

EDITORIAL

La equidad: asignatura pendiente del nuevo milenio

Ya Aristóteles había establecido, hace más de dos milenios, que “la equidad es una especie de justicia”, pero al día de hoy la noción de equidad se ha difuminado al grado en que lo justo y lo equitativo son tomados como sinónimos, y así se dice: si algo es justo no es inequitativo. Pero ésta es una sutil falacia, ya que es posible que lo justo sea franca y aberrantemente inequitativo, como en el caso de la interpretación y aplicación rígida de las leyes (*summum ius summa iniuria*). En Aristóteles es posible hablar de justicia sin equidad, aunque desde luego no es posible hablar de equidad sin justicia, porque lo equitativo es “mejor que cierta justicia” (*Ética a Nicómaco*, V, 10). ¿Pero de qué justicia es mejor lo equitativo?

La confusión se da cuando el ideal de la justicia distributiva —según el cual los bienes deben distribuirse en una relación de igualdad proporcional—, se considera también como el ideal de la equidad. De esta forma, y en el caso de las políticas públicas, todas aquellas medidas que tienden a redistribuir recursos u oportunidades educativas son consideradas como acciones en favor de la equidad. Nuevamente estamos aquí en el plano de las identificaciones arbitrarias, ya que la equidad no se relaciona directamente con la justicia distributiva sino con la justicia legal. Así, una cosa es la redistribución de bienes, servicios y recursos vía programas compensatorios y otra muy diferente la aplicación del principio de equidad.

Pero ¿qué es la equidad? En el pensamiento clásico, la equidad dice relación directa con la denominada justicia legal o justicia general. Así, para el Estagirita, lo equitativo es lo justo pero no según lo que dice la ley, porque lo equitativo es “un enderezamiento de lo justo legal”. O sea, lo equitativo va más allá de lo que dice la ley, más allá de los mínimos morales exigidos por el derecho y por ello es tan difícil promoverlo teniendo a la mano sólo instrumentos legales. Quedémonos con esta definición crucial: la equidad corrige lo justo legal, es un correctivo a lo que está en la ley.

Profundicemos: como la ley siempre nos habla en general y considera lo que ocurre ordinariamente, si se da algo que es poco ordinario o fuera de lo común, entonces la ley misma enmudece: no tiene respuesta ante la situación contingente, porque su brújula es lo que sucede de manera cotidiana. De esta forma, la equidad corrige las omisiones en las partes en que el legislador “falló y erró por haber hablado en términos absolutos”. Y culmina Aristóteles: “Y ésta es la naturaleza de lo equitativo: ser una rectificación de la ley en la parte en que ésta es deficiente por su carácter general”.

Así vistas las cosas, el campo de actuación de la equidad se abre con singular fuerza en el siglo pasado, a raíz de los movimientos sociales que tendieron a reivindicar la voz de los grupos minoritarios, silenciosos durante la primera mitad del siglo XX y vociferantes, e incluso locuaces, en la última parte del siglo, y de manera más acentuada desde la década de las utopías: los sesenta. México no ha sido la excepción a esta tendencia mundial; lentamente, pero con gran fuerza afirmativa, los ecologistas o los indígenas, por sólo citar los ejemplos más sonados, han alzado la voz bajo un discurso cuyo fondo es una denuncia común: somos diferentes y la ley no nos toma en cuenta.

La tentación recurrente para los diversos gobiernos ha consistido en promover políticas focalizadas para estos grupos, bajo la lógica de que a demandas satisfechas, clientelas electorales seguras; sin embargo, las políticas focalizadas tienen un rendimiento limitado y sólo producen una satisfacción de necesidades relativa y momentánea: las necesidades humanas tienden hacia el infinito, mientras que los sistemas sociales, y la educación en particular, sólo pueden atender demandas finitas o pagar el precio de la sobrecarga. Más recientemente, se ha encontrado una nueva (y aparente) solución: crear regímenes jurídicos de excepción, forjando autonomías cerradas, identidades aisladas y derechos excepcionales. etiquetados para determinados grupos homogéneos, llámense feministas, indígenas o personas con capacidades diferentes.

Aunque se transforme la semántica y ahora a nuestros ancianos les llamemos adultos en plenitud, poco lograremos si no cambiamos la estructura básica de la sociedad, para hacerla menos indiferente y más equitativa. El peor enemigo de la equidad no es el programa gubernamental mal administrado o el derecho indígena mal entendido, sino la indiferencia hacia la persona por parte de la maquinaria social y la indiferencia entre los individuos que conforman los grupos sociales, inducida por la feroz lógica de reproducción de las estructuras políticas, culturales, sociales y económicas. Aunque generemos derechos particulares, las necesidades de desarrollo

personal seguirán ahí, porque se rebelan firmemente contra una cultura secularizada para la cual las personas han llegado a ser engranes reemplazables de la vasta maquinaria social.

Los artículos que ahora presentamos giran, de una forma u otra, en torno al eje de la equidad, sea para profundizar en esta noción, sea para señalar aquellos aspectos no vistos por el sistema o las reformas educativas no tomadas en cuenta o a sectores de la población largo tiempo olvidados o prácticas pedagógicas no debidamente explicitadas. En el artículo “El derecho al desarrollo educativo de la infancia como factor fundamental en la construcción de una sociedad justa”, Luis Armando Aguilar Sahagún señala el punto ciego más visible de nuestra política educativa: la crisis de lo público que se manifiesta en la ausencia de participación ciudadana organizada y propositiva.

Aguilar Sahagún señala que la equidad y la libertad son condiciones de lo público y que es en las escuelas donde se aprende lo común y lo válido para todos. Sin embargo, la cadena de la organización escolar se rompe precisamente en su eslabón más frágil: la infancia, sujeto olvidado por la política educativa o por lo menos poco comprendido, ya que las alternativas educativas para este vital sector social suelen provenir de planes ajenos a su mundo de experiencias cotidianas. Si bien la infancia ha sido el sujeto privilegiado de la mirada médica y del control escolar, ha sido olvidada por la atenta y desinteresada mirada hermenéutica, que nos permitiría comprender mejor qué significa ser niño o niña y qué es lo que en verdad necesitan para desarrollarse en libertad. El horizonte de la recuperación de lo público tiene como prioridad la reivindicación de la conciencia. En este sentido, Aguilar Sahagún propone los Derechos al Desarrollo de la Infancia como la idea reguladora de la persona y de la ciudadanía, cuyo reconocimiento llevaría precisamente a una mayor sensibilidad social.

Si bien la infancia tiene casi todo el camino de la vida por recorrer, Aguilar Sahagún señala, con acierto, el gran reto que implica que sus posibilidades se conviertan en oportunidades. Este reto es de tal dimensión que exige un Estado con funciones sustantivas, con el ideal de justicia como motor, y como promotor de valores y con lineamientos que permitan definir lo que es la vida buena de cada ciudadano. Dando la espalda al neoliberalismo indiferente y al Estado mudo de los liberales norteamericanos, Aguilar Sahagún defiende la noción de derecho al desarrollo, no como capacidad para adquirir los bienes y servicios propios de los países desarrollados, sino como posibilidad para que cada quien alcance la perfección que le es debida.

La propuesta de Aguilar Sahagún exige que el Estado, además de considerar los bienes básicos indispensables adquiera un compromiso frontal

con las características personales de cada sujeto, ya que “éstas determinan la manera en que los bienes disponibles sirven para alcanzar sus fines propios”; aquí está precisamente uno de los puntos ciegos del sistema educativo, el cual no está diseñado para conocer las características de cada persona y muy en especial de los niños, ya que el mundo moderno está generalmente construido por los adultos y para los adultos, y los pocos espacios para niños o están mercantilmente administrados o políticamente dosificados bajo el ideal de espacios asépticos comunes.

El artículo de Martín López Calva, “El docente universitario y sus exigencias de transformación” es un fuerte llamado de atención a la pobre autoconcepción de la profesión docente, la cual “está como muerta, como dormida bajo el polvo acumulado por las rutinas seculares”. El punto ciego de la docencia es el sujeto humano en la integralidad compleja de su búsqueda personal y colectiva, la cual no ha sido cabalmente entendida. La denuncia de López Calva es preocupante: “formamos docentes sin alma que enseñan a alumnos sin alma”. El alma queda liberada al azar como punto ciego del sistema y se pierde de vista su centralidad en el proceso educativo, así como los mecanismos para llevar a cabo una comunicación disparadora de *insights*. Una educación sin alma es una educación sin futuro, porque de manera similar al cuerpo, el alma es el principio de la vida y del movimiento, y como tal, vivifica y motiva el aprendizaje.

López Calva señala que la formación docente es ante todo una vivencia de momentos aislados, por parte de docentes individuales que en su solipsismo pierden de vista el proceso general de desarrollo profesional y la necesidad de construir mecanismos de cooperación. Cuando la eficiencia se absolutiza y se convierte en el criterio orientador de toda la formación docente, se pierde el compromiso existencial, institucional y social que implica toda educación auténtica. Para hacer frente a esta aberración técnica se debe iniciar un proceso de aproximación sucesiva y sistemática que permita un cambio de horizonte y no sólo de enfoque pedagógico. La formación docente, por principio, debe comprenderse como transformación a partir de la búsqueda, porque también el docente tiene como tarea el llegar a ser humano del todo, a partir de procesos de humanización.

La visión de López Calva exige ir más allá de la concepción según la cual la docencia es una actividad técnica o científica, porque su esencia profunda es ser un arte en el que se construyen las más singulares obras: personas en procesos de humanización. Por ello, si el compromiso del docente no es existencial, no hará de su vida una obra de arte y un modelo de vida, porque la docencia es ante todo un arte de naturaleza arquitectónica, que implica la construcción de la persona en varios niveles sucesivos, cada uno de los cuales

implica un punto de vista superior. López Calva realiza este singular recorrido, desde el nivel primario en el que el profesor se asume como persona concreta, cuya personalidad se desenvuelve en el medio de la dialéctica autenticidad/inautenticidad, hasta llegar a la exigencia permanente de la docencia como actividad histórica en construcción.

Ernesto Treviño, en “Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú”, muestra que existe un proceso de retroalimentación de expectativas, en el que los docentes tienen menores expectativas respecto a quienes estudian en escuelas rurales y hablan alguna lengua indígena. Treviño señala que los profesores están sometidos a dos paradigmas contradictorios, uno psicológico y otro sociológico. Según el paradigma psicológico las expectativas son adecuadas si se basan en información objetiva, pero según el paradigma sociológico, cuando los docentes establecen expectativas diferenciadas por género, clase social o raza, reproducen las estructuras sociales.

Treviño reitera que la escuela introduce un sesgo cultural fungiendo como mecanismo de reproducción social, y aporta datos que indican que las expectativas positivas se relacionan estrechamente con el estrato al que pertenecen las escuelas, el idioma que hablan los maestros, la presencia de buenos amigos en la escuela, el mayor nivel educativo de los padres y la disponibilidad de recursos. La relación entre bajas expectativas y lengua indígena no es significativa si se compara con la que se da entre expectativas y ruralidad.

Treviño concluye que: “La dicotomía indígena-rural quizá no es útil en términos del diseño de políticas, ya que los hallazgos de esta investigación apoyan la idea de que los estudiantes sobre los cuales los profesores manifiestan menores expectativas son rurales e indígenas”. Este trabajo nos presenta uno más de los puntos ciegos del sistema educativo y muestra las deficiencias que hay al analizar la situación específica de los alumnos que pertenecen a grupos indígenas, ya que “debido a los procesos migratorios cada vez más niños y niñas indígenas asisten a escuelas regulares en zonas urbanas”. Por ello, es importante completar la información de las evaluaciones con estadísticas “que den cuenta de la composición étnica de las aulas y del avance de los estudiantes indígenas en el sistema educativo tanto en zonas urbanas como en áreas rurales”.

“La equidad en la educación básica” de Federico Ortega, nos introduce de lleno en el debate en torno a las distintas concepciones de la justicia en educación. Ortega señala que el tema de la equidad se desarrolla en medio de dos grandes posturas: para la primera, la educación, por sí misma, no “podrá resolver las desigualdades prevalecientes a través de las generaciones”; para

la segunda, la educación “puede generar sociedades más equitativas, sistemas más productivos y democráticos, con mayor integración social, con igualdad de oportunidades para todos sus integrantes y con capacidad para superar la transmisión intergeneracional de la pobreza”.

Después de un primer apartado en el que Ortega estudia la forma como la desigualdad educativa refleja las desigualdades estructurales, se da paso al estudio de diversas concepciones de la justicia. En un primer lugar se estudia la concepción de Psacharopoulos y sus colaboradores, según la cual la equidad debe basarse en la forma como son distribuidos los recursos y en un juicio normativo acerca de cómo debe la sociedad distribuir los recursos. A continuación se estudia la teoría de John Rawls, y muy en particular su primer periodo, centrado en la *Teoría de la Justicia*.

Ortega revisa la crítica comunitarista a Rawls en voz de uno de sus más conspicuos representantes, Michael Walzer. La posición crítica de Walzer es clara, al introducir la distinción de igualdad compleja, como contraparte a la igualdad simple que supone el segundo principio de Rawls. Para terminar con su recorrido, Ortega revisa las tesis del premio Nóbel de Economía, Amartya Sen, cuyo núcleo es la idea según la cual “en el diseño de una política basada en la equidad es importante considerar las características personales que determinan la conversión de los bienes en capacidades de la persona para alcanzar sus fines”. Desde una mirada crítica, la posición de Sen, respecto al tema de la equidad, es la que está más cerca de la tradición aristotélico-tomista. En Sen, aparece la persona como sujeto central del desarrollo. La persona es, sin duda, el gran olvidado del sistema educativo, el cual nos da tendencias, normas y lineamientos que nada dicen acerca de los casos individuales y sus características personales, que son las que en última instancia nos dan el indicador de qué bienes se convierten en capacidades personales, para alcanzar fines individuales.

En la parte final de su trabajo, Ortega revisa críticamente las distintas concepciones de la equidad en educación básica, comparando las posiciones de la UNESCO, la CEPAL y la sexta Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. La comparación realizada nos permite apreciar que no hay diferencias de fondo en los planteamientos de estas instancias, aunque se aprecia cierta evolución en las propuestas, plasmada en la preocupación común de la UNESCO y la CEPAL por eliminar la pobreza, por la escasez de oportunidades económicas y sociales, de libertades políticas, y de interés por promover la salud y la educación básica. Sin embargo, y a pesar de esta evolución, la conclusión es que los programas implantados en América Latina “todavía responden, en el mejor de los casos, a los criterios de justicia distributiva expuestos por John Rawls”.

En la reseña al libro de Mariano Longo, Margarita Noriega, llama la atención respecto a la “forma silenciosa de imponer políticas en Chile y México”, silencio explicable cuando se observa que en ambos países no “se ha querido reconocer la inspiración neoliberal de las mismas”. Para Noriega, el trabajo de Longo ayuda a recuperar la memoria en torno al recorrido histórico de nuestro país. Noriega señala que el interés del libro de Longo se centra en lo no dicho, tanto desde el aparato del poder como desde el silencio de los profesores. ¿Por qué todos esos sentidos ocultos? ¿Se trata de una voluntad o de un diseño? ¿Lo no dicho era legítimo?

Noriega nos deja con estas punzantes preguntas en el ambiente y nos induce a una reflexión final en torno al tema de la equidad: en última instancia, la equidad corrige la ceguera de los ideales abstractos, de los principios universales y de las políticas homogeneizadoras, que funcionan como gafas, quevedos e incluso como ojos postizos para todos aquellos que se niegan a ver la realidad, siempre concreta y particular. La negación de la realidad en su vitalidad contingente es uno de los grandes males causantes de ceguera generalizada y crónica.

Cuenta la leyenda que Edipo se cegó a sí mismo cuando fue consciente de que su vida había sido una profecía autocumplida (*self-fulfilling prophecy-Merton*). La ceguera física de Edipo es sólo el caso extremo de la escotosis visual que produce varios tipos de ceguera: la ceguera-negación de quien se obstina en no ver problemas donde los hay; la ceguera-represión de quien pisotea a otros para que no puedan salir a la superficie y muestren lo injusto que podemos llegar a ser; la ceguera-censura, que resulta de enviar a los márgenes todo aquello que nos perturbe o que nos pueda perturbar; la ceguera-regresión, propia de aquellos que afirman que todo tiempo pasado fue mejor, etcétera.

La justicia, y todos los sabemos, es representada como una mujer ciega que sostiene una balanza; la equidad es el lazarillo que descorre el velo de la justicia para que ésta pueda ver las aberraciones a las que puede llegar por quedarse con la venda en los ojos, porque lo que siempre olvida la justicia, por lo menos respecto al sistema educativo, es al alumno en particular, al individuo, tratando a todos como grupos. La equidad no se reduce a programas compensatorios o a igualdad inducida desde el poder público. La equidad es un principio correctivo que da a quienes están en situación de desventaja un trato diferente al establecido por el derecho. En lugar de derechos de excepción o de derechos particulares etiquetados para grupos determinados que potencialmente pueden ser clientes de la política y de los partidos, debemos universalizar los derechos, ampliarlos, extenderlos en la medida de lo posible para que lleguen a todos: y a donde no lleguen ahí llegará la equidad.

El giro lingüístico del siglo XX se da, a decir de Foucault, bajo la lógica de lo visible y lo enunciable, como campos que se implican: lo enunciable se hace visible, lo visible es lo que antes fue enunciado. Si llevamos el imperativo de la equidad hasta sus últimas consecuencias, incluyendo a la propia filosofía, podríamos hacer girar el siglo XX sobre su propio gozne, volteando el rostro hacia lo no visible, lo que hasta ahora es sólo parte del discurso o del actor marginal. Se debe recuperar aquello que no se enuncia porque causa dolor, tan sólo de pensar en ello: las desarmonías del sistema educativo, sus fallas, sus atrocidades, sus historias olvidadas. Esto nos llevaría a realizar un giro metalingüístico, en el sentido de ir más allá de lo que el siglo XX ha dicho, para atreverse a decir algo nuevo. El giro es metalingüístico no porque vaya más allá del lenguaje, porque ¿acaso aquí hay un más allá?, sino porque da la vuelta a los enunciados propios del sentido común, descubriendo un campo nuevo de trabajo: las áreas ocultas del sistema. Ya en el siglo XX la noción de currículo oculto preconfigura este nuevo giro que ahora hay que realizar.

En este giro, la equidad va más allá de lo que cualquier ley o política pública pueda establecer: exige compromiso moral, corresponsabilidad, sentido de la comunidad, preocupación por el otro que es como yo; no es propiamente objeto de políticas públicas, porque éstas caen bajo consideraciones técnicas y bajo mínimos jurídicos; es cuestión de solidaridad, de altruismo y de esfuerzo disciplinado; por ello, para nosotros es tan difícil ser equitativos, porque en el medio de una sociedad secularizada tendemos a olvidar el sentido de ser humanos y de tener prójimo y, entonces, hacemos nuestra esta terrible respuesta de Caín: ¿Acaso soy yo el guardián de mi hermano?

Si fuéramos congruentes con nuestra naturaleza y compromiso moral revertiríamos la respuesta de Caín para decir, con nuevo y renovado énfasis, en este milenio caracterizado por la rampante inequidad: ¿es que acaso puedo ser indiferente a mi hermano? Hace casi dos milenios, Terencio dijo lo que ahora queremos sintetizar como conclusión: *homo sum et nihil humani a me alienum puto* —Soy humano y nada de lo que es humano me puede ser ajeno—. Este es un imperativo de la equidad en educación, si es que queremos conservar un vestigio de humana dignidad, en nuestros establecimientos escolares.

Javier Brown César