

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación supranacional / *Supranational Education*

Javier Valle

(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 67

Número, 1

2015

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS AGENDAS SUPRANACIONALES. EVIDENCIAS EDUCATIVAS DESDE UNA LECTURA COMPARADA

*Gender equity in supranational agendas. Educational evidence  
gained from comparative readings*

MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE  
Universitat de València

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67104

Fecha de recepción: 16/05/2014 • Fecha de aceptación: 05/10/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: María Jesús Martínez Usarralde. Email: m.jesus.martinez@uv.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo analiza cómo, a partir de los discursos en materia de política educativa establecidos en torno a la literatura de género y a términos como “capacitación de género” y “equidad de género”, así como la consolidación de políticas de *mainstreaming* (transversalidad de la perspectiva de género) se lleva a reconocer, a través de la Educación Comparada, interesantes hallazgos en este ámbito de estudio e investigación, con un revelador estado de la cuestión supranacional. **MÉTODO.** Desde el enfoque de los sistemas educativos actuales se legitiman, en efecto, las consecuencias de la política global de *benchmarking*, al analizar desde una perspectiva sociocrítica el papel de los organismos supranacionales y sus consecuencias sobre las políticas de externalización y adopción de patrones cada vez más homogéneos. **RESULTADOS.** Esta idea-fuerza es la que lleva a analizar las políticas de género vinculadas a la educación de dos de ellos, UNESCO y Banco Mundial, revisando para ello sus indicadores más idiosincrásicos. **DISCUSIÓN.** Todo ello permitirá reflexionar finalmente sobre la retórica establecida entre las diferentes posturas adoptadas por ambos organismos (modelo de Género en Desarrollo-GED y Mujer en Desarrollo-MED) y los hallazgos detectados a partir de estos indicadores, que rompen esa dicotomía y complejizan más el panorama, aunque advierten igualmente de los matices que los siguen dirimiendo.

**Palabras clave:** *Género, Equidad de género, Capacitación de género, Educación Comparada, Género en Educación (GED), Mujer en Educación (MED).*

---

## **Revisión a la literatura. De ‘género’ a ‘equidad de género’, pasando por su capacitación, en el escenario de *mainstreaming***

La literatura sobre género existente en la actualidad no ha sido en absoluto ajena al viraje que, en los últimos años, ha requerido la construcción discursiva de una serie de “ideas-fuerza” que han ido marcando la consolidación de modelos y marcos teóricos en los que poder asentar las políticas supranacionales en torno a la misma. En cualquier caso, dichas políticas tienen en común la consideración de la mujer como protagonista de su desarrollo, en unos casos basándose en el reconocimiento de la misma, en otros, instrumentalizándola como “sector” sobre el que poder trabajar desde un punto de vista socioeducativo (Aslam, 2009).

En efecto, los últimos años han sido testigos de un estado de la cuestión candente en aspectos básicos y aplicados dirigidos a las políticas de género en el ámbito socioeducativo y las consecuencias que acarrea este análisis desde sus planteamientos hasta su impacto, tanto a nivel nacional como, quizá más interesante, a nivel supranacional (Arnot y Fennell, 2008; Occhionero y Nocenzi, 2009).

El concepto de “género” ha sido vastamente analizado como fundamento inicial sobre el que basar modelos heurísticos de esta perspectiva (Bastidas, 2008; Bajaj, 2009; Kirk y Napier, 2009; Vargas, 2011). Alejándonos ahora de planteamientos del feminismo radical o posmoderno que, aunque interesantes, al interpretar el género desde la “diferencia” y como “poder” desnortaría ahora el sentido más conceptual de este apartado, inicialmente, puede definirse “género” como una categoría analítica, socialmente adquirida, aunque obviamente se fundamenta en diferencias biológicas. Nos hallamos, entonces, ante un término eminentemente relacional (Benhabib, 1992; Rodríguez, 2009), una construcción cultural de la diferencia sexual en conductas, actividades y funciones atribuidas

diacrónica y sincrónicamente a hombres y mujeres. Una primera consecuencia de tal definición es que se naturaliza el que, *de facto*, exista una distribución desigual en conocimientos, propiedad, ingresos, etc., en ambos sexos, siendo flagrante en algunos países en vías de desarrollo. En este sentido, Bastidas lo define como “un principio básico de organización de las sociedades que implica un sistema de relaciones sociales, simbólicas y psíquicas que atribuyen y distribuyen unas características, significaciones y expectativas al cuerpo sexuado, ubicando a las mujeres y lo femenino en forma desfavorable respecto a los hombres, y lo masculino, en un espacio de articulación del poder que justifica las desigualdades de género” (2008: 81). Desde esta perspectiva, entonces, “género” constituye un concepto, como sostiene Navarro (2003) que, más que un sustantivo, debiera ser un verbo, porque concierne a todas las personas: hombres, mujeres, niños, niñas y mayores, que se relacionan de determinada forma y en la cotidianeidad deben asumir determinados valores y actitudes que nos lleven a convivir gozando de un reconocimiento como personas, con autonomía, con derechos e igualdad de oportunidades, logrando en definitiva la equidad como meta final a la que aspirar. Y, como indica Bastidas, de este destaca “la posibilidad de transformar sus relaciones, lo cual valida la importancia de los aspectos educativos” (2008: 80).

Este primer análisis lleva a revisar otro de los conceptos que resulta clave para avanzar en los discursos pergeñados en torno a las políticas de género supranacionales: la “equidad de género”, concepto que se desprende del más amplio, del de “equidad”, erigido en la década de los noventa como principio rector de las políticas sociales, referido este a “igualdad de oportunidades de acceso, de tratamiento y de resultados”, tal y como fue definida por la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). Aunque “sin la misma priorización en las agendas internacionales” (Fuentes, 2006), y acompañada de la necesidad de apostar por la

igualdad de género como principio fundamental de las sociedades democráticas, como objetivo acordado internacionalmente y como *conditio sine qua non* para lograr dicha equidad (Colclough, 2008; Afonseca, 2013, Espinosa y Gallardo, 2013), la citada equidad de género “es algo más que igualdad de oportunidades. Es igualdad real, justicia y respeto ante las decisiones, opciones, trayectorias, intereses y realizaciones de cada grupo sexual” (Jiménez, 2011: 43). En este sentido, puede definirse como la capacidad legal, social y política de mujeres y hombres para movilizar y gestionar recursos en condiciones de igualdad (Kirk y Napier, 2009; Anderson, 2009). De tal manera que podría desprenderse que la equidad de género supone (o supondría) disponer de una igualdad de posibilidades por parte de ambos sexos, lo que se derivaría, en suma, en asegurar una igualdad en las metas y en los resultados, encontrando en las políticas públicas un signo de identidad y acción reveladores de los estados y de sus prioridades de acción. Y lo anterior no puede conseguirse, como señalan Aikman y Unterhalter, sin los procesos institucionales y sociales que trabajan en esta interpretación, de manera que “la equidad de género implica contextualizar los logros sociales e institucionales que habrían de asegurar las libertades de todos los individuos, con independencia de su género o de cualquier otra marca de discriminación” (2005: 3), alineándose de este modo, además, con la teoría de Capacidades de Sen (1999): de ahí que aspectos de esta igualdad de género se identifiquen con la libertad de acudir a una escuela, de aprender y participar en entornos seguros y fiables, desarrollar identidades toleradas por otras personas, y disfrutar de las oportunidades económicas, políticas y culturales otorgadas por dichos entornos, entre otros.

Este marco posibilista de trabajar las políticas de género, con independencia del modelo bajo el que se analicen y cristalicen dichas políticas, se ha hecho efectivo bajo el parámetro de las políticas de *mainstreaming* (pudiendo ser traducido como “transversalidad de la perspectiva de

género”), definidas desde la Conferencia de la Mujer de UNESCO (Beijing, 1995) como aquellas que se diseñan desde el reconocimiento de las diferencias, *de facto*, en la participación de hombres y mujeres en el hogar, la economía y la sociedad, al tiempo que atienden a las estructuras y procesos (legislación, instituciones políticas y sociales, empleo, etc.) que perpetúan los patrones de distribución desigual de oportunidades para hombres y mujeres (Alston, 2009). Como bien sostiene Jiménez, significa “concebir cualquier programa, medio y presupuesto de manera tal que se prevea y evalúe el impacto y las consecuencias que generará su desarrollo en los hombres y las mujeres” (2008: 54). Desde que surgiera, a mediados de los noventa, las principales revistas especializadas en la materia, como *Gender and Development*, *Development and Change* o *World Development*, destinaron sus respectivos números monográficos (en 1997, 1999 y 1995, respectivamente) a analizar las consecuencias que habría de tener este marco político, así como los requerimientos para su funcionamiento eficaz y efectivo, con el impacto esperado en las relaciones entre hombres y mujeres (Rodríguez, 2009). Aunque tampoco faltan autores, como Rigalt (2008) y Crespi (2009) que consideren que precisamente en la estrategia de transversalización se corre el riesgo de diluir los avances conseguidos en políticas específicas para las mujeres, y que, en la misma línea, “para ser transformadora, necesita más expansión” (Stromquist, 2003), este enfoque contribuye, sin duda, con su potencial transformador, a romper las inercias enquistadas y entrar en una cultura política comprometida con el reconocimiento a partir del trabajo conjunto de ambos géneros.

### **Metodología: la Educación Comparada como aliada del ‘benchmarking’**

La elección de la metodología propia de la disciplina científica de la Educación Comparada obedece a que, a través de ella, se despliegan

amplias oportunidades de configuración del mundo sociocultural y, en el mismo contexto, demuestran cómo y de qué manera estas realizaciones han seguido la lógica de estructuraciones sistémicas, enriqueciendo así nuestro conocimiento sistemático y subrayando a la vez la idea de apertura evolutiva de la praxis social (Schriewer, 2010: 25).

Partiendo, en efecto, de los modelos teóricos de Educación Comparada que se hacen eco de esta realidad, en especial desde el enfoque de los sistemas educativos mundiales (Meyer *et al.*, 1997; Torres, 2002; Torres y Morrow, 1994, 1995; Morrow y Torres, 1999), existe un “sistema mundial” que ejerce un influjo determinante sobre las unidades nacionales, o como ellos mismos apostillan: “Nuestra perspectiva descansa sobre la base de que la educación como institución social es un fenómeno transnacional, una cultura mundial” (Meyer *et al.*, 1997: 151). Desde su análisis sociocrítico de la configuración actual de los sistemas educativos actuales a escala mundial, el presente artículo pretende fundamentarse en este modelo, adoptando para ello sus premisas y, una vez asentadas, ofreciendo un ejemplo palpable de cómo esta visión se ejecuta desde la mirada procurada del enfoque a través de la comparación directa de dos organismos supranacionales sobre una temática concreta, la perspectiva de género, en los últimos años, sobre los países subdesarrollados.

Al referirnos a organismos de esta categoría, como el Banco Mundial o UNESCO, es inevitable, como señala Mundy, encontrar cómo precisamente “los informes de institucionalistas mundiales han recalcado el papel de los organismos internacionales para construir una cultura mundial caracterizada por políticas educativas nacionales homogéneas vinculadas con ‘ideales modernos’ acerca de la nación y el ciudadano” (2007: 118). La teoría encuentra, así, en dichos organismos a sus más firmes aliados, dado que, en efecto, los teóricos críticos de las relaciones internacionales se propusieron

explorar el modo en que el multilateralismo, ya en el periodo de posguerra, iba suministrando un espacio político distintivo, donde se negociaba, construía y a veces se desafiaba un orden mundial “imaginario”.

Pero a su vez, Meyer *et al.* (1997) ya apuntaban cuestiones o contradicciones fundamentales que iba suscitado el citado orden mundial, adelantando cómo algunos organismos como la OCDE y el Banco Mundial iban sugiriendo (el tiempo ha demostrado que más que eso) a los países y sus sistemas educativos nacionales medidas de política educativa alineadas a sus respectivos modelos de desarrollo. Lázaro ejemplifica cómo en la región latinoamericana la presencia intensa de algunas iniciativas supranacionales es perceptible en los años noventa, tendencia que interpreta como “perfectamente normal si, además, atendemos al hecho del cada vez mayor uso de la ‘externalización’ —la referencia y búsqueda de sentido externa al propio sistema educativo— de las reformas educativas como fuente de legitimación de los cambios educativos en el plano nacional” (2003: 197).

La citada “externacionalización” va acompañada, además, de las políticas de gobernanza, concepto con una fuerza heurística indiscutible. De hecho, fueron los escenarios supranacionales, de la mano de organismos como la OCDE y el Banco Mundial, los artífices del surgimiento y transferencia de las políticas que emanan del mismo concepto con una intencionalidad puntual: la que describe a la capacidad de los gobiernos para organizar de manera vertical la red social, relacionándose con la eficacia, el “buen gobierno” y la estabilidad buscada tanto en la representatividad como en la responsabilidad y participación. De ahí también que, de su significado primigenio, haya quienes, como Nòvoa y Yariv-Mashal (2003) y, más tarde, Nòvoa (2005), concedan, desde una perspectiva no exenta de crítica sin ambages, la construcción intencionada de una *vulgata discursiva*, como él mismo la tilda, tendente a la

uniformización de criterios con intencionalidad manifiestamente pergeñada por organismos transnacionales de naturaleza e intenciones más vinculadas al ámbito económico. Pone, para ello, el ejemplo que del uso de la gobernanza hace la propia Unión Europea, cuando revela que su política educativa ha utilizado la estrategia de trasladar la discusión desde la noción de “gobierno” (definida desde la ciudadanía) a la de “gobernanza”, más confusa, delimitada esta vez por redes, pactos... Nuevos significados consensuados que buscan las soluciones más eficientes, bajo la atenta mirada de *la Troika*. Lo anterior se reinterpreta, a su vez, dentro de su hipótesis que le lleva a reconocer cómo la educación actual tiende a ser cortada por patrones cada vez más homogéneos, legitimada por los organismos supranacionales, y que, de la mano de la generación y diseminación de estándares de evaluación (*benchmarking*) comunes, trata de implementar nuevos modelos de gobierno educativo que se uniformizan en el plano conceptual e ideológico, al tiempo que se inducen políticas comunes a nivel transnacional.

### **Discusión: políticas de género y organismos supranacionales que las avalan: ¿dualidades irremisibles desde la educación?**

Los organismos supranacionales vienen pergeñando directrices y acciones de *mainstreaming*, desde el momento en que comenzaron a centrar su atención sobre los países en desarrollo.

Es el caso de las políticas de género propiciadas, por ejemplo, por el Banco Mundial. Este organismo entiende que la mujer ha de acumular sus dotaciones (salud, educación, bienes materiales) para aprovechar las oportunidades económicas que se le pueden plantear, tal y como se desprende de sus informes que emite de manera prolífica: *Girls' Education in the 21st Century, Gender Equality, Empowerment and Economic Growth* (2008); *Equity of Gender*

*and Development* (2011); *Getting to Equal, Promoting Gender Equality through Human Development* (2011a); *Measuring the Economic Gain of Investing in Girls: the girls effect dividend* (2011b) y *World Development Report 2012: Gender Equality and Development* (2012), entre otros. De uno de estos informes de esta temática, *Equity of Gender and Development* (World Bank, 2012a) pueden extraerse frases que ratifican la ideología aquí expresada:

“La mala asignación de habilidades y talentos de las mujeres tiene un costo económico elevado que no hace sino aumentar [...]. La igualdad de género puede tener importantes efectos en la productividad [...]. Las mujeres representan ahora el 40% de la fuerza de trabajo a nivel mundial, el 43% de la mano de obra agrícola y más de la mitad de la matrícula universitaria del mundo [...]. Para que la economía aproveche todo su potencial, las habilidades y los talentos de las mujeres deben dedicarse a actividades que hagan un uso óptimo de estas capacidades [...]. Cuando hay una subutilización o mala asignación de fuerza de trabajo femenina, el resultado es una pérdida económica” (2012a: 3).

Desde esta perspectiva, el Foro Económico Mundial (WEF) en el que este organismo se integra crea el indicador de la Brecha Global de Género (*Global Gender Gap*) que examina las desigualdades existentes entre hombres y mujeres en el ámbito de participación económica (participación laboral, equiparación en los sueldos por trabajo similar, estimación de ingresos ganados, y número de trabajadoras técnicas, profesionales, legisladoras y *mánager*); logro educativo (tasa de analfabetismo, matrícula en educación primaria, matrícula en educación secundaria y matrícula en educación terciaria); salud y supervivencia (*ratio* de hombres y mujeres); esperanza de vida saludable y empoderamiento político (mujeres en el parlamento, en posiciones ministeriales y años de mandato con una mujer como cabeza de Estado en los

últimos cincuenta años). Si se analizan estos subíndices en los últimos cinco años (2009-2013), son precisamente en los primeros y los últimos constructos en los que la brecha es mayor, en las condiciones económicas y en el acceso a puestos políticos de responsabilidad: el hecho de que no existan mujeres con trabajos cualificados o tengan puestos de altos cargos desemboca en una baja participación política de esta. Sin embargo, el informe de 2012 prevé que la igualdad de género en crecimiento, la clase media emergente y las prioridades en las mujeres generarán un aumento en el ahorro de los hogares y cambios en los patrones económicos. Por su parte, en cuestiones de educación y sanidad existe, según este indicador, un importante avance, incluso llegando casi al umbral de equidad entre géneros, sobre todo en cuestiones sanitarias. De lo anterior se desprende que cada vez más mujeres no solo acceden al sistema educativo primario, sino que lo continúan hasta alcanzar los estudios universitarios, y que la esperanza de vida de la mujer ya es equitativa a la del hombre.

Del informe ya citado, *Igualdad de Género y Desarrollo 2012 (Gender Equality and Development-GEI)* se reconocen tres indicadores para medir la desigualdad de género existente en el mundo: participación en educación, salud y empleo por actividad económica y participación política, siendo muy semejante al propuesto desde el WEF y en sintonía con el mismo. En este informe se detecta, sin embargo, un índice interesante: el Índice de Equidad de Género<sup>1</sup>. Este es el resultante de medir estas tres variables. Pongamos un ejemplo concreto: la India. A la pregunta de qué índice presenta este país, se observa que en educación es de 0,66, en actividad económica un 0,33 y en participación política (en su traducción original *Women Empowerment*) de un 0,12. El GEI del 2012, 0,37, bajo, es el resultante de la penalización de la que es objeto en el ámbito económico y, sobre todo, el político, significativamente inferior a los demás, si se compara con el más alto, Noruega, con un 0,89 y

demonstrando con ello su situación crítica, aunque por otro lado, en educación se haya conseguido avanzar de manera notoria. Para superar este bajo índice de equidad queda constatado que será necesario transformar las políticas representativas de la mujer en el gobierno y concederle mayor poder económico, a la par que conseguir que alcance niveles altos de educación, lo cual le daría la oportunidad de cubrir cargos políticos o empleos de alta responsabilidad.

La Organización de Naciones Unidas (ONU), por su parte, trabaja denodadamente por la mujer, desde UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo), especialmente. Alcanzar la igualdad de género se erige en una de las principales finalidades de esta organización. UNIFEM, entidad de la ONU para la Igualdad de Género y Empoderamiento de la Mujer, creada en julio de 2010, consagra su acción, entre otros aspectos, a trabajar en pro de la eliminación de la discriminación contra las mujeres y las niñas, el empoderamiento (capacitación política) de la mujer y el logro de la igualdad entre las mujeres y los hombres, en tanto que socios y beneficiarios del desarrollo, los derechos humanos, las acciones humanitarias y la paz y la seguridad. En el informe de UNESCO, *Priority Gender Equality*, considera que “todas las formas de discriminación sobre la base de género son violaciones de los derechos humanos, y una barrera significativa a la paz, desarrollo sostenible y el logro de todos los objetivos reconocidos internacionalmente de desarrollo” (UNESCO, 2008: 2).

En el *Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos-EPT* de UNESCO (2014) dedicado monográficamente a la situación de los jóvenes y las competencias, se elaboró un apéndice sobre cuestiones de género en el que se hacen patentes las prioridades que persigue el organismo con respecto a la mujer en los



programas de desarrollo: continuar luchando contra el analfabetismo entre las mujeres y los hombres, incidiendo especialmente con las mujeres analfabetas, ya que de los 759 millones de personas adultas que no saben ni leer ni escribir, dos tercios son mujeres; romper la brecha de la disparidad en la matriculación entre niños y niñas en todos los niveles educativos cuyos efectos son patentes aunque hayan disminuido; la salud materna e infantil, habida cuenta de su relación intrínseca con la educación, dado que cuanto más educación tienen las mujeres, más retardan y espacian sus embarazos y además se preocupan de buscar una atención médica más adecuada; fomentar el desarrollo de políticas en determinadas regiones que intenten modificar concepciones erróneas que forman parte de sus culturas respecto a las mujeres y niñas, a través del aumento de la contratación de mujeres maestras y concienciando al profesorado de la importancia de la igualdad de oportunidades

entre sexos (Anderson, 2009; Sperandio, 2011); desarrollar la autoconfianza, la autoestima y el valor que puede tener la educación en los menos favorecidos, ya sean niñas, minorías étnicas o niños discapacitados; reconocer y actuar frente a la discriminación subyacente en el empleo y las diferencias en las remuneraciones, además de la insuficiencia de representación en los ámbitos dedicados a la toma de decisiones significativas como es la política y acabar con los maltratos de los que son víctimas las mujeres en todas las esferas de la sociedad.

Por su parte, el PNUD, a través del IDH (Índice de Desarrollo Humano), se ha preocupado por medir de manera específica cuestiones de género, como lo demuestra el Índice de la Desigualdad de Género (IDG), revelador porque recalcula el IDH en función del sumatorio de tasas que tienen que ver con las desigualdades de la mujer. Volvamos al caso de la India:

**CUADRO 1. Índice de Desigualdad de Género (2014). Caso de La India**

Clasificación según el IDH		134 India
Índice de Desigualdad de Género	Clasificación	129 (2011)
	Valor	0,167 (2011)
Tasa de Mortalidad Materna		23,0 (2008)
Tasa de Fecundidad Adolescente		86,3 (2011)
Esaños en el Parlamento (% de mujeres)		10,7 (2011)
Población con al menos un nivel de educación secundaria (% de 25 años y mayores)	Hombres	50,4 (2010)
	Mujeres	26,6 (2010)
Tasa de participación en la fuerza de trabajo (%)	Hombres	81,1 (2009)
	Mujeres	32,8 (2009)
Salud reproductiva	Al menos una consulta prenatal (%)	75,0 (2005-2009)
	Partos atendidos por personal sanitario especializado (%)	53,0 (2005-2009)
	Tasa total de fecundidad	2,5 (2011)

Fuente: PNUD, 2014: 156.



India desciende del puesto 134 de su IDH al puesto 129 según su IDG, tras valorar parámetros relacionados con la tasa de mortalidad materna, fecundidad adolescente, escaños en el parlamento, porcentaje de alumnado en secundaria (mujeres y hombres), tasa de participación en la fuerza de trabajo y salud reproductiva, desde los datos que el cuadro ofrece. Cabe destacar, así, el nimio porcentaje de escaños ocupados por mujeres en el parlamento de la India, con un 10,7% que pone de manifiesto un bajo índice de empoderamiento de la mujer en la sociedad de este país, lejos de los niveles superiores al 20% de los países más desarrollados. La falta de paridad educativa en el nivel de educación secundaria se pone de manifiesto con porcentajes, en el año 2014, de 26,6% de mujeres frente a 50,4% de hombres, con al menos un nivel de estudios de educación secundaria, de la población de al menos 25 años.

Desde documentos como su *Atlas Mundial de Igualdad de Género en Educación*, en el caso de UNESCO (2012a), *Todas las niñas y los niños, en todas partes* (UNESCO, 2012) y su *Estado Mundial de las Niñas 2012. Aprender para la vida*, en el de UNICEF (2012), se manifiesta de manera patente y ampliamente documentada, a través de informes sólidos y estadísticas que complementan a los primeros, cómo la infancia femenina presenta obstáculos tanto cuantitativos como cualitativos en su empeño por acceder a una verdadera igualdad de oportunidades a través de la educación al asistir a una educación primaria (prácticamente conseguida), como, indudablemente el gran reto ahora, a los últimos cursos de educación secundaria, formación profesional y estudios superiores. De cualquier modo, alrededor de 35 millones de niñas en edad escolar correspondiente a primaria y 37 millones de niñas de secundaria no estaban matriculadas en 2009 (UNESCO, 2012a: 56).

Es en el *Compendio Mundial de la Educación* (UNESCO, 2012b) y el último *Informe de Seguimiento de la EPT* de UNESCO (2014) en los que

se halla el Índice de Paridad (IDP), haciendo este referencia a la igualdad de condiciones y acceso existente entre niños y niñas en los diferentes niveles educativos, a través de indicadores tales como la tasa bruta/neta de matrícula, el número de repetidores, el personal docente o la esperanza de vida escolar en los niveles educativos.

### **Políticas de género y rankings: resultados desde la comparación**

En los indicadores analizados se percibe por parte de Banco Mundial y de UNESCO una atención comparativa entre hombres y mujeres en aspectos relacionados con ámbitos económicos y laborales, de salud, educación y política, realizando con ello diagnósticos certeros relativos a la situación de la mujer: es el caso de “Brecha Global de Género” e “Igualdad de Género y Desarrollo” por parte del Banco Mundial y el “Índice de la Desigualdad de Género” y “Índice de Paridad” en el caso de UNESCO. De todos ellos, tan solo el último se centra de manera intensiva en cuestiones relacionadas intrínsecamente con la educación. En el resto, la variable educativa se coteja con otras variables, como se ha apuntado.

De todo lo anterior se demuestra que los organismos internacionales han uniformado, desde la lectura que posibilita la teoría de sistemas educativos mundiales en Educación Comparada, los instrumentos de medición de las cuestiones de género: la afinidad entre Banco Mundial y OCDE es evidente al proponer el mismo indicador, pero también se perciben semejanzas entre UNESCO y Banco Mundial, las dos unidades aquí objeto de comparación: el “Índice de Brecha Global de Género” y el “Índice de Desigualdad de Género”, provenientes de cada uno de los organismos, constituye un buen ejemplo de lo apuntado.

Ahora bien, un buen diagnóstico se ha de acompañar de la toma de decisiones políticas.

Así, en la actualidad, la literatura de género refleja dos grandes modelos cuya dualidad permite interpretar sendas maneras de entender las políticas llevadas a cabo en esta materia: el enfoque MED (Mujer en Desarrollo) (*WID-Women in Development*) y el enfoque GED (Género en Desarrollo) (*GAD-Gender and Development*). La diferencia fundamental que reside entre ambos enfoques es la visión que ambos tienen sobre el papel que juega la mujer en la sociedad y cómo interpreta, por tanto, la equidad de género a la que se hizo referencia en la introducción.

El enfoque MED entiende, en efecto, que las políticas de género han de centrar su atención prioritaria sobre el colectivo de mujeres, cualesquiera que sea su edad, condición, raza, situación social y económica, entendiéndose con ello que están necesitadas de una inyección, sobre todo económica, para aspirar a lograr la equidad como trasfondo, aunque dicha “equidad” sea puesta en entredicho, pues más bien se aspira a una igualdad como horizonte, que nunca llega (Unterhalter, 2008).

Los organismos internacionales que de algún modo rubrican esta percepción y los *modus operandi* de plasmarla son aquellos que priorizan una visión economicista de la educación, como el Banco Mundial, aquí analizado: la educación como instrumento estratégico para conseguir un desarrollo económico. Desde este prisma, interesa que la mujer sea productiva y contribuya con su mano de obra y sus capacidades al bienestar económico del país, de tal modo que la educación se erige en herramienta privilegiada para conseguir aumentar tanto los ingresos como la productividad del colectivo de mujeres. Con miras a conseguir un desarrollo económico lo más eficaz y eficiente posible, no faltan autores, como López (1999) y Cirujano (2006), que opinan que este enfoque lo que intenta es introducir a las mujeres en una lógica de desarrollo intrínsecamente masculina, logrando que ellas acaben aspirando a detentar rasgos

que han acreditado los hombres en el devenir histórico y que, en realidad, lo que se consigue es que la mujer que quiera medirse por estos parámetros aumente ostensiblemente su carga de trabajo, puesto que en ningún momento se cuestiona el modelo de desigual poder que existe desde un género, el masculino, en relación al que ahora nos ocupa.

El enfoque GED, por su parte, no concibe que hay que trabajar con mujeres, sino con “hombres y mujeres”, esto es, con las relaciones de género que son propiciadoras de desigualdad e inequidad (Cirujano, 2006). Partiendo de este principio, defendido y trabajado desde UNESCO, la arquitectura de su propuesta difiere palmariamente del anterior modelo porque todos sus esfuerzos van a ir dirigidos a generar un desarrollo humano, social y sostenible construido entre todos, hombres y mujeres, todos con las mismas capacidades, motivaciones, necesidades y satisfacción de las mismas. Las políticas, en este caso, siempre se van a dirigir por tanto al binomio relación de género hombre-mujer y van a problematizar desde el principio las dificultades que ello engendra, en aspectos como el acceso al poder político, a los recursos naturales, a la tierra, a la propiedad, etc. En este caso, “lo importante es comprender que una perspectiva de género impacta a mujeres y a hombres y beneficia al conjunto de la sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones, al establecer condiciones más equitativas para la participación de la mitad de la sociedad y al relevar a los hombres de muchos supuestos de género que son también un peso y una injusticia” (Bastidas, 2008: 92).

En definitiva, ambos organismos demuestran, para concluir, cómo los aspectos económicos y políticos producen mayor inequidad de género que la educación y la salud. Las oportunidades de participación en la vida económica, en los negocios, en el mundo laboral y el bajo empoderamiento consiguen que resulte muy difícil

a las mujeres acceder a puestos de responsabilidad social y política, incluso existiendo experiencias que ponen de manifiesto la mayor competencia de las mujeres para la gestión de los recursos. Desde esta perspectiva, habrá que

seguir analizando cómo se vinculan los citados modelos con los diagnósticos llevados a cabo desde sus indicadores, y al mismo tiempo, cómo unos y otros cristalizan en políticas de naturaleza diversa.

---

## Notas

<sup>1</sup> Comparte, curiosamente, la misma denominación que, el que por su parte, le otorga la OCDE, con *Gender Equality & Development*, haciéndolo acompañar de políticas de desarrollo de género asociadas a la Cooperación al Desarrollo (DAC-Development Aid Cooperation), y bajo el programa marco de *Gendernet* (en [www.oecd.org/dac/gender-development](http://www.oecd.org/dac/gender-development) (consultado 07-04-2014)).

## Referencias bibliográficas

- Afonseca, C. (2013). Educación para la Igualdad de Género. En I. González, M. García De La Torre y C. Rodríguez (eds.), *Guía de cooperación educativa internacional y educación para el desarrollo* (pp. 163-174). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Aikman, S., y Unterhalter, E. (2005). Introduction. En S. Aikman & E. Unterhalter (eds.), *Beyond Access: transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education* (pp. 1-76). London: Oxfam International.
- Alston, M. (2009). Drought Policy in Australia: Gender Mainstreaming or Gender Blindness? *Gender, Place, and Culture: Journal of Feminist Geography*, 16 (2), 139–154.
- Anderson, S. (2009). The Pedagogy of Difference: Understanding Teachers' Beliefs and Practice of Gender Equity in Benin. *International Perspectives on Education and Society*, 10 (1), 39-88.
- Arnot, M., y Fennell, S. (2008). (Re)visiting education and development agendas: contemporary gender research. En S. Fennell y M. Arnot (eds.): *Gender Education and equality in a Global Context* (pp. 1-16). Oxon: Routledge.
- Aslam, M. (2009). Education Gender Gaps in Pakistan: Is the Labor Market to Blame? *Economic Development and Cultural Change*, 57 (4), 747-785.
- Bajaj, M. (2009). Un/Doing Gender? A Case Study of School Policy and Practice in Zambia. *International Review of Education* 55 (4), 483-502.
- Bastidas, A. J. (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13 (31), 79-96.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. En C. Amorós (ed.), *Feminismo y Ética* (pp. 37-64). Barcelona: Instituto de Filosofía-Anthropos.
- Cirujano, P. (2006). Género, desarrollo y cooperación internacional. En M. Carballo (coord.), *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad* (pp. 55-85). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Colclough, C. (2008). Global gender goals and the construction of equality: conceptual dilemmas and policy practice. En S. Fennell y M. Arnot (eds.), *Gender Education and equality in a Global Context* (pp. 51-66). Oxon: Routledge.
- Cook, R. (1997). *Derechos humanos de la mujer. Perspectivas nacionales e internacionales*. Bogotá: profamilia.

- Crespi, I. (2009). Gender Differences and Equality Issues in Europe: Critical Aspects of Gender Mainstreaming Policies. *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, 19 (1) 171-188.
- Espinosa, J., y Gallardo, B. (2013). *Coherencia de políticas y género. Un análisis feminista de la promoción del desarrollo internacional*. Madrid: Editorial 2015 y más.
- Fuentes, L. Y. (2006). Género, Equidad y Ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Nómadas*, 24, 22-35.
- Jiménez, C. (2011). Educación, Género e Igualdad de Oportunidades. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 52-85.
- Kirk, D., y Napier, D. (2009). Issues of Gender, Equality, Education, and National Development in the United Arab Emirates. *International Perspectives on Education and Society*, 10 (1), 301-331.
- Lázaro, L.M. (2003). Entre la esperanza, el desencanto y la incertidumbre: la educación en América Latina, 1960-2002. En L.M. Lázaro y M.J. Martínez Usarralde (eds.), *Estudios de Educación Comparada. Studies in Comparative Education* (pp. 161-227). Valencia. Universitat de València.
- López, I. (1999). La dimensión de género de los derechos humanos y la cooperación internacional. En I. López y A. R. Alcalde (coords.), *Relaciones de género y desarrollo. Hacia la equidad de la cooperación* (pp. 135-146). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Meyer, J. et al. (1997). World society and Nation State. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-181.
- Meyer, J., y Ramírez, F. (2000). The world institutionalization. En J. Schriewer (ed.), *Discourse formation in Comparative Education* (pp. 189-226). Frankfurt: Peter Lang.
- Morrow, R. A., y Torres, C. A. (1999). The State, Social Movements and Educational Reform. En R.F. Arno y C.A. Torres (eds.), *Comparative education. The dialectics of the global and the local* (pp. 91-114). Lanham: Rowman&Littlefield.
- Mundy, C. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 117-161). Madrid. Miño y Dávila.
- Navarro, N. (2003). Cambiar el chip. Revisión de algunos conceptos para poder impulsar cambios organizacionales en pro equidad de género. En ACSUR-Las Segovias, *Género en la Cooperación al Desarrollo: una mirada a la desigualdad* (pp. 53-89). Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- Nóvoa, A. (2005). Imágenes de la educación obligatoria. Lecturas desde la investigación comparada. En C. García y L. Vega (coords.), *La educación obligatoria en Europa y Latinoamérica* (pp. 27-38). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Nóvoa, A., y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance o an historical journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.
- Occhionero, M. F., y Nocenzi, M. (2009). Gender Inequalities: The Integrated Approach to the Gender Dimension in Europe. *International Review of Sociology: Revue Internationale de Sociologie*, 19 (1), 155-169.
- PLAN-UNICEF (2012). *Por ser niña. Estado Mundial de las Niñas 2012. Aprender para la vida*. Londres: New Internationalist Publications Ltd.
- PNUD (2014). *El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York: PNUD.
- Rigalt, M. (2008). Gender Mainstreaming: un enfoque para la igualdad de género. *Nueva Sociedad*, 218, 40-56.
- Rodríguez, I. (2006). Sobre el término Género. En M. Carballo (coord.), *Género y desarrollo. El camino hacia la equidad* (pp. 31-54). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (comps.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.

- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sperandio, J. (2011). Context and the Gendered Status of Teachers: Women's Empowerment through Leadership of Non-formal Schooling in Rural Bangladesh. *Gender and Education*, 23 (2), 121-135.
- Stromquist, N. (2004). Género, Educación y la posibilidad de un conocimiento transformativo. *Nómadas*, 20, 56-65.
- Torres, C. A. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: a critique of neo-liberalism in Latin America and some ethical and political implications. *Comparative Education*, 38 (3), 365-386.
- Torres, C. A., y Morrow, R. A. (1994). Education and the reproduction of Class, Gender and Race: responding to Postmodern challenge. *Educational Theory*, 44 (2), 43-61.
- Torres, C. A., y Morrow, R. A. (1995). *Social Theory and Education. A critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York Press.
- Torres, C. A., y Morrow, R. A. (2002). *Las Teorías de la Reproducción Social y Cultural. Manual Crítico*. Madrid: Popular.
- UNESCO (2008). *Priority Gender Equality. Action plan 2008-2013*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Todas las niñas y los niños, en todas partes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012a). *World Atlas Gender Equality in Education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012b). *Compendio Mundial de la Educación 2012*. Canadá: UIS.
- UNESCO (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013/2014. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: Unesco.
- UNICEF (2009). *Estado Mundial de las Niñas. Aprender para la Vida*. Nueva York: UNICEF.
- Unterhalter, E. (2008). Global values and gender equality in education: needs, rights and capabilities. En S. Fennell y M. Arnot (eds.), *Gender Education and equality in a Global Context* (pp. 19-34). Oxon: Routledge.
- Vargas, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1) 1, 137-147.
- Wef-World Economic Forum (2012). *Global Gender Gap Report*. Geneva: Wef.
- World Bank (2008). *Girls' Education in the 21<sup>st</sup> Century, Gender Equality, Empowerment and Economic Growth*. Washington: World Bank.
- World Bank (2011). *Equity of Gender and Development*. Washington: World Bank.
- World Bank (2011a). *Getting to Equal, Promoting Gender Equality through Human Development*. Washington: World Bank.
- World Bank (2011b). *Measuring the Economic Gain of Investing in Girls: the girls effect dividend*. Washington: World Bank.
- World Bank (2012). *World Development Indicators 2012*. Washington: World Bank.
- World Bank (2012a). *Equity of Gender and Development*. Washington: World Bank.

## Abstract

---

*Gender equity in supranational agendas. Educational evidence gained from comparative readings*

**INTRODUCTION.** This article analyzes how, based on the discourse on educational policy established around gender-based literature and terms such as 'gender capacity building' and 'gender equity', as well as the consolidation of mainstreaming policies, interesting discoveries are made, through Comparative Education, in this area of study and research, with a revealing state of the

supranational issue. **METHOD.** The focus on contemporary educational systems indeed legitimizes the results of the global policy of benchmarking when the role of supranational organizations and their impacts on the policy of outsourcing are analyzed from a socio-critical perspective and the adoption of increasingly homogeneous standards. **RESULTS.** The main idea is to analyze the policy of gender connected to two of these organizations -the UNESCO and the World Bank- in order to revise their most distinctive indicators. **DISCUSSION.** All of this will finally enable reflection on the established rhetoric of the two different positions adopted by these organizations (Gender and Development-GAD and Women in Development-WID), as well as taking into account the findings from these indicators that break down this dichotomy, on the one hand, but also renders more complex the overall picture, on the other hand. However, they also point out the differences of responsibility both organizations are continuing to resolve.

**Keywords:** *Gender, Gender equity, Gender capacity building, Comparative Education, Gender and Development (GAD), Women in Development (WID).*

## **Résumé**

---

*L'équité de genre dans les programmes supranationaux. Des évidences éducatives à l'égard d'une lecture comparée*

**INTRODUCTION.** Le présent article analyse comment, à partir des discours en matière de politique éducative établis autour de la littérature de genre et des mots tels que 'formation de genre' et 'équité de genre', ainsi qu'à la consolidation de politiques «*mainstreaming*» (transversalité de la perspective de genre), on arrive à reconnaître, à l'aide de l'Éducation Comparée, des découvertes intéressantes dans ce domaine d'étude et de recherche, leen montrant un nouveau état de la question supranationale. **MÉTHODE.** Compte tenu du point de vue des systèmes éducatifs actuels, en effet, on légitime les conséquences de la politique globale de «*benchmarking*», en analysant d'après une perspective sociocritique le rôle des organismes supranationaux et les conséquences sur les politiques d'externalisation et l'adoption de patrons de plus en plus homogènes. **RÉSULTATS.** Cette idée - force est celle qui amène à analyser les politiques de genre liées à l'éducation de deux de ces organismes: L'UNESCO et la Banque Mondiale, en révisant pour cela leurs indicateurs les plus caractéristiques. **DISCUSSION.** Tout cela permettra finalement de réfléchir sur la rhétorique établie entre différentes positions adoptées par tous les deux organismes (le modèle de Genre dans le développement-GED et la Femme dans le développement-FED) et les découvertes détectées à partir de ces indicateurs, qui cassent cette dichotomie et compliquent encore plus la situation, bien qu'ils préviennent également des nuances qui continuent à les dirimer.

**Mots clés:** *Genre, Équité de Genre, Formation en Genre, Education Comparée, Genre dans l'Éducation (GED), Femmes dans l'Education (FED).*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **María Jesús Martínez Usarralde**

Profesora titular de la Universitat de València. Es directora del Centro de Formació i Qualitat Manuel Sanchis Guarner de la misma universidad. Ha publicado artículos nacionales e internacionales, asistido como ponente a conferencias y participado en másteres con temáticas vinculadas al análisis político supranacional en clave educativa, las políticas de cooperación al desarrollo en educación y la mediación intercultural desde una perspectiva intra e internacional. Sus últimos libros son: *Educación Internacional* (2009), *Análisis y práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos* (2009) y *Sentipensar el Sur: Cooperación al Desarrollo y Educación* (2011).

Correo electrónico de contacto: [m.jesus.martinez@uv.es](mailto:m.jesus.martinez@uv.es)

Dirección para la correspondencia: Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Avda. Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia. Teléfono contacto: 96 162 50 30.