



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Toledano Morales, Roberto Sergio
LA EQUIDAD COMO PRINCIPIO Y POLÍTICA SOCIAL. ANÁLISIS DE SUS IMPLICACIONES EN
EDUCACIÓN BÁSICA

Tiempo de Educar, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2009, pp. 307-347

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987003>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

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

LA EQUIDAD COMO PRINCIPIO Y POLÍTICA SOCIAL. ANÁLISIS DE SUS IMPLICACIONES EN EDUCACIÓN BÁSICA

Roberto Sergio Toledano Morales¹

RESUMEN

En este trabajo se conceptúa la equidad en torno a:

1. Su emergencia en el discurso educativo y social.
2. Su valoración como principio constitutivo e instituyente del lazo social.
3. Su función interrogativa e interpretativa de la cultura escolar.

Reviso las dimensiones estructural y cotidiana de la equidad. La dimensión estructural coloca la mirada en el sistema educativo; relaciona equidad con justicia distributiva, igualdad de oportunidades y compensación; así mismo, pone énfasis en la cobertura y acceso a la educación. Mientras

que en la vida escolar cotidiana la equidad enfatiza el reconocimiento de necesidades diferenciales y el desarrollo de la capacidad de juicio sobre situaciones singulares, multiculturales y dilemáticas, busca garantizar la permanencia y el éxito educativo. Ambas concepciones ponen en tela de juicio la cultura escolar, su organización y la construcción de autonomía y democracia en la escuela. Lugar en el que se traman tanto posibilidades de logro educativo como de exclusión y reproducción del círculo de falta de equidad.

Palabras clave: equidad, política social, educación básica, cultura escolar, discurso.

¹ Mtro. en Educación. Doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

ABSTRACT

In this work, I analyze the equity concept in turn to: 1. its emergency in the educative and social discourse. 2. Its valuation like constituent and instituting principle of the social lasso. 3. Its interrogative and interpretative function of the culture scholar. I revise the structural and quotidian dimensions of the equity. The structural dimension put the glance in the educative system; relates equity with distributive justice, equality of opportunities and compensation; also, placing emphasis in the coverage and access to the education. Whereas in the scholar life quotidian, the equity emphasizes in the acknowledgement of needs differentials and in the development of the judgment capacity in relating to situations singulars, multicultural and dilemma; for to try of guarantee the permanence and educative success. Both conceptions are a help to interrogate the school culture, its organization, its autonomy and its democratic construction. In the school are plotted as much possibilities of educative attainment as of exclusion and reproduction of circle of fault of equity.

Key words: equity, social politics, basic education, school culture, speech.

INTRODUCCIÓN

No podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos traen consigo de comprensión del mundo... su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros...

Paulo Freire²

En este trabajo me propongo analizar la importancia del discurso de la equidad como política en educación básica; así como la necesidad de su construcción desde el espacio escolar cotidiano. Este artículo se ha escrito en estrecha relación a un proceso de investigación en curso, en el que planteo el estudio de las tramas escolares en la construcción de equidad y logro educativo.³

El análisis se estructura en tres ejes. El primero sobre la importancia del discurso político y normativo de la educación. La finalidad consiste en realizar una interpretación de las teorías implícitas en las políticas de desarrollo social, confrontadas básicamente entre la visión refuncionalizadora del neoliberalismo y la necesidad de democratización social.

² Comprender esta ventana (Freire, 1992: 81) en toda su fuerza cultural es todavía más claro cuando se relaciona con su versión psicológica: “si tuviese que reducir toda la psicología educativa a sólo un principio enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1999: 5). La orientación que aquí adoptaré descansa en la dimensión social, política y cultural de la educación, asumo que las posibilidades de aprendizaje de cada uno se potencian al crear los ambientes adecuados para ello, lo que el alumno ya sabe proviene de su medio social. Para esta concepción social del aprendizaje. Ver Valdez, 2008: 18.

³ Ese proyecto de investigación ha ido profundizando en la comprensión-explicación de las relaciones cotidianas y estructurales de la equidad. La metodología asumida es la histórica cotidiana (Calvo, 1998) que, entre otras premisas, propone exponer la etnografía como una descripción analítica; es decir como un entramado teórico y descriptivo. Ver Toledano, 2006.

En un segundo eje, me propongo profundizar en la raíz ética y política de la equidad, considerada como un principio constitutivo e instituyente del lazo social. Para ello, he de revisar algunas de sus orientaciones conceptuales.

Por último, planteo algunas reflexiones en la relación equidad y cultura institucional. A partir de registros etnográficos analizo algunas tramas de inequidad⁴ en las que los alumnos de una escuela primaria van quedando limitados en sus posibilidades de logro académico. Para este análisis utilizo conceptos como los de *disonancia cultural* y *marcas de reconocimiento*. En este sentido la equidad tiene una función interrogante e interpretativa.

Los datos empíricos que analizo en este trabajo, provienen de diversas visitas que he realizado a diversas escuelas primarias del Estado de México, con motivo de evaluar algunos programas institucionales como el Programa Escuelas de Calidad. Los datos que utilizo en el tercer apartado son producto de un proceso de observación etnográfica en una escuela primaria federal ubicada en un barrio marginal de un centro urbano.

1. LA EQUIDAD EN EL DISCURSO EDUCATIVO Y SOCIAL

En la comunidad tenemos desde grafiteros, hasta drogas, alcohol, pandillas. Bueno quizá el grafitero es solamente un artista mal enfocado, el grafitero no ha encontrado el muro apropiado sino que va a pintar el que encuentra... en la escuela orientamos a los niños a que no actúen de esta forma. Para mí es muy importante aumentar las expectativas de los alumnos, en otros medios donde he trabajado los niños pequeños de primero o

⁴ Algunas connotaciones de la *equidad* son: 1. Dar más a quien más necesita. 2. Aplicar la norma en casos particulares con prudencia y sentido de justicia. 3. Atender de manera diferencial necesidades diferenciales. Lo contrario de equidad es *iniquidad*; es decir la violación intencional de la norma en perjuicio de un tercero, por eso se dice que los principios éticos o la ley resulta inicua. Cuando anoto *inequidad* es para señalar falta de equidad.

segundo grado, suelen identificarse con los servidores públicos, cuando se les pregunta qué desean ser de grandes, y cuando ya están en sexto quisieran ser profesionales; en cambio, en esta escuela [a la que acaba de llegar] las expectativas de algunos niños pequeños son querer ser *rateros como su papá* y cuando llegan a sexto si acaso desearán ser servidores públicos. Por eso es necesario combinar lo que tiene el niño con lo que la escuela puede darle...” (Directora de escuela primaria CD).

En el marco de los acuerdos globales de la educación para todos (UNESCO, 1990) el discurso de la política para la educación básica en México ha priorizado, en los últimos dos sexenios gubernamentales y el inicio del presente (2007-2012), la calidad y la equidad. Esta orientación de la política educativa ha comenzado a desplazar la preocupación por la cobertura. Sin embargo, la integración de esos servicios, a partir de las reformas realizadas a la Ley General de Educación en 1993, aún enfrenta fuertes retos para alcanzar una cobertura universal, sobre todo, en educación preescolar y secundaria .

El director General del Instituto Nacional de Evaluación (INEE) declaró en una reciente entrevista: “...‘en parte’ el sistema educativo contribuye a reproducir la desigualdad social, pero ‘en parte’ hay trabajos en otra dirección... la cobertura en secundaria, como lo señala el propio INEE, es de 74.4 por ciento ... se requerirían 12 años como mínimo —a una tasa de crecimiento de 2 por ciento anual— para tener el 100 por ciento de la cobertura... hacer obligatorios los tres años de preescolar no fue tan acertado porque esto no es tan urgente como atender la deserción en secundaria (Aviles, 2007).⁵

En educación primaria se atiende casi la totalidad de la demanda. Sin embargo, si se considera: el peso del rezago educativo, los deficientes resultados obtenidos en evaluaciones internacionales y sobre todo, su importancia central como núcleo articulador entre el preescolar y la secundaria, donde se adquieren *Necesidades Básicas de Aprendizaje* (NBA),

⁵ Es importante resaltar que esta información contrasta con la presentada en la siguiente referencia, en la que se estima la cobertura en secundaria en 87%.

sin duda resulta claro que en aún queda mucho por hacer en este nivel. Según el Programa Nacional de Desarrollo (GRM, 2007) estos son los datos de cobertura en 2006:

Preescolar con 66.9%; primaria 94.1% y secundaria 87%. En educación media superior, sólo se atiende a 58.6% de la demanda y en educación superior a 25.5%. La reprobación se incrementa alarmantemente por nivel; en primaria es de 4.3; en secundaria sube a 18% y en media superior al 36.6%. El nivel nacional de analfabetismo es de 7.7%, aunque con notables variaciones entre los estados de la República. Por ejemplo, mientras en Baja California el porcentaje de población analfabeta es de 1%, en Chiapas es de 18.9%, en el Estado de México es de 5.5%. El rezago educativo se estima en 30 millones de personas que no concluyeron la primaria o secundaria, la mitad de ellas entre 15 y 35 años de edad. Para tener una mayor idea de la desigualdad del sistema bastan ligeras comparaciones: en el país 23% de la fuerza laboral tiene estudios superiores a la secundaria, en otros países miembros de la OCDE 67% tiene niveles educativos de preparatoria y mayores. En educación el país destina un gasto de 7.1% del PIB; sin embargo, 90% de los recursos se destina al gasto corriente y sólo 10% a inversión, cuando 42% de los edificios de primaria presenta problemas de cuarteadoras.

Entre los primeros resultados difundidos en México se encuentran los siguientes:

Los primeros lugares en estudios internacionales comparativos, como el *Third International Mathematics & Science Study* (timss) y las pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA, de la OCDE), han sido ocupados por países como Corea, Finlandia, Japón y Canadá; los últimos lugares corresponden regularmente a naciones más pobres, incluyendo a México y Brasil” (Martínez, 2002: 237).

⁶ En las pruebas ENLACE (2006) sólo 1% de los estudiantes de secundaria alcanzaron el máximo nivel (excelente) en español y matemáticas; mientras que en primarias sólo 3%. Estos son estudiantes que en general, con excepciones mínimas, pertenecen a estratos sociales bien acomodados.

De la calidad de la adquisición de la NBA, en cada nivel de la educación básica depende, en buena medida, abatir la reprobación en el siguiente nivel, donde esta se recrudece, junto con la deserción y el deterioro de la confianza en las capacidades académicas. Su insuficiente adquisición limita, a su vez, la apropiación y desarrollo de las capacidades humanas genéricas, tanto como la posibilidad de constitución de sujetos dispuestos a la participación ciudadana, y hay quien señala que “estos jóvenes no están preparados para enfrentar la vida adulta... y una proporción considerable de ellos representa un problema social de primer orden” (Díaz, 2007: 244). Según la UNESCO (1990) las NBA:

... abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

En esa perspectiva, la oposición entre calidad y equidad adquiriría su plena identificación como campo del desarrollo social y del bienestar general. Es decir, la calidad implicaría pertinencia y logros equitativos; a su vez la equidad supondría eficacia, capacidad de decisión, autonomía y calidad en cada una de las instituciones escolares.

De hecho los sistemas educativos alcanzan niveles de excelencia sin equidad. Esto es, sólo desde el punto de vista de la reproducción de las condiciones sociales y económicas. Así la escuela juega el lugar de ejercicio de una violencia simbólica que impone a través de un poder arbitrario una arbitrariedad cultural (Althusser, 1984; Bourdieu, 1981), con base en las necesidades de formación de la fuerza de trabajo y diferenciación de redes, de acuerdo a la segmentación del mercado de trabajo (Baudelot y Establet, 1981). Incluso hay posiciones que niegan la contribución de la escolaridad al desarrollo de mayor igualdad económica. Su tesis es que en países desarrollados como Estados Unidos no fue el crecimiento de los sistemas escolares lo que

permitió el crecimiento económico sino a la inversa: “las escuelas fomentan la desigualdad legítima mediante la manera ostensiblemente meritocrática con que recompensan y promueven a los estudiantes...” (Bowls y Gintis, 1981: 23).

De acuerdo con lo anterior, la diversidad de credenciales obtenidas en función al nivel, tipo y modalidad educativa al que se logre acceder, no ha hecho más que establecer los requisitos para la movilidad social ascendente, cada vez más limitada,⁷ acentuando la distancia entre brechas salariales, que a su vez legitiman las enormes disparidades en la concentración del capital financiero y las crecientes desigualdades sociales, logrando hacerlas pasar por desigualdades naturales y diferencias individuales, donde el único límite para cada uno sería su incapacidad para aprovechar las oportunidades que el sistema instituido ofrece.

De hecho, las posiciones que oponen calidad a cantidad se reservan la primera sólo para unos cuantos, que constituirán los líderes sociales, la vanguardia o la clase dirigente (Weber, 1964) por lo tanto, considero que el cuestionamiento crítico a la que nos conduce la búsqueda de equidad, es la puesta en duda de calidad, si ésta es selectiva y segregativa. Pues los sistemas educativos si contribuyen a formar y desarrollar altos niveles de competencias científicas y tecnológicas,

⁷ Un estudio sobre el descenso de la movilidad social ascendente señala en sus conclusiones “...destacamos, en primer lugar, desde 1988 en adelante, un descenso considerable de las oportunidades de todos los estratos ocupacionales de ascender a la clase ‘I’ o de permanecer en ella... junto con intensificar la desigualdad, el sistema de movilidad ocupacional mexicano se vuelve más rígido. En otras palabras, la ocupación del padre o responsable económico del informante se vuelve un predictor más robusto del destino ocupacional de éste. Lo dicho indica que el papel de las instituciones sociales que contribuyen a una mayor equidad en la competencia por posiciones ocupacionales (los subsidios al consumo de las clases bajas, los servicios sociales de educación, salud y urbanos) es cada vez más débil dentro del sistema de movilidad social en México” (Cortés, 2005: 149-67).

ya que el *nivel educativo sube*: “hay una mejora, pero no para todos, pues existe una separación profunda entre un grupo de cabeza (más numeroso que antes) y, por otro lado, los demás...” (Baudelot y Establet, 1989).

Un pensamiento contemporáneo, que alude a lo enunciado por Weber ha sido documentado por Reimers (2003), algunos tomadores de decisiones, en este caso un ex ministro de educación en Venezuela expresó en una reunión de líderes educativos:

Si a mí se me apareciera el arcángel Gabriel y me dijera que no hay sino dos opciones: la de proporcionar una educación de primera a una tercera parte de la población, o una educación mediocre a todos, no vacilaría un segundo. Yo escogería una educación de primera para una tercera parte de la población, porque esta tercera parte saca al país adelante.

Esta posición no es ni de lejos una visión aislada, sino que es el meollo de la educación liberal, construida bajo el postulado de mayor reconocimiento a mayor talento o esfuerzo, mismo que se supone se desarrolla mediante la competencia y la recompensa (Allport, 1960: 71).

Es necesario dudar de la premisa de la meritocracia. En términos económicos ¿porqué los hijos de los pobres perpetúan su pobreza en cada generación? En términos culturales ¿porqué se reproducen esquemas de dominación, segregación y exclusión o de privilegios? Ya que la investigación social ha mostrado que “la remuneración en dólares para una mayor educación —aunque dependiente de la raza y el sexo—, sólo se relaciona con el CI someramente, sí es que tiene alguna relación” (Bowls y Gintis, 1981: 20).

Pese al desencanto que ha producido el conocimiento de las funciones reproductoras de los sistemas educativos, existen esfuerzos por documentar y generar interpretaciones sobre la educación, y de las escuelas como espacios de autonomía relativa que “...fomentan tipos de desarrollo personal compatibles con las relaciones de subordinación y dominación de la esfera económica...”, reconocen también: fuerzas contradictorias:

Los estudiantes, padres, trabajadores, y otros han intentado usar la educación para obtener una mayor parte de la riqueza social para desarrollar capacidades genuinamente críticas, para lograr seguridad material, en resumen, para perseguir objetivos diferentes —y muchas veces diametralmente opuestos a los del capital—... (Bowls y Gintis, 1981: 24).

La educación escolar no es el instrumento para justificar la desigualdad social y económica. A su vez, propiciar el aprendizaje en la escuela, no tendría porque ser razón para dejar de buscar un modelo de desarrollo social alternativo al capitalismo, causante de las enormes desigualdades sociales. De hecho, la investigación posterior a las corrientes sociológicas reproductivistas está tratando de aprender cómo construir equidad desde y para la escuela (Perrenoud, 1998). Tratar de favorecer la equidad pedagógica no es ingenuidad, pues un sistema social equitativo demanda ciudadanos formados desde y para la equidad.

La emergencia de políticas de equidad, llevan a diferentes posiciones políticas y epistemológicas, pero convergen en que la escuela es un factor central. Por ejemplo, existen fuertes desigualdades en las posibilidades de logro curricular, que se reproducen del nivel macro al micro y viceversa, pero es en la escuela y el salón de clases donde pueden llegar a acentuarse estas diferencias (Loera, 2003); “*Las escuelas sí importan* y por lo tanto, invirtiendo en ellas sería posible elevar la calidad de los aprendizajes...” (Tabaré, 2004). Este autor afirma que el peso relativo de la escuela en el aprovechamiento escolar es mayor, en tanto el nivel de marginación del contexto social sea más deprimido. Lo anterior es muy importante, ya que permite afirmar que la educación escolar puede contribuir a la equidad en la distribución de la calidad de los aprendizajes.

Los estudios clásicos de tipo cuantitativo sobre la relación entre desigualdades sociales y aprovechamiento escolar habían mostrado cómo niveles más altos de logro curricular están asociados a las condiciones socioeconómicas, es decir, en factores externos a la escuela (Coleman, 1966). Estudios de este tipo justifican los

programas de intervención orientados a compensar las desigualdades económicas de la población. Su aporte académico nos permite confirmar con un amplio margen de seguridad, que no son los individuos quienes que son incapaces de aprovechar las *oportunidades*, sino que el origen social determina las posibilidades de adaptación a la escuela. Pero, impiden ver por qué la escuela no está construida para comunicarse con la diversidad cultural de las comunidades, y tienden a desalentar la reforma educativa y la formación de docentes, pues aparentemente bastaría con modificar las condiciones económicas de los usuarios de la escuela, para que ésta se convirtiera en otra *oportunidad* de superación y no de exclusión.

Así la lucidez en la apreciación de las determinantes económicas conducen a la crítica del modelo neoliberal vigente, pero este en su refinamiento ideológico hegemónico y refuncionalizador ha propuesto como solución medidas compensatorias y equitativas para reducir las brechas sociales (Doménech, 2007). Esas medidas tienden a mediar entre programas de apoyo para combatir la pobreza y reformas a los sistemas educativos e intervenciones a nivel de centro escolar, por ejemplo, estableciendo la necesidad de transformar la gestión y dictando directrices gerenciales y administrativas de dirección de la escuela, fomentando la competitividad entre éstas e incluso, favoreciendo expectativas de privatización de la educación, medidas que se justifican ante los bajos resultados educativos, la constatación recurrente de maestros desmotivados y el creciente desfase entre la tradición escolar y el acelerado cambio informático.

Pero no puede pretenderse que el discurso neoliberal sea hegemónico absoluto. Existen organismos internacionales, movimientos sociales y acciones políticas en cada país que contienen visiones alternas. Desde mi punto de vista destaca la UNESCO, quien a través de la OEI y la CEPAL promueven visiones de la equidad y el desarrollo orientadas hacia la democratización y realización de valores humanos. La OEI ha propuesto programas para promover una educación con equidad, incluso, cuestiona la estructura del sistema educativo, al asociar a la escolarización con uniformidad. Esto impide que las reformas educativas incidan en atender ritmos diferenciales de aprendizaje,

pues los currículos siguen trayectorias formativas lineales, por lo que “la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante las culturas en *desigualdades de aprendizajes* y, más tarde, de *éxito escolar*.”⁸

En franca correspondencia a resultados de estudios contemporáneos como los de Tabaré (2004) de corte cuantitativo y otros de corte cualitativo (Calvo, 1998; Perrenoud, 1998; Fierro, 2003), se trata de entender cómo es que la escuela puede favorecer el aprendizaje con mayor equidad, pero sin abandonar la recomendación de actuar sobre el contexto sociocultural, ya que las intervenciones más exitosas son aquellas que:

... tienen en consideración las condiciones sociales, el nivel educativo, la vivienda y la situación laboral de la familia, y que incluyen objetivos relacionados con la educación, la salud, la alimentación y el cuidado de los niños. Es necesaria otra política que ataque las desigualdades en todos los frentes: condiciones sociales y laborales, nivel cultural y de estudios y recursos en las escuelas, participación y educación de las familias, programas educativos para evitar el abandono prematuro, fortalecimiento de las escuelas públicas y de los maestros que atienden a los alumnos con mayor riesgo de fracaso escolar (Marchesi, 2000).

Si la equidad se focaliza, al estilo de los programas compensatorios, sólo a sectores identificados como sectores vulnerables, entonces parecería que no todos los salones de clase ni todas las escuelas tienen alumnos en situación de riesgo, déficit, marginación, discapacidad, maltrato, disfunción familiar..., por lo que se tiende a interpretar a cada sector social de manera homogénea. Como si entre los indígenas todos fuesen pobres o como si en las escuelas de calidad no hubiese exclusión, ni represión, ni autoritarismo. Esa visión hace que grandes sectores desprotegidos o vulnerables en diferentes medios sociales, culturales y económicos permanezcan en la

⁸ Ver <http://www.oei.es/equidad.htm> [consultado: 12/12/07].

invisibilidad, pues aislados de esta manera constituirían una minoría sin poder para ser escuchados. En cada escuela y aula, formen parte o no de programas de apoyo compensatorio, se reproducen condiciones objetivas y subjetivas que obstaculizan el aprendizaje de los contenidos escolares.

El discurso político de la educación en México a partir de la década del 90 comenzó a enunciar explícitamente el problema de la equidad. Por lo general, se ha asociado a la calidad, evaluación, rendimiento de cuentas y corresponsabilidad social en los resultados educativos. Esas políticas deben enmarcarse en la formulación de un conjunto de programas de intervención que, junto con la búsqueda de eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia, se han orientado, en el contexto de la descentralización educativa hacia procesos de reforma curricular; reformulación de libros y materiales educativos; transformación de la gestión del sistema y de los centros escolares, con base en la descentralización educativa y buscando mayor autonomía institucional en el rendimiento de cuentas, revaloración social del magisterio. En forma más reciente se ha prometido el mejoramiento de los edificios escolares, introducción de la computadora y demás tecnologías de la información y la comunicación; incluso se habla de ampliar la jornada escolar a ocho horas e innovar la formación y actualización docente orientándola hacia las necesidades de la práctica educativa en el centro escolar.

Así el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 después de reconocer el contexto de la globalización y la sociedad de la información y conocimiento señala que se persigue: “un México *más justo y más equitativo*, competitivo y generador de empleos, democrático y proyectado al mundo” (GRM, 2007). En el ámbito educativo “la función compensatoria en estados y regiones, definida en la Ley

General de Educación⁹ como responsabilidad del Gobierno Federal, ha sido atendida mediante programas dirigidos a las zonas de mayor rezago y marginación. Se observa, sin embargo, una considerable separación éntre estos y otros programas de combate a la pobreza, así como problemas de coordinación con la administración estatal...” (SEP, 2001: 61).

El discurso educativo trae al presente una vieja premisa: la relación positiva entre educación y mejoramiento de las condiciones de vida, el crecimiento económico y el desarrollo social, reconociendo que “a pesar del esfuerzo de todo un siglo, la equidad sigue siendo el mayor reto del Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2001: 58). La educación adquiere la connotación de instrumento de combate a la pobreza, y *la igualdad de oportunidades* se convierte en el centro estatutario de promoción del esfuerzo y mérito individual.

El Plan Nacional de Desarrollo (2007) insiste en que “...el propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras.” Y supone que las recurrentes crisis económicas “han limitado drásticamente los espacios de formación y realización personales en las esferas de la educación, el trabajo y la puesta en marcha de negocios pequeños y medianos, por mencionar sólo algunos de los ámbitos más relevantes del desarrollo humano”.

⁹ La Ley General de Educación dedica el capítulo III a la “Equidad en la educación” en el que establece: el pleno derecho a la educación de cada individuo y efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia (Art. 32); establecimiento de diversos programas de apoyo para evitar el rezago educativo (Art. 33); “...programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos...” (Art. 34); posibilidad de intervención de la SEP, en aras de la equidad, en la educación básica y normal a cargo de los Estados (Art. 35) y establecimiento de acuerdos con los estados para atender la equidad (Art. 36).

La igualdad de oportunidades no puede entenderse sin referirla a las dimensiones del concepto de equidad. Una dimensión orienta la mirada hacia las condiciones estructurales, y se focaliza en la *justicia distributiva*, donde la equidad adquiere la connotación de proporcionalidad, discriminación positiva e intervención en *población blanco*, considerada *vulnerable*, en especial niños, mujeres y pobres. Otra dimensión se resiste al determinismo económico y enfatiza la lucha por el *reconocimiento* de *todos y cada uno* de los sujetos sociales contra cualquier tipo de discriminación o exclusión, ejercicio de sus derechos humanos y revaloración de la diversidad cultural frente a la homogeneización del mercado y el consumo. En este sentido destaca la orientación reciente de la política educativa que logra establecer un diagnóstico acerca de la importancia de fomentar la equidad.

Al analizar el discurso reciente de la política educativa (SEP, 2001; SEP, 2007; GRM, 2007) es posible identificar los siguientes referentes de significación en los que se centra la atención desde el punto de vista de la equidad:

1. **Calidad:** el discurso ha avanzado a reconocer que distintas escuelas tienen diferentes resultados. El derecho a la educación no significa sólo asistir a la escuela, sino aprender realmente. Con frecuencia calidad se asocia con logro educativo, pero se limita la medición y valoración de este mediante resultados de evaluaciones estandarizadas; éstas han transitado de poblaciones muestra al universo de escuelas, con la pretensión de que cada una cuente con referentes de análisis; sin embargo, estos resultados no se han asociado a indicadores confiables del contexto socioeconómico de las escuelas, aunque se pretende construir una Norma Oficial Mexicana de Educación que “defina y avale los parámetros de calidad educativa, que incluya indicadores de gestión educativa e impacto del proceso educativo” (SEP, 2007: 57).
2. **Financiamiento:** se reconoce la insuficiencia del gasto en educación y los problemas de su distribución entre niveles educativos, estados, escuelas y población vulnerable, se pretende incrementar la participación de particulares y canalizar recursos a las escuelas,

por ejemplo, garantizando la continuidad del Programa Escuelas de Calidad, para que estas decidan en qué invertir de acuerdo a sus necesidades, también, se reconoce el deterioro de los edificios escolares.

3. **Cobertura:** ha adquirido la connotación de igualdad de oportunidades educativas, pretendería abatir el rezago educativo.
4. **Paliativo contra la desigualdad:** se dice que la reproducción del círculo inequidad-pobreza se debe a diferencias de calidad en el acceso, permanencia y logro en la educación básica. Se concibe a la educación como un medio para *mitigar* las desigualdades, base de desarrollo, progreso y bienestar. Se busca generar “opciones educativas, con independencia de la condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región” (SEP, 2007: 7).
5. **Discriminación positiva:** especial atención a grupos y alumnos vulnerables.
6. **Preparación profesional del docente:** las escuelas con mayor rezago o aislamiento, tienen a los profesores menos preparados, y éstos requieren apoyos especiales tanto académicos como económicos, que incentiven a los mejores maestros a trabajar en las zonas más deprimidas y aisladas.
7. **Como un objetivo:** se busca la equidad como un bien en sí mismo que a su vez permite alcanzar otros objetivos como el desarrollo y la paz social.
8. **Multiculturalidad:** el discurso político la relaciona con el respeto y la tolerancia. Se alude a la necesidad de pasar, de la mera coexistencia entre diversas culturas, a tratar de ser un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, pero se reconoce que las acciones: “...se limita[n] a las escuelas bilingües dirigidas a los niños indígenas, cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos” (SEP, 2001: 63). O bien “...se busca generar la adquisición de conocimientos, a través de actividades

regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007: 11).

9. **Como justicia social y solidaridad:** se entiende la justicia como el mínimo de solidaridad que es exigible a los miembros de una sociedad.

Como puede apreciarse, quizás de manera ineludible en tanto que el discurso político en los instrumentos de planeación educativa connotan el nivel de “las grandes decisiones” o el nivel macro del sistema, predomina una visión de la equidad en una connotación distributiva. Quiero decir con esto que la distribución se percibe como un problema de evaluación: ¿Cuáles son los resultados? Descentralización: ¿Cómo lograr participación?, y eficiencia competitiva ¿Cómo lograr resultados óptimos de aprendizaje? Al no cuestionar el modelo de desarrollo económico vigente se legitima la función implícita asignada a la *carrera* educativa: la de servir de parámetro para valorar el mérito personal, proceso mediante el cual la educación adquiere la connotación de *oportunidad*, por encima de un derecho y de un bien colectivo.

Nuestro país ha tenido periodos con crecimiento económico, pero la promesa de que sus beneficios se desparramarían sobre la sociedad no se ha producido, por lo contrario, el crecimiento está acompañado de mayor concentración.¹⁰ Es decir, hay desarrollo pero no equitativo. La equidad es un proceso formativo capaz de incidir en la construcción de una sociedad más justa; es decir la equidad es un referente constante para el análisis del logro educativo. El logro educativo no se reduce a la medición del aprovechamiento, sino que implica la formación integral de alumnos y docentes.

¹⁰ México se ubicó en 2007 como la economía número 15 entre 182 naciones, medida por el tamaño de su Producto Interno Bruto (PIB), pero en cambio se situó en el lugar 58 si se toma como referencia el indicador sobre el PIB por habitante, una medida general de la distribución del ingreso en un país (FMI, 2007).

En este contexto la importancia política de la equidad y la justicia social, tanto a nivel global como local, constituye una necesidad de construcción social ante las enormes desigualdades sociales y económicas.¹¹ De aquí que emerjan innumerables movimientos sociales, que se resisten al inmovilismo y esgrimen la demanda de reconocimiento de sus derechos. La equidad no se reduce a distribución, sino que se orienta a la construcción de una ética del reconocimiento de la diferencia que se esgrime contra todo poder excluyente, anclado en lo instituido, en la tradición cultural, y en la subjetividad, espacios propicios para la intervención educativa, como también lo enuncia el discurso educativo.

2. LA EQUIDAD COMO PRINCIPIO CONSTITUTIVO E INSTITUYENTE DEL LAZO SOCIAL

Elegí ser maestro porque siempre creí que se podía enseñar de otra manera; pero cuando empecé a trabajar tuve una experiencia muy difícil. En una escuela urbana del valle de México, cuatro niños de sexto grado se convirtieron en una mafia illes cobraban a los pequeños por entrar al baño, y los tenían amenazados! nos dimos cuenta porque uno no tuvo

¹¹ En casi todos los países se vive un estancamiento con concentración del ingreso; incluso en países como Estados Unidos donde la pobreza creció 26% entre 2000 y 2005. A excepción de México y Rusia, Estados Unidos es el país que dedica la porción más baja de su PIB a programas federales antipobreza, y los que existen están entre los menos efectivos. Sin embargo en E.U. el 10% más rico de los individuos detenta 31% del ingreso total. En cambio, en América Latina el 10% más acaudalado de la población recibe de 40 a 47% del ingreso nacional, comparado con el 10 por ciento más pobre que apenas obtiene de 2 a 4%. En México 50% de los más pobres retuvo el 18.86 por ciento del ingreso nacional en 2006, cuando hace 23 años retenía 20.76, perdiendo casi dos puntos. El 40% que le sigue, las familias de ingresos medios, también perdieron, ya que ahora se apropian de 43.29 %, pero antes lo hacían del 46.48. Los que ganaron fueron los de arriba: el 10 por ciento más rico que ahora retiene 37.84, cuando antes retenía 32.8, una ganancia de cinco puntos porcentuales del ingreso nacional. Así que los ricos aumentaron su porción del ingreso nacional a costa del resto de la población (FMI, 2007).

con que pagar y ocurrió lo inevitable. No es fácil resolver esos problemas con ideas que no se reduzcan a castigar, en ese entonces lo que hicimos fue pedirles a los niños que cobraban, que ahora pagaran por entrar al baño y se quedaran a lavarlos... (Diálogo con profesor de primaria).

El lazo social ha sido interpretado desde diversas posiciones. Sostengo aquí que la equidad es un valor público capaz de constituir e instituir el lazo social en el sentido de la distribución justa de bienes y servicios y de reconocimiento de necesidades diferenciales y aplicación reflexiva de las normas. De hecho la política educativa se orienta en ese sentido, la pregunta es porqué persisten las brechas entre propósitos y realidades institucionales,

Así, mientras que creíamos estar haciendo la mayor justicia¹² descubrimos que esta es usada como pretexto para someter al otro. Basamos la relación con los demás en la tradición y el orden; ser parte de una cultura nos permite ser aceptados. Sin embargo, la cultura puede contener elementos que niegan el derecho a enunciar el propio punto de vista, incluso, legitima la opresión castigando con la exclusión a quien no acepte la imposición de la regla.

¹² “Esta es la era patente de las nuevas invenciones / para matar los cuerpos y salvar las almas, / y todo propagado con la mejor intención.” —Lord Byron—. Verso utilizado por Graham Green, en su novela *El americano impasible* (1959) en la que alude a la *injustificable, justificación* de la Guerra en Vietnam. En nombre de la justicia se han cometido los más horrendos crímenes, Franco llegó a decir que sacrificaría a la mitad de la población española antes de permitir que el comunismo invadiera a España, ¿no es esta la ideología de ‘fabricarse un enemigo para mantenerse en el poder’? Žižek (2007) sugiere que la lucha por los derechos humanos también ha sido: “coartada para las intervenciones militares, sacralización para la tiranía del mercado, fundamento ideológico para el fundamentalismo de lo políticamente correcto: ¿puede la ficción simbólica de los derechos universales ser recuperada para acometer la politización progresista de las relaciones socioeconómicas realmente existentes?”

La cultura, mirada desde un observador externo puede parecer injusta. Por ejemplo, al propiciar la venta de las hijas en comunidades indígenas; tener en alto valor la mutilación genital femenina; prohibir usar el Chador en las escuelas europeas o en las mexicanas el rebozo, el sombrero o el traje típico; prohibir los tatuajes y adornos personales y por el contrario, uniformar, aparentar que no hay diferencias; hacer partícipes a todos del ritual cívico, aunque hay niños que no saben si hacer caso a la escuela o a sus padres que les prohíben participar; exigir a todos el mismo ritmo de avance en la resolución de actividades. En su caso, verse en la necesidad de irprobar!

En ese entorno de diversidad cultural, la escuela puede llegar a representar un punto de vista privilegiado. El potencial de la escuela se significa en la formación de las conciencias y la adquisición de saberes comunes a través de la reflexión y formación del juicio. En este sentido, la escuela ha llegado a cuestionar y eliminar procesos represivos y excluyentes; pero también puede llegar a ser reproductora y generadora de exclusiones más refinadas, tanto más efectivas en cuanto legitimadas por la cultura hegemónica.

Pese a todo, la cultura no es sólo tradición, perpetuación de lo instituido. Para Geertz (2003) la cultura no tiene un poder determinista en el comportamiento social de los sujetos, es una trama significada y significante creada y recreada por la interacción social. Es decir, las determinaciones pueden potenciarse o nulificarse por la intervención política social y por la cultura, entendida como proceso instituyente. Así la cultura puede proponer la eugenesia ante deficiencias o deficiencias intelectuales congénitas o llegar a considerarlas sagradas, dignas de un trato ya no especial, sino dignas de privilegio; los viejos en la civilización occidental son recludos en un asilo, en la comunidad indígena tradicional, gobiernan.

No basta decir que somos postmodernos a la manera de Lyotard (1998) para quien la ciencia ya no puede más justificarse por el metarelato de la justicia implícito en la realización especulativa de la idea o en la emancipación del hombre de la esfera económica propuesta por el marxismo. Esta posición no supondría sólo la apertura

al libre juego del lenguaje y la defensa irreductible de la diferencia, sino que podría implicar la legitimidad de la desigualdad en lo que esta encierra como discriminación, pobreza y exclusión. Al menos relega la búsqueda de mayor igualdad a un plano ilegítimo para la ciencia, al colocar su potencial contribución a la construcción de justicia junto a la de *vulgar relato*.

La atinada provocación epistémica de la posición de Lyotard cuando argumenta por qué la historia no persigue una finalidad *a priori*, sea la de la especulación del espíritu o la de la emancipación humana por el socialismo, permite argumentar que las determinaciones económicas y culturales no son universales y transhistóricas, sino que obedecen a un carácter constructivo de lo social. Sin embargo delimitar el papel de la ciencia a la formulación de enunciados denotativos, significa facilitar la capacidad de innovación del modelo social instituido mediante el predominio de las tecnologías de la información en la conformación del lazo social, a lo que puede oponérsele que “el horror no es el espíritu en la máquina sino la máquina en el corazón mismo de cada espíritu” (Žižek, 1997).

¿Cómo podría despojarse a la ciencia política o al derecho y la educación de la búsqueda de lo justo? ¿Podrían reducir su axiomática a un proceder estándar o a un principio normativo universal? Este referente sería la lógica, pero Lyotard reclama una paralogía como signo de la época. Entonces ¿podríamos asumir principios de estructuración del lazo social desde criterios analíticos de la política pública, desde la exigencia social de equidad?

Pensar la equidad como principio interrogante del lazo social reclama su comprensión en situaciones específicas, desde referentes conceptuales genéricos. Muchas situaciones sociales, la escuela y el aula no son la excepción sino su constante, suelen ser emergentes, muchas veces aleatorias, diversas e incluso dispersas u ocasionales, pero de extraordinario valor significativo en la formación de las relaciones personales inmediatas insertas en una estructura social más genérica.

En ese sentido la comprensión del lazo social exige una mirada descriptiva y analítica, que nos permita desentrañar sus tramas significativas, donde no se trata de “generalizar a través de casos particulares, sino de generalizar dentro de estos” (Geertz, 2003: 36). Se trata de desentrañar en lo inmediato relaciones invisibles, entender las grandes pequeñeces de la vida social y educativa (Calvo, 1998) que forman relaciones de dominación y oposición, de encuentro y desencuentro, de equidad o inequidad en la relación con lo otro, y con el Otro, con lo diferente a una supuesta regularidad institucional. Es un trabajo que implica desentrañar nuestra fragilidad y vulnerabilidad, como un recurso no suficiente, pero necesario en la construcción de un lazo social que sea una invitación a la colaboración y no se reduzca a la competitividad *con(tra)* el Otro.

Al conocer entra en juego la valoración ética, lo que exige colocar en el primer plano del análisis procesos de vulnerabilidad y poder, de justicia y equidad. Desde esta perspectiva, esos procesos, no son sólo metarelatos legitimadores correspondientes al campo de lo político, de la literatura o la historia y la cultura; sino también objetos de estudio de la ciencia social. Es decir, sólo una mirada, que no tiene porque excluir esas otras miradas como recursos que enriquecen el análisis, en lugar de limitarlo.

Especialmente en la investigación de instituciones educativas esa visión epistemológica, que vincula conocimiento y valoración es ineludible. Hay que tener en cuenta que la educación no solo propicia el lazo social, permite reflexionar sobre la naturaleza liberadora u opresora del mismo y los sujetos que se educan no viven sin historia, sin narración y es en esta que el espacio tiempo es valorado, comprendido, habitado.

Si la ley es la fuerza suprema de una sociedad y nadie está por encima de la ley, si esta es ciega y debe aplicarse en todo su rigor, entonces el juez tiene que ampliar sus marcos interpretativos. El juez depende de su capacidad de juicio, el ciudadano común recusará tarde que temprano una ley injusta, esto no lleva sólo a la jurisprudencia; lleva a la legislación continua y a la necesidad de formar, de educar, al ciudadano, para que cada uno desarrolle su

capacidad de juicio autónomo, que significa aceptar la ley, pero rechazar la injusticia. Ese es el ámbito de la equidad. Un maestro, de manera análoga, enfrenta cotidianamente la necesidad de tomar decisiones, valorar, enjuiciar situaciones dilemáticas.

La vulnerabilidad humana se hace patente ante el conflicto entre dos seres humanos, la lógica dicta que el poderoso se quedara con la mejor parte, la solución que Hobbes dio a esto fue conceptualizar al hombre como un ser malvado por naturaleza, por lo que propuso la represión del instinto del mal mediante la sujeción de todos a una política fundada en una ley común, cuya violación implicara un castigo ejemplar. Rousseau pensó que el origen de la desigualdad entre los hombres era la discordia sobre la propiedad, que asegura bienestar, poder y seguridad; pero el hombre es bueno por naturaleza, así que es la sociedad, en su disputa por la propiedad es la que lo vuelve malo, por eso el conflicto debería limitarse y lo justo sería garantizar el derecho de posesión.

Kant (1986: 34-36) introdujo para la constitución civil el principio de reconocimiento del ciudadano: que fuese adulto, trabajase, tuviera propiedad y no fuese mujer, lo que acuñó la tradición “un voto un ciudadano” y condujo al rechazo del voto proporcional a la posesión de bienes y la posición social, a esto lo denominó equidad pública: no por tener más, se supone, hay más poder de decisión, sino que el ciudadano adquiere el derecho de igualdad ante la ley y pasa a formar parte de la toma de decisiones. Es claro que el reconocimiento de los derechos de la mujer han sido tardíos e insuficientes en prácticamente todas las democracias liberales. El derecho enmarca la igualdad entre ciudadanos, también excluye, destierra, castiga, legitima la falta de reconocimiento al enfermo, extranjero, mujer o niño.

Para Kant (1978) la ley sería justa si obedece a una necesidad universal y es obligatoria, pero reconoció un derecho equívoco o lato. Aristóteles llamo a ese derecho *natural* o *equidad*, esto es una valoración que se encontraría por encima de la justicia escrita, ya que esta es susceptible de equívoco, por eso aparece cuando es necesario *corregir* o *adaptar* a un caso particular, una ley general. En

Kant (1986: 34-36) se trata de derechos ambiguos que obedecen a la equidad o la necesidad. La equidad se expresa en la premisa “el derecho muy estricto es una injusticia muy grande”, pero “no puede obligar”, ya que escapa a la decisión del juez, pues no tendría datos en qué basar su decisión, como en el caso de dar más a quien perdió más en caso de un siniestro, por lo que apela al tribunal de la conciencia y no al juez civil. La necesidad sería “una exigencia sin derecho” como cuando ante el peligro inminente en que dos están en riesgo de morir, uno salva su propia vida antes que la del otro; no es que no sea culpable, pero no se le puede castigar, ni se puede legislar que uno atente contra su propia vida por salvar la ajena.

Adam Smith consideró que somos dependientes de nuestros semejantes, pero no nos asisten por humanitarismo sino por nuestro egoísmo intrínseco. Así, el carnicero no nos da carne por humanitario, no le hablamos de nuestra hambre; sino de la ventaja que obtendrá a cambio, si nos entrega la carne. Sin embargo, algunos acumulan en demasía, por eso para John Rawls (en Reimers, 2003) es más “justa aquella sociedad en la que es aceptable para cualquiera de sus integrantes vivir en las condiciones en que viven los miembros que tienen menos estatus y recursos en dicha sociedad.” Rawls (2003: 60) concibe la justicia como equidad, su primer principio es la igualdad: todos tienen derecho a las mismas libertades; de tal forma, que las desigualdades sociales y económicas resulten en mayor ventaja para los que menos tienen (principio de diferencia) y los mejores cargos estén abiertos para todos en *igualdad de oportunidades*.

En cada una de esas visiones paradigmáticas predomina la necesidad de la ley, de un derecho común que regule y garantice el lazo social, basado en una distribución justa: dar a cada quien según sus capacidades para negociar sus necesidades, que es la construcción transhistórica del liberalismo político del concepto de equidad. Sin embargo en la concepción que va de de Smith a Rawls, aparece el problema que apareja la ley con el estado de bienestar que se supone ha de garantizar esa ley e intervenir como policía y distribuidor en caso necesario, para compensar los desequilibrios del mercado y la concentración excesiva de la riqueza en unos cuantos, que es el

problema que se obvia, pues su lógica es favorecer un mínimo de condiciones de subsistencia en caso de pertenecer a la condición más baja de las clases sociales, pero nada se dice de la enorme concentración que es la causante de la división social en clases polares.

Como he sugerido, no es desde la educación que deba cambiarse el sistema económico, el espacio de lo educativo es la formación. Equidad en la calidad educativa significa no sólo que todos aprendan, sino que lo hagan apropiándose de los niveles superiores de conocimiento, sólo reservados a un reducido sector social y que constituye en su mayoría a las clases privilegiadas.

La importancia de asumir a la escuela como espacio equitativo de acceso a los saberes no deja de contribuir al cambio social. Existen evidencias teóricas (Heller, 1985; Touraine, 2000; Frazer, 2006) que demuestran que existe un ámbito de transformación social relativamente autónomo de las determinaciones económicas. Algunas relaciones de dominación se localizan en la cultura, por lo que su reflexión es una tarea educativa.

Es decir, la apropiación crítica de la cultura encierra un valor emancipador, implica el acceso a la misma y el reconocimiento recíproco. La cultura puede estar legitimando patrones de exclusión, para Nancy Frazer la política no se puede restringir a cuestiones de la vida económica o del Estado, sino que implica la transformación de las relaciones en la vida cotidiana, por lo tanto: "...es un error contraponer antitéticamente la problemática socialdemócrata y socialista de la distribución a la problemática cultural y discursiva del reconocimiento (lo que Butler llamaría la exclusión). Ambas son dimensiones de la injusticia, la opresión y la desigualdad (Frazer, 2006).

Las implicaciones contemporáneas de equidad no se reducen a indicadores distributivos, sistémicos y macroeconómicos. Es necesario considerar la dimensión cotidiana de la construcción de equidad, misma que supone el encuentro cara a cara entre los sujetos sociales y en donde es posible el reconocimiento recíproco o el

desplazamiento del compañero. La equidad en su versión más radical consistiría en “dar a cada quien de acuerdo a sus necesidades”, pero en la práctica social hegemónica ha predominado “el dar a cada quién según sus capacidades”, en su versión más cruda: “que cada quien tome de acuerdo a su fuerza”.

El concepto de equidad, en tanto principio constitutivo e instituyente del lazo social, ha sido históricamente abordado por diversas disciplinas ya sea como un ideal a alcanzar (valor público), como objeto de estudio (localización de brechas y desigualdades injustas) y como criterio epistemológico (una forma de conocer la construcción del lazo social).

La equidad se asocia con la deliberación y la prudencia, con el reconocimiento de los márgenes y la diferencia y como una lucha concreta por el reconocimiento. En todas estas formulaciones sobre la equidad esta se asocia a la justicia, a la tensión entre igualdad y diferencia, a la toma de decisiones o formulación de juicios más cercanos a la conciencia que a la norma institucional, al cuestionamiento de las normas o a su aplicación justa en casos singulares y con la comprensión del disenso para generar nuevos consensos y en este sentido propiciar procesos instituyentes.

3. LA EQUIDAD COMO HERRAMIENTA INTERROGATIVA E INTERPRETATIVA DE LA CULTURA ESCOLAR

Para mí es motivo... si, motivo de orgullo, que fuimos el primer lugar de la zona en el concurso de lectura con Joaquín, a quién le encantaba la lectura, es motivo de pena que nada más pudimos hacer por él, un chico muy listo, que se quedó huérfano, fue mi alumno, vivía sólo prácticamente porque su tía ya era grande, se juntó con unos vagos y se dedicó a robar, yo lo iba a buscar y a veces regresó al salón, pero un día ya no vino, me han dicho que ha estado en la correccional... (Profesor de sexto grado, escuela urbana).

En este apartado trato de sugerir, mediante relatos contruidos con base en observaciones etnográficas, cómo los acontecimientos cotidianos pueden implicar relaciones dilemáticas, polarizadas

y contradictorias, donde se manifiestan diferencias culturales y demandas de redistribución de recursos y reconocimiento social. Es decir, situaciones escolares cotidianas que implicarían la necesidad para los maestros de elaborar juicios justos y equitativos, ya sea para integrar, distribuir reconocimientos alternos a capacidades diferenciales o tener en cuenta el punto de vista que se distancia de la mayoría.

He decidido trabajar sobre tramas escolares que van colocando en situación de riesgo a los alumnos, al favorecer el abandono de sus estudios ante bajos niveles de logro académico, reprobación o exclusión. En esas condiciones de vulnerabilidad hay que aprender a construir intervenciones pedagógicas diferenciales o equitativas. Esta decisión no significa negar la importancia central de la escuela. Al contrario, la escuela es un lugar privilegiado para tener acceso al conocimiento y reflexionar la diversidad social.

Para realizar ese análisis, trato de dar cuenta de algunas disonancias que se producen entre la cultura escolar y la cultura de los alumnos. Estas disonancias pasan por distintas valoraciones de las diferencias sociales, económicas, culturales y personales de los alumnos. En las tramas escolares, entendidas como secuencias de acontecimientos, se expresan esas disonancias. Las tramas caracterizan a *sujetos* que trato de comprender como *personajes* que se alejan de los propósitos institucionales, debido a que no logran ser reconocidos en sus necesidades diferenciales.

Las disonancias culturales, en el sentido anotado por Besalú (2001), como ruptura entre códigos de significación y valoración de distintos grupos sociales, tienden a polarizarse. Es decir, hay niños cuyas familias son portadoras de las expectativas escolares; otros están muy lejos de poder cumplir, o de quedar en condiciones de hacer el esfuerzo, por apropiarse de los contenidos escolares.

Aún en los grupos más homogéneos de población escolar, los extremos sociales y culturales polarizados se manifiestan dentro de las escuelas. Al menos, así ocurre en la escuela a la que logré acceder para realizar registros etnográficos.

En la escuela que analizo, la mayoría de los alumnos pertenece a la clase media; pero hay niños que pertenecen a familias muy pobres, padecen una discapacidad, son demasiado inquietos o permanecen ajenos a las actividades escolares. Cualquier niño se verá inserto de manera ocasional en una situación que lo excluye del resto, el problema es cuando esa exclusión se vuelve persistente y estos niños parecen quedar fuera de los códigos con los que la escuela organiza y comunica lo que hay que aprender. La exclusión *iniquidad* (el derecho a la educación queda sin efecto real) e *inequidad* (carencia de equidad).

Por disonancia cultural entiendo que la escuela queda fuera de tono para comprender e incorporar a sus actividades cotidianas la cultura y condiciones físicas, sociales y económicas de sus alumnos. Se podría señalar que es el alumno el que está fuera de tono ante su imposibilidad de comprender la importancia de las calificaciones, las tareas, la puntualidad, los ritmos sincrónicos en la ejecución de tareas, de la importancia de los libros, de la conveniencia del uniforme o del examen como medio de valoración del mérito individual; pero me interesa subrayar la tarea pedagógica de la escuela. En todo caso, el concepto de disonancia implica dilema, ruptura, antagonismo.

Las tramas escolares de la disonancia cultural son complejas. Por ejemplo, en la lucha por el acceso a la disponibilidad de los recursos, éstos se vuelven objetos en disputa. Sin embargo, a veces poseer los recursos no significa modificar las relaciones de enseñanza y aprendizaje; otras veces es su carencia lo que impide a los niños realizar las actividades escolares, polarizando sus posibilidades de acceso a lo que la escuela se propone enseñar.

Junto a esa heterogeneidad en las posibilidades de acceso a diversos recursos, de posible uso pedagógico, la escuela es bombardeada por una gran diversidad de medios de comunicación y mercancías. Esos recursos se convierten en objeto de *consumo cultural y pedagógico*: las estampas, el cartel, el mapamundi, las libretas, los juegos didácticos, la TV, la grabadora y computadora en cada salón; pero también, el uso de los celulares, los colores y los bolígrafos, los estuches del almuerzo, las mochilas, el uniforme y la tienda escolar.

De ese consumo, no hay que dejar fuera el libro de texto¹³ o la biblioteca escolar, que no por su gratuidad dejan de ser objetos que se consumen con avidez e interés u olvidan en un rincón. Obvio, quizá, señalar que no todas las escuelas cuentan con los mismos recursos, ni su uso tiene la misma significatividad, o ambición, para maestros y alumnos.

La escuela es un espacio que nos permite analizar la influencia de la organización cotidiana en la construcción de la subjetividad. Ésta es depositaria y depositante de significados mediante los cuales se justifican las decisiones para distribuir y demandar los recursos disponibles. No se trata sólo de recursos que se deseen por su materialidad, sino también por su carácter simbólico e implicaciones en la distribución del tiempo y los contenidos escolares, las relaciones interpersonales, o incluso, las calificaciones, las cuales llegan a ser usadas para persuadir a la competencia o a la colaboración.

En la escuela las mercancías, como recursos pedagógicos, son distribuidas heterogéneamente, aún cuando parezcan de uso común. Cuando los maestros solicitan algún material, orientan la relación pedagógica, el medio es el mensaje. En caso de que un niño no cuente con el material, suele no poder trabajar.

¹³ En educación primaria el libro de texto es gratuito, lo que podría hacer pensar que no se trata de un objeto de consumo cultural. Sin embargo, no me refiero a un consumo estrictamente económico sino de oferta cultural. Pese al esfuerzo por diversificar la oferta de portadores textuales en la enseñanza básica, el libro de texto sigue siendo el eje regulador de la enseñanza, su importancia en los procesos de alfabetización es central. Si un niño carece de él suele no realizar las actividades escolares. Mientras algunos cuentan con bibliotecas escolares bien nutridas y en sus hogares no sólo se poseen libros, sino que los padres leen junto a sus hijos o incluso para sus hijos, para muchas comunidades, el libro de texto sigue siendo el único portador textual disponible. Esta brecha cultural es la que tendrían que aprender a reducir los maestros desde la escuela.

En el grupo de segundo grado Jennifer, nunca llevaba su libro de ejercicios de español, le pregunte por qué, “si lo *taigo* después del *dequeo* todo el tiempo es *pada* haces eso [los ejercicios]”. La maestra los suplía con hojas fotocopiadas, pero no siempre tenía suficientes. Un día la niña llevó el libro, estaba muy roto. ¿A qué se debe? —interrogué— “Es que yo no *eda* de esta escuela, allá donde estaba ya nada más había este”.

Jennifer tiene dificultades para pronunciar el fonema /r/, su mamá me dijo que la cambió porque en la otra escuela la regañaban mucho por esa razón. No era la única que se resistía a realizar los ejercicios del libro de español, la mayoría de los niños de segundo grado guardaban sus cosas en su mochila después del recreo y se ponían muy inquietos. El tiempo para permanecer en el salón les parecía excesivo y se disponían a descansar o jugar.

La cultura escolar también se expresa en las formas rituales de organización de los festejos, que van modificando las tradiciones comunitarias, e instaurando paradojas, a veces conflictivas. Tratándose de una escuela urbana, para el día de las madres los niños querían bailar un rock, la maestra de quinto grado se decidió por un baile regional, una mamá me comentó que eso estaba bien para una comunidad rural; muchos niños se negaron a participar, Jonatan comentó: “esos pasitos son como de caca”; algunos fueron convencidos a participar bajo la amenaza de ver afectada su calificación.

Otras tramas en las que se manifiesta la diversidad cultural es la música que se permite *entrar* al salón de clase o la organización de festividades. Ante la presencia de la grabadora y el programa de ambientación del salón de la escuela, algunos maestros propiciaron que los niños llevaran sus discos de música rap. Esa música escandalizó a la directora por su “procacidad sexual”; entonces arremetió contra la maestra del grupo indicándole que pusiera música *clásica*. La maestra se negó, “me da sueño o me pone triste” —dijo—. La opinión de los padres se dividió unos dijeron que si escuchan esa música y que “no tiene nada de malo”; otros acusaron: “no está bien, es inmoral”. El conflicto terminó en suspender el programa de “música

en el aula”. Los niños protestaron, en realidad no tuvieron voz para ser escuchados, o renunciaban a su música o no habría más música, al menos en su salón.

La calificación suele ser un excelente instrumento de persuasión, es una negociación parcial, la mayoría acaba por ceder a realizar las actividades bajo la presión de *perder puntos*, pero no todos terminan por aceptar la calificación como algo positivo, se resisten a su poder seductor, quedan fuera de la aspiración escolar, pero corren el riesgo de ser excluidos, lo que suele ser interpretado como autoexclusión.

Hay casos como el de Rodrigo, quien cuenta con su beca de oportunidades y es atendido por los servicios de educación especial de la escuela debido a que tiene paladar hendido. Un día en que la psicóloga pretendía aplicarle un examen, Rodrigo se negó rotundamente a asistir; a pesar de que la maestra de grupo le dijo que si no iba tampoco pasaría año con ella. Como ya le habían insistido en tres ocasiones, en la siguiente le dijeron que era su última *oportunidad*, contestó “yo no voy, ni sé” (yo no voy, ni sé) y se fue a su banca.

El día que Rodrigo se resistió a ir al examen no hizo ninguna actividad escolar, permaneció callado todo el día garabateando en la hoja de su libreta. Esa misma actitud de Rodrigo se manifestó cuando la maestra de grupo pretendió incluirlo para que dijera las efemérides en la ceremonia cívica, él aceptó de buen grado los ensayos, el día de la ceremonia, no quiso participar. Me quede con él, me dijo que ya no quería ir a la escuela, si decía las palabras los demás se burlaban de él. Le recordé lo bien que la pasaba jugando canicas, su puntería es excelente y nadie le gana en este juego, pero sólo es un juego. Además, Rodrigo es muy bueno con las operaciones en matemáticas, no así con los problemas.

Rodrigo no logra ser incorporado a las actividades escolares mediante la presión de la calificación. Es más fuerte su consciencia acerca de su propia limitación. Pero se ha sembrado en él el deseo de abandonar la escuela, pese a la buena voluntad de su maestra y

de la psicóloga, no logran tener una comprensión integral acerca de quién es, siguen el curso dominante, presionarlo por la calificación y darle oportunidades de participación, no se logran conectar con las posibilidades de Rodrigo en las matemáticas.

Ante la iniciativa de los maestros de que las madres participen con la escuela las invitan a que realicen actividades *artísticas* para festejar de esa manera el día del niño. Durante los ensayos después del recreo, durante dos semanas previas, algunos grupos suspendían sus actividades académicas para ver ensayar a sus a sus mamás, que además lo hacían dentro del salón de clase.

La mamá de Juan, no quiso participar, él aprovechaba para escaparse del salón, cada que podía, pero en especial en esos ensayos, generalmente regresaba de la mano de la Directora que lo metía al salón, a veces jalándolo y llamándole la atención a la maestra. Lo curioso era que durante el recreo se metía al salón de clase, que cerraban con llave, brincándose por la ventana, un día se golpeó muy fuerte. ¿Porque haces eso Juan? —Le pregunté—, mientras le lavaba con agua el chipote, pues la maestra tenía reunión en la dirección. Nomás ¡para escaparme! —dijo—. Me pregunté ¿de qué quiere huir Juan, de la escuela o de los constantes regaños de su madre?

Un día antes del día de las madres la maestra intentó que sus alumnos hicieran una carta a su mamá, además le tocaba ese tema de acuerdo a su planeación. Al principio todos los niños se resistieron. Era después de la hora del recreo, como de costumbre ya habían guardado sus cosas en las mochilas. La maestra les fue convenciendo poco a poco, casi a uno por uno, les ayudo a sacar la libreta, en ocasiones alzaba la voz con la intención de ser obedecida, en otras tomaba la mochila y ella misma sacaba la libreta, algunos niños procedían a recostarse en su banca con gestos de fastidio.

Todos terminaron por escribir su carta. Sólo Juan no. Pese a que la maestra le insistía constantemente; se limitaba a contestar —luego. Juan se puso a jugar volteretas amenazando con golpear con sus pies a la hora del giro a algún compañero cercano, que no dudaba en

advertir a la maestra. Sonó el toque de salida y todos salieron gritando y empujando, menos Juan, que salió despacio. Lo alcancé: ¿Qué te pasa? —Le pregunté—. Nada, que yo mañana no vengo. ¿Porqué? Que vengan los que tengan mamá. Se lo conté a la maestra me explicó que como Juan era muy latoso siempre mandaba llamar a su mamá, pero ésta lo regañaba muy feo y hasta le pegaba, por eso dejaron de darle las notas de mala conducta de Juan.

Un día ayudé a Juan, tratando de *entender* por qué era que él no *entendía* los problemas que ponía la maestra. Juan intentaba por momentos hacer su tarea, pero se desesperaba de inmediato, se llevaba las manos a la cabeza, se empezaba a pelear con Jennifer y corría por el salón deslizándose hasta el momento de casi llegar a la pared. Lo llamé y nos pusimos a resolver el problema. Descubrí que Juan —tres veces reprobado, una en primer grado y dos en segundo— ino sabía contar!

Me sorprendí por que yo había oído a Juan contar historias de terror con mucho entusiasmo, hasta hacer llorar a las niñas. Ellas primero lo seguían muy atentas y terminaban quejándose con la maestra. Juan contaba tan bien las historias de terror que en las clases de expresión oral, la maestra lo ponía como ejemplo, aunque sólo sabía tres o cuatro historias y la mayoría ya las conocían, además le gustaba participar cuando la maestra pedía que alguien leyera en voz alta y lo hacía muy bien, de hecho sólo en las clases de lectura libre Juan no daba lata. Ese día Juan saco diez en sus problemas, le pedí su hoja para mi trabajo de documentación etnográfica, me la negó, me dijo que era para que la viera su mamá, salió del salón, pero regresó, intento darme la hoja. No la acepté.

La escuela es el lugar de la diferencia: la que proviene del exterior: creencias, composición familiar, condición económica, laboral, educativa, uso del tiempo libre, religión, gustos musicales y gastronómicos... misma que habita en su interior y que se enfrenta a la especificidad de la cultura escolar, que puede negar o afirmar esas diferencias; pero que siempre genera las suyas propias.

Junto a las diferencias, los acontecimientos devienen uno tras otro, como situaciones contingentes y aparentemente azarosas, pequeñeces e invisibilidades que son el sustrato de la cultura; el contenido espontáneo, pero formativo del gusto, el consumo, el interés, el habitus, diría Bourdieu (1988) los componentes estructurados y estructurantes de la cultura y de las distinciones sociales.

La forma en que cada niño se apropia de la cultura escolar es una valoración transversal a la apropiación de los contenidos y de los medios con los que se organiza su transmisión. Esos medios contienen códigos de significación que algunos han calificado como currículo oculto, es decir, el aprendizaje colateral a la adquisición del currículo formal como las aspiraciones o las habilidades y actitudes que demanda el trabajo en las sociedades capitalistas (Paradise, 1982). He preferido la denominación *marca de reconocimiento* para referirme a las exigencias de la cultura escolar para reconocer el mérito individual, pues quienes se alejan de esas marcas, también quedan expuestos a no concluir con éxitos sus estudios.

La cultura se constituye en la fuerza de la tradición, pero siempre en choque con perspectivas distintas del fluir de diversos acontecimientos. Desde mi perspectiva, ese fluir y su interpretación constante o su interiorización como *marcas de valoración o de reconocimiento* constituyen, la experiencia escolar.

A primera impresión, los acontecimientos parecen adquirir desenlaces *naturales*, caóticos, azarosos, o incuestionables; en realidad son interiorizados, pensados, sentidos y lo más interesante, provocados. La interiorización de la experiencia escolar es ineludible, es esa parte de la cultura que se adquiere por ser parte de un grupo social (Elizondo, 2000). Como ocurre con Juan, a quien en apariencia no le interesan las calificaciones, pero cuando logra obtener una buena la intenta retener como prueba ante su madre de que sí puede con la escuela; sin embargo, como Rodrigo, al quedar fuera de ese círculo de reconocimientos que son las calificaciones, se resistirán a ellas; la escuela suele responder con una lenta, pero persistente exclusión.

Una trama lleva al desencadenamiento de otra, es aquí donde el sujeto aprende a decidir, no queda sometido al mero fluir de acontecimientos, pues quiere y busca desencadenar otros acontecimientos a partir de su acción.

La conjunción de los detalles de las tramas sociales en las que no vemos involucrados, unos más por su significatividad que por su recurrencia, pero también por similitud, van formando lentamente las formas predominantes de actuar frente a la diferencia. Cuando nos topamos con alguien distinto a veces lo ignoramos para evitar el conflicto y nos manejamos en un consenso resignado o en un disenso apenas tímidamente sugerido y a veces enunciado pero no escuchado; otras ocasiones lo excluimos, lo apartamos, lo segregamos.

La escuela es en buena medida indiferente a las diferencias (Perrenoud, 2005). Es decir, la escuela se maneja ante las diferencias en una especie de *consenso resignado*, por lo tanto no puede actuar sobre ellas para compensar desigualdades injustas y situaciones de vulnerabilidad o riesgo para continuar con éxito en la escuela. La equidad implicaría no solo integrar a los que consideramos diferentes; sino incluirlos, darles posibilidad de participaciones efectivas y de elecciones diferenciales.

La escuela a veces no logra controlar, aún ante la amenaza de perder puntos. Otras veces, puede llegar a reconocer la constitución conflictiva de la situación, entonces parece abrirse una disyuntiva incluir o excluir. Por ejemplo, parece *decirle* a Rodrigo, “quisiéramos que participaras”, pero él parece ser más consciente de sus posibilidades de lo que es la mirada de sus maestras, llena de buena intención pedagógica, pero despersonalizada. La exclusión también se observa cuando en la escuela se declara “esta es la música legítima”, como si fuera de la escuela no se siguiera escuchando, lo que se pretende silenciar.

Las tramas escolares a las que aquí me he referido: el consumo de diversos artículos y su connotación pedagógica, la participación en actividades cívicas y artísticas, las formas de persuasión a través de la calificación, se encarna en personajes de carne y hueso. Cada una de estas tramas significan un rechazo de los alumnos a la cultura escolar:

Jennifer ante el libro de texto; Jonatan ante las actividades artísticas; Rodrigo ante el examen y la ceremonia cívica; Juan ante las normas escolares y el ritmo de avance instituido, lo que acentúa su soledad, pues su propia madre no logra comprenderle.

Esos niños son vulnerables ante las exigencias de la escuela, en mayor o menor grado ven amenazadas sus posibilidades de concluir con éxito su educación. Jennifer ha reprobado y fue *expulsada* de otra escuela; Jonatan se aburre hasta el tuétano y de manera constante es llevado a la dirección para ser regañado por su mala conducta; Rodrigo desearía abandonar la escuela, pierde la confianza en sí mismo; Juan se encuentra en franco rezago, estaba a punto de ser reprobado de nuevo en segundo grado.

La equidad exige el paso del reconocimiento a la toma de decisiones incluyentes. Hay que recordar que equidad es el cuestionamiento mismo de la norma; el reconocimiento de su disfuncionalidad, pero no es anarquía sino conciencia para buscar caminos de atención diferenciales a necesidades diferenciales. Le pregunte a la maestra de segundo ¿Por qué Juan no sabe contar? Por qué no atiende, se distrae todo el tiempo, necesita mucho tiempo y paciencia, pero sí me dedico a los más bajitos, los que van bien o regular se atrasan. Creo que Juan necesita otro año en segundo, Pero si reprueba quizá ya no venga. ¿Qué hacemos? si pasa, en tercero no va a dar una”, me contestó.

EPÍLOGO

Espero haber logrado sugerir la enorme complejidad del concepto de equidad. Se trata de uno de los principios constitutivos del lazo social. A su vez, es un concepto útil para identificar brechas culturales, sociales y económicas entre la escuela y los alumnos, desde sus orientaciones referidas al cuestionamiento de la norma cuando esta resulta opresiva o excluyente; en su exigencia ética de dar más al que menos tiene y en la valoración de necesidades educativas diferenciales.

En la construcción de equidad educativa resulta necesario buscar las relaciones entre lo estructural y la vida cotidiana. Muchas de las posibilidades de construcción de escuelas más equitativas descansan

en la capacidad de los docentes para actuar de manera justa y prudente; de aquí la importancia de una formación docente que les permita sustentar decisiones pedagógicas con criterios diferenciales. Sin embargo, las condiciones del trabajo docente, la disposición de recursos pedagógicos, la organización de los procesos y del sistema educativo; junto a las polarizaciones que produce el sistema económico demanda llevar a cabo reformas integrales de las políticas de desarrollo social y educativo.

La equidad educativa es un medio de construcción del lazo social en la que se reconocen necesidades diferenciales y la posibilidad de converger en un reconocimiento recíproco.

El discurso de la política educativa aspira a construir equidad tanto en el acceso, permanencia y logro educativo. Sin embargo, la distancia entre propósitos y la realidad escolar cotidiana, demanda de una mayor profundidad en el conocimiento de la cotidianidad, analizada desde el punto de vista de la equidad.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, Louis (1984), *La filosofía como arma de la revolución*, 14ª edición, Siglo XXI, México.

Allport, W. Gordon (1960), “Lo singular en los estudiantes”, en Wheatherford, D. Willis, *Fines de la educación Superior*, Uthea, México.

Ausubel, David P. (1999), *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*, 15ª edición, Trillas México.

Aviles, Karina (2006), “Niega Martínez Rizo que la política educativa foxista sea neoliberal”, en Periódico *La Jornada*, Sección política, 10 enero, México.

Baudelot, Christian y Roger Establet (1981), *La escuela capitalista*, 7ª edición, Siglo XXI, México.

_____ (1989), *El nivel educativo sube*, Morata, Madrid.

Besalú Costa, Xavier (2001), *Diversidad cultural y educación*, Síntesis, Madrid.

Bowls, Samuel y Herbert Gintis (1981), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (1981), *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 2ª edición, Laia, Barcelona.

_____ (1988), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Taurus, Madrid.

Calvo Pontón, Beatriz (1998), Introducción a: *Pequeñeces e indicios de la vida cotidiana escolar*, ISCEEM, México.

Coleman, J. S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S., Government Printing Office.

Cortés, Fernando y Agustín Escobar Latapí (2005), “Movilidad social intergeneracional en el México urbano”, en *Revista de la CEPAL*, núm. 85, abril, Santiago. Chile.

Díaz Gutiérrez, María Antonieta et al. (2007), *PISA 2006 en México*, INEE, México.

Doménech, Eduardo (2007), “El banco mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina”, en Alejandro Grimson, *Cultura y Neoliberalismo*, CLACSO, Buenos Aires.

Elizondo Huerta, Aurora (2000) “El discurso cívico en la escuela”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 89-90, CISE-UNAM, México.

Fierro Evans, Cecilia (2003), “Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en la institución escolar”, Documento base de la conferencia ‘La formación en valores y la institución escolar’

presentada en el *Seminario Formación en Valores, un desafío para la educación*. PIIE-Universidad Católica, octubre 29, Santiago de Chile.

FMI [Fondo Monetario Internacional] (2007), *Globalization and Inequality*, World Economic Outlook, en: [www. inf.org](http://www.imf.org) [consultado el 19/10/07]

Frazer, Nancy y Axel Honneth (2006), *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.

Freire, Pablo (1992), *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI.

Geertz, Clifford (2003), *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.

GRM (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, Gobierno de la República Mexicana, Poder Ejecutivo, México.

Heller, Agnes (1985), *Historia y Vida Cotidiana*, Enlace-Grijalbo, México.

Kant, Immanuel (1978), *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*, México, UNAM.

_____ (1986), *Teoría y práctica*, Tecnos, Madrid.

Loera, Armando (2003), *Estado inicial de las escuelas primarias PEC: Informe ejecutivo sobre los indicadores de línea de base*, Heurística educativa, Diplomado en Evaluación educativa, Documento no publicado.

Lyotard, J. F. (1998), *La condición postmoderna: informe sobre el saber*, Cátedra.

Marchesi, A. (2000), "Las reformas del futuro", en *Informe educativo 2000*, Madrid, Santillana.

Paradise, Ruth (1982), *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, Cuadernos DIE, núm. 5, México.

Perrenoud, Philippe (1998), *¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos*, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra, Suiza.

_____ (2005), *L'école face à la diversité des cultures La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, Suiza (mimeo).

Rawls, John (2003), *Justiça como equidade. Uma reformulação*, [Tradução ao Português: Cláudia Berliner], Martins Fontes, São Paulo.

Reimers Arias, Fernando (2003), "La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina Revista", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 31, enero-abril, OEI, Buenos Aires.

SEP (2001), *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*, Secretaría de Educación Pública, México.

_____ (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Secretaría de Educación Pública, México.

Tabaré Fernández, Emilio Blanco (2004), "¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, en:
<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.htm>
[consultado: 09/12/07/].

Toledano Morales, Roberto (2006), *Las tramas del aula y la escuela, en búsqueda de equidad y logro educativo*, ISCEEM, Toluca.

Touraine, Alain (2000), *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Fondo de Cultura Económica, México.

UNESCO (1990), *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Tailandia.

Valdez Coiro, Eréndira (2008), "Los aprendizajes ¿Procesos individuales o colectivos?", en *Revista Magisterio*, núm. 37, GEM, Toluca, México.

Weber, Max (1964), *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México.

Žižek, Slavoj (1997), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional", en:
<http://es.geocities.com/zizekencastellano/artMilticult.htm>
[consultado 01/12/07].

_____ (2007), "Contra los derechos Humanos" en:
<http://www.newleftreview> [consultado 11/11/07].

Fecha de recepción: 19/02/2008
Fecha de aprobación: 31/08/2009