



Revista Científica General José María Córdova

ISSN 1900-6586 (impreso), 2500-7645 (en línea)

Volumen 16, Número 23, julio-septiembre 2018, pp. 125-143

<http://dx.doi.org/10.21830/19006586.286>

Citación: Rojas Rojas, S. E. (2018, julio-septiembre). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano?. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova*, 16 (23), 125-143. DOI: <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.286>

¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano?

Sección: EDUCACIÓN

Artículo de reflexión

Sonia Esmeralda Rojas Rojas*

Fundación Universitaria San Mateo. Bogotá, Colombia

Can we speak of equality in the Colombian education sector?

Pode-se falar de equidade no sector educativo colombiano?

Peut-on parler d'équité dans le secteur éducatif Colombien ?

Recibido: 12 de enero de 2018 • Aceptado: 16 de junio de 2018

* <https://orcid.org/0000-0002-9570-9623> - Contact: serojas@sanmateo.edu.co

Resumen. El presente artículo tiene como núcleo central al sector educativo colombiano, el cual fue analizado desde la óptica de la equidad, de los postulados de Amartya Sen (teoría de las capacidades), de John Rawls (principio de justicia) y de John E. Roemer (igualdad de oportunidades en el terreno de juego social). El documento orienta el análisis a determinar el cumplimiento constitucional del derecho a la educación más allá de circunstancias como el estrato socioeconómico, el sitio de vivienda, el lugar de nacimiento o el entorno familiar. Se concluye que la educación, en los últimos años, se ha desarrollado en medio de graves dificultades: altas tasas de repetencia y deserción, baja calidad educativa y alta inequidad en tasas de cobertura, todas ellas estrechamente relacionadas con los estratos socioeconómicos. Estas situaciones han ocasionado un retraso en materia educativa respecto a otros países de América Latina.

Palabras Clave: capacidades; cobertura; educación; equidad; igualdad.

Abstract. This article has as its central core the Colombian educational sector, which was analyzed from the perspective of equity and the postulates of Amartya Sen (capabilities theory), John Rawls (Principle of Justice), and John E. Roemer (Equality of Opportunities in the social playing field). The document directs its analysis to determine the constitutional fulfillment of the right to education beyond circumstances, such as the socioeconomic stratum, housing site, place of birth or family environment. It is concluded that, in recent years, education has developed in the midst of grave difficulties, which include high repetition and dropout rates, low educational quality, and high imbalance in coverage rates, all of them, closely related to the socioeconomic strata. These situations have caused stunting in education compared to other Latin American countries.

Keywords: capabilities; coverage; education; equality; equity.

Resumo. Este artigo tem como núcleo central o sector educacional colombiano, que foi analisado sob a perspectiva da equidade, os postulados de Amartya Sen (teoria das capacidades), John Rawls (princípio da justiça) e John E. Roemer. (igualdade de oportunidades no campo social). O documento orienta a análise para determinar o cumprimento constitucional do direito à educação além de circunstâncias como estrato socioeconômico, local de moradia, local de nascimento ou ambiente familiar. Conclui-se que, nos últimos anos, a educação se desenvolveu em meio a sérias dificuldades: altas taxas de repetência e evasão, baixa qualidade educacional e alta iniquidade nas taxas de cobertura, todas elas intimamente relacionadas aos estratos socioeconômicos. Essas situações causaram um atraso na educação em comparação com outros países da América Latina.

Palavras-chave: capacidades; cobertura; educação; equidade; igualdade.

Résumé. Cet article a pour noyau central le secteur éducatif colombien, qui a été analysé du point de vue de l'équité et les postulats de Amartya Sen (la théorie des capacités), John Rawls (Principe de justice) et John E. Roemer (égalité des chances dans le jeu social). Le document guide l'analyse pour déterminer la réalisation constitutionnelle du droit à l'éducation au-delà des circonstances telles que la couche socio-économique, le site de logement, le lieu de naissance ou l'environnement familial. Nous concluons que l'éducation au cours des dernières années a mis au point au milieu des difficultés graves: des taux élevés de redoublement et d'abandon, de faible qualité de l'enseignement et de grande inégalité des taux de couverture, tous étroitement liés aux couches socio-économiques. Ces situations ont entraîné un retard dans l'éducation par rapport à d'autres pays d'Amérique latine.

Mots-clés : capacités ; couverture ; égalité ; équité ; l'éducation.

Introducción

En las últimas dos décadas, el sistema educativo de América Latina ha tenido tintes de transformaciones, cambios y evoluciones, como respuesta a un desgastado y obsoleto sistema, caracterizado por la segregación, la falta de calidad y las barreras de acceso. A pesar de los cambios que los países de la región han incluido en sus políticas educativas —que en últimas impactan a los sistemas educativos—, la realidad educacional no ha cambiado, es más, se podría decir que de manera muy tímida se percibe alguna transformación. El interrogante entonces es: ¿Qué pasa?

Al respecto, el programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal) manifiesta que en la región se están aplicando dos clases de políticas educativas: una que engloba un conjunto de políticas básicas para mejorar la calidad y eficiencia —que son muy rígidas y resisten todo cambio fundamental— y otra que abarca un conjunto de políticas periféricas, relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula —que son sumamente adaptables y hasta volátiles, y son objeto de modificaciones regulares, quizás con demasiada frecuencia—. Es justamente esta segunda clase de política educativa la que debe garantizar no solo una adecuada cobertura del servicio, sino que el acceso de los niños y niñas al sistema educativo se dé en igualdad de condiciones, sin que el fundamento para ello esté en los estratos socioeconómicos y en el nivel de vida de las familias, es decir, en equidad. Es en el segundo tipo de políticas, por tanto, que centra su atención este artículo.

Con el fin de entender por qué el cambio ha sido difícil, hay que volver la mirada hacia los actores que se encuentran inmersos en el sistema educativo. En últimas, son ellos quienes añaden complejidad al entramado sectorial (de por sí ya complejo), debido a que los gustos, preferencias, percepciones e intereses que cada uno tiene —desde su individualidad y egoísmo racional socioeconómico— generan el conflicto o la cooperación. Es interesante, en este punto, traer a escena a Braslavsky y Cosse (2006), quienes clasifican a los actores sociales —los del sector educativo lo son— como estatales y extraestatales. Para el caso de la educación, los actores estatales son el gobierno, los partidos políticos, las entidades de control y las entidades educativas oficiales, y los extraestatales son los docentes, los estudiantes, la comunidad, el sector productivo y demás grupos de poder sociales, como la Iglesia.

La política social educativa colombiana, un análisis retrospectivo desde la Constitución de 1991 hasta nuestros tiempos

La Constitución Política de 1991, como madre normativa de Colombia, funda, desde sus entrañas, un nuevo orden orgánico en el país, que descansa sobre los pilares de los derechos humanos fundamentales. Es de allí, justamente, que surge el *deber ser* del

Estado en cuanto a sus fines sociales, los cuales están orientados a servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución misma. Este deber ser, además, implica facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación, así como defender la independencia nacional, mantener la integridad territorial y asegurar la convivencia pacífica y la vigencia de un orden justo (Colombia, Constitución Política, 1991, art. 2).

En cuanto a fines sociales del Estado, la educación toma un papel protagónico constitucional, toda vez que esta se halla consagrada como un derecho de la persona y como un servicio público que cumple con una función social de acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (Colombia, Constitución Política, 1991, art. 67). Esto, aunado a lo que reza el Preámbulo en cuanto a "... fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo...", más lo manifestado en el artículo 1.º en cuanto a que Colombia es un Estado social de derecho, lleva a argumentar que el fin máximo del Estado es garantizar la dignidad humana y la prevalencia del interés general, y que, en la consecución de este fin, la educación tiene una connotación especial por cuanto promueve la individualidad del ser humano y el desarrollo colectivo de la sociedad (Colombia, Corte Constitucional, 2000).

La Sentencia T-02 de 1992 (Colombia, Corte Constitucional, 1992a) va más allá y dice: "... en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona". Téngase presente, además, la Sentencia T-429 de 1992 (Colombia, Corte Constitucional, 1992b), en la cual la Corte Constitucional conceptúa lo siguiente:

Tanto por la naturaleza y función del proceso educativo como porque reúne a plenitud los requisitos y criterios de esa categoría constitucional abierta que es hoy el derecho fundamental, esta Corte ha reconocido que la educación es uno de tales derechos que realiza el valor y principio material de la igualdad, consignado en el preámbulo y en los artículos 5.º y 13.º de la Carta, como quiere que "en la medida en que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización como persona". (Colombia, Corte Constitucional, 1992)

Lo anterior lleva a argüir que la educación debe ser reconocida como un derecho fundamental, que abre las puertas hacia la equidad, la igualdad y al desarrollo social. Por lo mismo, debe configurarse a través de un servicio de calidad en el que la permanencia, la disponibilidad y el acceso sean una realidad.

Con la Constitución de 1991 y la Ley 60 de 1993 (ya derogada), se fortaleció la descentralización política y administrativa en el país, lo que conllevó que los recursos para

salud y educación aumentarían de manera considerable. Mediante dichas normas, como aducen Iregui, Melo y Ramos (2006, p. 6), “se estableció un nuevo marco legal para el cálculo de las transferencias de la nación —Situado Fiscal y Participaciones Municipales— a las regiones y se establecieron los criterios para su distribución territorial”. Y al final de la década de los noventa, afirman estos autores, se observa que

Con excepción de las principales ciudades, la cobertura en primaria dista de ser universal. Así mismo, es evidente que en el nivel preescolar no hay mayores avances y que el acceso a la educación por regiones y rangos de ingreso continúa siendo inequitativo. La calidad de la educación pública en el nivel básico se considera deficiente a tal punto que no se alcanzan los requerimientos mínimos establecidos en el país. (p. 7)

¿Qué pasó? ¿Por qué, a pesar del aumento de los recursos, la inversión no se tradujo en un crecimiento similar de la cobertura ni en una mejor calidad de la educación? Este comportamiento tiene su explicación en el hecho de que, como lo manifiesta Duarte (2003) citado por Ramírez y Téllez (2006, p. 64), “el proceso de descentralización de la educación se caracterizó por su desorden e incoherencia ya que algunas normas contradecían o duplicaban las vigentes o buscaban alcanzar con el mismo instrumento muchos objetivos”. O como lo muestran Vergara y Simpson (2001) citados por Ramírez y Téllez (2006, p. 64), “el proceso de descentralización a finales de siglo tuvo dificultades para promover la eficiencia y eficacia en la prestación del servicio o para promover la equidad en la asignación de recursos.” Lo anterior, sumado a los problemas de competencias que estaban atravesando las entidades territoriales condujo a que los resultados en educación no fueran los esperados.

Además, hay que recordar que por la época hubo un descenso importante en el gasto público, como respuesta a las políticas fiscales iniciadas en el gobierno de Betancur (alrededor de 1983) y que luego, el mandatario Virgilio Barco heredó y tomó como propias, para darle continuidad en su periodo de gobierno. Al respecto, Ramírez y Téllez (2006) afirman lo siguiente:

El comportamiento observado en el gasto de educación respondió a las tendencias observadas en el gasto social total durante los noventa. Las caídas observadas en todos los niveles de gasto a finales de los noventa respondieron a la restricción fiscal que se vivió después de la recesión que afectó a la económica colombiana en el período 1998-1999. (p. 66)

[Estos cambios] generaron un aumento lento y continuo de la cobertura y los años promedio de educación durante el período. La tasa de escolaridad bruta (TEB) para niños entre 7 y 11 años subió del 103.1% en 1986 al 114.1% en el año 2000 y los años promedio de educación de la fuerza laboral urbana se incrementaron de 7.0 a 8.3 durante el mismo período. (p. 66)

La Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994), por su parte, reorganizó completamente el sector de la educación y transfirió los Fondos

Educativos Regionales (FER) a los departamentos. Esta ley definió las distintas modalidades educativas y amplió los objetivos del sistema, puesto que incluyó expresamente la educación técnica formal y la educación de los grupos étnicos, los adultos y las poblaciones con dificultades o limitaciones. Asimismo, organizó la educación formal: estableció que la educación preescolar abarca tres años, uno de ellos obligatorio; la primaria, cinco; la secundaria básica, cuatro; y la educación media, dos (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Ahora bien, de acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), el panorama educativo en Colombia para la década de los dos mil se caracterizaba porque el 96 % de los niños de 6 años se encontraba escolarizado. Además, el informe destaca que en el periodo 2003-2010 Colombia logró reducir las desigualdades de acceso temprano al sistema educativo asociadas con las desventajas sociales de origen socioeconómico. En este punto hay que hacer la claridad de que, aunque es plausible el avance que el país tuvo en reducción de barreras de acceso en la década analizada, esto no quiere decir que el problema de desigualdad se haya acabado, por el contrario, las desigualdades asociadas a las desventajas sociales siguen latentes hasta nuestros tiempos.

A finales de la década de los dos mil, el 87 % de los niños de 5 años se encontraba escolarizado, la tasa neta de escolarización primaria rondaba el 90 % y la tasa neta de escolarización del nivel secundario se encontraba en el 76 %. En cuanto a los jóvenes entre 20 y 21 años, solo el 25 % concurría al nivel superior. Sin embargo, del total de jóvenes de entre 30 y 33 años que ingresaron al nivel superior, menos de un tercio (el 30 %) lograron terminarlo (Siteal).

Durante la década de los dos mil, entra en vigencia la Ley 715 (Colombia, Congreso de la República, 2001), la cual estableció que a la nación, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), le correspondía, entre otras,

- (i) Formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio, (ii) Regular la prestación de los servicios educativos estatales y no estatales, (iii) Impulsar, coordinar, financiar, cofinanciar y evaluar programas, planes y proyectos de inversión de orden nacional en materia de educación, con recursos diferentes de los del Sistema General de Participaciones, (iv) Definir mecanismos de evaluación, (v) Fijar parámetros para la asignación de maestros, (vi) Evaluar la gestión financiera, técnica y administrativa del sector educativo en las entidades territoriales y el impacto de su actividad en la sociedad, (vii) Prestar asistencia técnica y administrativa a las entidades territoriales y, (viii) Orientar la inspección y vigilancia del servicio educativo. (Colombia, Congreso de la República, 2001, cap. I, art. 5)

De igual manera, esta misma ley estableció que a las entidades territoriales certificadas les correspondía, entre otras,

- (i) Planificar, dirigir y prestar el servicio educativo, (ii) Ampliar la cobertura, (iii) Administrar los recursos del Sistema General de Participaciones y los sistemas de infor-

mación, (iv) Administrar el personal del sector, (v) Prestar asistencia técnica a los establecimientos educativos, (vi) Ejecutar planes de mejoramiento de la calidad y (vii) Ejercer la inspección y vigilancia (Colombia, Congreso de la República, cap. II, art. 43)

La Ley 715 de 2001, en palabras del MEN, dio más funciones y responsabilidades a las instituciones educativas en cabeza del rector, quien, a través de los Fondos Educativos Especiales, debe administrar los recursos para mejorar la calidad de la educación que imparte en su institución. El proceso, que contó en principio con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del programa Nuevo Sistema Escolar, tuvo como principal objetivo mejorar la nueva organización y fortalecer tanto las instituciones educativas como las secretarías de educación.

En lo que respecta a la actualidad del sector educativo del país, es necesario traer a colación los resultados arrojados por el estudio financiado por la Fundación Compartir (“Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media en Colombia”). En dicho estudio, se manifiesta que “a pesar de los importantes avances alcanzados en los últimos años, los logros en cuanto a cobertura y calidad educativa en el país siguen estando rezagados” (García, Maldonado, & Rodríguez, 2014, p. 1). De acuerdo con este estudio, aunque las tasas de cobertura bruta están llegando a niveles casi universales, las tasas de cobertura neta, especialmente en preescolar (63 %) y media (41 %), deben aumentar en proporciones importantes. De manera similar, la calidad educativa promedio que adquieren los estudiantes es motivo de preocupación. “Los resultados de las pruebas PISA y Saber demuestran que los estudiantes colombianos no están adquiriendo las herramientas necesarias que les permitan integrarse de manera productiva a un mundo cada vez más globalizado” (García, Maldonado, & Rodríguez, 2014, p. 1).

Aunado a lo anterior está el hecho de que el sector siga condicionado, como siempre lo ha estado, por importantes inequidades ligadas al lugar de nacimiento del individuo, al estrato socioeconómico de su familia y a la naturaleza de la institución educativa a la que asiste (capacidades naturales senianas). Esta realidad es contraria a lo establecido en la carta magna del 91, la cual propugna por la igualdad de oportunidades y la equidad social.

En la actualidad, son tres los problemas principales, en el orden de cobertura, que afectan el sector educativo colombiano, a saber:

- I. Las grandes diferencias existentes entre la cobertura bruta y la cobertura neta en el país (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014, p. 12).
- II. La baja cobertura educativa en educación preescolar y en educación media (García et al., 2014, p. 13).
- III. La alta inequidad en tasas de cobertura que se da en las diferentes regiones del país y que se funda en los estratos socioeconómicos (Cortés & Vargas, 2012, p. 29).

Estos tres problemas, resultado de falencias en cobertura, tienen repercusiones altamente negativas en los niveles de equidad y de lucha contra la pobreza en el país. Los

resultados de las pruebas Saber —denominadas también Pruebas de Estado, las cuales son aplicadas en Colombia desde 1968 a los estudiantes de instituciones educativas de grado 11— demuestran que esto es verdad y ofrecen un mapa general de la presencia de inequidades que en materia educativa se presentan en el interior del país. De esta forma, departamentos que tienen elevados indicadores de pobreza y altos niveles de corrupción obtienen los más bajos puntajes en la Pruebas de Estado, como es el caso de Chocó. Ahora bien, los resultados de las pruebas evidencian una relación directa y dramática con el área territorial donde viven los niños y niñas, es decir, si el menor habita en el área urbana los resultados son mejores que si habita en el área rural.

Lo anterior lleva a concluir que, en Colombia, la cobertura educativa y el acceso a los servicios educativos son sinónimos de inequidad, lo que origina que las brechas entre los colegios públicos y los colegios privados, en vez de disminuir, aumenten. Esto es caldo de cultivo de la denominada *segregación social*, que en el país es una constante que frena el desarrollo.

El sector educativo colombiano, entre la realidad social y el desarrollo humano

Haciendo un poco de remembranza, y remontándonos a la década de los ochenta, hay que decir que esta fue la “década dorada” para Colombia en lo concerniente al desempeño económico y la evolución del país en el campo social. Tanto es así, que entre 1973 y 1993, el número de pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) bajó de 16 a 11 millones, y sus niveles relativos pasaron de 71 % a 32 % (Fresneda, González, Cárdenas, & Sarmiento, 2009, p. 1). Este progreso en lo social condujo a que en el país las condiciones de vida de sus habitantes mejoraran y a que se ampliara el acceso de su población a los denominados servicios básicos, a saber: salud, educación y vivienda. Hay que decir, no obstante, que a pesar de los avances en el campo social, de por sí significativos, en el tema de la inequidad y la desigualdad las cosas no tendieron a mejorar. ¿Por qué? Porque los logros, como lo aducen Fresneda et al. (2009, p. 1), “se han centrado en las denominadas *metas blandas del bienestar social*”, esas que, de acuerdo con Kaztman y Gerstenfeld (1990, p. 160), “no se distinguen de las duras por la magnitud de su contribución al nivel de vida y la equidad, sino por el menor esfuerzo e inversión que deben realizar las sociedades y los gobiernos para alcanzarlas”.

Tan evidente es la situación de inequidad y desigualdad en el país que, de acuerdo con el estudio realizado por ONU Hábitat (2014), Colombia es el tercer país más desigual de Latinoamérica; y el séptimo en el mundo, de acuerdo con el informe de la revista *Dinero* (Colombia es el séptimo país..., 2011), con niveles comparables a los de Haití y

1 Se expresan en función de la disminución del analfabetismo y la mortalidad infantil, y en el incremento de la esperanza de vida y la escolaridad básica.

Angola. Una cosa es reducir la pobreza y otra, muy diferente, es reducir la desigualdad. Ser pobre es una situación multidimensional, mientras que tener características de desigualdad es una consecuencia de las políticas no redistributivas. Jairo Núñez, de Fedesarrollo, en la edición del 3 de diciembre de 2011 de la revista *Semana* (Desigualdad extrema, 2011), afirma que:

En Colombia, el 10 por ciento más rico de la población se queda con la mitad del PIB mientras al 10 por ciento más pobre apenas le caen de la mesa las migas del 0,6 por ciento del PIB. Para colmo, cada uno de los afortunados en la franja de los más pobres que tienen trabajo mantiene a seis personas en promedio, en tanto que los del tope de la pirámide sostienen solo a dos.

Si se quiere ambientar aún más la situación de desigualdad e inequidad en Colombia, es interesante traer a colación las palabras del exdirector del DANE, el señor César Caballero: “Si usted es mujer, afro, no educada, madre soltera y vive en zona rural, no sé qué recomendarle” (Desigualdad extrema, 2011). Ahora bien, en la misma edición de la citada revista se manifiesta que, si de diferencias regionales se trata, el panorama es aún más escandaloso:

El ingreso por habitante chocono medio es la sexta parte del de un bogotano. Una de las verdades que no encara la política pública en Colombia es el desequilibrio entre las diez principales ciudades, que crecen y son polos de desarrollo, y 800 municipios que tienen niveles de pobreza superiores al 66 por ciento. (Desigualdad extrema, 2011)

Se arguye, además, que la brecha entre la ciudad y el campo viene ampliándose, y en este último, con la extraordinaria concentración de la propiedad, que genera altísimos índices de desigualdad. Este desafortunado panorama del país constituye una amenaza para su desarrollo humano. Al respecto, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011, p. 9) señala que el país ocupa el puesto 91 entre 186, en un informe que evalúa los logros de las naciones en educación y salud, y la disponibilidad de recursos para ofrecerles a sus habitantes un nivel de vida digno. En dicho informe se afirma también que, en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en América Latina, Colombia se ubica en la casilla número 12, muy por debajo de Chile, Argentina, Uruguay y Cuba, y solo supera a naciones como El Salvador, Guatemala y Bolivia. Según el informe, en Colombia los niños estudian en promedio 7,3 años, mientras el periodo esperado de escolaridad es de 13,6. El docente e investigador en desarrollo y políticas públicas de la Universidad de los Andes, Jairo Santander (*El Espectador*, 2013), respecto de los resultados socializados por el PNUD, manifiesta que, en el país, dentro de las causas de este bajo promedio se encuentran las distancias que deben recorrer los niños para ir a la escuela, el difícil acceso a programas de salud de calidad y los ingresos insuficientes para algunos sectores de la población.

La realidad colombiana muestra un panorama poco esperanzador en desarrollo humano, el cual se recrudece si se analiza la realidad de cada departamento. De acuerdo

con el último Informe Nacional de Desarrollo Humano, del que habla el PNUD (2011, p. 10), en Colombia el Índice de Desarrollo Humano (IDH) más alto, para la vigencia 2010, lo tenía Bogotá (0,90), y los más bajos, La Guajira (0,69) y Chocó (0,73). Así, mientras que la capital avanzó seis puntos en IDH desde el 2000, los otros dos departamentos no alcanzaron a subir ni medio. Esto demuestra que hay una desigualdad regional importantísima e implica que tenemos capas de la población que están siendo excluidas de los beneficios del desarrollo económico, que no pueden alcanzar niveles básicos para potencializar sus capacidades y así lograr el bienestar. Entonces, ¿dónde queda la perspectiva kantiana del Desarrollo Humano que dice que cada individuo es un fin en sí mismo? O en términos imperativos kantianos: “Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 1785, citado por Uribe, 2009, p. 49). Evidénciese que el desarrollo humano debe tener la connotación ética del *principio de humanidad*, ese cuyas bases epistémicas están en no causar daño a otros y en considerar los derechos ajenos como límites a la acción individual y social.

El paradigma de desarrollo humano, cuyas bases se fundan en la teoría seniana de las capacidades, ha tomado del liberalismo social de Rawls la solución que este ofrece al problema de los derechos liberales, la libertad negativa y la igualdad. “Tanto la perspectiva rawlsiana como la del Desarrollo Humano, son herederas de la de Kant en términos de su individualismo ético y del principio de humanidad” (Uribe, 2008, citado por Uribe, 2009, p. 3). Pese al deber ser del principio de humanidad, este es una utopía para Colombia, país en el que están “(...) un puñado de poderosos y ricos en la cima de las grandezas y de la fortuna, mientras la muchedumbre se arrastra en la obscuridad y en la miseria (...)” Rousseau (1923, p. 85). Entonces, ¿dónde queda el contractualismo de Rawls, ese que se mueve entre el contrato social de Rousseau y la libertad política de Kant?: en el principio de diferencia, diría Rawls, aquel principio que abre un amplio margen para la aplicación de políticas redistributivas.

El papel protagónico del principio de diferencia radica en su peculiar liberalismo centrado en la distribución respecto a la justicia económica distributiva (Wellbank, Snook, & Mason, 1984, p. 104). En “el pensamiento moral y político contemporáneo”, dice Rodríguez (2009, p. 34), “este es uno de los más sugerentes y fértiles principios de justicia distributiva de la tradición liberal.” En palabras de Rawls: “las desigualdades sociales y económicas han de ser ordenadas de tal modo que a) funcionen para el mayor beneficio de los menos aventajados y b) estén vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades” (1973, p. 83). Si en Colombia se cumpliera con este principio rawlsiano, en especial, con el segundo, sin lugar a dudas el tema de la inequidad en el país solo tendría cabida en los libros de ciencias sociales como remembranza de una época y no como el hecho antagónico en el desarrollo social del país.

Se puede decir que Colombia trabaja hacia el principio de humanidad en detrimento del principio de diferencia. Es justo en este punto donde se explica por qué el

país orienta sus políticas sociales y de desarrollo humano hacia la consecución de metas blandas, y reduce, como lo argumenta Uribe (2009, p. 9), “el desarrollo humano solo a la formación de ciertas capacidades básicas, planteando una falsa sinonimia entre desarrollo humano y desarrollo social”. De esta forma, Colombia deja “... de lado el aseguramiento de las metas duras de las políticas sociales, las cuales tienen que ver con igualdad y calidad de vida, de acuerdo con la diversidad sociocultural, en dimensiones como mejor distribución del ingreso, salud, educación, previsión y vivienda” (Garretón, 1999, p. 51).

Entramos así a hablar de igualdad, la misma que Rawls, desde su principio de diferencia expone en dos etapas: una primera, desde la igualdad de oportunidades a la igualdad, y una segunda, desde la igualdad de ingresos al principio de diferencia. En la primera, Rawls critica el ideal de igualdad equitativa de oportunidades por considerar que encierra un ideal insuficientemente igualitario, al afirmar que las expectativas y perspectivas de éxito de aquellos que tienen las mismas capacidades naturales y habilidades —y la misma disposición para usarlas— no deben verse afectadas por su posición en el sistema social (1978, p. 94). En la segunda, el autor va de una distribución igual a una desigual con Pareto superior que justifica las desigualdades². Recuérdese que al hablar de Pareto superior se está haciendo referencia a que las personas situadas en las posiciones más bajas se encuentran mejor que lo que estaban en la situación de igualdad de ingresos (Barry, 1989, p. 239). Al respecto, hay que decir que Colombia políticamente se funda en la exposición de la segunda etapa de la igualdad, es decir *desde la igualdad de ingresos al principio de diferencia*, la misma que justifica la desigualdad desde la perspectiva del Pareto superior. Ahora sí se entiende, más no se justifica, por qué la realidad del país es ser desigual e inequitativo.

Los anteriores análisis argumentativos llevan a señalar que “uno de los principios clave del desarrollo humano es la búsqueda equilibrada de, por un lado, la formación de capacidades humanas, y por el otro, la provisión siempre renovada de opciones para el ejercicio de esas capacidades” (Uribe, 2009, p. 7). Mientras lo primero, sigue diciendo Uribe (2009, p. 7), tiene que ver con las áreas blandas del desarrollo humano, lo segundo tiene que ver con las áreas duras.

La equidad desde el principio de justicia de Rawls

La equidad es conocida como el conjunto de ideas, creencias y valores sociales como la justicia, la igualdad y la dignidad entre distintos grupos sociales. Algunos otros dirían que la equidad supone la aplicación de los derechos y obligaciones de las personas de un modo que se considera justo y equitativo independientemente del grupo o la clase social a la que pertenezca cada persona. No importan los múltiples significados que se les pueda otorgar, de lo que se está seguro es que sin equidad el individuo-sujeto se encontrará

2 Nombre adoptado por Cohen.

inmerso en un entorno injusto, que soslayará poder hacer uso de sus capacidades. Pero epistemológicamente, ¿qué es la equidad? y ¿en qué se diferencia de la igualdad?

Para Maignon (2007, p. 65) la equidad significa “lo que es igualmente justo entre unos y otros, lo que tiene que ver con los aspectos sustantivos de la vida que todos y todas debemos y queremos alcanzar”. El fundamento de la equidad, continúa este autor, es “la justicia, y la idea de justicia en las sociedades modernas está basada en la igualdad. Igualdad tomada como concepto vinculante que significa una relación entre pares o entre iguales” (p. 68). Es por esta razón que en la igualdad lo importante, para Maignon (2007, p. 60), es “evitar ser tratado o considerado diferente, mientras que en la justicia lo relevante es lidiar con lo que de hecho nos hace diferentes”. La igualdad tiene como objetivo una igualdad “entre iguales” y la justicia, una igualdad que se hace práctica real entre “desiguales”.

Al respecto, Rawls dice que “la idea de equidad es fundamental en el concepto de justicia, toda vez que en una sociedad justa, las libertades de la igualdad de ciudadanía se dan por establecidas definitivamente, y los derechos asegurados por la justicia no están sujetos a regateos políticos ni al cálculo de intereses sociales” (Rawls, 1991, p. 17). Rawls (1999, p. 25), además, considera “la justicia como imparcialidad, en donde los principios fundamentales se pactan en una situación inicial que es justa y de igualdad como condición de la asociación de los individuos”. Es así que, para Rawls, la justicia es la “capacidad moral que tenemos para juzgar cosas como justas, apoyar esos juicios en razones, actuar de acuerdo con ellos y desear que otros actúen de igual modo” (Caballero, 2006, p. 5). Todo lo anterior, en el marco de la sociedad. Y es justamente en esta última y su estructura que Rawls cimienta el concepto de “justicia”. ¿Por qué?, simple, porque es en la sociedad que las grandes instituciones sociales³ no solo distribuyen los derechos y deberes fundamentales, si no que determinan la división de las ventajas que son producto de la cooperación social⁴.

¿Qué significa esto? Significa que las perspectivas de vida del individuo-sujeto están definidas por las denominadas grandes instituciones. Es por esta razón, de acuerdo con la teoría de justicia de Rawls, que existen diferentes posiciones sociales que conllevan a diferentes expectativas de vida desde lo económico y lo social, por lo tanto, se debe dar —desde las instituciones que conforman la estructura básica de la sociedad— una adecuada distribución de derechos y deberes. Solo así se podría hablar de la sociedad como un sistema equitativo de cooperación social. Y es justamente en la denominada “estructura básica”, donde vienen a actuar, desde la equidad, los principios de justicia de Rawls, a saber: (1) cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas, que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás y (2)

3 Para Rawls, las instituciones sociales más importantes son la Constitución Política y las grandes instituciones económicas y sociales.

4 La cooperación social está guiada por reglas y procedimientos públicamente reconocidos, que los cooperantes aceptan como apropiados para regular su conducta.

las desigualdades sociales y económicas habrán de estar conformadas de modo tal que, a la vez, se espere razonablemente que sean ventajosas para todos y se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos.

El primer principio tiene su aplicabilidad en lo social, en ese contexto en el cual se definen y aseguran, por así decirlo, las libertades básicas, tales como la libertad política, la libertad de expresión y de reunión; la libertad de conciencia y de pensamiento; la libertad personal, que es la libertad frente a la opresión psicológica y a la agresión física, y el derecho a la integridad de la persona; el derecho a la propiedad personal y a la libertad frente al arresto y la detención arbitrarios. En este sentido, Caballero (2006, p. 11) expresa lo siguiente:

Todos deben tener igual derecho a estas libertades, ya que son prerequisite para lograr la realización o modificación de cualquier plan de vida y son condición necesaria para el autorrespeto. Sin ellas uno no podría tener el sentido del valor propio ni la capacidad de llevar a cabo las propias intenciones.

En cuanto al segundo principio, Rawls (1971), citado por Caballero (2006, p. 11), afirma:

Las personas en la posición original optarían, una vez garantizadas las libertades básicas y la justa igualdad de oportunidades, por una distribución desigual de los otros bienes primarios como son la riqueza, la autoridad y el ingreso, si esta distribución desigual mejorara las expectativas de los menos favorecidos, es decir, les otorgara mayor bienestar que el que obtendrían con una distribución equitativa. El principio dice que las desigualdades estarían justificadas si incidieran a favor de los peor situados.

Este segundo principio enfoca la justicia desde la óptica no solo de la libertad natural, si no de la igualdad de oportunidades. Obsérvese que los principios de la justicia de Rawls llevan a un planteamiento del concepto de la justicia desde los valores sociales, lo que él denomina *justicia social distributiva*:

[Esta] considera la necesidad de mantener la igualdad, salvo cuando la desigualdad pueda beneficiar a las personas que por sus condiciones requieran una mayor parte de los beneficios: “Todos los valores sociales —libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto a sí mismo— habrán de ser distribuidos igualmente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos” (Rawls, 1997). Rozo y Monsalve (2011, p. 341)

Es así como el concepto de injusticia tiene que ver con aquellas desigualdades que afectan a ciertos sectores de la sociedad. Dichos principios, “definen los derechos y deberes básicos que deben asignar las principales instituciones políticas y sociales, regulan la división de los beneficios que surgen de la cooperación social y distribuyen las cargas necesarias para sostenerla” (Rawls, 2001, p. 30). Lo anterior conduce a manifestar que la

equidad no quiere decir igualdad absoluta. Sen (1995), citado por López (2006, p. 42), manifiesta al respecto:

Equidad quiere decir igualdad en cierto atributo, lo cual no implica igualdad en todos los atributos. Para que esto fuera así no debería existir ninguna clase de diferencia entre los individuos, lo cual no coincide con la realidad en absoluto. Es más, para lograr la igualdad en un aspecto puede ser necesario que exista desigualdad en otro.

¿Pero igualdad de qué?, se interroga Sen en la Conferencia de Tanner (Cohen, 1998, p. 427), llevada a cabo en la Universidad de Stanford en 1979. Al respecto, Formichella (2011, p. 5) dice: “igualdad en el bienestar, igualdad en los bienes, e igualdad en las oportunidades”. Estas igualdades están nutridas por las denominadas libertades fundamentales —de las que habla el primer principio de Rawls— o por las capacidades senianas que tiene los individuos-sujetos para elegir su modo de vida, modo que valoran por diversos motivos.

Es así que, de acuerdo con Amartya Sen (Bedoya, 2010, p. 284), el éxito de una sociedad se evalúa, desde esta perspectiva, con relación a las libertades fundamentales de que disfrutan sus miembros. En este sentido, si dos personas se encuentran en idéntica situación, eso no significa que tal situación sea equitativa, porque puede ser que una persona haya optado por dicha situación, mientras que la otra no.

La igualdad de oportunidades desde la teoría del terreno de juegos de Roemer

Roemer (1995) aduce que la igualdad está dada en términos de oportunidades tales que, contar con ellas, significa garantizar el desarrollo de las capacidades senianas de las personas. De esta manera, circunstancias como el género, la etnia, el lugar de nacimiento o el entorno familiar —que están fuera del control personal— no deberían ejercer influencias negativas sobre las oportunidades de vida de una persona ni sobre los resultados de los esfuerzos que realiza. Es así como Roemer habla de las variables de resultados (el ingreso o el logro educativo, por ejemplo) como una ventaja, y divide los determinantes de la ventaja en dos grupos: (1) esfuerzos, como aquellos que dependen de las preferencias de las personas, y (2) circunstancias, entendidas como todo lo que cae fuera del control de la persona. Lo anterior lleva a manifestar que “la igualdad de oportunidades prevalecería en una situación en donde la distribución de un resultado de interés es independiente de las circunstancias” (Paes de Barros, Ferreira, Molinas, Vega, & Saavedra, 2008, p. 48).

Al respecto, Roemer (1998) expresa que, al hablar de igualdad de oportunidades, debe hacerse desde dos concepciones: (1) desde la nivelación en el denominado “terreno de juego”, donde el individuo-sujeto compite por un puesto, en igualdad de condiciones, entre los aspirantes que van a competir por él, y (2) desde el principio de “no discriminación o de mérito”, el cual establece que, en la competencia por un puesto en la sociedad,

han de ser incluidos entre los aspirantes todos aquellos que poseen las características adecuadas para desempeñar las obligaciones que dicho puesto conlleva, teniendo en cuenta que la elección estará circunscrita solamente a estas características.

Si se lleva el análisis hacia las dos concepciones anteriormente descritas, es evidente que el principio de la *nivelación en el terreno de juego*, en lo que respecta a la igualdad de oportunidades, logra tener mayor alcance que el de la *no discriminación o de mérito*. Esto es debido a que, para establecerse la nivelación, es absolutamente necesario que exista una *igualación* (dada desde unas políticas sociales equitativas) en las denominadas competencias individuales. Pero esta situación no sucede con la segunda concepción, en la cual la no discriminación (por factores como raza, etnia, sexo...), por sí misma, no garantiza la igualdad de oportunidades. Al respecto Roemer (1998) coloca un ejemplo que explica claramente lo anteriormente dicho:

Puede, por ejemplo, establecer que la igualdad de oportunidades exija la igualación del gasto educativo por alumno en una región o un país. De no llevarse a cabo tal igualación, la no discriminación en la competencia por un empleo no garantizaría por sí sola la igualdad de oportunidades, pues si los niños de distritos ricos hubiesen tenido acceso a una mejor educación en sus escuelas que los niños de distritos pobres, el terreno de juego no habría estado nivelado. En realidad, en tal caso, la igualdad de la inversión escolar por alumno puede que no nivele demasiado el terreno de juego. Si un niño educado es el resultado de la aplicación de cierta tecnología a un paquete de recursos, de los cuales algunos están más allá de la influencia de las escuelas —los genes del niño, su familia, su vecindario— y otros pueden, en cambio, ser aportados por la autoridad educativa competente —profesores, escuelas, libros—, cabría pensar que la nivelación del terreno de juego exige compensar a quienes tengan una dotación menor de aquellos recursos con una dosis complementaria de estos últimos.

Obsérvese que lo anterior nos adentra a un entramado dicotómico entre lo que es necesario para la igualdad de oportunidades. Unos estarían a favor de la concepción no discriminatoria y, al otro extremo, encontraríamos a los que apuestan por la intervención social. En este punto, algo sí es seguro: la igualdad de oportunidades nivela el terreno de juego y todos tienen, en principio, el potencial de ser elegidos (Roemer, 1998). De esta manera, pasamos a diferenciar entre desigualdad de resultados y desigualdad de oportunidades. Para Roemer (1998), citado por Acuña y Zúñiga (s. f., p. 3), “la desigualdad general de resultados, representa la desigualdad observada en aspectos como los ingresos por trabajo, consumo per cápita de los hogares, alcances educativos, prevalencia de salud o cualquier otro resultado social de interés”. Por su parte, Acuña y Zúñiga (s. f., p. 3) manifiestan que

La desigualdad de resultados surge de dos fuentes principales. La primera es la desigualdad asociada con las diferencias de las circunstancias por las que la persona no puede ser considerada responsable y que la conducen a enfrentar diferentes conjuntos de oportunidades: etnia, género, la familia, el grupo socioeconómico en el que nacieron, el lugar de nacimiento, así como cualquier característica mental o física heredada.

La segunda fuente es la relacionada con los denominados esfuerzos, de los que hablamos en párrafos anteriores, que dependen de las preferencias de la persona y que, se puede decir, están bajo su control. “Esto incluye el lugar que las personas escogen para trabajar y vivir, con quién eligen casarse o cohabitar, cuántos hijos deciden tener, cuánto trabajar, cuándo descansar” (Acuña & Zúñiga, s. f., p. 3). De lo anterior se concluye, que los resultados son productos de elecciones individuales hechas después de que las oportunidades han sido igualadas (Roemer, 1998).

Conclusión

La Constitución Política de 1991 contiene el deber ser del Estado colombiano en cuanto a sus fines sociales: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en este mismo documento. Es así como la educación tiene un rol protagónico constitucionalmente, como derecho fundamental en las políticas públicas y sociales orientado a garantizar la equidad, la igualdad y el desarrollo social. Pese a esto, la realidad que se vive en el país es otra. Lo evidenciado es que indicadores como las barreras de acceso a la educación y la pobreza tienen una relación directamente proporcional, es decir, a mayores indicadores de pobreza, mayores son las barreras de acceso a la educación que debe enfrentar la población.

Aunado a lo anterior, se tiene la existencia relacional entre la inequidad y la realidad social de la población colombiana. Esto conlleva que las brechas sociales cada día estén más lejos de disminuirse, por el contrario, los niños y las niñas cuyos hogares se caracterizan por el flagelo de la pobreza son los que tienen menos oportunidades de acceder al sistema educativo.

Se puede concluir, desde la perspectiva seniana, que los niños y las niñas en situación de pobreza multidimensional carecen de las capacidades básicas que les permitirían tener acceso a las oportunidades en condiciones de igualdad. Desde una visión roemeriana, esta desigualdad —relacionada con la situación socioeconómica de los hogares de los niños y las niñas en edad escolar— lleva a un terreno de juego social excluyente, que les soslaya sus oportunidades de vida, puesto que les dificulta la participación futura en su incorporación al mundo laboral.

Esta situación de injusticia social hace que en Colombia no se cumpla con el segundo principio de justicia de Rawls, toda vez que a los niños y niñas colombianos en situación de pobreza multidimensional no se les están garantizando las libertades básicas ni la justa igualdad de oportunidades, lo que desmejora de manera dramática sus expectativas de un futuro promisorio.

Lo anterior lleva a argumentar que, no obstante los esfuerzos que el país ha realizado para el mejoramiento de indicadores sociales, la situación de inequidad, desigualdad y segregación social no tienden a mejorar. Se hace necesario que los gobiernos de turno hagan una pausa en el camino y dirijan sus estrategias hacia la consecución de la equidad y al mejoramiento del nivel de vida y no solo del bienestar social.

Agradecimientos

El autor agradece a la Fundación Universitaria San Mateo por su apoyo en la realización de este artículo.

Declaración de divulgación

El autor no declara ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

Financiamiento

El autor no declara fuente de financiamiento para la realización del artículo.

Sobre la autora

Sonia Esmeralda Rojas Rojas. Investigadora Junior reconocida por Colciencias. Está vinculada laboralmente a la Fundación Universitaria San Mateo donde es investigadora institucional. Es Doctora en Gerencia Pública y Política Social (Summa Cum Laude) de la Universidad de Baja California. Magister en Administración Pública, de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). En la actualidad se encuentra realizando un Pos doctorado en Ciencias de la Educación con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) –Sede Tunja–.

Referencias

- Acuña, H., & Zúñiga, A. (s. f.). *Igualdad de oportunidades y desigualdad de ingresos en Chile: el caso de los pueblos indígenas y de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollsocial.gov.cl/btca/txtcompleto/mideplan/iguald.oport—desiguald.ingr.pdf>.
- Barry, B. (1989). *Theories of justice*. Berkeley: University of California Press.
- Bedoya, C. (2010). Amartya Sen y el desarrollo humano. *Revista Nacional de Investigación*, 8(13), 277-288.
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 1-26.
- Caballero, F. (2006). La teoría de la justicia de John Rawls. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(2), 1-22.
- Cohen, G. (1998). ¿Igualdad de qué? Sobre el bienestar, los bienes y las capacidades. En A. Sen & M. C. Nussbaum (comps.) *La calidad de vida* (pp. 427-433). México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación (8 de febrero de 1994).
- Colombia, Congreso de la República. (2001). Ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros (21 de diciembre de 2001).

- Colombia, Constitución Política. (1991). Bogotá.
- Colombia, Corte Constitucional. (1992a). *Sentencia No. T-02/92. Derechos fundamentales- Interpretación / juez de tutela/derecho a la educación/autonomía universitaria.*
- Colombia, Corte Constitucional. (1992b). *Sentencia No. T-429/92. Derecho a la educación / Servicios públicos / Derechos del niño.*
- Colombia, Corte Constitucional. (2000). *Sentencia T-1101/00. Educación-Derecho y servicio público con función social.*
- Colombia, ¿país de alto desarrollo humano? (2013, marzo). *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/colombia-pais-de-alto-desarrollo-humano-articulo-410396>.
- Colombia es el séptimo país más desigual del mundo. (2012, marzo). *Dinero*. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/colombia-septimo-pais-mas-desigual-del-mundo/147127>.
- Cortés, D., & Vargas, J. (2012). *Inequidad regional en Colombia* (Serie Documentos de Trabajo n.º 127). Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/4d/4d277c8b-4568-46db-9bd6-ebb-c8235e08d.pdf.
- Duarte, J. (2003). *Educación pública y clientelismo en Colombia*. Medellín: Clío Editorial.
- Desigualdad extrema. (2011, diciembre). *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/desigualdad-extrema/236705-3>.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.
- Fresneda, O. González, J. Cárdenas, & M. Sarmiento, L. (2009). *Reducción de la pobreza en Colombia: el impacto de las políticas públicas*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266493612_Reducion_de_la_pobreza_en_Colombia_el_impacto_de_las_politicas_publicas.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Recuperado de www.puntoaparte.com.co.
- García, S., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2014). *Propuestas para el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica primaria y media en Colombia*. Recuperado de http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/150/CDF_No_49_Marzo_2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y Consultado 22/03/2015.
- Garretón, M. (1999). Igualdad, ciudadanía y actores en las políticas sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 9, 41-52.
- Iregui, A., Melo, L. & Ramos, J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/pdfs/borra381.pdf>.
- Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. García Morente (Trad.). México, D. F.: Editorial Porrúa.
- Katzman, R., & Gerstenfeld, P. (1990). Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social. *Revista de la Cepal*, 41, 159-182.
- López, N. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social*. Buenos Aires: IPE-Unesco.
- Maignon, T. (2007). *Balance y perspectivas de la política social en Venezuela*. Caracas: Cendes/UNFPA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Revolución educativa 2002-2010. Acciones y lecciones*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-242160_archivo_pdf.pdf.

- ONU Hábitat (2014). *Construcción de ciudades más equitativas. Políticas públicas para la inclusión en América Latina*. Recuperado de <https://unhabitat.org/books/construccion-de-ciudades-mas-equitativas-politicas-publicas-para-la-inclusion-en-america-latina/>.
- Paes de Barros, R., Ferreira, F., Molinas, J., Vega, J., & Saavedra, C. (2008). *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). La hora de la Colombia rural. *Revista Hechos de Paz*, 63, 1-20.
- Ramírez, M., & Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1978). *A theory of justice* (9th Ed.). Massachusetts: Belknap Press of Harvard University.
- Rawls, J. (1991). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples, with the idea of public reason revisited*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad. Una reformulación*. España: Paidós Ibérica, S. A.
- Rodríguez, J. (2009). El principio rawlsiano de diferencia: dilemas de interpretación. *Enrahonar*, 43, 31-59.
- Roemer, J. (1995). Equality and responsibility. *Boston Review*, 20(2).
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rousseau, J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Á. Pumarga (Trad.)*. Madrid, España: Ediciones Calpe.
- Rozo, C., & Monsalve, A. (2011). Discapacidad y justicia distributiva: una mirada desde la bioética. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(2), 336-351.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. España: Editorial Alianza.
- Uribe, M. (2008). *John Rawls y el paradigma del desarrollo humano. Ensayos críticos sobre la obra de John Rawls*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia y Universidad Externado de Colombia.
- Uribe, M. (2009). Metas blandas y metas duras en el enfoque de desarrollo humano. *Polis, Revista Latinoamericana*, 8(23), 181-193.
- Vergara, C., & Simpson, M. (2001). *Evaluación de la descentralización municipal en Colombia. Estudio general sobre los antecedentes, diseño, avances y resultados generales del proceso de descentralización territorial en el sector educativo*. Recuperado de <https://ideas.repec.org/p/col/000118/002627.html>.
- Well bank, J., Snock, D., & Mason, D. (1984). *John Rawls and his critics: An annotated bibliography*. London: Garland.