

4



VALORES GLOBALES E IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN. NECESIDADES, DERECHOS Y CAPACIDADES

Global Values and Gender Equality in Education. Needs, Rights and Capacities

*Elaine Unterhalter*¹

RESUMEN:

Este artículo describe cómo se ha hecho uso de diferentes valores para interpretar la naturaleza de las desigualdades de género en educación y las acciones correctivas apropiadas. Estos cambios en el uso de diferentes valores se relacionan con las configuraciones cambiantes en las interacciones globales entre gobiernos, instituciones multilaterales y sociedad civil. En la primera sección, considero el modo en que los cambios de valores en lo que llamo «el espacio global» se han vinculado a las demandas cambiantes y los asuntos sobre la igualdad de género en educación. En la segunda sección, me centro más específicamente en tres marcos con respecto a los valores globales —necesidades, derechos y capacidades— y sus dinámicas cambiantes dentro de los dos periodos. Muestro que existen

¹ Institute of Education, London.

debates simultáneos sobre estos valores, que además a menudo se utilizan de maneras diferentes por las instituciones multilaterales, los gobiernos y sociedad civil. La naturaleza cambiante del espacio global se relaciona con estos vocabularios diferentes, añadiendo significación a las demandas y formas de acción que se ponen de relieve.

PALABRAS CLAVE: Desigualdades de género, Educación, Contexto global.

ABSTRACT:

This article delineates how has been drawn on different values to consider the nature of gender inequalities in education and appropriate remedial actions. These shifts relate to changing configurations of global interactions between governments, multilateral institutions and civil society. In the first section, I consider the ways in which value shifts relate to changing demands and concerns about gender equality in education. In the second section, I focus more specifically on three framings of global values —needs, rights and capabilities— and their changing dynamic within the two periods. I show that there are concurrent debates about these values, which are also often deployed differently by multilateral institutions, governments and global civil society. The changing nature of global space has a bearing on these different vocabularies and the significance of the demands and forms of action they highlight.

KEY WORDS: Gender inequalities, Education, Global context.

INTRODUCCIÓN

A mediados de los sesenta: menos del cincuenta por cien de las niñas en edad de asistir a la escuela primaria estaban escolarizadas en el sur de Asia, África y los estados Árabes en comparación con la proporción mucho mayor en los niños. Al comenzar el siglo veintiuno, aunque ha habido un enorme incremento en la matrícula de niñas y niños a nivel mundial, cerca de un billón de adultos y niños aun tienen poca o ninguna educación. Las niñas y las mujeres constituyen el sesenta y dos por cien de esta significativa población (UNTERHALTER 2007a: xii, 157). La preocupación global por estas graves injusticias ha llevado a considerar diferentes valores para interpretar la naturaleza de las desigualdades de género en educación y las acciones correctivas apropiadas. Se han dado diferentes énfasis a las necesidades, los de-

rechos y las capacidades según los diferentes actores en los diferentes momentos para fundamentar políticas y acciones.

Este artículo² describe cómo estos cambios se relacionan con las configuraciones cambiantes en las interacciones globales entre gobiernos, instituciones multilaterales y sociedad civil. En la primera sección, considero el modo en que los cambios de valores en lo que llamo «el espacio global» se han vinculado a las demandas cambiantes y los asuntos sobre la igualdad de género en educación. En la segunda sección, me centro más específicamente en tres marcos con respecto a los valores globales —necesidades, derechos y capacidades— y sus dinámicas cambiantes dentro de los dos periodos. Muestro que existen debates simultáneos sobre estos valores, que además a menudo se utilizan de maneras diferentes por las instituciones multilaterales, los gobiernos y sociedad civil. La naturaleza cambiante del espacio global tiene se relaciona con estos vocabularios diferentes y el significado de las demandas y formas de acción que ponen de relieve.

1. «EL ESPACIO GLOBAL» Y LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

Parece que hay dos olas en el pensamiento sobre el «espacio global» y la igualdad de género en educación. La primera abarca desde aproximadamente 1970 a 1992, y la segunda desde 1993 hasta la actualidad. La primera, a la que llamaré *inter-nacional*, tiene que ver con la primacía de los estados en el «espacio global» y está constituida por estados nación que interactúan entre ellos. El espacio de lo global y lo nacional están bien diferenciados y formalmente conectados, concibiéndose lo global «por encima» de lo nacional. La segunda ola, a la que llamo *in/ternacional*, tiene que ver con las redes, a menudo de los estados, la sociedad civil, las empresas, a veces de combinaciones de éstas. Aquí, lo global, lo nacional y lo local comienzan a entremezclarse, constituyéndose y reconstituyéndose cada uno sin las dis-

² Este artículo constituye una revisión de un capítulo original de la autora titulado «Global values and gender equality in education. Needs, rights and capabilities», publicado por M. Arnot y S. Fennell en la editorial Routledge en 2008 bajo el nombre de «Gender education and equality in global context. Conceptual frameworks and policy perspectives». pp. 19-34.

tinciones cerradas de la era anterior: tan inconsistente es que lo global se mezcle con lo nacional como lo contrario. Mientras las distinciones formales permanecen, existen también cruces de fronteras entre lo local, lo nacional y lo global.

1.1. Valores inter-nacionales de género

La primera ola comienza en los setenta y se extiende hasta principios de los noventa. Tiene que ver con, lo que en ese momento, parecen características inmutables del orden global. Los estados nación delimitaron no solo quién era y quién no era ciudadano, sino que también dibujaron las fronteras de las economías. Así, el género como un conjunto de relaciones sociales fue estructurado poderosamente a través de la ciudadanía y la nacionalidad de maneras que generalmente no se contemplaron como problemáticas en ese tiempo. El mundo estaba dividido entre los bloques capitalistas y comunistas, con un «tercer mundo» amorfo compuesto por países cuyas historias y economías políticas contemporáneas fueron fuertemente marcadas por el colonialismo. El contenido y la organización de la escolarización estaban a menudo asociadas explícitamente a aspiraciones vinculadas a la identidad nacional, el crecimiento de la economía nacional y los valores que tenían que ver con la manera imperante de entender el capitalismo, el comunismo o las respuestas al colonialismo.

Desde los primeros años del siglo XX, en muchos países, el feminismo marcó las luchas de las mujeres por el voto y la transformación de las políticas sociales, los compromisos con el socialismo, los movimientos antifascistas y la liberación nacional. Buena parte de este feminismo temprano se centró en conseguir el acceso de las mujeres a escenarios políticos, económicos y culturales específicos. Durante los años sesenta, el feminismo se encargó de un amplio rango de asuntos, cambiando el *locus* de la acción política y consideró, por ejemplo, aspectos de la sexualidad, la violencia contra las mujeres, las políticas familiares y los procesos educativos y de representación artística. Mientras la mayoría de esta actividad tuvo lugar dentro de las fronteras de los estados nación, las mujeres comenzaron a conectar unas con otras atravesando fronteras según intereses compartidos a propósito de la desigualdad de género y la preocupación mutua por desarrollar nuevas visiones

y valores relacionados con la igualdad de género y la diferencia (TINKER, 1990; STAUDT, 2003; WINSLOW, 1995). La primera Conferencia Mundial del Año Internacional sobre la Mujer celebrada en la ciudad de México en 1975 fue un espacio donde estas conexiones inter-nacionales se empezaron a crear.

En este periodo, al menos dos significados de «igualdad de género» se estaban avanzando. El primero, surgiendo de «la primera ola» del feminismo, se ocupó de la inclusión de las mujeres y las niñas y del desarrollo de políticas sociales que derribaron las barreras que las mantenían fuera de la escuela, el trabajo y la participación política. Aquí la igualdad de género se refirió a equivalencia entre hombres y mujeres en relación a sus oportunidades para participar en la sociedad y la consideración que se les concedía. En las políticas y prácticas para el desarrollo estas ideas de igualdad de género se conectaron con el modelo «Mujer en el Desarrollo» (MED) y tuvieron la intención de extender el acceso a la educación (UNTERHALTER, 2005). Un significado mucho más amorfo de la igualdad de género fue asociado con «la segunda ola» del feminismo en Occidente. Algunas tendencias se ocuparon de afirmar la diferencia de las mujeres con respecto a los hombres enfatizando la importancia de reconocer maneras diferentes de hablar, interactuar y conceptualizar las relaciones políticas y sociales (NICHOLSON, 1997). De ahí que la igualdad de género fuera una cuestión de conceder igual preocupación y reconocimiento a estas diferentes esferas de interés. Otra tendencia se ocupó de acabar con los conceptos esencialistas acerca de las mujeres y los hombres y de reconocer la multiplicidad, la complejidad y la diversidad (AHMED, 1998; WEEDON, 1997). En esta última aproximación se reconoció que la igualdad de género no se podía separar de otras aspiraciones cruzadas relacionadas con la raza, la etnia o la clase, así como la transformación de las estructuras sociales más amplias que daban forma a estas desigualdades (SKEGGS, 1997; BHAVNANI, 2001). Aspectos de esta segunda tendencia conectaron con la teorización sobre «Género en el Desarrollo» (GED) como crítica a MED. En educación, los teóricos GED atrajeron la atención hacia las desiguales relaciones de género en las escuelas, las familias y la economía política (UNTERHALTER, 2005).

La grave agitación en la economía global siguió a la crisis de petróleo a principios de los años setenta. Las crisis de endeudamiento que le precedieron se asociaron con un menoscabo de la confianza en las economías finan-

cieras nacionales y una nueva ortodoxia económica enfatizó cómo el crecimiento se alcanzaría a través de la liberación de los mercados y la reducción del lugar del estado en el sector social. En muchos países del tercer mundo, los altos niveles de endeudamiento les obligaron a aceptar políticas de ajuste estructural que significaron la introducción de cuotas escolares, el fin del tratamiento médico gratuito y una radical reducción de los trabajos en el sector público (RAI, 2002).

En contra de un escenario de sistemas educativos nacionales fuertemente diferenciados, de los refutados significados de la igualdad de género y de las amplias fluctuaciones en las fortunas económicas, el espacio global se entendió ante todo en términos de mesa de negociaciones, como ocurría en la extensa mesa de la Galería de los Espejos de Versalles en 1918 en la cual los dirigentes del mundo y sus delegaciones nacionales habían forjado un orden global de estados. «El espacio global» fue de esta manera una negociación relacionada con la soberanía nacional y tuvo consecuencias principalmente para la ciudadanía. La demanda más poderosa relacionada con la igualdad de género la constituyó el igual reconocimiento de toda la ciudadanía. Así, la igualdad de género en educación suponía el igual reconocimiento de niñas y niños en el acceso a la escuela, en su promoción y su finalización. Todos aquéllos que caían fuera de las fronteras de la ciudadanía, o bien porque su estado no tenía cuota oficial, o no tenían cuota dentro de él, fueron considerados «problemas» tratados generalmente de una manera *ad hoc*. Parte de este tratamiento parcial y a menudo negligente de los y las que carecían de ciudadanía implicó una preocupación inadecuada en los asuntos educativos y de género.

1.2. «El espacio global» y lo in/ternacional (de 1993 a la actualidad)

Desde principios de los noventa, la idea de un mundo constituido por ciudadanos pertenecientes al Estado nación comenzó a desintegrarse. Una nueva visión del «espacio global» comenzó a formarse, en la cual se entremezclaron y extendieron las nociones de lo nacional, regional, local y global. A la emergencia de afiliaciones híbridas a través de diversos sectores interesados por la economía política, los procesos sociales y culturales la he calificado de «in/ternacional», aunque otros autores destacan la importancia de la

globalización, el cosmopolitismo y los flujos culturales globales (HELD y MACGREW, 2003; APPADURAI, 1997; APPIAH, 2006). Esta segunda ola reformó el pensamiento sobre la igualdad de género en educación de forma esencial.

Esta segunda ola generalmente se asocia con la globalización y la reestructuración de los intereses de los estados nación en relación a una nueva formación política, económica y cultural del orden social (HELD y MACGREW, 2002; CASTELLS, 2000). El crecimiento económico llegó a ser entendido no como resultado de las acciones de dominio del estado o del mercado, sino como el resultado de una interacción compleja de algunos estados poderosos reguladores de la maquinaria global interesada en el comercio, la información, la comunicación, el endeudamiento y un amplio rango de transferencias de recursos que abarcan desde la ayuda al conocimiento (STIGLITZ, 2002). Pero mientras ciertos gobiernos han sido actores clave en relación a esta aspiración de una economía global regulada, otros han sido actores secundarios con poco que negociar y una capacidad muy limitada para apoyar a su ciudadanía en relación con la educación, la salud o el desarrollo socioeconómico. Este periodo entonces se ha vinculado con el ensanchamiento del espacio entre los países y las personas más ricos y más pobres (UNDP, 2005).

Los bloques de los grandes países del primer periodo, organizados sin excesivo rigor por algunos estados miembros en torno a una articulación de valores vinculados al capitalismo, el comunismo o el anti-colonialismo llegaron a ser sustituidos por nuevas formaciones regionales (la UE, TLCAN, ASACR, la Unión Africana) en las cuales la expresión común de valores a menudo se ha defendido con fiereza. Nuevos clubs de toma de decisiones globales han emergido también: por ejemplo, el G8, la OCDE, la OMC, trabajando codo con codo, pero a veces cada uno por su cuenta con la vieja maquinaria de la ONU. En estos nuevos clubs es el poder y la influencia, más que los valores (reales o retóricos), los que determinan quién está dentro y quién fuera de los círculos de toma de decisiones (STIGLITZ, 2002; ROSE, 2005).

Los efectos de estos cambios de la economía política global en la educación y la igualdad de género son complejos. Por un lado, los países comienzan a interesarse por el logro en la educación nacional, que se ve como

la representación de la capacidad nacional para competir y prosperar en las nuevas economías del conocimiento. De este modo, el lugar donde puntúan los países en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), u otras tablas de posiciones que clasifican universidades, se erige en un asunto de una preocupación nacional considerable. Este énfasis en el logro de la excelencia en ciertas áreas educativas viene junto a, pero a veces está en tensión con, la inquietud por promover la identidad lingüística nacional a través del énfasis en los valores particulares, o en ciertas evocaciones de la historia. Por otro lado, estos proyectos de educación nacional son acompañados por procesos en los cuales, en diversos grados, las escuelas y los centros de educación superior han abierto al estudiantado y al profesorado habilidades, materiales de aprendizaje y formas de evaluación más allá de las fronteras nacionales, aunque estos procesos sean generalmente muy refutados y controvertidos. Por lo general, son las élites las que se desplazan entre sistemas educativos (ODIN y MANICAS, 2004; COLCLOUGH, 2006) y sólo ha habido una articulación formal limitada de la educación superior en países seleccionados. Pero los efectos de la pobreza, la guerra y la migración de la mano de obra muestran que esto no es de modo alguno solo para los más aventajados que se desplazan por el mundo reformando la escolarización y la educación superior. La movilidad a través de los sistemas educativos toma diversas formas y tiene efectos diferenciales.

En esta segunda ola el feminismo se ha institucionalizado, por un lado, más. Las políticas para el «*mainstream*» de género y el fortalecimiento de la maquinaria nacional de género se han implementado en muchos países y en organizaciones multilaterales y regionales (RAI, 2003). El proyecto de *mainstream* de género recibió una atención considerable en educación entre algunos gobiernos y organizaciones de Naciones Unidas (SUBRAHMANIEN, 2005; LEO-RHYNIE, 2000). La adhesión de un amplio número de países a la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) condujo a reformas significativas en la legislación en asuntos que abarcan desde la posesión de propiedades a los derechos reproductivos (ANTROBUS, 2005). Otra característica más del *mainstreaming* ha sido el amplio número de mujeres que se ha incorporado en el mercado de trabajo primario y que tuvieron acceso a los beneficios sociales del trabajo (UNIFEM, 2005). La enseñanza ha sido un área importante para el empleo de las mujeres (KIRA, 2007; UNESCO, 2000; GASKELL y MULLEN, 2006). Todos éstos

han constituido logros de los proyectos feministas para incluir a la mujer en la educación, la política y el trabajo. Pero el feminismo no se ha limitado a este terreno: se ha convertido en algo tan enormemente diverso que por todo el mundo se han extendido miles de grupos preocupados por los diferentes aspectos del género y la prosperidad de las vidas de las mujeres y sus redes a través de las fronteras nacionales e internacionales. A la Cuarta Conferencia Mundial de Mujeres celebrada en Beijing en 1995 asistieron 50.000 personas y 180 gobiernos participaron en la preparación de la Plataforma de Acción. Ésta se convirtió en un símbolo de esta diversidad por el rango de grupos preocupados por las mujeres que asistieron y por la multitud de asuntos tratados (STAUDT, 2003; ANTROBUS, 2005).

En contraste, el segundo periodo estuvo marcado por las inestabilidades financieras y una considerable incertidumbre en relación con muchos asuntos asociados a la política nacional y a la política extranjera. El periodo también vio la aparición de la actividad generalizada de la sociedad civil global, la cual ha venido a definirse políticamente no sólo como una esfera de acción social y política fuera del estado, sino como una red de asociaciones preocupadas por desarrollar un argumento contrahegemónico sobre la pobreza global, la degradación medioambiental y las exclusiones de la política social por razones de género, raza o etnia (EADE y O'BYRNE, 2005; MUNDY y MURPHY, 2001).

En el «espacio global» contemporáneo, no hay una mesa puesta con una silla para cada estado nación. La noción de «espacio global» en este periodo puede ahora describirse como una serie de conversaciones de café cambiantes. Algunas se tienen en entornos bien designados, donde los cubiertos se asignan, sólo los invitados asisten y las reuniones siguen agendas específicas. Pero otras son precipitados intercambios realizados de pie entre grupos incongruentes y cambiantes con un rango muy amplio de intereses. Algunas tienen lugar en el espacio virtual a través de *cibercafés*. «El espacio global» es, de este modo, difuso y, en ciertos momentos, la apertura se produce para grupos específicos, pero puede rápidamente cerrarse. La gente llega a estos diferentes tipos de mesas de café como representantes de los ciudadanos, de la sociedad civil, de los locales o de las personas, y no como los ciudadanos, distinguidos según etnia, «cultura», raza, género o sexualidad. Aquí la forma de exigir la igualdad de género en educación no es fija, sino amorfa y disputada, a veces tomando la forma de la Declaración de Beijing y

la Plataforma de Acción y a veces tomando una personalidad muy diferente cuando se interesa por las sexualidades, las diferencias religiosas, los localismos nostálgicos o el consumismo individualizado.

Estas dos olas en el pensamiento sobre la igualdad de género y la educación en relación a la comprensión del «espacio global» muestran que las connotaciones de valor que apuntalan los intereses globales con la cuestión de género en educación han cambiado considerablemente a medida que un periodo cedía el paso a otro. Más abajo exploro estos cambios de valor en el concepto de igualdad de género.

2. EL VALOR BASE DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

En la fase inter-nacional, la preocupación sobre la igualdad en educación hizo uso de *las necesidades, los derechos y las capacidades*, como términos de valor. La asunción explícita o implícita fue que la obligación de reaccionar recaía fundamentalmente sobre los estados nación y la esfera propia de «lo global» era fundamentalmente coordinar o supervisar. En la fase in/ternacional, el lenguaje de las necesidades, los derechos y las capacidades se repetía, pero la primacía de los estados en relación a las obligaciones de reaccionar se desvaneció un tanto o llegaron a ser ubicadas en conjunción con otras formas de obligación, alzando la cuestión más claramente sobre la naturaleza de los principios de justicia social.

2.1. El lenguaje de las necesidades, los derechos y las capacidades

En la fase inter-nacional, el significado atribuido al género se identificó con un sustantivo o un adjetivo (UNTERHALTER, 2007a: 3). Como sustantivo, «género» tendió a significar «chicas» y esta apariencia señalaba algo sobre las maneras en que la construcción social de la diferencia sexual tenía relación con cómo las chicas eran tratadas en sus familias y en sus clases. El género fue también una construcción adjetiva y aplicada a las estructuras sociales (como el sistema legal o el currículum), y a las prácticas e identidades sociales. De este modo, se señalan las maneras en que las formas generizadas

de las instituciones, prácticas e identidades generalmente actuaban de manera excluyente y discriminatoria. Éste fue el sentido en el que fue utilizado en la Declaración de Jomtien, que emprendió el movimiento de Educación para Todos (EPT) en 1990. La declaración afirma que:

«La prioridad más urgente es asegurar el acceso a, y mejorar la calidad de, la educación para las niñas y las mujeres, y eliminar todos los obstáculos que dificultan su participación activa» (DMEPT, 1990).

En este pasaje, el género se identifica con un grupo al que se le deja fuera de la educación de calidad —las niñas y las mujeres— y describe aspectos de los obstáculos, tales como la naturaleza de las imágenes de los libros de texto, que explican esta exclusión. La asunción suponía que la igualdad (y la igualdad de género específicamente) conlleva igual número de niñas y niños accediendo a la escuela y progresando a través de los diferentes niveles. El uso de género como un sustantivo no supuso ninguna diferencia. La segunda asunción fue que la igualdad de género imponía igual consideración para todos dentro de esferas específicas, por ejemplo en la representación de los niños en los libros de texto o en el trabajo de las mujeres y los hombres como profesores (UNTERHALTER, 2007b). Por tanto, un objetivo político era quitar las connotaciones de discriminación y subordinación de uso adjetival de género.

Los valores que tienen que ver con las necesidades, los derechos y las capacidades fueron utilizados tanto académicamente como en el lenguaje político para apoyar estos proyectos para la igualdad durante esta primera fase. La visión de la educación como una necesidad básica y la consecuencia de que la igualdad de género supone una oportunidad para todos para que se cumplan estas necesidades básicas surgieron en los setenta cuando algunos economistas del desarrollo criticaron las asunciones de la modernización relativas a que la pobreza sería erradicada por el crecimiento económico, la expansión del empleo, ingresos más altos y los efectos de chorreo del capitalismo exitoso (STREETEN y col., 1981; STEWART, 1985). El enfoque de las necesidades básicas en la política social puso énfasis en que uno no debía centrarse en resultados específicos o en los seres humanos como medios para fines sociales, económicos o políticos. Este último enfoque se extendió en los escritos sobre educación donde el interés por las tasas de ren-

dimiento y la construcción de capital humano se afianzó profundamente (PSACHAROPOULOS, 1973; BECKER, 1993). Los teóricos de las necesidades básicas pusieron de relieve que era importante considerar a aquéllos que puede que nunca sean económicamente productivos y nunca incrementen el capital humano. Existen personas cuyas necesidades pueden no ser satisfechas en los mismos términos para todo el mundo, tales como los mayores, los muy jóvenes, aquellos con discapacidades o aquellos excluidos de la participación política o económica a causa de formas históricamente localizadas de discriminación en base al género, la raza o la etnia. Wiggins (1995) puso de relieve que había una base normativa en la necesidad. El argumento que desarrolló fue que la importancia de las necesidades expresaba aspectos de una condición del desarrollo humano. El fracaso en asegurar un cierto nivel de florecimiento humano —satisfaciendo las necesidades básicas— constituiría un perjuicio. Stewart (1985: 6) mostró que la provisión de educación y salud estaban íntimamente conectadas con una mínima provisión de buena vida, por debajo del umbral en el cual el daño sería la consecuencia.

Un número de comentaristas feministas distinguieron entre necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres: con «necesidades prácticas de género» se vincularon asuntos de supervivencia inmediata —comida, cobijo, agua— y las «necesidades estratégicas» tienen que ver con las luchas políticas para transformar las relaciones de género (MOSER, 1993; MOLYNEUX, 1985). La distinción fue después ampliada cuando la esfera de lo estratégico llegó a ser asociada con el término «intereses» y los derechos posteriores (MOLYNEUX, 1998; MOLYNEUX y RAZAVI, 2002). La educación puede ser tanto una necesidad práctica de género como un interés estratégico de género. Valorar esto puede depender del contexto o del contenido de esa educación. La igualdad de género en educación asociada con «las necesidades prácticas de género» puede implicar prestar una atención específica a la provisión de educación y tener en cuenta las relaciones sociales que impiden el acceso al aprendizaje, la participación y el logro. Estas relaciones sociales se encontraron en la economía doméstica y en las maneras en que las mujeres y las niñas internalizaron una visión en la que ellas no merecían educación y sus necesidades básicas podían ser satisfechas con una provisión de educación mínima (AMES, 2005; LEGGATT, 2005). La igualdad es, de este modo, un aspecto de igual consideración tanto como la igualdad de recursos lo es para tratar la necesidad.

Comoquiera que el lenguaje político asociado con las necesidades básicas no exploró o ni siquiera expresó totalmente las dificultades de cómo la necesidad se definía en contextos específicos, cómo se conectaba con los derechos y si la educación era parte del umbral de la necesidad, las necesidades básicas fueron asociándose cada vez más con un producto que pudiera satisfacer esa necesidad, generalmente vista como cuatro o cinco años en la escuela. Torres (2000) muestra como el concepto de EPT se redujo del interés por la educación para todos al interés por la escolarización de los niños; de la universalización de la educación básica a universalizar el acceso a la educación primaria; y de apoyar las necesidades básicas de aprendizaje que facilitarían un aprendizaje futuro cada vez mayor al mantenimiento de las necesidades de aprendizaje mínimas, e.j. un mínimo número de años en la escuela. En la supervisión de los sistemas educativos, el producto de una serie de años de escolarización llegó a simbolizar la idea de que las necesidades básicas de aprendizaje se habían satisfecho. Mientras la Declaración de Jomtien (1990) intentó asociar las necesidades básicas de aprendizaje con un amplio rango de ideas sobre cómo esas necesidades serían satisfechas, las formas que las políticas de supervisión utilizadas por los gobiernos y la UNESCO rastreaban si se habían alcanzado los cinco años de escolarización para niños y niñas (DMEPT, 1990; UNESCO, 2000). La implicación de estas ideas fue que la igualdad de género conllevó evaluar si las niñas o los niños tenían el número de años requeridos de escolarización, que esa cantidad era equivalente y nada más. El espacio global generalmente se identificó con una esfera dónde la supervisión transnacional de estas cantidades tuvo lugar. Aunque la conferencia de Jomtien había intentado establecer las condiciones para que las alianzas políticas pudieran formar un concepto más rico de la discusión y el diálogo globales, la conferencia fue dominada por los programas de las grandes organizaciones de la ONU; aunque voces diversas lucharon por ser oídas, la evaluación de EPT se convirtió en la medición de los productos para el suministro (CHABBOTT, 1998; SHOTTON, 1998; TORRES, 2000).

El lenguaje de los derechos no estaba vinculado con la mercadería, pero estaba constreñido de otra manera por las nociones sobre el estado. En este periodo, los derechos tuvieron que ver con documentos legales y generalmente evocaron la idea de ciudadanía. Fue a través de la relación con un estado como una persona tenía un derecho a una educación similar a los dere-

chos exigidos por otros ciudadanos sin importar el género o la raza. Pero la provisión formal legal prestaba poca atención al contexto. Las injusticias de los escenarios generados, subrayaban las juristas feministas, generalmente hacía muy difícil hacer efectivos los derechos en la práctica (CHARLES-WORTH, 1995). Las críticas feministas de las declaraciones tales como la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y de la Convención de los Derechos del Niño (1989) destacaron cómo sus declaraciones más bien anodinas sobre la igualdad de género fracasaron en fijarse en los propios abusos que experimentan las mujeres, la discriminación que supuso separar los derechos de las mujeres de los derechos humanos y las omisiones conllevadas de no examinar de cerca las relaciones de género en la familia (BUNCH, 1990). El intento de usar el derecho internacional para proteger la igualdad de género a través de CEDAW (1979) había tenido resultados variados, ya que muchos países usaban las cláusulas de reserva para eximirse a sí mismos alegando la religión o la cultura en aquellas cláusulas que tienen que ver con la igualdad en el matrimonio, la herencia y el trabajo (STAMATOPOULOU, 1995: 38). Muchos debates feministas sobre los derechos destacaron las formas específicas de violencia a las que las mujeres se enfrentan, centrándose en lo que concierne a las libertades negativas para las mujeres y las obligaciones del estado para proteger a las mujeres de la violencia de género. En este contexto del movimiento global de mujeres se dio poca atención al derecho de las mujeres a la educación (FRIEDMAN, 1995).

Estos debates sobre los derechos convirtieron a la igualdad y la igualdad de género en educación especialmente problemáticas. Para Carole Pateman (1988), los derechos iguales que se habían reconocido, como los de educación, no se hicieron realidad en parte porque las ideas del contrato social que habían apuntalado la emergencia de la democracia nunca habían considerado a las mujeres como compañeras iguales del pacto político que estableció el estado. Iris Young (1990) observó que era esencial desafiar las caras de la opresión, tales como la explotación, la marginación, la violencia, la falta de poder y el imperialismo cultural. La persistencia de todo lo anterior significaba que la igual distribución de recursos tales como los derechos a la educación no cumplieron las aspiraciones invertidas en ellos. La colisión de las escuelas con estas formas de opresión las convirtió en lugares inseguros en los que buscar la realización de los derechos (EISENBERG, 2006). La crítica feminista de los derechos y la justicia en la primera fase fue que los con-

textos particulares —tales como las formas de los tratados internacionales o las instituciones basadas en la ciudadanía— hicieron de los derechos un vehículo incierto a través del cual la igualdad sustantiva de género pudiera ser distribuida. No obstante, la aspiración expresada a través de la CEDAW fue que los estados podían y debían distribuir la igualdad de género y esa igualdad de género en educación fue un indicio de que esa promesa estaba siendo realizada. La esfera global de discusión y debate fue usada para promover la reivindicación del reconocimiento de los derechos de las mujeres como derechos humanos y dar razones en contra de las formas en que las cláusulas de reserva del CEDAW eran aplicadas.

El enfoque de las capacidades, formulado en el periodo inter/nacional en la obra de Amartya Sen, expresó inicialmente algunas marcadas diferencias con respecto al concepto de las necesidades básicas y las ideas sobre los derechos de los grupos, que fueron algunas veces relacionadas con los defensores de los derechos de las mujeres. Sen sostuvo que el concepto de las necesidades básicas fracasó en tener en cuenta las diferencias personales, de modo que un niño con necesidades específicas de aprendizaje podría requerir una forma diferente de educación a otro: las necesidades, en esta perspectiva, implicaba pasividad por la parte del necesitado y el concepto era incapaz de resumir una visión más amplia del desarrollo (SEN, 1984: 513-515). Los derechos, en la perspectiva de Sen, eran a menudo usados de manera que no distinguían con suficiente claridad la importancia del proceso de las libertades, tales como las libertades para participar en debates acerca de los derechos y la educación, y los productos (por ejemplo el contenido y el nivel de educación alcanzado). Sen defendió la importancia de un término de valor, tal como el de «capacidad», que podrían distinguir estos procesos diferentes y señalar un terreno que no estaba sólo limitado por relaciones legales. Una capacidad es definida como «la aptitud de una persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados del ser valiosos, representa las combinaciones alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer o ser» (SEN, 1993: 30). Por consiguiente, las capacidades son oportunidades o libertades para alcanzar lo que un individuo reflexivamente considera valioso. Cuando se evalúa el aprendizaje, la educación o la escolarización, es por lo tanto importante calcular no cuánto dinero o felicidad un individuo produce, sino cuál es el rango de oportunidades valoradas, y las libertades que apoyarán la conexión entre las oportunidades valoradas y los productos o capacidades y funcionamientos.

Sen estaba preocupado por las relaciones de género dentro y fuera del hogar que se apoyaban una a la otra y ayudaban a formar las percepciones de las mujeres, como que ellas no merecían los beneficios del presupuesto familiar o que ellas no podían expresar sus preferencias; por ejemplo, el deseo de ser educadas (SEN, 1990). En una negociación familiar acerca del tiempo que resta a una mujer de las tareas del hogar y el cuidado de los niños para asistir a las clases de alfabetización, la mujer podía aceptar que ella no debería asistir, porque considerase que no merece ser educada, o que su no contribución monetaria al hogar significa que no puede «dedicar tiempo» a su clase de alfabetización. Sen expuso que era importante evaluar la igualdad, no en relación con las preferencias (lo que la mujer decía que quería), ni tampoco con la satisfacción en la familia, sino en que no había conflicto por su deseo de asistir a una clase. La igualdad debería considerarse en relación con las capacidades: éstas son las posibilidades de los estados de existencia y actividades valiosos que ella tenía disponibles.

Las ideas complejas que Sen exploró acerca del género y el enfoque de las capacidades tomaron una forma algo diferente cuando empezó a vincular éstas con la intervención en las políticas y en las prácticas. Su colaboración con Mahbub ul Haq en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), publicado por primera vez en 1990, se centró en qué cantidades específicas de educación podrían constituir una dimensión del desarrollo humano y actuar como representantes de la expansión de las capacidades (SEN, 2003; UL HAQ, 1995). En el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 1995, había una simple incorporación en el IDH de las diferencias de género calculado en términos de número de años vividos, educación alcanzada e ingresos ganados (ANAND y SEN, 1995). Así, en el IDG, el proyecto de la expansión de las capacidades de las mujeres, no parecía muy diferente al de las necesidades satisfactorias. El énfasis en el IDH y el IDG en el *ranking* de ejecución de los países puso de relieve las formas en que el proyecto para la igualdad de género en educación debía ser articulado a través de la noción de una justicia social global que involucraba a los estados y los animaba a mejorar su clasificación en el IDG y el IDH.

En el primer periodo se puede ver que existía alguna disyunción entre las discusiones axiológicas de las necesidades, los derechos y las capacidades, así como de las políticas formuladas para poner estos valores en práctica que tendían a pasar por alto la problemática de escenarios generizados de poder

y la relación de lo privado y lo público que estimulaba el debate feminista. El énfasis en la obligación de los estados para ofrecer políticas implicaba una noción bastante limitada de lo global, concebido principalmente como un espacio para observar la efectividad de las políticas en relación con los ciudadanos, y no en sí mismo un campo para discutir ideas o generar valores.

2.2. Agencia, solidaridad y obligaciones globales

Este énfasis debía cambiar considerablemente en el periodo in/ternacional, cuando las necesidades, los derechos y las capacidades llegaron a enfocarse más en la agencia, con la consecuencia de que pensar sobre la igualdad de género en educación llegó a significar no simplemente iguales recursos e igual trato, sino algo más profundo asociado al compromiso activo con la expresión de aspectos de solidaridad, la formulación de ideas sobre la igualdad o facilitar las libertades que pueden permitir emerger un proyecto de igualdad de género en educación. En este contexto, el espacio global no era simplemente una esfera para concluir los acuerdos internacionales o la supervisión de los índices internacionales, sino que tenía que ver con la negociación de las exigencias políticas y la nueva calibración de las instituciones globales. El escenario político ya no recae sólo sobre los gobiernos, sino que abarca un amplio rango de espacios formulados, por ejemplo, por la sociedad civil, la familia, el lenguaje o la cultura. En este clima de cambio político, aunque el vocabulario político de la igualdad de género y la educación todavía utiliza términos que tienen que ver con las necesidades, los derechos y las capacidades, indican esferas más amplias de acción y conceptos normativos diferentes.

En esta segunda ola, los teóricos de las necesidades han sostenido que las características clave de las necesidades se descuidan en las maneras pragmáticas en que el enfoque de las necesidades básicas se pone en práctica. Hamilton (2003), por ejemplo, ha distinguido tres categorías de necesidades: las *necesidades vitales* son condiciones necesarias para la existencia humana, pero estas necesidades no pueden ser «simplemente» reducidas a las necesidades biológicas, como en el enfoque de las necesidades básicas (HAMILTON, 2003: 28-29). Las necesidades vitales existen, las experimente o no una persona como necesidades. Las *necesidades sociales* son formuladas

muy en líneas generales como el «marco interpretativo dentro del cual los individuos y grupos reales interpretan sus propias necesidades cotidianas» y éstas incluyen la provisión para las necesidades y las necesidades que emergen de la producción y el consumo. Las *necesidades de agencia*, finalmente, son «objetivos éticos y políticos generalizados que se refieren a los funcionamientos humanos y la actuación en tareas humanas valoradas. Las necesidades de agencia son desarrolladas y satisfechas, y en el proceso permiten el funcionamiento humano completo» (HAMILTON, 2003: 35).

Las tres categorías de necesidades de Hamilton mantienen una fundamentación diferente para la igualdad de género en educación a la del enfoque de las necesidades básicas. Si las necesidades vitales no son biológicas, la educación hasta ciertos niveles puede ser entendida como una necesidad vital, necesaria para la existencia humana en los tiempos contemporáneos donde la información imprescindible se transmite a través del texto escrito, el mercado de trabajo se organiza en relación con los niveles de escolarización y la escuela facilita la inclusión en asociaciones sociales y políticas. La educación en un sentido más amplio que la escuela puede ser también una necesidad social, proporcionando el lenguaje a través del cual se realizan las exigencias políticas, sociales y económicas. Aunque la educación no se puede limitar a lo que formalmente se enseña en la escuela, sino que debe abarcar un amplio rango de entornos educativos en los cuales las interacciones sociales tienen lugar. La educación es el requisito previo y el resultado de las necesidades de agencia.

Soron Reader (2006) defiende que las necesidades se pueden especificar localmente y reivindica que la necesidad puede ser muy diversa. En educación, por ejemplo, responder a las necesidades no necesariamente implica facilitar cuatro (o diez) años de escolarización como viene a ser la práctica al implementar el enfoque de las necesidades básicas. La necesidad solo supone pasividad si se asume que las necesidades sólo pueden ser satisfechas por otro.

Los argumentos para la igualdad de género basados en los derechos en el periodo in/ternacional han estado especialmente relacionados con los derechos como libertades positivas que tienen que ver con la provisión de educación, salud, vivienda y prestaciones sociales, ante todo; no con los derechos como libertades negativas desde la violencia, los cuales constituyeron

un componente muy importante en el trabajo del periodo anterior. Los derechos se ven como multidimensionales, vinculados no sólo con los derechos cívicos y políticos, sino también con los derechos económicos y sociales y las condiciones en las cuales todos aquéllos que sufren formas de discriminación e injusticia pueden asegurarse los derechos (VIZARD, 2006; MOLYNEUX y RAVAZI, 2002). En este aspecto, el lenguaje de los derechos que los defensores de género usaron tácticamente desde los noventa para ganar acceso a los cuerpos de toma de decisiones globales han llegado a ofrecer una idea fructífera través de la cual las organizaciones de la sociedad civil involucradas en campañas locales han buscado mantener a los estados responsables ante, por ejemplo, el reparto de las promesas de los derechos a la educación o la salud (UNTERHALTER, 2007a; MUNDY y MURPHY, 2001). Sen ha formulado la idea de los derechos como obligaciones éticas expresando vínculos no sólo entre los estados y los ciudadanos sino un amplio rango de actores sociales animados no sólo por las responsabilidades legales sino también preocupados por el cuidado y la compasión (SEN, 2004). El lenguaje de los derechos a la educación usados en los documentos políticos puede a veces sonar retórico y a menudo enfatiza la existencia de acuerdos internacionales como razones de que los individuos tenemos derechos más que nociones sustantivas relacionadas con la dignidad humana y la igualdad. No obstante, este lenguaje señala pasos a través de los cuales los defensores del género han buscado institucionalizar procesos que afectan a la igualdad de género en educación (ROBEYNS, 2006; UNTERHALTER, 2007a). Algunos estudios locales muestran cómo el lenguaje de los derechos contenido en las políticas es mucho más disputado e imperfectamente entendido por los trabajadores del desarrollo que se contratan en proyectos que tienen que ver con género, educación y derechos (GREANY, 2006; PAGE, 2005); otros estudios indican cómo, en el contexto de la denegación educativa, el lenguaje de los derechos se ha usado para obtener reparación a través de los tribunales u otros procesos legales (TOMASEVSKI, 2003; SUBRAHMANIAN, 2002). Esto sugiere que el lenguaje de los derechos ofrece algún potencial para ampliar las ideas acerca de la igualdad de género en educación para abarcar un rango más amplio de derechos, no sólo aquéllos garantizados por los tratados internacionales o documentos políticos. Muchas organizaciones globales están luchando para hacer efectivo su compromiso con los derechos como obligaciones éticas relacionadas con la financiación de la educación, hacer campañas relacionadas con el VIH o la planificación

para los efectos del cambio climático (UNTERHALTER, 2007a; AIKMAN y UNTERHALTER, 2007).

En este periodo in/ternacional, el concepto de las capacidades ha llegado a ser entendido como tan importante no sólo en su propio derecho, sino como una noción útilmente contributiva para apuntalar algunas de las nociones éticas que tienen que ver con los derechos (SEN, 2005; BRIGHOUSE, 2004; ROBEYNS, 2006; NUSSBAUM, 2006). Los conceptos de dignidad humana, libertades, agencia y reflexión sobre lo que uno tiene razones para valorar, tienen todos que ver con la noción de capacidades, y éstas ayudan a apoyar la noción de los derechos con las ideas normativas que orientan este lenguaje lejos de «simples» marcos legalistas. La igualdad de género en educación entendida en los términos del enfoque de las capacidades tiene en cuenta la interacción de obligaciones entre los individuos, los estados y la sociedad civil a fin de asegurar que las libertades desarrollan un conjunto de capacidades y conceden a todas las mujeres y hombres iguales condiciones para repercutir en y alcanzar dimensiones de aprendizaje, educación y escolarización que tengan razones para valorar (UNTERHALTER, 2007a; WALTER, 2007; UNTERHALTER, 2007).

La igualdad ya no es un asunto de cantidades iguales, sino una idea más sustantiva que tiene que ver con solidaridades y hacer frente a la injusticia. Éste es un proyecto ambicioso todavía no realizado intelectualmente, institucionalmente o en las interacciones de la sociedad civil global, pero es una idea que busca imbuir el periodo in/ternacional no sólo con diálogos a través de la diferencia sino también con nociones de los principios que pueden apuntalar ese proceso.

3. CONCLUSIONES

Las desigualdades de género en la escolarización han constituido una preocupación desde los setenta, pero las relaciones globales cambiantes han implicado que los términos de valor que tratan estas injusticias se han modificado. El enfoque inicial que centró la atención en proporcionar una determinada cantidad de escolarización a través de los estados tratando las necesidades básicas del modo más mínimo ha cambiado a nociones ampliadas de las necesidades, los derechos y las capacidades en las cuales las

obligaciones son mantenidas por los gobiernos, la sociedad civil y las organizaciones. Mientras muchos continúan viendo el logro de la igualdad de género simplemente en la garantía de un mismo número de niñas y niños escolarizados, nociones mucho más amplias de igualdad de género en educación están emergiendo como una idea sustantiva que comporta obligaciones profundas entre las personas. Estas ideas éticas dan empujones para ser realizadas a través de políticas que están profundamente comprometidas con las desigualdades de poder económico y político y las consecuencias atroces de las guerras, pero paradójicamente las formas en que lo global, lo nacional y lo local que se han entrelazado en los tiempos contemporáneos parecen abrir un camino para una consideración más amplia no sólo de las prácticas y los procesos para la igualdad de género en educación, sino de los principios que pueden generar la comprensión más profunda y la acción para la justicia.

Nota

Se presentaron versiones de este artículo en el seminario de Filosofía de la Educación en el Instituto de Educación, Universidad de Londres en mayo de 2005, la conferencia HDCA en París y la conferencia UKFIET en Oxford en septiembre de 2005. Estoy en deuda con el estudiantado del Grupo de Lectura del Enfoque de las Capacidades en el Instituto de Educación en Otoño de 2006 por las preguntas perspicaces. Mis agradecimientos a Des Gaspar, Harry Brighouse y Lorilla Terzi por algunos comentarios críticos, a Madeleine Arnot y Shailaja Fennell por las orientaciones y sugerencias en su revisión, y a Rosa Crawford por la ayuda de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, S. (1998): *Differences that Matter: Feminist Theory and Postmodernism* (Cambridge, Cambridge University Press).
- AIKMAN, S. and UNTERHALTER, E. (2007): *Practising Gender Equality in Education* (Oxford, Oxfam).
- AMES, P. (2005): When access is not enough: educational exclusion of rural girls in Peru, en S. AIKMAN and E. UNTERHALTER (eds), *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, pp. 149-165 (Oxford, Oxfam).

- ANAND, S. & SEN, A. (2003): Gender inequality and human development: theories and measurement, en S. FUKUDA-PARR and A. K. SHIVA KUMAR (eds.) (2003): *Readings in Human Development: Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm* (New Delhi-Oxford, Oxford University Press).
- ANTROBUS, P. (2005): *The Global Women's Movement: Issues and Strategies for the New Century* (London, Zed Books).
- APPADURAI, A. (1997): *Modernity at Large: Cultural Dimensions in Globalization* (Minnesota, University of Minnesota Press).
- APPADURAI, A. (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers* (London, W.W. Norton).
- BECKER, G. (1993): *Human Capital* (3rd edn; 1st edn 1964) (Chicago, University of Chicago Press).
- BHAVNANI, K. (2001): *Feminism and «Race»* (Oxford, Oxford University Press).
- BRIGHOUSE, H. (2004): *Justice* (Cambridge, Polity Press).
- BUNCH, C. (1990): Women's rights as human rights: towards a re-vision of human rights, *Human Rights Quarterly*, 1, pp. 486-498.
- CASTELLS, M. (2000): *The Rise of the Network Society: the Information Age* (Oxford, Black-well Publishers).
- CHABOTT, C. (1998): Constructing educational consensus: international development professionals and the World Conference on Education for All, *International Journal of Educational Development*, 18, 3, pp. 207-208.
- CHABOTT, C. (2003): *Constructing Education for Development: International Organisations and Education for All* (London, Routledge).
- CHARLESWORTH, H. (1995): Human rights as women's rights, en J. PETERS and A. WOLPER (eds.) *Women's Rights, Human Rights*, pp. 103-113 (New York, Routledge).
- COLCLOUGH, C. (2006): Wider picture: globalisation and higher education, artículo comunicado en el *Case-Study Symposium on African Development: The case of North Kenya* (City University, London, 31 de octubre de 2006).
- EADE, J. and O'BYRNE, D. (2005): *Global Ethics and Civil Society* (Aldershot, Asgate).
- EISENBERG, A. (2006): Education and the politics of difference: Iris Young and the politics of education, *Educational Philosophy and Theory*, 38, 1, pp. 7-23.

- FRIEDMAN, E. (1995): Women's human rights: the emergence of a movement, en J. PETERS and A. WOLPER (eds.): *Women's Rights, Human Rights* (London and New York, Routledge).
- GASKELL, J. and MULLEN, A. (2006): Women in teaching: participation, power and possibility, en C. SKELTON, B. FRANCIS and L. SMULYAN (eds.): *The sage Handbook of Gender and Education*, pp. 453-468 (London, Sage).
- GREANY, K. (2006): *Rhetoric versus realities: an exploration of the challenges of addressing gender equity through a rights based approach to education in Niger*, unpublished MA dissertation (Institute of Education, University of London).
- HAMILTON, L. (2003): *The Political Philosophy of Needs* (Cambridge, Cambridge University Press).
- HELD, D. and MCGREW, A. (2002): *Governing Globalization* (Cambridge, Polity Press).
- HELD, D. and MCGREW, A. (2003): *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate* (Cambridge, Polity Press).
- KIRK, J. (en prensa): *Women teachers in South Asia* (New Delhi, Sage).
- LEGGET, I. (2005): Learning to improve policy for pastoralists in Kenia, en S. AIKMAN and E. UNTERHALTER (eds.): *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, pp. 128-138 (Oxford, Oxfam).
- LEO-RHYNIE, E. (2000): *Gender Mainstreaming in Education: A Reference Manual for Governments and Other Stakeholders* (London, Commonwealth Secretariat).
- MOLYNEUX, M. (1985): Mobilisation without emancipation? Women's interests and the state and revolution in Nicaragua, *Feminist Studies*, 11, pp. 227-254.
- MOLYNEUX, M. (1998): Analysing women's movements, en C. JACKSON and R. PEARSON (eds.): *Feminist Visions of Development*, pp. 65-87 (London, Routledge).
- MOLYNEUX, M. and RAVAZI, S. (2002): Introduction, en M. MOLYNEUX and S. RAVAZI *Gender Justice, Development, and Rights*, pp. 1-42 (Oxford, Oxford University Press).
- MOSER, P. (1993): *Gender Planning and Development* (London, Routledge).
- MUNDY, K. and MURPHY, L. (2001): Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education, *Comparative Education Review*, 45, 1, pp. 85-126.
- NICHOLSON, L. (ed.) (1997): *The second wave* (London, Routledge).

- NUSSBAUM, M. (2006): *Frontiers of Justice* (Cambridge, Harvard University Press).
- ODIN, J. K. and MANICAS, P. T. (eds.) (2004): *Globalization and Higher Education* (Honolulu, University of Hawai Press).
- PAGE, E. (2005): *Gender and the construction of identities in Indian elementary education*, unpublished PhD thesis, Institute of Education, University of London.
- PATEMAN, C. (1988): *The Sexual Contract* (Cambridge, Polity Press).
- PSACHAROPOULOS, G. (1973): *Returns to Education. An International Comparison* (Oxford, Elsevier).
- RAI, S. (2002): *Gender and the Political Economy of Development* (Cambridge, Polity Press).
- RAI, S. (ed.) (2003): *Mainstreaming Gender, Democratizing the State?* (Manchester, Manchester University Press).
- READER, S. (2006): Does a basic needs approach need capabilities?, *Journal of Political Philosophy*, 14, 3, pp. 337-350.
- ROBEYNS, I. (2006): Three modes of education: rights, capabilities and human capital, *Theory and Research in Education*, 4, 1, pp. 69-84.
- ROSE, P. (2005): Is there a «fast track» to achieving education for all?, *International Journal of Educational Development*, 25, 4, pp. 381-394.
- SEN, A. (1984): *Resources, Values and Development* (Oxford, Blackwell).
- SEN, A. (1990): Gender and cooperative conflicts, en I. TINKER (ed.) *Persistent Inequalities*, pp. 123-142 (New York, Oxford University Press).
- SEN, A. (1992): *Inequality Re-examined* (Oxford, Clarendon Press).
- SEN, A. (1993): Capability and well-being, en M. NUSSBAUM and A. SEN (eds.): *Quality of Life* (Oxford, Oxford University Press)
- SEN, A. (2002): Processes, liberty and rights, en A. SEN (ed.): *Rationality and Freedom*, pp. 623-658 (Cambridge, Harvard University Press).
- SEN, A. (2003): Foreword, en S. FUKUDA-PARR and A. SHIVA-KUMAR (eds.): *Readings in Human Development*, pp. vii-xiii (New Delhi, Oxford University Press).
- SEN, A. (2004): Elements of a theory of human rights, *Philosophy and Public Affairs*, 32, pp. 4.
- SEN, A. (2005): Human rights and capabilities, *Journal of Human Development*, 6, 2, pp. 151-166.

- SHOTTON, J. (1998): *Learning and Freedom: Policy and Paradigms in Indian Education and Schooling* (New Delhi, Sage).
- SKEGGS, B. (1997): *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*, (London, Sage).
- STAMATOPOULOU, E. (1995): Women's rights and the United Nations, en J. PETERS and A. WOLPER (eds.): *Women's Rights, Human Rights*, pp. 36-49 (New York, Routledge).
- STAUDT, K. (2003): Gender mainstreaming: conceptual links to institutional machineries, en S. RAI (ed) *Mainstreaming gender, Democratizing the State?*, pp. 40-66 (Manchester, Manchester University Press).
- STIGLITZ, J. (2002): *Globalization and its discontents* (London, Allen Lane).
- STEWART, F. (1985): *Planning to Meet Basic Needs* (London, Macmillan).
- STREETEN, P., BURKI, S. J., UL HAQ, M., HICKS, N. and STEWART, F. (1981): *First Things First— Meeting Basic Human Needs in Developing Countries* (New York, Oxford University Press).
- SUBRAHMANIAN, R. (2002): Engendering education: prospects for a rights based approach to female education deprivation in India, en M. MOLYNEUX and S. RAVAZI (eds.): *Gender Justice, Development, and Rights*, pp. 204-238 (Oxford, Oxford University Press).
- SUBRAHMANIAN, R. (2005): Gender equality in education: definition and measurements, *International Journal of Educational Development*, 25, 4, pp. 395-407.
- TINKER, I. (ed.) (1990): *Persistent Inequalities* (London, Zed Books).
- TORRES, R. M. (2000): *One Decade of Education for All: The Challenge Ahead* (Buenos Aires, International Institute for Education Planning).
- UL HAQ, M. (1995): *Reflections on human Development* (Oxford, Oxford University Press).
- UNDP (2005): *Human Development Report* (New York, Oxford University Press).
- UNESCO (2000): *Investing in Education: Analysis of the World Educational Indicators Programme* (Paris, Unesco).
- UNIFEM (2005): Progress of the World's Women 2005: Women, Work & Poverty, disponible online en: www1.bpcd.net/cgi-bin/nph-proxy.cgi/000000A/http/www.unifem.org/attachments/products/PoWW2005_eng.pdf. Consultado en enero de 2009.

- UNTERHALTER, E. (2005): Fragmented frameworks? Researching women, gender, education and development, en S. AIKMAN and E. UNTERHALTER (eds.): *Beyond Access. Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, pp. 15-35 (Oxford, Oxfam).
- UNTERHALTER, E. (2007a): *Gender, Schooling and Global Social Justice* (London, Routledge).
- UNTERHALTER, E. (2007b): Gender equality, education and the capabilities, en M. WALKER and E. UNTERHALTER (eds.): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (New York, Palgrave).
- VIZARD, P. (2006): *Poverty and Human Rights* (Oxford, Oxford University Press).
- WALKER, M. (2007b): South African girls' lives and capabilities, en M. WALKER and E. UNTERHALTER (eds.): *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (New York, Palgrave).
- WDEFA (1990): World's Declaration on Education for All, en UNESCO (2000) *The Dakar Framework for Action* (Paris, UNESCO Publishing).
- WEEDON, C. (1997): *Feminist Practice and Poststructuralist Theory* (Oxford, Blackwell).
- WERBNER, P. and YUVAL DAVIS, N. (1999): *Women, Citizenship and Difference* (London, Zed Books).
- WIGGINS (1985): «Claims of need», en T. HONDERICH (ed.): *Morality and Objectivity Justice* (London, Routledge).
- WINSLOW, A. (ed.) (1995): *Women, Politics and the United Nations* (Westport CT, Greenwood Press).
- YOUNG, I. M. (1990): *Justice and the Politics of Difference* (Princeton University Press).

PROFESIOGRAFÍA

Elaine Hunterhalter

Elaine Unterhalter se crió en Johannesburgo y realizó estudios de grado en la Universidad de Witwatersrand. Continuó sus estudios en el Reino Unido en la Universidad de Cambridge y la Escuela de Estudios Orientales y Africanos. Su investigación doctoral versó sobre la historia social de un área en el norte de Zululand en el siglo XIX. A través de ésta comenzó a in-

teresarse por cuestiones de género y la educación y ambos han constituido los principales temas de su investigación durante veinticinco años. Ha trabajado en la Universidad de Essex, de la Universidad de Greenwich y, desde finales de 1990, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde actualmente es profesora de Educación y Desarrollo Internacional. Ella imparte docencia en programas de maestría y doctorado y en la actualidad coordina los trabajos de investigación en proyectos sobre género y educación en cinco países africanos. Ha publicado numerosos artículos en revistas, libros y publicaciones profesionales.

Su libro «Género, educación y justicia social mundial» (2008) ganó el primer premio en la Sociedad de Estudios sobre Educación. Su libro de más reciente publicación (2010) ha sido co-editado con Vicente Carpentier, y su título es «Las desigualdades mundiales y la enseñanza superior».

Dirección de Contacto: Elaine Hunterhalter. Institute of Education. 20 Bedford Way, London WC1H 0AL. Mail: e.unterhalter@ioe.ac.uk

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2010

Fecha de revisión: 17 y 24 de enero de 2011

Fecha de aceptación: 8 de febrero de 2011

