

Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar

ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA
Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, México

1. Introducción

Uno de los grandes objetivos de la humanidad ha sido el de proporcionar a todos/as y cada uno de los sujetos una educación integral, como un derecho universal, sin embargo, en la época actual, parece ser un tema polémico que desencadena una serie de cuestionamientos porque la tarea no ha sido fácil. La educación desde su ámbito escolar se enfrenta con muchos retos, y tratar de darle solución se convierte también en algo complejo, se generan expectativas, intereses y conflictos que hacen que los sujetos asuman posturas distintas. Por ejemplo, nos han dicho que la escuela debe proporcionar mejores hombres y mujeres preparados para la vida productiva y se nos ha olvidado la esencia del ser humano como tal. Aunque efectivamente, es necesario que los individuos sean provistos de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad; la escuela no es la encargada de generar oportunidades de empleo; la escuela debe evitar que se reproduzcan las desigualdades sociales y buscar orientaciones para la democracia.

Aunque la escuela por sí sola no resuelve los problemas de equidad educativa, puesto que alumnos en condiciones vulnerables son los que afrontan el mayor riesgo escolar y presentan los niveles de escolaridad más bajos, se sigue observando un preocupante abandono, así como las dificultades de muchos niños y niñas en condiciones desfavorecidas de asistir a la escuela, lo que repercute enormemente en su escolaridad básica. De esta manera, todavía persiste una falta de equidad que no solamente comprende las cuestiones de distribución económica justa, sino también de otras oportunidades educativas. Una inequidad también vista desde el propio "acceso" escolar de aquellos niños y niñas que han entrado al sistema educativo, pero que a pesar de su permanencia, se enfrentan a la exclusión pues se ha visto que el trato varía por las condiciones de la pertenencia socio-económica, cultural y hasta por razón de género y capacidades.

Para enfrentarlo, se piensa entonces en paradigmas democráticos en donde es posible cambiar las formas de organizar socialmente el aula, de las competencias asignadas y del tratamiento de las potencialidades académicas, llevando a una mejor integración de los niños y niñas.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 51/4 – 10/02/10 de 2010

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



En este sentido, el presente artículo, analiza la equidad educativa, partiendo del desarrollo de un marco teórico que propone la investigación *Aulas Equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural*.¹

Al finalizar, veremos cómo desde diferentes posturas teóricas, se va entrelazando el desarrollo del concepto de aulas como espacios para la construcción de la equidad escolar.

2. La escolaridad: igual o diferente para todos/as

Por consiguiente, la interrogante que nos plantea Gimeno (2001), nos conduce a la reflexión ¿qué ocurre cuando una institución como la escuela obligatoria se enfrenta con toda la diversidad social y de los individuos siendo ella, por su historia, un modelo para asimilar la variedad sometiéndola a un patrón de pensamiento y de conducta? si pensamos que la escuela debe satisfacer el ideal de la educación, entonces se hablaría de un currículo común en donde se imparta una educación igual para todos/as, pero tal parece que el discurso de igualdad se diluye en su propias palabras.

Por supuesto, existe una creencia mal generalizada en nuestro sistema escolar, porque se piensa que la desigualdad educativa está justificada en las capacidades y habilidades de los estudiantes. Esta desigualdad se ve también acentuada en la diferenciación que los profesores hacen dentro del aula con sus alumnos y al mismo tiempo repercute en las capacidades de los profesores por no saber atender la alta diversidad que hay en su aula. Se reproduce un patrón de acciones desde la propia formación del profesorado y esta hacia los estudiantes. Entonces la escolaridad para todos y todas se vuelve un discurso y una práctica falsa, cuando observamos indicadores de desigualdad educativa, de rezago y bajo rendimiento escolar. Aunque esto no es fácil, plantear el problema de la diversidad y de la diferencia en y ante la educación supone enfrentarse con retos y ámbitos de significado polivalentes: la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores y del conocimiento tenido por universales, las respuestas ante la multiculturalidad, la integración de las minorías, el racismo, el sexismo, las religiones, la escuela comprensiva, el desarrollo psicológico, las posibilidades de mantener las mismas aulas a estudiantes con diferentes capacidades, etc. Gimeno (2001).

Ante estos retos convendría aproximarse al concepto de equidad y/o desigualdad como algunos autores señalan a continuación.

3. ¿Equidad o igualdad?

Cuando escuchamos o leemos acerca de equidad o igualdad tal parece que no se hace ninguna diferenciación en ambos términos, sin embargo, estos se encuentran muy interrelacionados porque afecta una serie de aspectos que tiene que ver con: la distribución económica, el acceso a las oportunidades

¹ Este proyecto fue financiado por Fondos sectoriales de Investigación para la Educación SEP-CONACYT. Programa e Fomento a la Investigación Educativa. Fue publicada la Reseña de investigación por la Secretaría de Educación Pública en México en 2007.

educativas, sociales y/o culturales, a los beneficios científicos y tecnológicos, así como también la distribución y acceso a la información, etc., para una gran cantidad de individuos en diferentes circunstancias socio-económicas, políticas o culturales.

Desde la corriente humanista y de los principios de los derechos humanos cada una de las personas tiene derecho a recibir y ser tratado con dignidad asumiendo su responsabilidad en su papel como individuo social, y productivo.

La igualdad o la equidad son valores que se piensan a partir de aquello que consideramos desigual o inequitativo según Sen, (1992) y Dubet (1999), por ello la importancia de reconocer el mundo que percibe y vive el sujeto en lo que considera justo o injusto.

Así pues, un gran número de trabajos tratan de sostener una diferencia conceptual entre equidad e igualdad

Para Rawls, (2002), las desigualdades sociales y económicas, han de satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar asociados a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades, y segundo deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.

Por otra parte, en el ámbito de la economía, el concepto de equidad no tiene el significado de moralidad, legalidad o justicia que se le otorga en otros escenarios, sino que su objetivo final es satisfacer las necesidades del ser humano. Para Smith (recogido de Alfredo Vergara, 2005): el ser humano no solo debería tener la libertad de escoger un trabajo de acuerdo a su aptitud y a las oportunidades que se le presenten, sino también sobre la base de las ventajas y desventajas que ese trabajo le ofrezca, siempre y cuando se de en una economía libre, que tenderían a ser más o menos equitativas, pero si no fuera así, la libertad que cada persona tiene se vería muy limitada por las oportunidades que esa sociedad ofrezca.

En el ámbito de la educación, el concepto de equidad también se encuentra relacionado con el de calidad de la educación y son muchas las variables que la componen, describen y explican la condición sociológica, que en los últimos años se ha venido llamando equidad educativa, mismo que también se relaciona con conceptos tan tradicionales como los de igualdad de oportunidades y justicia social o eficiencia. Tenemos así, que en el acceso a las oportunidades educativas, las políticas públicas de buena parte de los países del mundo, consideran que el término de equidad va asociado al de cobertura, es decir, a los individuos se les debe otorgar beneficios que contribuya a mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la educación es un beneficio y obligación que toda sociedad debe cumplir. Por lo tanto, se considera que para ser equitativos en una sociedad, a todos los individuos deben permitírseles el acceso a las oportunidades para educarse.

En otro aspecto, la noción de equidad escolar no es nueva, este aspecto se ha discutido durante mucho tiempo y es en las décadas de los 80 y 90 que surgen distintas posiciones y voces de distintos sectores al respecto. Existen controversias acerca de tesis meritocráticas y reproductivas acerca del rol de la escuela. Las primeras consideran que la escuela es un agente de promoción social y que el acceso a la escuela garantiza la igualdad de oportunidades a todos en el mundo laboral. Por otro lado, las teorías de la reproducción han desestimado que la escuela posea alguna injerencia en la promoción social de los

sujetos, por ejemplo Bourdieu y Passeron (1977), destacan que la escuela reproduce las desigualdades sociales en forma de desigualdades escolares, a través de una determinada herencia cultural (Marchesi y Martín, 1998) recogido de Rojas, (2004).

Sin embargo, como señala tal autora, actualmente se reconocen enfoques más sincréticos asociados a modelos interaccionistas, que alude a aquellos planteamientos que, no obstante reconocen que la clase social, la cultura y la familia son agentes de medición de la equidad. En este sentido, la equidad debería verse como reconocimiento a la diversidad de itinerarios educativos, lo que significa otorgar a todos los sujetos oportunidades de integrarse a experiencias educativas que les permitan acceder a condiciones de vida más justa.

Por otro lado, en términos de la equidad económica se atribuye la importancia de otorgar a todos los individuos los beneficios materiales y económicos para obtener un bienestar físico, aunque es importante verlo desde una valoración subjetiva, como se ha demostrado, algunos de los problemas derivados de las desigualdades educativas se ven reflejados en la ecuación nivel socioeconómico con aprovechamiento de las oportunidades educativas, es decir, mucha gente en niveles socioeconómicos desfavorecidos, no considera necesario mandar a sus hijos a la escuela y menos a la universidad; porque tienen una menor valoración del bien educativo y, por tanto, menores aspiraciones y expectativas de que en su familia alguno o algunos de sus miembros logren una educación elevada, mientras que los de estratos de nivel socioeconómico alto y medio, casi existe la certeza de que ello ocurrirá. Estas actitudes favorables o desfavorables de la educación escolar pueden conducir a una desigualdad educativa recurrente entre los sectores sociales más desprotegidos, la autopredicción en cambio, se cumple y se continúa con estas representaciones negativas emanadas muchas veces de los sectores dominantes que desmoraliza y segrega.

La inequidad también se reproduce en el sistema educativo cuando no distribuye equitativamente el conocimiento socialmente significativo a todo el que estudia para aprovechar las oportunidades de ejecutar tareas de utilidad social. Este hecho repercute seriamente en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, ya que si no se proporcionan adecuadamente las herramientas en la escuela, estos no tendrán acceso a muchos de los conocimientos científicos, tecnológicos y sociales de un mundo cada día más avanzado.

4. Equidad y justicia social

El término de equidad también es asociado al de justicia social, como apunta John Rawls, (2002) en su libro "La justicia como equidad..." Desde una concepción democrática, el término de equidad se desprende como sistema de cooperación en el que las personas razonables están dispuestas a proponer, o reconocer cuando son otros los que proponen, los principios necesarios para aceptar como términos equitativos de cooperación, estas personas han de honrar esos principios aún a expensas de sus propios intereses; sin embargo, es posible que aunque pensemos que los otros honrarán esos principios, algunos fingirán honrarlos y estén dispuestos a violarlos en su propio beneficio tan pronto como permita la ocasión (por el papel o el nivel jerárquico que le confiere y se le atribuye en la sociedad) (con poder de utilizar su posición, pueden manejar el doble discurso de la moralidad y la justicia social). Esto último, desgraciadamente es lo que vemos a diario en los sistemas educativos y económicos- que aunque

públicos- demuestran sus incapacidades para resolver la distribución social de beneficios. Conell (1997), señala, que decir que a la sociedad en su conjunto le importa cómo funcionan las escuelas y el grado de calidad con que lo hacen no es simple retórica propia de campaña electoral, pues cada vez se demuestra que las personas con procedencia social precaria no se benefician de igual forma de los beneficios económicos y sobre todo educativos. Dicho autor plantea entonces que la educación y justicia no siempre van de la mano, porque esto tiene que ver en términos de justicia distributiva, y habría de preguntarse quienes tienen demasiado o excesivamente poco, pues estas cuestiones de distribución se refieren a una serie de bienes sociales como: el dinero, el bienestar social, los cargos importantes, el tiempo libre, el amor, la aprobación, el reconocimiento. Por otra parte, quién recibe el beneficio y cómo le sirve, también son otras cuestiones que los sistemas educativos en sus actuaciones por garantizar las oportunidades de aprendizaje (becas y otros recursos como materiales educativos) se manejan en las encuestas y estadísticas políticas para señalar que se hacen esfuerzos a favor de las personas desfavorecidas. Esto es un tema un poco arriesgado según dicho autor, ya que también habría que preguntarse qué clase de educación se ofrece, es decir, ya que muchos estudiosos han señalado que la educación va asociado a las cuestiones de clases sociales y división social, por lo tanto, existe un nexo entre distribución y contenido. De ahí que la educación es un proceso que opera mediante relaciones que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social, esto significan cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para la clase trabajadora. De nuevo la justicia social y educativa sigue siendo un tema muy cuestionable.

En este sentido, el término de equidad y justicia sigue asociado a la de distribución y al de acceso a la escolarización y se corre el riesgo de entenderla como una simple cuestión de derechos individuales. Por eso como nos dice Conell (1997: 26), «la igualdad individual es la condición de un orden social justo, pero no su objetivo, pues la calidad de nuestra vida es fundamental en este planteamiento».

5 La construcción de género

Uno de los aspectos estudiados con respecto a la equidad en la escuela, ha sido precisamente la cuestión de género. En las aulas de la mayoría de las escuelas se ha visto que el trato hacia los niños y las niñas ha sido diferente por la constitución biológica y los roles sociales que identifican a un sexo de otro. Se considera en este sentido que la cultura transmitida en la sociedad y las actitudes que por tradición han desarrollado hombres y mujeres, ha sido determinante para encajar o estereotipar las actividades y formas de comportamiento.

Así, tenemos que en la socialización primaria, (la familia), el niño y la niña se rodean de estereotipos femeninos (mamá, hermanas, abuelas, tías) y de estereotipos masculinos (papá, abuelos, tíos etc.). De esta manera, los roles tradicionales son incorporados conformando universos simbólicos femeninos y masculinos, cuerpos de tradición que determinan actividades de lo que es "ser hombre" y "ser mujer".

La construcción de género es social, parte de la realidad objetiva legitimada y los niños y niñas continúan la internalización de normas y conductas en la socialización secundaria (Berger y Luckman, 2000) en los espacios íntimos del aula y el patio escolar se entretienen rituales de construcción de género de manera explícita e implícita. En la asignación de tareas y en el juego simbólico se recrean y reproducen roles y estereotipos para niños y niñas. El lenguaje en la escuela es un importante instrumento de socialización,

se utilizan vocablos específicos para dirigirse a los niños o a las niñas; por lo regular se expresan en masculino para hacerlo en forma general, de esta forma de lenguaje se internalizan interpretaciones y comportamiento de rutina y se adquieren comprensiones tácitas. La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino, la mayoría de las veces de forma solapada o con la seguridad arrogante de aquello que por ser tan evidente, no necesita siquiera ser mencionado ni mucho menos explicado. Los explícitos, los gestos, actúan de la misma manera que la propaganda subliminal, usada a veces de manera subrepticia en el cine y la televisión, emitiendo mensajes de los que no somos conscientes pero que son mucho más eficaces que los explicitados y que tienen la ventaja de que no necesitan ser razonados ni justificados. En lugar de enseñar lo que otros han pensado, puede enseñar a pensar, en lugar de enseñar a obedecer puede enseñar a cuestionar, a buscar los porqués de cada cosa, a iniciar nuevas vías, nuevas formas de interpretar el mundo y de la especie a la que pertenezca.

6. Inclusión vs exclusión

Muchos niños y niñas en edad escolar se ven perjudicados en su aprendizaje y en sus interacciones con los demás. Lo que trae consigo que mientras los niños considerados "diferentes", se adaptan a las normas y a las reglas implícitas, se están reproduciendo aspectos como exclusión social y académica por parte los compañeros de clase y de sus profesores.

Cada realidad educativa delata de forma perversa una serie de acciones a favor de una "calidad educativa y una equidad" tratando de cumplir con las normas y los principios de una nueva reforma. No es sencillo, dentro de la escuela se reproduce una serie de comportamientos generados por los individuos que la componen y crean su propia cultura escolar, lo que puede suponerle una resistencia a los nuevos cambios. Así, aunque el discurso internacional señale asumir cotas de democracia y tolerancia, parece que en la escuela se quedan "estancados", los modos en que puede ser posible modificar ciertos patrones culturales arraigados por una sociedad que ve lo diferente como una amenaza.

En su mayoría, la escuela selecciona a los mejores «adaptados» y a los mejores «calificados», pero aun con el discurso de «una educación para todos», hay muchas formas en el que se percibe la discriminación y la subvaloración de las capacidades intelectuales. Por otra parte, el hecho de integrar no significa incluir, porque aunque pudieran estar "juntos", los niños y las niñas con alguna discapacidad física, mental o psicológica, o niños y niñas con estratos sociales y culturales distintos a veces son etiquetados por tener esas características. La escuela con sus reglas implícitas impone una norma clasificatoria al distinguir al alumno más apto para estar dentro del sistema, con lo cual lleva a una desigualdad mayor cuando no se cumple con un parámetro académico e intelectual. Una práctica selectiva y jerarquizadora muy perversa que Gimeno (2001:77), enfatiza así: «Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto escolar, para una vez estar dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado de la desigualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata *el fracaso de la escuela* obligatoria "para dar cogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar»

Pearpoint y Forest², enfatizan que la inclusión significa acoger a todo/as a todo/as los alumno/as con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades porque las escuelas son un buen principio para empezar, la inclusión es más que un método, es una forma de vivir que está relacionada con los valores de la convivencia (vivir juntos) y la aceptación de las diferencias, la tolerancia y la cooperación, es decir, qué es lo que deseamos dar a la educación y qué deseamos enseñar y aprender. Entonces la inclusión tiene que ver con la calidad de la educación, de lo que queremos ofrecer y con el derecho a la igualdad de oportunidades que están interrelacionadas. Sobre todo tiene que ver con atender a la diversidad y atender las necesidades específicas. En la práctica vemos que tanto el derecho a la igualdad de oportunidades se ignora fácilmente, entre otras razones porque resulta difícil establecer lo que este derecho supone realmente. Por ejemplo "igualdad para todos", en educación no quiere decir tratar a todos de la misma manera. Los niños y las niñas no son iguales, y presentan necesidades particulares. Por eso la escuela tiene que transformar su práctica educativa para conseguir que cada niño o niña logre cubrir sus necesidades específicas y logre sus metas.

Por ello la importancia de reconocer la experiencia de los alumnos como la acumulación de recuerdos y relatos colectivos que les proporcionan un sentimiento de familiaridad, identidad y conocimientos prácticos, corresponde a una pedagogía que sugiere sustituya el lenguaje autoritario recitativo que permita a los alumnos hablar desde sus propias historias, recuerdos colectivos y voces, una pedagogía que sea capaz de contribuir a la variedad de formas sociales y capacidades humanas que amplíen la gama de identidades sociales. Es, como señala Giroux y Flecha (1994:7) «al ser capaces de escuchar críticamente las voces de los alumnos, los profesores también se convierten en sujetos que traspasan límites gracias a su capacidad para no poner las distintas narrativas a disposición de ellos mismos y de los alumnos, sino también para legitimar las diferencias como una condición básica»

Se sugiere, entonces, oír las voces de aquellos alumnos a los que tradicionalmente se les ha mantenido en silencio, sino que también significa tomarse seriamente lo que todos los alumnos digan y aceptar las implicaciones de su discurso. Además esto exige abordar cómo los sujetos aprenden, interiorizan y transforman sus representaciones y definen sus diferencias. Más que convertirse en santuario de reproducción de las culturas dominantes, del saber abstracto, de funciones clasificatorias o de aprendizajes irrelevantes, la escuela debe acercarse más a los individuos que pertenecen a grupos social y culturalmente desfavorecidos, del aprendizaje y de la búsqueda del conocimiento.

Porque como señala Pérez Gómez (2000), la enseñanza educativa, es un espacio ecológico especialmente diseñado para que el individuo aprenda en igualdad de oportunidades, que se ofrezcan las herramientas y disposiciones no limitadas por ideologías dominantes, sino un espacio en el que el individuo pueda cuestionar la configuración de su realidad y proponer alternativas de interpretación y acción.

Para entender estos aspectos de las diferenciaciones en los seres humanos, se encuentran investigaciones que ponen de manifiesto cómo la selección cultural que los sistemas educativos realizan y cómo la reproducción cultural que día a día se lleva a cabo en las escuelas e institutos, contribuye a que muchos niños y niñas vayan adquiriendo muy pronto conciencia de su pertenencia a una cierta clase social, o etnia oprimida e introyectando los prejuicios y estereotipos.

² Palabras, recogidas del prólogo del libro de Susan Stainback y William Stainback, *Aulas Inclusivas*.

7. El desarrollo de las diferencias sociales

Algunos autores como Allport (1954), Lambert y Klinenberg, (1967); Metz, (1980); Piaget y Weil, (1951); Katz, (1976); Leahy, (1983); Aboud y Skerry, (1984); Aboud, (1988); Doyle y Aboud, (1995), recogido de Díaz Aguado (2002), sostienen que hay ciertas etapas de su vida en que los niños y niñas establecen las diferencias sociales estrechamente relacionadas con otras transformaciones cognitivas evolutivas que se producen con la edad. Por ejemplo, los niños de 2 a 3 años tienen cierto conocimiento de que existen diferencias de apariencia entre unas personas y otras, detectando, por ejemplo las diferencias en el color de la piel, así como las diferencias de género, pero todavía no diferencian las categorías sociales y son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes. Aunque desde temprana edad, los niños (as) aprenden las etiquetas que los adultos asignan a determinados grupos. En una segunda etapa, el niño (a) es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo, que tiende a infravalorar a los otros grupos (Allport, 1954; Alexander, 1980; Doyle y Beaudet, 1988). Todos los miembros del exogrupo son rechazados siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos. Estos estudios en sujetos pertenecientes a grupos poco valorados han arrojado resultados poco favorables de la propia valoración en aspectos positivos, tendencia que se ha detectado tanto en la construcción de género como en la identidad étnica de algunas minorías, en desventaja (Clark y Clark, 1952-, Muir, 1988).

En otros estudios, en la tercera etapa, el pensamiento operatorio concreto del niño puede tener varias dimensiones y reconocer, por tanto, que los miembros de otras etnias son semejantes a él en atributos distintos a los étnicos y puede también descubrir algunos aspectos positivos y negativos y aumenta la capacidad de percibir diferencias individuales intergrupales (Allport, 1954; Doyle y Beaudet, 1988; Metz, 1980; Doyle y Aboud, 1995), recogido por Díaz Aguado (2002). Cabe distinguir una cuarta etapa evolutiva que se producirá después del pensamiento formal, de superior complejidad conceptual, caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas de tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca, lo cual conduce a relativizar el propio grupo entre otros muchos.

Al tener conocimiento de cómo opera el pensamiento del niño y la niña en diferentes edades, podemos comprender los procesos de socialización sobre como se interioriza la diferenciación de los sujetos y el reconocimiento de los otros. También la forma de obtener experiencias de aprendizajes se obtienen de distintas maneras sean estas intencionadas o espontáneas, es variable. La actitud hacia la lengua la religión, o la identidad que tiene una cultura es un rasgo que provoca que le sea más fácil entrar en contacto con otras culturas, con otras informaciones.

8. Conceptualización de Aulas equitativas

Desde los contenidos teóricos conceptuales vistos arriba sobre equidad e igualdad, partiremos por definir qué es y cómo se forman las aulas equitativas. Hay estudios en diferentes partes del mundo en los que se han hecho propuestas interesantes para propiciar entre los estudiantes, la equidad en el aula. Hemos visto que la equidad comprende desde la distribución justa de aspectos tales como: otorgar a los individuos las mismas oportunidades de acceso a la educación, reconocer sus capacidades (intelectuales, sociales, afectivas, físicas, etc), sus diferencias, de otorgar a cada quien los beneficios sociales, económicos y educativos que se derivan de una sociedad para poder vivir una vida digna. Si asumimos estos criterios, en la escuela podremos generar proyectos en los que se valore a la persona con derechos y necesidades y que

la equidad en las escuelas y sobre todo dentro de las aulas debe trabajarse desde la situación social y académica que se presenta, porque cada realidad educativa es diferente, por lo tanto ser equitativo significa también que deben valorarse las capacidades de los niños y niñas, aún cuando éstos provengan de entornos socioculturales y económicos diferentes.

Por ello, el reto que representa para cualquier institución escolar y sobre todo en los primeros niveles educativos, es la atención a las necesidades específicas de las aulas, considerando dos dimensiones importantes: lo individual y lo social (como grupo).

Hoy en día, en las escuelas públicas o privadas, nos encontramos ante un universo de población con características tan diversas que ya no podemos pensar en tener una escuela única, homogénea, por lo que la heterogeneidad es algo normal. El sistema escolarizado asume, que el hecho de seleccionar a los "mejores" o "a los más dotados" alumnos/as en un centro educativo puede ser garantía de que se puede trabajar "bien", esta clasificación a la larga puede ser satisfactoria para la mayoría de los profesores, aunque finalmente también sabemos que dicha homogeneidad puede perderse cuando en un determinado tiempo algunos alumnos presentan limitaciones de aprendizaje o de seguimiento al currículo formal. Según Gimeno (2001), falta un enfoque que establezca esa ecuación entre *el currículo real y efectivo* igual a los efectos alcanzados en el *currículo explícito*, más aquellos otros aspectos no previstos, correspondientes al *currículo lateral u oculto*. Los profesores tendemos a enjuiciar a los alumnos y de manera encubierta provocamos efectos negativos o positivos en las actitudes de los estudiantes en el futuro, es decir puede convertirse en una especie de autoprofecía cumplida y afectar la motivación y la autoestima de los niños y niñas.

Es evidente, que cada realidad educativa puede variar de un aula a otra porque aunque se establezcan los lineamientos curriculares para alcanzar los objetivos educativos, casi se puede asegurar que se dejan de lado muchos aspectos de orden afectivo, emocional y de igualdad, como de las relaciones interpersonales que están impidiendo o modificando ese orden preestablecido por la administración educativa, Existe todavía hay mucha preocupación por cumplir las reglas explícitas y la prescripción curricular, lo que puede igualmente derivar otros efectos colaterales en la educación de los niños y niñas.

En este sentido, es necesario proponer la definición de un currículo menos rígido, y más equilibrado, organizado en torno a problemas que permitan una intervención decidida de los alumnos y de los docentes en cualquier momento del desarrollo, lo que supone más tiempo y espacio para configurarlo de forma más flexible atendiendo las necesidades y peculiaridades de una población diversa en las escuelas. Una función compensatoria abierta a pedagogías más comprensivas, donde la distancia entre los códigos y contenido de la vida familiar, social de los más favorecidos y los propios de la cultura académica se vinculen a través de estrategias del trabajo escolar, a los problemas y lenguaje de la vida cotidiana para servir de andamiaje inicial en el tránsito entre ambas culturas (Pérez, 2000), hace falta que los profesores empiecen a crear en sus aulas un clima de aprendizaje respetuoso.

Sabemos que ante un reto tan importante, la tarea no es fácil, los tiempos cambian y sobre todo también los problemas en las relaciones interpersonales se acentúan, como señala Andy Hargreaves (1999) en su famoso libro, "cambian los tiempos cambia el profesorado...". Muchas veces como profesores nos sentimos abrumados por la carga académica que constituye el hecho de poder atender algunas otras cuestiones sociales que corresponden a los padres de familia. Tal parece que la escuela se encuentra en

una encrucijada social, por un lado hay que cumplir con las exigencias educativas que le corresponden, como la de preparar a individuos para poder integrarse en la sociedad y de proporcionarle herramientas intelectuales y sociales para desenvolverse adecuadamente, pero también en el sentido de lo ético y lo valoral también representa un enorme esfuerzo que la escuela por sí sola no puede resolver.

Por ello en esta construcción de aulas equitativas, es importante conocer y comprender, cómo se van dando las acciones educativas del profesorado en la escuela, cómo se establecen sus relaciones y participaciones con la comunidad educativa (con los padres de familia y las instancias de apoyo, como pueden los psicólogos de educación especial y profesores de apoyo como son los asesores técnicos), cómo la cultura docente, entendida sus creencias hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas, sus actitudes, valores y principios, está dando lugar a que los estudiantes actúen de una determinada manera, cómo es la relación y participación de los padres y sobre todo entender que los alumnos provienen de entornos socioculturales y económicos distintos y que sus condiciones de educabilidad son diferentes, qué aspectos implícitos también de la cultura experiencial y profesional de los docentes merman o favorecen las relaciones de colaboración y de igualdad entre los alumnos y aún más en los propios docentes para generar una cultura de colaboración en la escuela, son cuestiones que pueden estar presentes en la actividad académica.

Sabemos que la cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto. Por lo tanto, estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarse en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados, de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

Así, cuando se habla de aulas equitativas como un proceso de construcción social y cultural se está pensando en estos aspectos mencionados anteriormente.

Por consiguiente, concierne a todos/as y a cada uno de los involucrados en la tarea educativa reflexionar y proponer diversas formas de atender el éxito y el fracaso de los alumnos.

En este sentido, el aula como un espacio en que se configura una serie de acciones simultáneas y como un espacio que tiene vida propia creada por sus actores, también es importante considerar como un espacio de negociación y de discusión donde el profesor(a) acerque al alumno el conocimiento de su disciplina y que a partir de ello, desestructure sus esquemas preexistentes, dar lugar a la reconstrucción de conocimiento experiencial a lo largo de su vida y paralela con el conocimiento de la escuela. Este proceso de reconstrucción debe darse a partir de las inquietudes, actitudes y propósitos propios del alumno, es decir, de su estado actual de conocimiento. Así, el aula se convierte en un espacio de intercambio entre la cultura experiencial y la cultura académica. Mediante este diálogo, se van dando significados compartidos, entre los alumnos y profesores, pues cada uno desde su propia cultura y formas de entender la vida, dan lugar a la recreación de nuevas estructuras de conocimiento.

Esta sería una manera de transformar igualmente el modo de pensar de los docentes y en sí de la escuela cuando se piensa que son los alumnos/as quienes tienen fracaso escolar, derivado de sus incapacidades por no seguir el curriculum formal. La situación de fracaso no viene de los estudiantes sino

de la propia escuela que no puede resolver la variedad de situaciones académicas y sociales que se suscitan a diario en el quehacer educativo.

Por otra parte, en esta conceptualización de las aulas equitativas no podemos dejar de lado las estrategias didácticas con las que podemos trabajar, en las aulas equitativas debe promoverse la interacción social como base de los procesos escolares, lo que conlleva a la toma de decisiones para planificar estrategias de aprendizaje como el trabajo cooperativo y el aprendizaje compartido, como ejes en los cuales se articulen las actividades académicas de los alumnos. Este enfoque de la cooperación facilita la convivencia con el otro, en el sentido de que, todos los niños y niñas que participen en la organización de sus tareas escolares sean protagonistas de su proceso formativo, y al mismo tiempo, beneficie a los compañeros de clase a mediar positivamente sus competencias académicas y a enriquecer sus procesos personales y sociales. Mediante el diálogo entre iguales, los alumnos se entrenan para desarrollar un pensamiento cognitivo superior y desarrollar habilidades sociales para intercambiar información, el cual se genera cuando explican al otro sus puntos de vista elaboran sus esquemas mentales, al mismo tiempo que facilita la interacción con otros miembros del grupo que tienen diferencias intelectuales, sociales y culturales, proporcionando la ayuda y animando el trabajo en grupo.

En este sentido, promover la igualdad en aulas, a través del aprendizaje cooperativo, implica que las escuelas planifiquen sus estrategias académicas y atiendan dos aspectos importantes que están afectando las relaciones interpersonales: el acceso (al conocimiento, al intercambio social, cognitivo y afectivo) y unas relaciones justas, (aceptación y reconocimiento del otro con sus diferencias) de donde se espera que el estudiante aprenda.

En definitiva, se considera que las aulas al ser espacios en donde se desarrolla voluntaria e involuntariamente las interrelaciones personales y de aprendizaje, los sujetos son los que dan vida a las experiencias surgidas a diario.

9. Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar

Por ende, en este desarrollo conceptual y metodológico en el proceso educativo, las aulas se consideran espacios vivos para construir la equidad escolar, al promover y desarrollar los siguientes aspectos:

Tanto los profesores y alumnos que interactúan en el aula, intercambian su cultura experiencial y académica y aprenden a través de la colaboración. Que aprendan juntos a través de un proceso de negociación con el currículo, en donde se promueve el diálogo entre iguales y entre sus profesores para facilitar constructivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, los alumnos se entrenan para desarrollar un pensamiento cognitivo superior y desarrollar habilidades sociales para intercambiar información. De tal manera que cuando explican al otro sus puntos de vista, elaboran sus esquemas mentales, al mismo tiempo que facilita la interacción con otros miembros del grupo que tienen diferencias intelectuales, sociales y culturales, proporcionando la ayuda y animando el trabajo en grupo..

Por otro lado, cuando en un aula se presenta una heterogeneidad importante de estudiantes, se necesita adecuar el desarrollo de las actividades a las necesidades propias de los alumnos/as. El

aprendizaje cooperativo es un método eficaz y útil para lograr estos pensamientos, al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades sociales para trabajar la equidad. De igual forma, la cooperación en el aula ayuda a integrar al estudiante que presenta dificultades sociales, académicas y afectivas, incorporando elementos integradoras para que se reconozcan las competencias que posee. En este sentido, ser equitativo significa que deben valorarse y reconocerse las capacidades con las que cuentan los niños y niñas y trabajar potenciando otras capacidades cognitivas y sociales.

Un rasgo característico de la equidad en las aulas y en toda la escuela es el de educar en valores. Los estudiantes, los profesores y administrativos, deben ser ejemplos promotores de valores sociales, como afectivos y académicos. Así, en estas aulas, los niños y las niñas a través de la interacción, aprenden a ser solidarios, tolerantes y compartir con sus compañeros/as de clase, proporcionando ayuda y recibiendo ayuda. La equidad es un valor que hay que alcanzar y que está íntimamente relacionada con otros valores como es la honestidad, el respeto, el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, el diálogo, la amistad, la paz, entre otros muchos que es necesario trabajar todos los días.

En definitiva, la equidad en las aulas y en las escuelas no se logra con las buenas intenciones, hace falta promover acciones que se encaminen hacia este concepto. Confundir la timidez o la distracción como falta de atención o de fracaso del alumno/a nos lleva de nuevo a trabajar bajo especulaciones y desde el sentido común, más que si se atendiera desde la reflexión y desde la acción, bajo un enfoque investigativo para analizar la realidad o realidades en el entorno del aula y la escuela. Sabemos que la tarea no es sencilla, el trabajo cotidiano y las cargas académicas, programas que cumplir y un sin fin de dificultades educativas y sociales que atender, hacen difícil lograr muchas de las buenas intenciones. Sin embargo, no es imposible, el trabajo de reflexión y análisis será paulatino, siempre y cuando exista la voluntad por mejorar la calidad de la educación de nuestros niños y niñas y la satisfacción por dar siempre lo mejor en la labor educativa.

Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; Barcelona, Laia.
- BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas (2000): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- CONNELL, Robert, W. (1997): *Escuelas y Justicia social*. Madrid. Morata.
- DUBET, François (1999): *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Francia, (1994).
- DÍAZ-AGUADO, María José (2003): *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid. Psicología, Pirámide.
- GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón (1994): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GIMENO, José (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, Andy (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempo y cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid, Alianza.
- RAWL, John (2002): *La justicia como equidad. Una reformulación*. Madrid, Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- ROJAS, María T. (2004): «Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales1». *Revista Praxis*. Núm. 4, pp- 6-18.

SEN, Amartya. (1992): Nuevo examen de la desigualdad, Madrid, Alianza

STAINBACK, Susan y STAINBACK, William (2001): Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea.

TORRES, Jurjo. (2003): El curriculum oculto. Madrid. Morata

VERGARA, Alfredo (2005): América Latina: entre luces y sombras, edición digital accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2005/av/> [Consulta: abril 2006].

SEP-CONACYT (2007). «Aulas Equitativas e Educación Primaria. Un proceso de construcción social y cultural». Reseña. Fondos sectoriales de Investigación para la Educación Programa de Fomento a la Investigación Educativa.