



Educabilidad, equidad y protagonismo personal

Learning-possibilities, fairness and personal main-rol

Carlos Raúl Cantero

Universidad Católica de Santa Fe
Argentina

Resumen

La fuerte incidencia de los factores sociales, económicos y culturales en los logros de aprendizaje de los niños y adolescentes pertenecientes a contextos adversos, ha favorecido el surgimiento de posiciones que sostienen que no es posible la educación de calidad hasta que no se garanticen condiciones básicas de socialización primaria y de desarrollo cognitivo básico (estimulación afectiva, buena alimentación y salud). En este artículo, se procura dilucidar las implicancias de esta postura, se afirma el valor de la escuela y se exponen los fundamentos del concepto de equidad educativa.

Palabras clave: educabilidad; equidad; determinismo; escuela; libertad

Abstract

The high incidence of social, economic and cultural factors in the learning success of children and adolescents from adverse environments has favored the emergence of positions which state that quality education is not possible unless basic conditions of primary socialization and basic cognitive development (affective stimulation, good nutrition, and health) are provided. In this article we elucidate the implications of this stance, state the value of the school, and show the foundations of the concept of educational equity.

Keywords: learning; possibilities; fairness; determinism; school; freedom

Acerca de la educabilidad y la equidad.

En el contexto de la polémica acerca de si la educación puede intervenir eficazmente modificando las desigualdades y culturales de origen, la resignificación del antiguo concepto de *educabilidad*, aporta nuevos elementos. Esta es una idea que se hallaba en los clásicos manuales de pedagogía y que se remonta a los textos de los siglos XVI y XVII como la *Ratio Studiorum* de los jesuitas o la *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius.

En pedagogía y en filosofía de la educación tradicionalmente se empleaba el término educabilidad para indicar que una característica de la naturaleza de todo hombre es su ser perfectible, y que por ello, tiene una potencialidad constitutiva para recibir educación. A esta idea, se agregó desde el pensamiento existencial, que para que las personas sean realmente educables es preciso considerar no sólo la índole ontológica de su perfectibilidad, sino también el hecho de que efectivamente el proceso educativo pueda lograr sus objetivos en las circunstancias concretas de la vida de sus protagonistas (Cfr. Navarro, 2002).

¿Es posible educar cuándo los alumnos no cuentan con los recursos, aptitudes y predisposiciones indispensables para aprender? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario



para que la educación alcance sus objetivos? Las aproximaciones a estas preguntas y a sus respuestas hicieron resignificar la noción de educabilidad como el conjunto de condiciones de socialización primaria y de desarrollo cognitivo básico (estimulación afectiva, buena alimentación y salud) que deben estar garantizadas al momento de acceder al sistema educativo para que los estudiantes estén en condiciones de lograr los aprendizajes en los tiempos previstos, es decir que sean “educables”.

Tedesco y López (2002) afirman que “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad” (p. 9), e indican, a propósito de la introducción del concepto de resiliencia en las ciencias humanas, que éste sugiere que la educabilidad no es un dato dado ni acabado, sino una construcción socio-cultural que, por ende, puede ser mejorada mediante una política social orientada a garantizar una mayor equidad social.

El proceso educativo que lleva a cabo la escuela presupone que la familia ha formado en los primeros años de la vida de los niños el conjunto de predisposiciones anteriormente señaladas. El problema aparece al constatar que muchas familias carecen de las condiciones mínimas para cumplir con este cometido de la educación primera que hace posible los aprendizajes posteriores: recursos económicos, conocimientos, disponibilidad de tiempo, estabilidad, capacidad de dar el afecto que configura la autoestima, valores, consumos culturales estimulantes de la curiosidad intelectual, proyecto de futuro, etc.

A estas dificultades se agregan las que tienen para acompañar a los niños en su escolaridad, proveyéndolos de los materiales necesarios, sosteniendo la motivación para el estudio, y preservando la estabilidad de las relaciones hogareñas.

Según estos autores, las condiciones de educabilidad de vastos sectores de la sociedad, que habían logrado incorporar a las nuevas generaciones al sistema educativo, se fueron deteriorando porque en la actualidad muchas familias no tienen posibilidades de realizar la socialización primaria requerida, porque la escuela no logra compensar estos déficits, y por el retroceso de los Estados en su función de promover el bienestar y la integración social. Con respecto a las familias de los sectores más pobres y excluidos dicen que están privados de toda posibilidad de sostener la educabilidad de sus hijos, no sólo por la carencia de recursos materiales, sino por el contexto, el clima comunitario, la escasa valoración de la educación y la degradación social asociada a la marginalidad.

Tedesco y López (2002) reconocen los intentos de hacer frente al problema mediante políticas y programas compensatorios destinados a asegurar la igualdad de oportunidades de acceso y mejorar la calidad educativa, pero sostienen que resultaron meros paliativos que no resolvieron las cuestiones de fondo:

El desafío de garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes de la región trasciende al poder transformador de estas políticas desarrolladas desde los sistemas educativos y lleva a la necesidad



de poner la mirada en la relación entre la institución escolar y la familias, en las limitaciones de este pacto original (p. 14).

Además, vislumbran que en la expansión de la matrícula escolar se está llegando a un techo, ya que los adolescentes que están aún fuera del sistema constituyen el “núcleo duro” de la marginalidad y la exclusión, por lo que se requieren mayores esfuerzos e inversiones para lograr la plena escolarización.

A partir del convencimiento de que la educabilidad es un concepto relacional instalado en la articulación entre la esfera de lo público y lo privado, en el que intervienen con responsabilidades específicas la familia, la escuela, la sociedad y el Estado, Tedesco y López (2002) proponen una agenda de investigaciones que permita avanzar hacia el esclarecimiento de lo que Fitoussi y Rosanvallón (1997) llamaron “opacidad social” respecto del escenario cambiante e incierto que se va configurando. Con referencia a la *familia* las cuestiones más relevantes de la mencionada agenda son: los desafíos que se presentan a las familias a partir de las nuevas configuraciones, el modo de redefinir las estrategias y responsabilidades en la socialización primera de los niños en situaciones actuales, las soluciones posibles del problema de la educabilidad de los niños cuyas familias no tienen las condiciones mínimas para hacerse cargo de la tarea. Los temas que consideran importantes para la investigación sobre la *escuela* son: el modo de procesar las transformaciones en las instituciones educativas, la visión de los docentes acerca de la situación y las perspectivas de sus alumnos, los aprendizajes que se pueden obtener de las prácticas que desarrollan los docentes para dar contención a sus alumnos, los logros y fracasos de las reformas respecto del acceso equitativo al conocimiento, la tensión entre lo central y lo local en sociedades fragmentadas y desiguales; las representaciones, los consumos culturales y la proveniencia social de los docentes; la enseñanza a los niños pertenecientes sectores sociales de alta pobreza y exclusión. En referencia a la *comunidad* proponen investigar: las implicancias del desarrollo de acciones transversales de política social en torno al problema de la educabilidad, la relación entre las estrategias de desarrollo local y los marcos regionales y nacionales, la identificaciones de los actores y organizaciones sociales que pueden contribuir al mejoramiento de las condiciones de educabilidad. Por último, en relación con la *sociedad*, los problemas propuestos son: las nuevas formas de integración social en desarrollo, los caminos para neutralizar la exclusión, la identificación de las igualdades fundamentales necesarias para la organización de la dinámica social, las formas de instalar la legitimidad social de la cuestión de la igualdad en el acceso al conocimiento, y la identificación de los elementos necesarios para la construcción de una sociedad cohesionada (Cfr. Tedesco & López, 2002).

La introducción del concepto de educabilidad, ha constituido un valioso aporte al esclarecimiento de las relaciones entre la educación y la equidad social, y representa una voz de alerta y de interpelación hacia las visiones excesivamente optimistas o ingenuas respecto



de las posibilidades de revertir o compensar desde la escuela las profundas desigualdades estructurales que configuran los contextos de los que provienen sus alumnos.

Sin embargo, la utilización abusiva del término entraña un riesgo no menos perjudicial para el logro de la equidad, cuando la educabilidad se constituye en la clave conceptual para predecir la exclusión educativa o el fracaso escolar. En este caso, el término se convierte en una excusa que legitima razonamientos y representaciones que vinculan la carencia del umbral social mínimo a resultados educativos deficientes. El concepto de educabilidad se puede transformar en un instrumento de discriminación que brinda los argumentos a quienes sostienen que los niños pobres no son “educables”, y que las escuelas que los reciben tienen que conformarse con logros de aprendizaje inferiores al resto, variando sus funciones hacia la alimentación, la asistencia y la contención social, para poder atender sólo secundariamente la educación.

Todos pueden aprender, asevera Sergio España (2001) previniendo sobre las negativas consecuencias de la descalificación apriorística de los niños en situaciones de pobreza por parte de dos usinas teóricas opuestas, que por caminos diferentes llegan a la misma conclusión reaccionaria y paralizante: no vale la pena hacer mayores esfuerzos porque son causa perdida. Se refiere al neodarwinismo – que sostiene que la evolución genética lleva implícita una diferencia insalvable de capacidad entre las distintas razas humanas –, y de la aplicación incorrecta del concepto de educabilidad – que vincula el empobrecimiento y la marginalidad a daños físicos y psíquicos, y finalmente a disminución inevitable de capacidad de aprender (España, 2001).

En un artículo titulado “La educabilidad bajo sospecha” Ricardo Baquero (2005) muestra la matriz comeniana de la educabilidad como problema escolar, valorando en ella las prescripciones de “no apresurar el juicio sobre la naturaleza ineducable de un sujeto y la necesidad de sospechar del método cuando los aparentemente ineducables sean muchos”, y “de que es posible y necesario trabajar sobre las condiciones de educabilidad de los sujetos” (p. 6).

Y analizando la cuestión desde la matriz vigotskiana, el mismo autor advierte que la educabilidad no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos, sino un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación. Consecuentemente le parece esencial, subrayar el carácter inherentemente político de las prácticas educativas

En el mismo sentido Mariano Nadorowski (2004a) ha formulado una fuerte advertencia sobre el uso abusivo del término educabilidad porque, esconde prejuicios, pretextos y ausencia de compromiso social:

Los chicos discriminados por ser pobres acaban por no aprender, puesto que eso es lo que perversamente se espera de ellos: no tienen el umbral mínimo para saber, y por lo tanto nunca lo van a tener, van a la escuela a comer y



por lo tanto esa es la función de la escuela: un círculo vicioso de la pobreza que genera más pobreza e injusticia educativa (s.p.).

Para este autor, este tipo de argumentación encierra un cinismo exasperante al considerar que el 70 % de los niños y jóvenes argentinos pueden ser incluidos en la actualidad en la categoría de “no educables”, y resulta aún más intolerable que los responsables políticos y técnicos de la educación, utilicen el argumento del umbral social mínimo para que la escuela pueda educar, cuando son ellos mismos los que deben garantizarlo. En este caso, han construido un atajo para no hacerse cargo de sus responsabilidades.

Por otra parte, como se demostrará más adelante, en las escuelas que atienden niños de estos sectores y logran resultados satisfactorios, se verifica que, asumiendo la realidad de un modo innovador y comprometido, es posible romper el círculo vicioso de la exclusión.

Si la afirmación de Juan Carlos Tedesco (2000)

la equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles de educación adecuados para su incorporación productiva a la sociedad (p. 97)

Se interpretara en el sentido de que hasta que no se produzcan las transformaciones estructurales en lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo familiar; poco o nada pueden hacer las escuelas y los docentes para educar a los niños pobres y excluidos, indefectiblemente habrá que responder a la interpelación ética que emerge de las demandas y derechos de las personas de las generaciones del presente que deberían resignarse a recibir oportunidades educativas de bajo nivel, hasta tanto los políticos, los técnicos y la sociedad misma acierten con las medidas que efectivamente cambien los contextos de desigualdades y las causas que las generan.

Las expectativas de los sectores más postergados quedarían bloqueadas o irremediablemente reducidas, aunque es preciso señalar que el mismo texto de Tedesco (2000) no autoriza la interpretación aludida puesto que en el párrafo que continúa la cita afirma: “Obviamente, esto no significa subestimar la importancia de las modificaciones en la oferta pedagógica” (p. 97) y junto a Néstor López señala que “se hace necesario renunciar a modelos teóricos que se apoyan en relaciones causales unidireccionales y abordar la articulación entre educación y equidad desde una perspectiva relacional que mantenga viva la tensión entre ambos términos” (Tedesco & López, 2000, p. 7).

Entre los paradigmas interpretativos de la relación entre escuela y desigualdad, los aportes de las teorías críticas o de la producción cultural, sostienen una cierta autonomía de la institución escolar respecto de las estructuras de dominación, de tal modo que en ella pueden ocurrir procesos de reproducción de las formas de dominación existentes, pero también pueden tener lugar procesos alternativos de producción cultural, innovadores, de oposición y de resistencia. Según esta perspectiva, en los procesos de distribución del



conocimiento y de la construcción de subjetividades en el interior de las instituciones, el trabajo pedagógico constituye una acción reflexiva que posibilita una reparación de las desigualdades escolares. Las expectativas de este enfoque acerca de la potencialidad de la acción educativa sobre las posibilidades de progreso de los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y de que la institución escolar se convierta en factor de cambio y no de simple reproducción son favorables, en la medida en que se asuma una lectura crítica de sus propias prácticas y de una propuesta de trabajo acorde con esa revisión crítica.

El valor de la Escuela

En la actualidad las investigaciones realizadas tanto en Argentina como en otros países, han demostrado que la desigualdad social y económica es un antecedente de la desigualdad educativa, pero no su causa necesaria. La combinación entre los factores exógenos desfavorables y sistema e instituciones educativas que se desentienden de sus responsabilidades específicas, explica de modo más convincente y adecuado las razones del fracaso escolar.

La posibilidad de educar se instala dramáticamente en el punto de encuentro entre la esfera de lo sucede antes y fuera de la escuela y el modo en que ella se convierte en una estructura de acogida y de proposición significativas para el crecimiento de las personas. Sus logros dependen en gran medida de que la institución escolar pueda aproximarse y comprender la cultura familiar de los niños, y al mismo tiempo, consiga ampliar sus horizontes e introducirlos gradualmente en la riqueza del patrimonio cultural de la humanidad, convirtiéndolos en herederos y protagonistas.

Para muchos niños y jóvenes pobres la escuela constituye la única posibilidad de acceso a los saberes culturales que necesita para su desarrollo personal, de inclusión en la sociedad, de construcción de su subjetividad y de un proyecto de vida, de relación con pares de distintos estratos sociales, de apertura de un horizonte de positividad para su futuro, de soporte de su afectividad y autovalía, de adquisición de nuevos referentes simbólicos, de participación más plena en el universo de la palabra y por ende de simbolización, de búsqueda de expresiones culturales alternativas y de mayor riqueza, de abordar las diferencias despojándolas del tono amenazador, de frontera que comunica con ambientes que hacen posible una socialidad superadora de la clausura agobiante o fatalista de la marginalidad (Cfr. Duschatzky, 1999).

Aún en condiciones de adversidad la educación es posible si los niños y adolescentes se encuentran con adultos capaces de abrazarlos, de suscitar en ellos el deseo de ser plenos, de proponerles un ideal grandioso y bello para sus vidas, un método - es decir, un camino-orientado hacia la meta y su propia compañía y guía, compartida con aquellos que libremente desean transitar juntos hacia su destino.



La historia muestra que aún en los regímenes totalitarios, si existen adultos que viven apasionadamente el deseo de ser hombres verdaderos y lo proponen a otros, acontece la educación. Los conmovedores relatos sobre los niños hebreos de los campos de concentración que por la mañana iban a la escuela, o las historias de las niñas y mujeres afganas que organizaban aulas clandestinas arriesgándose al castigo terrorífico de los talibanes, se constituyen en elocuentes testimonios de que siempre es posible la educación.

Queda evidenciado con estos ejemplos, que la afirmación de la posibilidad de la educación en cualquier situación, en absoluto implica aceptar la legitimidad de las injusticias que las causan, ni convalidar los atropellos a los derechos humanos fundamentales, ni renunciar a la tarea de la construcción de un orden político y social justo. Pero las situaciones de inhumanidad se incrementan significativamente cuando a las personas de carne y hueso más débiles y desprotegidas, a esos rostros sufrientes de hombres y mujeres concretos, se les postergan las esperanzas de crecer y vivir como personas, *hasta que no se modifiquen las causas estructurales*. Como dicho aplazamiento es indefinido en el tiempo, la espera de una sociedad perfectamente justa, en la que se den las condiciones necesarias para que la educación sea posible, implicaría que las generaciones presentes deben considerarse perdidas, y sobre las venideras no podría asegurarse nada con certeza.

Si bien no es razonable esperar que la expansión de las oportunidades educativas de los sectores más postergados modifique las estructuras sociales y económicas, todo encuentro educativo tiene valor por sí mismo porque lo tienen sus protagonistas, y además, es verificable que cuando la personas son despertadas en sus exigencias constitutivas de humanidad, generan espacios sociales más habitables para todos, por lo que la incidencia del factor educativo en la construcción de formas sociales organizativas tiene eficacia para el conjunto de la sociedad.

En cualquier circunstancia el valor de todas las personas subsiste e interpela, y sus exigencias fundamentales traspasan las situaciones, de modo que, reconociéndolas y despertándolas, se convierten en el punto de apoyo y de despegue que posibilita asumir constructivamente la existencia (Cfr. Giussani, 1987). Los niños y jóvenes que viven en contextos adversos, no necesitan que los adultos educadores describan y diagnostiquen una y otra vez acerca de los problemas, ni su queja continua y paralizante; sino que los abracen y los encuentren en la situación en que están, que les abran horizontes de sentido, que les propongan ideales de crecimiento y plenitud, y que los ayuden a transitarlos.

Las relaciones entre las desigualdades de origen social y los resultados escolares obtenidos por los alumnos han sido interpretadas desde cuatro enfoques diferentes.

El modelo del déficit cultural sostiene que las principales carencias residen en las limitaciones del lenguaje, la desintegración familiar, la ausencia e inadecuación de normas y valores, las reducidas expectativas respecto al futuro, la limitada estimulación y la pobreza del conjunto de experiencias, que configuran un ambiente que reduce las posibilidades de aprendizaje. Este déficit cultural de los alumnos en desventaja debe ser compensado



mediante políticas y programas que les proporcionen tempranamente expectativas, valores, experiencias y lenguajes de los niños de clase media, que se adaptan mejor a las condiciones esperadas por la escuela.

El modelo de las diferencias culturales interpreta que el fracaso escolar se debe a que las escuelas no reconocen, desestiman y descalifican la cultura de los niños que no se identifican con las clases medias. Proponen un sistema educativo que no discrimine, constituido por instituciones que reconozcan el valor cultural de todos los grupos y sectores sociales, y adapten sus propuestas a la diversidad.

El modelo de los alumnos con riesgo de fracaso, no atribuye las raíces de la desventaja ni al origen familiar/social ni a la escuela, sino que afirman que ambos factores pueden estar implicados, y que se debe intervenir en sus ambientes sociales y educativos antes de que los problemas se produzcan o se agraven.

La interpretación más adecuada para explicar las complejas relaciones entre las desigualdades de origen social y los rendimientos escolares de los alumnos, es el llamado modelo interactivo porque es el más aproximado a una consideración de la totalidad de los factores y el más favorable al mejoramiento de las condiciones de equidad educativa. Es una posición interaccionista, que sostiene que las condiciones económicas, sociales y culturales de las familias influyen poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos, pero no determinan su futuro. El progreso educativo de los niños y adolescentes puede diferir según la forma en que cada uno de ellos se apropia de las situaciones de partida y depende, también, de las propuestas que las escuelas realicen para responder a la realidad de sus alumnos.

A lo largo del presente trabajo se verifica que la libertad de las personas y la presencia de educadores que viven una pasión por lo humano, tienen la capacidad de transformar situaciones adversas en oportunidades de crecimiento continuo.

Los diferentes grupos sociales transmiten a sus miembros sus características y modos de vida, pero no todos la asumen de la misma manera. En el mismo seno familiar, cada uno de los hijos puede elegir caminos diferentes a lo largo de su existencia. La forma en que cada escuela aborda las condiciones sociales y culturales de sus alumnos tiene una gran importancia para abrirles horizontes o limitarlos a la resignación de un destino de fracaso signado por la desventaja de origen.

En el territorio argentino es posible comprobar la veracidad de las afirmaciones de Marchesi y Martín (1998), y de Gvirtz y Podestá (2004).

La oferta del currículo, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan la incorporación de los alumnos al proceso educativo. No todas las escuelas ofrecen las mismas posibilidades o limitaciones a los alumnos. Dos escuelas del mismo barrio puede abordar con estrategias muy diferentes las condiciones sociales de sus alumnos,



contribuyendo una a la vinculación de los alumnos con los objetivos educativos y, la otra, a su distanciamiento (Marchesi & Martín, 1998, p. 15).

“Se demostró que podían lograrse distintos resultados educativos en términos de rendimiento académico e inserción laboral entre escuelas situadas en contextos semejantes” (Gvirtz & Podestá, 2004, p. 232).

Las escuelas pueden acrecentar las desventajas iniciales, o, asumiendo las diferencias, crear las condiciones favorables para el progreso de todos los alumnos.

Una de las tareas fundamentales de los equipos directivos y educadores consiste en la elaboración contextualizada del currículo para adecuarlo a las características, los conocimientos previos, la situación social y la idiosincrasia de los alumnos y sus familias.

El proyecto curricular institucional debe orientarse a la consecución de los objetivos y contenidos de aprendizaje comunes acordados para todo el país en cada uno de los niveles, sin reducirlos ni limitarlos, pero para que tal empresa sea posible es preciso que sea asumida la situación de partida en toda su diversidad.

Por otra parte, el desarrollo del currículo dependerá de la cultura del centro escolar, es decir de las normas y valores, los modelos de aprendizaje, las actitudes de los educadores, el estilo de conducción, de las relaciones interpersonales existentes, de las expectativas mutuas, la participación de los padres, el sentido de pertenencia y la comunicación entre los miembros de la comunidad.

Entre estos factores se destaca la actitud de los profesores por su responsabilidad directa en la aplicación del currículo. No basta con la correcta elaboración del proyecto curricular institucional, sino que será necesario que los docentes diseñen el proceso de enseñanza para responder a la diversidad y para ello: detecten las necesidades educativas de sus alumnos, consideren que su desarrollo personal y social es tan importante como su desarrollo cognitivo, tengan en cuenta sus conocimientos previos, despierten interés por el estudio, estimulen el desarrollo de las capacidades propias de cada uno, alienten el esfuerzo por progresar, fortalezcan su autoestima, planteen situaciones de aprendizaje significativo y aplicables a diferentes contextos y promuevan la colaboración mutua.

La equidad educativa

La equidad educativa es la mediación práctica entre el amor y la justicia, que, considerando por una parte la dignidad y la igualdad de todas las personas humanas, y por otra, las desigualdades originadas en las acciones libres, en las condiciones naturales o en las estructuras sociales, interviene continuamente promoviendo nuevas oportunidades de aprendizaje, y procurando modificar las situaciones que las impiden u obstaculizan, de tal modo que, los logros correspondan en la mayor medida posible al ejercicio de la libertad, al empeño y al esfuerzo de las personas; y se reduzca al mínimo posible su vinculación con las condiciones de origen socio-económico o al capital cultural de las familias.



Todas las personas humanas son libres e iguales. Tienen idéntica dignidad y derechos, y al mismo tiempo son únicas e irrepetibles, con una libertad que también los constituye ontológicamente, y que es continuamente fuente de creatividad, de despliegue de talentos diferentes que producen frutos y posiciones diversas según el ejercicio responsable de cada protagonista.

Por la índole histórica, política y social de la naturaleza humana, desde el inicio de la vida, cada individuo se encuentra en las coordenadas de una posición determinada y recibe una herencia familiar y cultural, que configuran la situación existencial única que le es dada. De su construcción participaron las generaciones precedentes siempre en dramática tensión de libertades, poder, condiciones, y exigencias de una vida digna para todos.

La persona humana es un ser finito, un “yo-encarnado” que no se hace a sí mismo ni se sostiene por sí en la existencia, de una fragilidad y limitación extremas, que está, sin embargo, en relación con el Infinito, hecho para el Infinito, de tal modo que sólo él da cumplimiento a las búsquedas de su razón y a los deseos de su corazón.

La equidad social y educativa es la apremiante solicitud orientada a la apertura de la finitud de la existencia personal hacia su horizonte de plenitud. Es un trabajo constante para que las condiciones en que le es dada la vida a todos los hombres, no se conviertan, por su precariedad a veces extrema, en oclusión de las posibilidades de cumplimiento de las exigencias de verdad, de bien, de belleza, de justicia y de felicidad, constitutivas de su corazón (Cfr. Giussani, 1987).

La justicia, que reclama que a todos los hombres se les reconozca efectivamente su dignidad y derechos inalienables, es continuamente negada, tanto en las relaciones interpersonales como en las estructuras sociales, económicas y políticas. Su recuperación y vigencia no se alcanza desde su propia lógica, sino desde el inicio siempre nuevo que hacen posible el amor y la misericordia.

La equidad es esa mediación entre el amor y la justicia, que transforma interiormente la mirada y el criterio de relación con las personas que causan y que padecen injusticias, y que hace nacer una intervención orientada al reconocimiento del otro, a un nuevo comienzo y a favorecer las condiciones en que se ponga en juego la libertad.

Es particularmente relevante en la educación, subrayar que la equidad no consiste en un igualitarismo que sustituye la responsabilidad del protagonismo con que cada persona ha de asumir su propia existencia. La educación verdadera es aquella que se dirige a la libertad, y procura que cada persona asuma por sí y para sí las convicciones e ideales que guiarán su existencia. Es inevitable entonces que en todo proceso educativo se produzcan diferentes respuestas por parte de cada persona, y como consecuencia de éstas, también diversos resultados.

Equidad educativa significa estimular y valorar el empeño, el esfuerzo, la creatividad, la iniciativa y el mérito de los alumnos, procurando que sean éstos los factores que tengan mayor incidencia en sus resultados de aprendizaje, y que sea menor la de aquellos que están



relacionados con la condición económico-social de origen y con el capital cultural de las familias.

Educación entonces, entraña el riesgo de las opciones libres de los hombres, que pueden elegir caminos conducentes al cumplimiento de sus exigencias constitutivas o transitar por los contrarios. Como esta última alternativa está continuamente presente, se requieren siempre nuevas oportunidades educativas. Los educadores, padres y docentes, son los que tienen la tarea de despertar incansablemente nuevas posibilidades a la libertad de sus hijos y sus alumnos. La concreción de esta tarea significa que los alumnos que han tenido experiencias de fracaso escolar, los repetidores, los que abandonaron, los sancionados por indisciplina, aunque estos problemas se deban a sus propias opciones libres, han de tener nuevas oportunidades educativas, en las instituciones de origen o en otras si en éstas no es conveniente ni razonable. Es en la enseñanza básica, como acertadamente señala Walzer (1983), en la que deben asegurarse las oportunidades siempre accesibles para todos.

Es verdad que las estructuras y las situaciones económicas y sociales en tanto causales de las problemáticas de inequidad educativa han de ser transformadas en sus raíces, pues de otro modo se atienden limitadamente las consecuencias y no las fuentes de las que emergen recurrentemente. Sin embargo, este legítimo e irrenunciable desideratum de una sociedad plenamente justa y equitativa, puede deslizarse hacia la pretensión inapropiada y tantas veces utilizada por los poderes totalitarios, que Eliot (1981) describía como el “sueño y la imposición de sistemas tan perfectos en los que ya nadie necesita ser bueno” (p. 180). La historia de la humanidad está plagada de experiencias en las que el ímpetu por la justicia deriva en atroces atropellos a la dignidad de las personas concretas si conlleva la eliminación de la libertad. Mientras haya vida y libertad humanas siempre existirá la posibilidad del error, de la maldad, de la injusticia, o de la afirmación de la verdad, del bien, y de la justicia. Por eso, la postura más razonable y humana es el continuo retomar el ideal, el incansable trabajo de comenzar siempre de nuevo, en cada instante, para cada persona, para cada comunidad, para cada pueblo, un camino hacia el bien común. Es saludable el rechazo intransigente del mal y la injusticia que destruyen, pero como ninguno puede afirmar de sí mismo que no los haya causado en alguna oportunidad, es aún más valioso el movimiento de rescate de quien sufre sus consecuencias, sea porque las hace o porque las padece. El valor absoluto de cada persona permanece intacto aún en las situaciones más extremas, y es en ellas en las que interpela la conciencia ética de modo más apremiante. El valor de la persona está en el origen, es algo que se da antes de la acción, por estar radicado en la donación originaria de la existencia no caduca en ninguna circunstancia y continuamente reclama que se le reconozca y recupere en las relaciones interpersonales y en las estructuras de la sociedad.

La equidad educativa, nunca se consigue de una vez y para siempre, y las políticas públicas acertadas son necesarias pero no suficientes. Se requiere el compromiso permanente de todos los que participan del proceso educativo, de los que educan, de los que son



educados, y de las autoridades de todos los niveles jerárquicos. Es responsabilidad de los padres respecto de sus hijos, de los estudiantes como protagonistas de su propio crecimiento, de los docentes respecto de cada uno de los grupos de alumnos, de los equipos directivos en la conducción de comunidades escolares con capacidad de formular y desarrollar buenas propuestas pedagógicas, de la sociedad civil en su creatividad e iniciativa para generar cultura, oportunidades y estructuras de justicia y libertad, y de los hombres del gobierno del Estado en la creación de las condiciones de una educación de calidad para todos.

Referencias

- Baquero, R. (2005). *La educabilidad bajo sospecha*. Quilmes, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Eliot T. S. (1981). *Poesías reunidas 1909-1962* (J. M. Valverde, Trad.). Madrid: Alianza. (Original publicado em 1934).
- España, S. (2001). Educación y equidad. Em *Actas del congreso internacional de educación, II*, (pp. 35-49). Santa Fe, Argentina: Universidad Católica de Santa Fe.
- Fitoussi, J. P. & Rosanvallón, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Giussani L. (1987). *El sentido religioso* (J. M. Garcia, Trad.). Madrid: Encuentro. (Original publicado em 1986).
- Gvirtz, S. & Podestá, M. (Orgs.). (2004). *Mejorar la escuela*. Buenos Aires: Granica.
- Marchesi A. & Martín E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Nadorowski, M. (2004a). *El desorden de la educación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Nadorowski, M. (2004b, 20 de março). La excusa de la educabilidad. *La Capital*, 48333, Suplemento de Educación. Recuperado em 11 de maio, 2011, de http://archivo.lacapital.com.ar/2004/03/20/educacion/noticia_84356.shtml
- Navarro, L. (2002). *Chile: equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: IPE.
- Tedesco, J. C. & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IPE.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



Walzer Michael (1983) *Las esferas de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nota sobre el autor

Carlos Raúl Cantero – Profesor de Filosofía y Doctor en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe. Profesor Titular de Planeamiento de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de Santa Fe. Supervisor de Nivel Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. E-mail: fliacantero@arnet.com.ar

Data de recebimento: 06/07/2011

Data de aceite: 08/09/2011