

REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

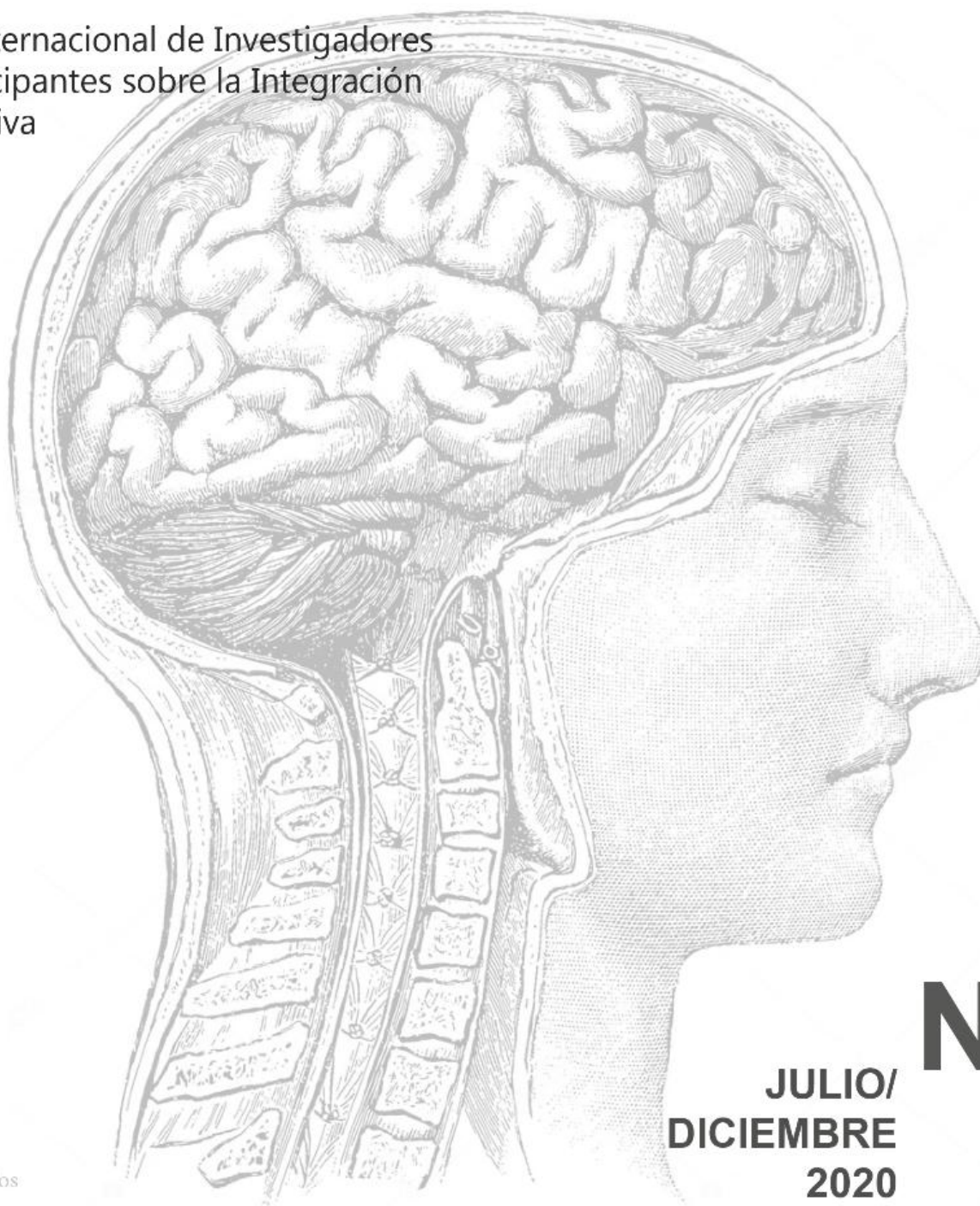


UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

ISSN 2448-5659



Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre la Integración
Educativa



JULIO/
DICIEMBRE
2020

No.
11

depositphotos

Diseño: Frida Jiménez M. @fridajimn

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidade Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

HACIA UNA TEORÍA DE LA EQUIDAD EDUCATIVA ON THE WAY TO A EDUCATIONAL EQUITY THEORY

Mtro. Heriberto ANTONIO GARCÍA¹¹

Fecha de Recepción: 29 de julio de 2020 Fecha de Aceptación: 5 de noviembre de 2020

RESUMEN

Este trabajo problematiza el concepto de equidad educativa a partir de la tensión entre la perspectiva meritocrática y las condiciones mínimas; en el que la escuela juega un papel central tanto en la definición de los méritos académicos como en procurar los mínimos necesarios para la misma escuela. Ambas posiciones desde ángulos distintos asumen a la equidad educativa, sin embargo, en el debate educativo sus reflexiones teorías no permiten clarificar sus alcances y dimensiones. Por eso, propongo una lectura crítica considerando los conceptos de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2017) para ofrecer un análisis a ciertos elementos que posibiliten una aproximación a una teoría de la equidad educativa.

Palabras clave: Redistribución, reconocimiento, meritocracia y equidad educativa

ABSTRACT

This work problematizes the concept of educational equity based on the tension between the meritocratic perspective and the minimum conditions; in which the school plays a central role both in defining academic merits and in procuring the minimum necessary for the same school. Both positions from different angles assume educational equity, however, in the educational debate their reflections theories do not allow to clarify their scope and dimensions. Therefore, I propose a critical reading considering the concepts of redistribution and recognition (Fraser, 2017) to offer an analysis of certain elements that allow an approach to a theory of educational equity.

Keywords: Redistribution, recognition, meritocracy and educational equity

INTRODUCCIÓN

La equidad educativa comúnmente suele asociarse a ciertas disposiciones de justicia, dado que garantiza en la medida de lo posible que las circunstancias personales y sociales como el género,

¹¹ Profesor en la Universidad Veracruzana (UV) y doctorante en Educación por la Universidad Popular Autónoma de Puebla (UPAEP). Correo: heribertoagar@gmail.com

el nivel socioeconómico, las capacidades y otras, no deben ser un obstáculo para el logro educativo (Echeita, 2013). Sin embargo, algunos teóricos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014) consideran que los intentos por definir la equidad educativa no han sido suficientes para atender la complejidad que supone dicho concepto; pues por un lado, se corre el riesgo de naturalizar solo algunas prácticas y discursos relacionados con la equidad educativa; y por el otro, de radicalizar las condiciones mínimas que posibilitan la equidad educativa, lo que implica pensar el cómo.

En el primer caso, por ejemplo, se encuentra la perspectiva meritocrática basada en el rendimiento académico (Gardner, 1983 y Tourón, 2010), donde el estudiante pone en juego sus capacidades y habilidades para alcanzar los aprendizajes requeridos, con el fin de desarrollar las competencias y obtener los resultados exitosos. Mientras que, en el segundo caso, corresponde a la equidad educativa como aquella que provee tanto en la escuela como en los sistemas educativos de iguales oportunidades de aprendizaje para todos, sin importar los antecedentes económicos (OCDE, 2018). La perspectiva meritocrática tiende a naturalizarse –frecuentemente– en equidad educativa, en el sentido de que la escuela como espacio en el que se inscriben saberes y prácticas (Foucault, 2008), se rige aún por métodos que evalúan los méritos, es decir, la capacidad innata, la inteligencia y el talento se valoran mediante un conjunto de exámenes, actividades, ejercicios, etc. Para Bourdieu esta perspectiva se centra básicamente en una especie de neodarwinismo social cuya idea es que solo los “inteligentes” logran destacar. A pesar de que la escuela se alimente bajo el impulso de otras corrientes pedagógicas, el eje principal consiste en la naturalización de la meritocracia como equidad educativa.

En cambio, las propuestas sobre la radicalización de las condiciones mínimas que posibilitan la equidad educativa (Ainscow, 2012 y Sktric, 1991), exige ante todo interrogar: ¿cómo hacer que la escuela ofrezca las condiciones mínimas para garantizar la equidad educativa en términos de igualdad de oportunidades? Esta pregunta supone que la escuela es homogénea, por lo que excluye a todas aquellas escuelas que no comparten los mismos criterios o aspectos.

Por ejemplo, en México según la SEP (2019) existen 96, 508 escuelas a nivel primaria, todas en condiciones de infraestructura diferentes, de contextos diversos, con desnivelación salarial para los profesores (as) entre muchas cosas más. Por tal razón, al reconocer a la escuela como un concepto “equívoco”, debido a que no refiere en todos los casos a lo mismo, hace pensar que las condiciones mínimas tampoco serían iguales, por tanto, la equidad educativa como una noción universal o ideal es poco probable.

La idea principal de este trabajo es repensar teóricamente la equidad educativa como un concepto contextual y multidimensional que puede ser entendido desde la interacciones con otros conceptos

(Cfr. Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014, p. 90). Esto significa, que describiré a la equidad educativa mediante la articulación de otros conceptos que permitan, en primer lugar, diluir de alguna manera la tensión entre la naturalización de la equidad educativa –así lo llamo– y la radicalización de las condiciones mínimas que posibilitan la equidad educativa. En segundo lugar, los conceptos de redistribución y reconocimiento (Fraser, 2017) los utilizaré para orientar esta reflexión, la cual ofrece un acercamiento a lo que se ha tratado de definir y representar como equidad educativa. Dichos conceptos bien podrían considerarse –en el debate educativo– ciertos elementos importantes para analizar una teoría de la equidad educativa.

EQUIDAD EDUCATIVA Y JUSTICIA DISTRIBUTIVA

En la actualidad la educación en términos de equidad sufre una paradoja que rebasa en gran escala la escuela y los sistemas educativos, ésta consiste en que a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúen las desigualdades educativas. No obstante, las desigualdades sociales previas influyen en esta paradoja, pues determinan las trayectorias escolares de los alumnos, ya que no corrigen sino que legitiman justamente las desigualdades educativas (Bolívar, 2005). En este sentido, lo que está detrás de esto es un esquema de igualdad de oportunidades que se fundamenta coherentemente en una justicia distributiva (Rawls, 1971).

Es decir, la igualdad de oportunidades en la medida que intenta nivelar por medio de diversos recursos escolares e incluso económicos la escuela y los sistemas educativos, su naturaleza está centrada en un sistema distributivo, el cual ofrece los mismos insumos para aprender en las mismas condiciones, por ejemplo, proveer de libros gratuitos al menos para todo el nivel básico. Aunque Rawls (1971) no reflexionó alguna dimensión de la equidad educativa e igualdad educativa, su teoría de la justicia permite explicar parcialmente ciertos alcances y límites de tales conceptos. El principio de diferencia de Rawls (1971) en política asume un sentido de amistad cívica y de solidaridad moral para facilitar la igualdad, ésta es en sentido jurídico, moral e incluso material. Este principio implica una distribución de las igualdades.

Según con los últimos datos de la SEP (2019) el 37.7% de educación básica tiene conexión a internet, en cambio, el 50.3% de educación media superior también cuenta con conexión a la red (Cfr. p. 34). En este caso, lo que llama la atención es que el porcentaje de conexión a internet no es el mismo tanto en educación básica como en educación media superior; por consiguiente, si aplicáramos el principio de diferencia de Rawls traducido en el contexto educativo implicaría sobre todo brindar todas las condiciones de infraestructura, económicas y técnicas para obtener en

igualdad la misma conexión a internet, por lo tanto, al menos el mismo porcentaje de conexión a internet en educación básica y media superior. Hoy en día las hechas de las políticas educativas se basan en este principio de diferencia y bajo el enfoque de una justicia distributiva, de tal suerte que, que las compensaciones no alcanzan de alguna forma a deslegitimar las desigualdades educativas, pues constantemente se siguen reproduciendo.

En las políticas educativas el concepto de “igualdad” ha visibilizado los efectos de la equidad educativa en la escuela y en los sistemas educativos, no obstante, este enfoque se ha fundamentado conceptualmente desde la justicia distributiva (Murillo y Hernández, 2011). Por lo que ha limitado y sesgado los horizontes de la equidad educativa y la equidad en educación, de manera que, lo que discursivamente “se dice” no permite hasta el momento repensar y ampliar ciertas categorías relacionadas indirectamente con esos conceptos.

La OCDE (2018) considera que la equidad en educación como tal no debe de influir los antecedentes socioeconómicos; en el caso de México lo que “se mira” (Deleuze, 2013) es otra estela de luz debido a que las condiciones son distintas, por mencionar que, el “19.5 millones de estudiantes se encuentran en situación de pobreza y más de 3.9 millones en condición de pobreza extrema” (SEP, 2019, p. 31). La OCDE apela a una noción de justicia distributiva, de forma que, construye justamente ese *sentido* que apela universalmente a la equidad educativa, pues idealmente es lo que se enuncia, “se dice”. Sin embargo, a pesar de que la OCDE no considere –en términos de “mirar”– los antecedentes socioeconómicos para garantizar la equidad en educación, la relación entre la pobreza y la educación ha sido una tensión presente en el debate educativo, y por tanto, crucial para la construcción de la equidad educativa.

Bonal y Tarabini (2013) abordan el concepto de educabilidad para reconocer los efectos de la pobreza sobre la educación; este término se refiere al conjunto de recursos e instrumentos necesarios que posibilitan el éxito educativo, éste depende especialmente de las condiciones sociales que hacen plausible que los niños y adolescentes tengan acceso a tales recursos. Lo que ilustra el concepto de educabilidad es que el contexto social influye –de modo directo– en los recursos y potencialidades para el éxito educativo.

La educabilidad es una categoría que se inscribe al margen de la equidad educativa, pues según López y Tedesco (2002) en varios casos el contexto social es un obstáculo para algunos estudiantes; mientras, en sentido positivo –por llamarlo de algún modo– constituye un posicionamiento vital para construir la equidad educativa. No obstante, la educabilidad en el fondo asume un supuesto distributivo, puesto aunque no depende de las capacidades –perspectiva meritocrática– si lo hace de las condiciones mínimas para garantizar la equidad educativa.

LA REDISTRIBUCIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DESDE LA ESFERA POLÍTICA

Según Fraser (2017) las instituciones económicas más materialistas suponen una dimensión cultural constitutiva e irreductible, están plagadas de normas y de significados; mientras que, las prácticas culturales más discursivas cuenta con una perspectiva económica-política, se sostienen de pilares materiales (Cfr. p. 30). Este entrelazamiento entre lo económico y lo cultural posibilita cierta reciprocidad entre ambas partes, a pesar de ello, la solución para la injusticia económica y la injusticia cultural no son equivalentes, ya que cada una atiende a campos totalmente diferentes; por un lado, la solución para la injusticia económica pasa por una reestructuración política-económica. “Esta puede consistir en la redistribución de la renta, en la reorganización de la división del trabajo, en el sometimiento de las inversiones a la democracia de las decisiones, o en la transformación de otras estructuras básicas de la economía” (Fraser, 2017, p. 31).

Por el otro, la solución para la injusticia cultural consiste generalmente en un cambio simbólico. “Esto implicaría una reevaluación dinámica de las identidades denigradas y de los productos culturales de los grupos difamados. También implicaría reconocer y valorar de manera positiva la diversidad cultural” (Fraser, 2017, p. 32). Para el caso de la injusticia económica Fraser (2017) considera el término “redistribución” como la vía posible para la reorganización política-económica; en cambio, para la injusticia cultural, asume el término “reconocimiento” como la revaloración de identidades denigradas o incluso excluidas. Es importante señalar que ambos términos a pesar de que tengan una solución independiente, se presuponen de manera mutua.

Por ejemplo, Fraser (2017) menciona que algunos defensores del reconocimiento multicultural sustentan sus reivindicaciones en el imperativo de una distribución justa de los bienes de primera necesidad; en ese sentido, tratan el reconocimiento cultural como una especie de redistribución (Cfr. p. 32). Esto indica entonces que la redistribución presupone el reconocimiento y viceversa, sin embargo, el peligro es latente cuando el resultado de la política del reconocimiento tiende a promover la diferenciación de grupo, y la política de la redistribución tienen a socavarla. Aunque ambos conceptos sufran algunas limitación, lo que interesa rescatar es que dependerá cómo se asuman las circunstancias; por ejemplo, en el marxismo el proletariado ante el esquema capitalista exige más una redistribución de la producción y beneficios más que del reconocimiento (Fraser, 2017).

EL RECONOCIMIENTO Y LA REDISTRIBUCIÓN: ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA DE LA EQUIDAD EDUCATIVA

El problema principal que enfrenta la equidad educativa en términos teóricos es definirla y en consecuencia, diluir las posiciones que se asocian usualmente con la naturalización de la equidad educativa –perspectiva meritocrática– y que confrontan constantemente con la idea de ofrecer las condiciones mínimas que posibilitan la equidad educativa. Por ello, el interés es facilitar una serie de reflexiones que disuelvan tales posiciones, con el fin de repensar a partir del reconocimiento y la redistribución algunos elementos para acercarse a una teoría de la equidad educativa.

Redistribución

Las hechas de las políticas educativas como se menciona arriba se basan en el enfoque de la justicia distributiva (Rawls, 1971), su propósito consiste en distribuir las igualdades en el sentido material, moral y jurídico. Esto, traducido en el contexto educativo se refiere a que la escuela debe garantizar un mínimo, como condición necesaria para que todos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Lo anterior, apunta a la posición nombrada como la radicalización de las condiciones mínimas que posibilitan la equidad educativa (Ainscow, 2012 y Sktric, 1991). En este sentido, la equidad educativa se delimita por el hecho de que la escuela procura los mínimos, en México en muchas ocasiones ni siquiera los mínimos se alcanzan, pues influyen diversos factores como el contexto social, la infraestructura escolar, la calidad educativa, etc.

La escuela como responsable de garantiza las condiciones mínimas para lograr la equidad educativa parte del supuesto epistemológico de la justicia distributiva. En cambio, el papel de la redistribución (Fraser, 2017) en el plano educativo podría reorientar algunas prácticas y perspectivas no visibles en la escuela; 1) la redistribución como paradigma para la reorganización de prácticas en la escuela, 2) el contexto sociocultural como referencia para la redistribución, y 3) la redistribución desde el punto de vista material. En la figura 1 se observa la representación simbólica de la redistribución.

Figura 1. Representación simbólica de la redistribución



Fuente: elaboración propia

La figura 1, resalta tres conceptos, a saber, el paradigma, el contexto sociocultural y material; el primero, la redistribución como paradigma para la reorganización de prácticas en la escuela; implica que la escuela como espacio en el que se inscriben saberes y prácticas (Foucault, 2008) sea el centro de innovación de procesos escolares, formativos e incluso normativos, de manera que, la escuela a partir de la lucha cotidiana y la negociación de significados pueda tender a abrir nuevos “posibles simbólicos” (Kaplan, 2005). El segundo, el contexto sociocultural como referencia para la redistribución; significa que el contexto social y cultural no sea un obstáculo para el éxito educativo, como sucede con el concepto de educabilidad (López y Tedesco 2002).

Además, el contexto sociocultural debe ser un factor clave para la construcción de políticas educativas, lo cual no quiere decir, que se hagan políticas educativas regionales sino se considere su entorno y con qué cuentan. El tercero, la redistribución desde el punto de vista material; aunque no es el eje principal la redistribución material, éste debe estar dado necesariamente por el contexto sociocultural de la escuela. En este sentido, dependerá como afirma Fraser (2017) en qué circunstancia se requiere de la redistribución material y en qué circunstancia no.

Los tres conceptos que aparecen en la figura 1, representan el posicionamiento de la redistribución, la cual introduce algunos elementos relevantes para repensar el estatus de la equidad educativa. La idea radica en aproximarse al concepto de equidad educativa desde las interacciones con otros conceptos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014).

Reconocimiento

La naturalización de la equidad educativa –perspectiva meritocrática– es un modo que se ha normalizado e incluso visto por algunos expertos como una competencia sana al interior de la escuela (Gardner, 1983 y Tourón, 2010). Sin embargo, según Kaplan (2005) qué sucede cuando el sistema educativo se propone garantizar la continuidad de la escuela de aquellos que supuestamente no poseen el mérito de la escuela; en algunos casos, un porcentaje de estudiantes desertan, dejan de asistir a la escuela dependiendo el nivel de escolaridad, otros a penas terminan un nivel de escolaridad pero no continúan su preparación, y por último, otros interrumpen su trayectoria escolar porque deciden trabajar, en lugar de seguir con su formación académica. Por lo anterior, no es posible que la perspectiva meritocrática sea una *forma* legítima de equidad educativa. Al contrario, como afirma Bourdieu esta perspectiva se delimita en una especie de neodarwinismo social donde únicamente los “inteligentes” logran destacar. La escuela del siglo XXI

independientemente de la pandemia por COVID-19 –la cual necesita replantear varias cuestiones como la modalidad virtual– debe abrirse a otros horizontes; por ejemplo, el papel que juega el reconocimiento (Fraser, 2017) en la escuela hoy en día, constituye un aspecto relevante para repensar la equidad educativa. En este sentido, el reconocimiento en el plano educativo se orienta bajo los siguientes elementos; 1) reconocimiento no sólo de las inteligencias sino de las capacidades –esta última no es sinónimo del primer término–, 2) reconocimiento del contexto sociocultural de la escuela, y 3) reconocimiento de la diferencia. En la figura 2 se nota la representación simbólica del reconocimiento.

Figura 2. Representación simbólica del reconocimiento



Fuente: elaboración propia

En la figura 2, se visualizan tres elementos clave; capacidades, diferencia y contexto sociocultural. 1) reconocimiento no sólo de las inteligencias sino de las capacidades; este aspecto rebasa de alguna manera a la perspectiva meritocrática pues apunta a reconocer las capacidades (Nussbaum, 2006). El enfoque de las capacidades reconoce principalmente la dignidad humana cuyas implicaciones éticas y políticas dimensiona el papel de los sujetos educativos. 2) reconocimiento del contexto sociocultural de la escuela; exige que cualquier política educativa o indicador reconozca fundamentalmente el contexto social y cultural de la escuela, la forma en la que trabaja, se desplaza y se reorganiza. 3) reconocimiento de la diferencia; se refiere al reconocimiento de lo que anteriormente era anormal, la sexualidad, la discapacidad y la deficiencia intelectual. Este reconocimiento de la diferencia no implica diferenciar a otros grupos sino visibilizar nuevas subjetividades que emergen cada vez más en el campo educativo.

Finalmente, la capacidad, la diferencia y el contexto sociocultural establecen sobre todo el horizonte de la escuela, puesto que son elementos teóricos que abonan para repensar la equidad educativa.

El reconocimiento como indica Fraser (2017) adquiere mayor peso con la participación de todos y todas, ya que el supuesto que enmarca dicho concepto es la socialdemocracia. En cambio, la escuela de hoy asume el supuesto de que es democrática, donde la participación de todos los actores como autoridades, docentes, padres de familia, alumnos y sociedad configura el significado de la escuela.

LAS ESFERAS DE JUSTICIA

Según Walzer (1993) plantea que la justicia se representa a través de un conjunto de esferas que están correlacionadas en función de cierta igualdad; “su aportación principal es que la justicia consiste en impedir que las desigualdades que existen en una “esfera” social –por ejemplo la riqueza– contaminen aquellas que prevalecen en otras esferas –por ejemplo la educación– (...)” (Bolívar, 2005, p. 56). Las esferas están equiparadas por igualdad, Walzer (1993) distingue al menos dos sentidos de dicho concepto; el primero, se refiere a que todos tengan la misma cantidad de bienes, lo cual resulta altamente imposible considerando sobre todo el factor geográfico y social. Walzer llama a esto “igualdad simple”.

El segundo, asume que los bienes no debe ser una especie de condicionante sobre las personas, por ello, no es posible la dominación de tal modo que no tiene ventajas sobre las otras esferas. Por ejemplo, el dinero no debe de influir en la educación, ni ésta última en el dinero. Esto es conocido por Walzer como “igualdad compleja”.

La redistribución como elemento relevante para la aproximación a una teoría de la equidad educativa se inscribe en esta idea sobre la igualdad compleja de Walzer (1993), ya que es una esfera de justicia donde la lógica que subyace para visibilizar el proceso de la redistribución es mediante los propios criterios de la esfera, lo que significa que no influye en otra esferas, los criterios son los siguientes; 1) la redistribución como paradigma para la reorganización de prácticas en la escuela, 2) el contexto sociocultural como referencia para la redistribución, y 3) la redistribución desde el punto de vista material.

Al igual, el reconocimiento constituye una esfera de justicia en el sentido de que se inserta en la perspectiva de la igualdad compleja de Walzer (1993), debido a que determina los criterios desde la misma esfera para orientar el proceso del reconocimiento, en el que no interviene en otras esferas, los criterios son; 1) reconocimiento no sólo de las inteligencias sino de las capacidades –esta última no es sinónimo del primero–, 2) reconocimiento del contexto sociocultural de la escuela, y 3) reconocimiento de la diferencia.

La propuesta de Walzer (1993) sobre las esferas de justicia y la igualdad compleja, dimensiona los alcances teóricos de la redistribución y el reconocimiento en el campo de la equidad educativa, por tanto, de la justicia. En ese sentido, la redistribución a pesar de que presuponga el reconocimiento (Fraser, 2017), son dos esferas de justicia que obedecen de alguna manera a lógicas distintas, sin embargo, están correlacionadas fuertemente por el término de igualdad compleja. Finalmente, tanto la redistribución como el reconocimiento representan miradas para repensar todos los aspectos que se encuentran en los márgenes de la justicia educativa.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La equidad educativa es un término complejo de indagar y resignificar, sin embargo, lo que este trabajo ofrece es una lectura crítica tomando en cuenta que la equidad educativa es un concepto contextual y multidimensional que puede ser entendido desde la interacciones con otros conceptos (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014). Esta lectura crítica propone como un modo de acercamiento a la equidad educativa mediante de la reflexión de dos conceptos, la redistribución y el reconocimiento (Fraser, 2017); estos conceptos teóricos intenta diluir la tensión entre la naturalización de la equidad educativa –o perspectiva meritocrática– y la radicalización de las condiciones mínimas.

No obstante, la perspectiva meritocrática como la radicalización de las condiciones mínimas son posicionamientos que en el debate no terminan de convencer, a pesar de que los argumentos sean extenso y robustos. En este sentido, a mi parecer existe un “hueco” que aún no se ha visibilizado del todo, que tiene que ver con lo que fundamenta en términos universales la equidad educativa, más allá de pensarse desde un enfoque clásico, moderno o contemporánea (Sánchez-Santamaría y Ballester, 2014).

La redistribución y el reconocimiento buscan de algún modo escarbar qué aspectos están en la periferia del concepto de equidad educativa, e incluso qué elementos pueden ser los más cercanos a tal concepto. Por ello, se proponen algunas dimensiones para repensar cómo se articula el papel de la escuela frente al reconocimiento y la redistribución. Por eso, esta propuesta se roza necesariamente con algunos temas como la desigualdad educativa, la igualdad educativa, política educativa y sobre la política. Estos temas son en el ámbito en el que la equidad educativa juega un papel importante.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2012), Moving Knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13 (1), 289-310.

- Bolívar, A. (2005), Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, Vol. 3 (2), 42-69
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2013), De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Revista Praxis Sociológica*, No. 17, 67-88
- Deleuze, G. (2013), *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: editorial cactus.
- Echeita, G. (2013), Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, Vol. 11 (2), 100-118.
- Fraser, N. (2017), ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En J. Butler y N. Fraser, *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre el marxismo y el feminismo*. Madrid: traficantes de sueños
- Foucault, M. (2008), *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gardner, D. (1983), *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington DC: National Commission on Excellence in Education and Department of Education of the USA.
- Kaplan, K. (2005), Desigualdad, fracaso, exclusión; ¿cuestiones de genes o de oportunidades? En Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Noveduc.
- López, N., y Tedesco, J. (2002), Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina, *Documentos del IIEP*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, Vol. 9 (4), 7-23.
- Nussbaum, M. (2006), *Fronteras de la justicia*, España; Editorial Paidós
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018), Equidad en la educación: superar las barreras a la movilidad social. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Recuperado en <https://www.oecd.org/pisa/equidad-en-la-educacion-superar-las-barreras-a-la-movilidad-social.pdf>
- Rawls, J., (1971), *Teoría de la Justicia*. México; Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez-Santamaría, J. y Ballester, M. (2014), Desarrollando el éxito educativo para todos; reflexiones, propuestas y reflexiones conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en la educación*, Vol. 12 (2), 85-104.
- Secretaría de Educación Pública (2019), Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional.

- Sktric, T. (1991), The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Tourón, J. (2010), El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 133-149
- Walzer, M. (1993), *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.