensidad que lo hacen los escenarios educativos por fuera de la escuela formal; además, los mensajes transformativos tienden a tener más impacto en las mujeres adultas que en las niñas y mujeres

adolescentes, debido a que las adultas han experimentado más situaciones de desventajas de género en sus vidas. Por consiguiente, la educación como un medio para lograr la igualdad de las mujeres y los hombres cobra mucha importancia en sus modalidades no formales e informales.

Estudios sobre acciones exitosas por parte de las mujeres revelan que su organización en instituciones estables e independientes es crucial. Dichas instituciones, u organizaciones no gubernamentales (ONG), han examinado los diversos procesos sociales, económicos y culturales que reproducen formas existentes de opresión de género y han, por tanto, visualizado formas de crear un contexto para las luchas transformativas e identificado múltiples estrategias para lograr sus fines. Documentos del Banco Mundial plantean, por lo general, la necesidad de “construir instituciones políticas y sociales más abiertas” para permitir “un mayor compartir del agenciamiento, voz, y poder en la sociedad” entre los grupos subordinados, y sin embargo se abstienen de identificar organizaciones en los movimientos de mujeres.

Si se quiere que la educación sea un recurso para las mujeres, ésta tiene que ser vista en su complejidad, no únicamente en la educación formal sino también en sus manifestaciones no formales e informales. Tiene que ser vista no sólo en el ciclo básico sino también en los niveles secundarios y terciarios –siendo este último uno en donde sus graduados pueden pro-

ducir la mayor influencia política y económica–.

El género y la educación formal en América Latina

América Latina se ha desempeñado mejor que muchas otras regiones en desarrollo al brindar educación primaria y secundaria a las niñas¹. También se ha desempeñado mejor que otras regiones en cuanto al acceso de las mujeres a la universidad. Por otro lado, niñas y mujeres que viven en áreas rurales y que pertenecen a minorías étnicas predominantes (amerindios y descendientes de africanos) enfrentan desventajas considerables comparadas con blancos y mestizos en muchas áreas sociales, incluida la educación. Los resultados de una reciente encuesta de hogares en 49 países muestran que el género incrementa el impacto negativo de la clase social y de las inequidades étnicas (NAS, en prensa).

En un contexto de inequidades drásticas, y en un clima en el que la inequidad social en la clase económica y la etnicidad son sustanciales, la inequidad de género emerge como algo exótico y totalmente innecesario. Incluso, desde que las estadísticas educativas muestran poca disparidad entre niños y niñas en la educación primaria y secundaria, y entre hombres y mujeres en los niveles terciarios, la visión consensual es que América Latina no tiene el problema del género en la educación. El contenido curricular para promover diferentes ideas sobre la feminidad, la masculinidad y las relaciones sociales de género –cuestiones que pueden ser transmitidas por medio de las

diversas materias, pero en particular por la educación cívica y la educación sexual–, sólo señalan de manera débil el género en la experiencia educativa de América Latina. Se reconoce que las mujeres de poblaciones pequeñas o rurales experimentan penurias educativas severas y que los acuerdos hechos en los foros globales podrían asegurarles atención; pero no existen en la región políticas remediales centradas sólo en niñas o mujeres. Una excepción notable a esto es PROGRESA en México, un programa antipobreza de alto alcance que les proporciona a las niñas durante los últimos años de educación primaria y los primeros años de educación secundaria un incentivo monetario para que vayan a las escuelas, más alto que el que les ofrece a los niños, con la intención de compensar a los padres quienes, en condiciones de privación, tienden a sacar a sus hijas de las escuelas antes que a los hijos².

Razones teóricas sobre el papel de la educación en la inequidad

Las defensoras de la equidad de género son mujeres de movimientos feministas, por lo general organizadas en ONG lideradas por mujeres, algunos gobiernos y una gran variedad de agencias internacionales de desarrollo. Estos tres espacios de actores enmarcan de diversas maneras los problemas y soluciones en las condiciones subordinadas y limitadas de las mujeres. Los actores estatales, bien sea en los niveles nacionales o internacionales, buscan mejoras marginales, primero en las áreas de la educación y la salud, pero recientemente también incluyen la representación política y los derechos

ciudadanos. Las ONG de mujeres y feministas buscan cambios más profundos en las relaciones sociales y económicas que afectan al género por medio de brindar conciencia crítica, conocimiento controversial y el empoderamiento de las mujeres, así como buscando que la legislación corrija situaciones que ponen a las mujeres en desventaja, como el acceso a créditos, la propiedad y la posesión de tierras, los derechos laborales, la violencia doméstica, las violaciones, el matrimonio temprano, y la toma de decisiones en el hogar, entre otras (Stromquist, en prensa; Subrahmanian, 2000). Las agencias internacionales de desarrollo tienen diversas posturas frente a los asuntos de género, pero la mayoría de ellas apoya políticas y prácticas para el mejoramiento del papel de las mujeres, sin cuestionar de manera seria áreas como la legal, las tradiciones y la distribución de la riqueza, que son las que producen crónicas asimetrías de género y cuyo cambio llevaría la transformación de las relaciones sociales de género.

Ahora bien, hay una distancia considerable entre el discurso oficial a favor de la educación de las mujeres y lo que se hace actualmente en la educación formal. Es más, la educación y la salud casi siempre aparecen como prioridades en los planes y proyectos del gobierno. Hay, por ende, algo misterioso aquí, que puede expresarse en dos preguntas: ¿por qué hay una preferencia oficialmente expresada por el Estado por la educación y la salud?, ¿por qué se hace tan poco a pesar de los objetivos anunciados?

Las respuestas del Estado frente a sus ciudadanos en términos de equidad pueden categorizarse de

manera breve en dos tipos: justicia distributiva y redistributiva. La última actúa de manera más directa en las inequidades pero también tiende a ser más controversial ya que claramente toma propiedades de un grupo y se las da a otro. Las reformas agrarias son medidas redistributivas que “transfieren la propiedad de la tierra y, de esa forma, sus ganancias, de las minorías de terratenientes que la monopolizaron, a los campesinos que la trabajaron pero que recibieron una fracción mínima de su producto” (Sloan, 1984:69). Las reformas urbanas, que buscan asignar a los pobres el exceso de viviendas de los ricos, también son medidas redistributivas. No es sorprendente que las reformas agrarias y urbanas se den por lo general durante revoluciones sociales sustanciales, como aquellas de China, México, Cuba y, aún más recientemente, Perú y Chile a principios de la década de 1970. Las medidas redistributivas reducen el ingreso y el consumo de los grupos poderosos y ricos, y transfieren recursos tangibles hacia otras partes.

Una de las medidas distributivas clave es la distribución del ingreso, que algunos académicos (por ejemplo, Sloan, 1994) consideran que es el indicador más importante de las actitudes del Estado hacia la justicia social. Mientras que la tributación puede servir para redistribuir el ingreso, no expropia propiedades tangibles ni familiares y así tiene menos oposición. Es más, la tributación por lo general no termina en reubicaciones sustanciales de la riqueza. En América Latina, la distribución del ingreso cambia poco después de la tributación. Basándose en información de cuatro países (Brasil,

Perú, Ecuador y México, cubriendo las décadas de 1970 a 1990), Perry y cols. (2003: 137) encontraron que la tributación redujo las inequidades sólo entre 0.9 y 8.5 puntos del coeficiente de Gini³.

Una razón clave para explicar la popularidad de la educación como una solución a diversos tipos de enfermedades y debilidades sociales, es que la educación no es un esfuerzo redistributivo sino uno *distributivo* que genera cambios en el futuro (Stromquist, 2001). También, los cambios por medio de la educación tienden a ser pacíficos y a darle al Estado gran legitimidad para mostrar importancia para grandes grupos de personas. A largo plazo la distribución por medio de la educación parece ser relativamente poco efectiva porque los estudios muestran de manera constante una gran asociación entre estatus socioeconómico y desempeño educativo⁴. Mientras que la educación se distribuye a las masas a través de la expansión de la escolaridad, esto no implica que los ricos no tengan acceso a educación de alta calidad mediante la selección de escuelas privadas de élite.

Aunque a los economistas les gusta pensar en la educación como redistributiva, los sociólogos pueden demostrar que es básicamente distributiva e, incluso, moderadamente distributiva. La educación formal implica una redistribución de los ingresos en el sentido de que la gente que está siendo educada ganará más que si no hubiera ido a la escuela, pero la educación no quitará ningún bien, tal como lo haría la redistribución (Stromquist, 2001). La solución de la inequidad

social por medio de la educación es débil, distante y muy indirecta. Opera mediante la distribución eventual del ingreso. De manera sorprendente, esto ha sido aceptado públicamente por el Banco Mundial. En un informe reciente de este organismo sobre inequidad en América Latina, se asegura que dos ventajas de la educación son que “su distribución puede ser mejorada sin la necesidad de redistribuirla quitándosela a alguien más” y “las mejoras en su distribución son buenas para la eficiencia y el crecimiento” (Perry y cols., 2003:26).

La distribución a través de la expansión educativa enfrenta limitaciones pues mientras posibilita el acceso incrementado para grupos en desventaja, también sirve para mantener la ventaja de los grupos sociales más altos (Bordia, 2000). El acceso a la educación se ha incrementado pero persisten grandes diferencias cualitativas, y nuevas formas de inequidad han surgido por medio de la proliferación de escuelas y universidades privadas con calidad limitada y, por lo tanto, poco prestigio.

La educación por lo general surge en el discurso público como una solución simple frente a problemas complejos y difíciles. Sin embargo, la educación de mujeres y hombres, para ser transformativa en el sentido antes mencionado, necesita más que expansión. Necesita una revisión del conocimiento y la experiencia proporcionada por la educación pública y privada. Esto, indudablemente, crea tensiones dentro de las clases dominantes las cuales, teniendo el poder para reducir dichas medias, tienden a hacerlo.

Retos de la educación transformativa

Hoy, el poder transformativo de la educación enfrenta múltiples retos, tanto externos como internos.

El predominio de las filosofías económicas neoliberales

La mayoría de los sistemas políticos en América Latina de hecho prefieren la acumulación de la riqueza más que su distribución equitativa. Los programas públicos dirigidos al bienestar social, como la educación, la salud, y la seguridad social, son mínimos. Las políticas de distribución existentes en las regiones son caracterizadas, con frecuencia, por una gran retórica y aspiraciones utópicas, por un lado, y por el otro por la implementación selectiva y gradual. A muchos ciudadanos les prometen tierra, educación, seguridad social y cuidado de la salud, pero sólo algunos reciben estos bienes y servicios. Estas políticas son funcionales porque, desde la perspectiva de quienes están en el poder, han tenido éxito al mantener lejos de la rebelión a grupos como los indígenas, los campesinos, los trabajadores y los invasores urbanos (Sloan, 1984).

Un mundo económicamente globalizado

Los Estados de países en desarrollo son Estados dependientes, con grandes deudas externas que los fuerzan a esquemas de pago dejando pocos recursos para invertir en áreas sociales. En casos severos, a éstos se les prohíbe la reinversión en áreas sociales ya que todas las prioridades se centran en el pago de la deuda. Bajo



José Antonio Suárez (Colombia, 1955), s.t., grabado, 1988

dichas condiciones, los Estados capitalistas dependientes buscan cumplir con las directivas del Norte, que también incluyen una serie de prioridades educativas que se concentran en aspectos como efectividad, privatización, descentralización y calidad, tal como se miden por el desempeño en matemáticas, lectura y, en menor grado, ciencias. Los objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas –el conjunto más global de políticas públicas que existe– busca, entre otros fines, educación primaria universal para las niñas y niños y lograr la equidad de género en *todos* los niveles de educación para el 2015 (UN, 2000). Estos objetivos se presentan como deseos incuestionables, pero muchos países pobres no estarán en capacidad de lograrlos. Es claro que estas metas apoyan desempeños más simbólicos que reales.

La deuda externa frente a los países en desarrollo

Una situación poco considerada en los países industrializados es la gran deuda externa que enfrentan muchos países en desarrollo. Desde la perspectiva del Sur, la deuda es tan grande para un número sustancial de países poco avanzados que ellos no pueden cubrirla, y sus pagos regulares implican una carga excesiva en el presupuesto nacional. El pago de la deuda es esencial para mantener un buen prestigio nacional y un estatus de inversión. Para facilitar este pago, instituciones financieras como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial exigen que los gobiernos reduzcan sus gastos, lo que muchas veces significa invertir mucho menos que antes en servicios sociales, especial-

mente en educación, salud y bienestar social (Reimers y Tiburcio, 1993). La situación de la deuda externa se convierte en una crisis financiera en numerosos países en desarrollo. En consecuencia, muchos de estos gobiernos son forzados a priorizar la reducción de la deuda; a pesar de las promesas hechas, la proporción del presupuesto nacional asignado a la educación es pequeño en relación con las necesidades desatendidas del sector.

Objetivos cada vez más divergentes en los movimientos feministas y de mujeres

El movimiento de mujeres se ha diversificado ampliamente, presentando un espectro de rangos que van desde grupos comprometidos con la disminución de las inequidades económicas y políticas entre hombres y mujeres, hasta aquellos más inclinados a trabajar sobre cuestiones de identidades sexuales y en contra de normas heterosexuales (ver, por ejemplo, IFM, 2003).

Debido a que las mujeres se ven a sí mismas como poseedoras de identidades múltiples, incluyendo las identidades en las que nacieron y las identidades que han adoptado, el papel de la educación transformativa enfrenta demandas contradictorias. La clase de conocimiento necesario para oponerse a las

inequidades económicas y sociales que enfrentan las mujeres, en especial las mujeres pobres, es muy diferente de aquel que sirve para atacar la permisividad de las normas de la heteronormatividad. Las estrategias para la acción, además, dependerán de la resolución eventual de la definición de género.

la salud, el agua, la electricidad (por ejemplo, World Bank, 2003; Perry y cols., 2003). El papel que desempeña el género en la creación de inequidades o el hecho de que el género es una de las formas más serias de inequidad, es minimizado en los estudios y políticas de dichas instituciones. Es más, estas instituciones tienden a ver las condiciones educativas como un problema de ineficiencia en la producción y uso de recursos más que de inequidad en su distribución o concentración del control sobre los medios que los producen (Morales-Gómez y Torres, 1990). Como plantea Kabeer (1996), el compromiso con la pobreza por lo general lleva al abandono de las cuestiones de discriminación de género y justicia social. Si bien es correcto que se debe dar mucha atención a las mujeres pobres, es claro que el concepto de género no puede ser reducido a mujeres pobres.



José Antonio Suárez, grabado

La escasa atención dada al género por las instituciones internacionales

Las grandes instituciones financieras –que influyen en el tipo de iniciativas y proyectos gubernamentales de los países en desarrollo– aunque cada vez se preocupan más por cuestiones de pobreza, tienden a ver la inequidad más como el resultado de instituciones públicas ineficientes y corruptas, o en términos de ingresos y acceso desigual a la educación,

Conclusiones

Los niveles de educación que las mujeres logran se han incrementado a lo largo del tiempo. El contenido de lo escolar, sin embargo, ha mostrado una renuencia a ser sensible al género. Con frecuencia el Estado reduce el tratamiento de las cuestiones de género a brindar un incremento en el reparto de la educación y evitar introducir conocimiento controversial.

No obstante, las mujeres se pueden beneficiar de la educación, en especial a través de la educación no formal e informal, lo que les permite adquirir habilidades, actitudes y conocimiento que llevan hacia una nueva visión del orden social.

La razón por la que la educación formal es tan defendida para las mujeres como una herramienta para el progreso propio y colectivo, puede estar atada a su clasificación como una estrategia de distribución, con pocas consecuencias y con alteraciones menores en la distribución del bienestar y el privilegio en la sociedad. Las experiencias educativas y de acceso al conocimiento que reproducen códigos de género aseguran la inducción en, más que la alteración de, creencias y prácticas existentes. Al mismo tiempo, la expansión del acceso educativo legitima el papel del Estado mientras que descarta o debilita medidas que podrían desestabilizarlo.

Los retos para la educación transformativa son múltiples. Los Estados enfrentan coacciones tanto financieras como ideológicas. El uso de medidas específicas para corregir las asimetrías de poder necesita medidas de equidad, pero la equidad requiere de acuerdos sobre las relaciones sociales en las que el "Otro" sea aceptado como un sujeto merecedor de dignidad y derechos humanos. Cuando esto no existe, emerge un intervalo de tiempo sustancial entre el discurso gubernamental y las acciones reales.

La educación necesita del apoyo de otros sectores de la sociedad y de otros grupos sociales además del Estado. En un mundo globalizado parece inverosímil que se dé un gran cambio positivo en la educación sin el com-

promiso de los medios de comunicación ni la participación de la sociedad civil. El Estado debe intervenir para promover el crecimiento económico pero también con propósitos de justicia distributiva. Al mismo tiempo, el Estado debe apoyar organizaciones tanto feministas como de otras mujeres, de forma que la educación de las mujeres adultas emerja como un ingrediente necesario para la ecuación transformativa.

Eric Wright (1994) afirma que eliminar la opresión significa igualar el poder y el bienestar a través de todas las categorías sociales relevantes. Pero luego pregunta: ¿puede una sociedad en la que el poder y el bienestar no están diferenciados por clase ni género, ser sostenible o podrían surgir tendencias contradictorias contra ella? No hay una respuesta simple para esto, pero es evidente que las construcciones sociales evolucionan a través del tiempo y algunas alcanzan altos estándares éticos y de justicia.

Citas

- 1 Una razón puede ser que América Latina obtuvo su independencia mucho antes (entre 1810 y 1821) que otras regiones en desarrollo (que obtuvieron su independencia en su mayoría después de la Segunda Guerra Mundial), y que desde entonces la educación fue un recurso repartido en la política pública.
- 2 Este programa, conocido ahora como *Oportunidades*, alcanza a veinte millones de individuos, proporcionándoles una combinación de servicios de salud, suplementos nutritivos y acceso a la educación.
- 3 *N. del T.* El coeficiente de GINI mide la distribución del ingreso de un país o región. Un índice que tiende a cero indica que hay equidad en la distribución social del ingreso, mientras que si se acerca

a 1 significa que hay concentración de los ingresos en un número reducido de personas y por tanto un alto grado de inequidad.

- 4 Una literatura extensa basada en estudios no longitudinales muestra que los ingresos o bienestar están relacionados con el acceso, terminación y desempeño en la escuela (para un resumen completo ver NAS, en prensa). Un estudio poco usual, basado en datos de cohortes, encontró que esta relación persiste después de controlar estadísticamente los costos de oportunidad vinculados a la educación, la provisión y calidad de las escuelas, y los cambios en las tasas de retorno a la inversión educativa (Glewwe y Jacoby, citados en NAS, en prensa).

Bibliografía

- BORDIA, Anil, "Education for Gender Equity: The Lok Jumbish Experience", in: *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 30, No. 3, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970.
- GRAMSCI, Antonio, *Letters from Prison*, New York, Columbia University Press, c1994.
- _____, *Prison Notebooks*, New York, Columbia University Press, c1996.
- IFM., "Statement and Concept Note on the International Feminist Meet, January 14-15, 2004, to be held in Mumbai", India, in: *International Feminist Meet*, October 2003.
- KABEER, Naila, "Agency, Well-Being and Inequality: Reflections on the Gender dimensions of Poverty", in: *IDS Bulletin*, Vol. 27, No. 1, 1996, pp.11-21.
- MORALES-GÓMEZ, Daniel and Carlos Alberto Torres, "Education for All: Prospects and Implications for Latin America in the 1990s", in: *New Education*, Vol. 12, No. 1, 1990, pp.7-25.
- NAS. *The Transition of Adolescents into Adulthood in Developing Countries*, Washington, D.C., National Academy of Sciences, forthcoming.
- PERRY, Guillermo, Francisco Ferreira, and Michael Walton, *Inequality in Latin America & the Caribbean: Breaking with History?*, Washington, D.C., The World Bank, 2003.
- REIMERS, Fernando and Luis Tiburcio, *Education, Adjustment and Reconstruction:*

- Options for Change, Paris, UNESCO, 1993.
- SLOAN, John W. *Public Policy in Latin America. A Comparative Survey*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1984.
- STROMQUIST, Nelly P., *Advancing Women's Conditions: The Impact of Organized Social Actors*, Los Angeles, University of Southern California, manuscript, 2003.
- _____, "Education as a Means for Empowering Women", in: Jane Parpart, Shirin Rai, and Kathleen Staudt (eds.), *Rethinking Empowerment. Gender and Development in a Global/Local World*, London, Routledge, 2002, pp.22-38.
- _____, "Literacy for Women's Citizenship: What We Know and What Can Be Done". Paper presented at the international conference on "The Role of Adult Education in Sustainable Development," organized by Project Literacy, Johannesburg, 27-29 november 2001.
- SUBRAHMANIAN, Ramya, Engendering Education: Prospects for a Rights-Based Approach to Female Education Deprivation in India, in: Maxine Molyneux and Shahra Razavi, *Gender Justice, Development, and Rights*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- UNITED NATIONS, *United Nations Millennium Declaration*, New York, UN General Assembly, 2000.
- WRIGHT, Eric, *Interrogating Inequality. Essays on Class Analysis, Socialism and Marxism*, London, Verso, 1994.

