

El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos*

Marina Camargo Abello**

Actualmente se desempeña como docente de la Universidad de La Sabana. Pertenece al grupo Educación y Educadores de la Universidad de la Sabana, al Grupo Actores, Escenarios y Procesos de desarrollo humano, de la niñez y la juventud de la Universidad de Manizales y del Cinde, y al Grupo Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades de la Universidad de Manizales y del Cinde.

• **Resumen:** *La equidad escolar se constituye en una problemática compleja para las instituciones educativas, por cuanto el sistema educativo se ha configurado históricamente en forma tal, que la segmentación por grupos poblacionales —según el puesto ocupado por los individuos en la sociedad— y la poca atención a los grupos más desfavorecidos, han conducido a una inequidad histórica que se afronta en el momento actual mediante políticas compensatorias y focalizadas, cuyo propósito central es evitar que la polarización entre ricos y pobres sea más severa. Significa, entonces, que las diferencias de los individuos en la sociedad en cuanto a la cantidad y la calidad de educación alcanzada puede cuestionarse desde la pregunta por la justicia. En este sentido, el acceso a un bien cultural como el educativo, tan apreciado para la sociedad, pasa por el filtro de las diferencias socioeconómicas. En consecuencia, las condiciones desiguales en que se logra acceder a una educación con calidad, dependen menos de las capacidades y méritos de los individuos o de la realización de sus derechos. Esta situación se muestra en cinco casos de política educativa del Distrito Capital, durante las administraciones de los alcaldes Mockus y Peñaloza, tendientes a promover la equidad educativa: colegios de subsidios a la demanda, colegios en concesión, colegios de competencias laborales, colegios de nivelación para la excelencia, y los demás colegios que no hacen parte de un programa particular sino de la acción gubernamental del distrito orientada a la calidad, la eficiencia y la equidad.*

Palabras clave: Equidad social, equidad educativa, equidad escolar,

* Este artículo toma como base el trabajo de grado realizado por la autora (Camargo, 2008) para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. El estudio se inicia en el marco de los estudios de doctorado a principios del 2001; el trabajo de campo se lleva a cabo en el segundo semestre del 2004 y primero del 2005, y la entrega final del informe se hace en mayo del 2008, para ser sustentado, finalmente, el 16 de octubre de 2008.

** Socióloga de la Universidad Javeriana, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-Cinde. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Correo electrónico: mcamargo-a@colomsat.net.co.

función social de la educación, políticas educativas de equidad, orientación a la equidad de las instituciones educativas.

O assunto critico da equidade escolar: um estudo multicaso

• **Resumo:** *A equidade escolar é uma problemática complexa para as instituições educativas por quanto o sistema educativo tem-se configurado historicamente de tal maneira que a segmentação por grupos populacionais –segundo a posição dos indivíduos na sociedade– e a pouca atenção fornecida aos grupos mais desfavorecidos, têm-se tornado numa inequidade histórica a qual é afrontada atualmente mediante políticas compensatórias e focalizadas, cujo propósito principal consiste em evitar que a polarização entre os ricos e os pobres seja mais severa. Isto quer dizer, então, que as diferenças dos indivíduos na sociedade com referência à quantidade e à qualidade da educação obtida podem ser questionadas a partir da pergunta sobre a justiça. Neste sentido, o acesso a um bem cultural como é a educação com qualidade, tão apreciado pela sociedade, passa pelo filtro das diferenças socioeconômicas. Em consequência, as condições desiguais mediante as quais se pode ter acesso a uma educação com qualidade dependem menos das capacidades e dos méritos dos indivíduos ou da realização dos seus direitos. Na perspectiva desta situação se apresentam cinco casos de política educativa no Distrito Capital da Colômbia durante as administrações dos prefeitos Mockus e Peñalosa que tinham como objetivo promover a equidade educativa: colégios de subsídios à procura, colégios de nivelção para a excelência e outros colégios que não pertencem a nenhum programa em particular mas a ação governamental do distrito orientada à qualidade, à eficiência e à equidade.*

Palavras-chave: equidade social, equidade educativa, equidade escolar, função social da educação, políticas educativas sobre a equidade, orientação à equidade das instituições educativas.

The critical matter of school equity: a multicase study

• **Abstract:** *School equity has become a complex problem for educational institutions as the educational system has been configured historically in a way that the population group segmentation – according to the position of individuals in society – and the scarce attention to the underprivileged groups have led to a historical inequity that is being faced nowadays by means of compensatory and focused policies whose main aim is to prevent that polarization between rich and poor groups be more severe. This means, then, that the individuals' differences in society with reference to quantity and quality of education levels reached can be questioned from the perspective of justice. Accordingly, this situation is shown in five cases of educational policy at the Colombian Capital District, during the Mockus and Peñalosa*

mayor administrations. These policies aimed at promoting educational equity: demand-subsidy high schools, labor competence high schools, excellence leveling-up schools and other educational institutions that do not belong to a particular program, but to the district governmental action oriented to school quality, efficiency and equity.

Keywords: social equity, educational equity, school equity, education social function, equity educational policies, equity orientation of educational institutions.

-1. Introducción. -2. La equidad educativa: entre la realidad estructural y la micropolítica escolar. -3. Cinco casos de política educativa para la búsqueda de equidad. -4. ¿Logran resolverse las instituciones educativas en asuntos de equidad? -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

Primera versión recibida noviembre 27 de 2008; versión final aceptada marzo 11 de 2009 (Eds.)

1. Introducción

Los análisis sobre equidad y educación remiten a problemáticas complejas como la pobreza, la inclusión, la justicia, la igualdad, todas ellas diferentes, con referentes teóricos que pertenecen a campos disciplinares diversos —entre ellos la teoría política, la economía y la sociología— y, dentro de estos campos, con variados enfoques teóricos para abordarlas y dar cuenta de ellas. En este artículo acudo a la sociología de la educación, en cuyo marco es posible encontrar coordenadas de interpretación de la manera como las sociedades distribuyen y apropian sus recursos productivos y sociales para configurar, en esta medida, jerarquías sociales desiguales que inciden en la manera también desigual e inequitativa de acceder a la educación, en contextos concretos. También aludo al papel de las políticas educativas en la pretensión de “gobernar” el sector, y cómo se enfrentan a severos obstáculos para vencer la desigual educación, resultado de la brecha histórica existente entre los distintos grupos sociales, y responder, así, a los grupos que han estado desprovistos de los beneficios de la sociedad o han accedido a ellos en condiciones de desventaja. A propósito de estos planteamientos, formulo entonces la pregunta por el significado de la equidad que construyen cinco instituciones educativas —seleccionadas por hacer parte de programas de política educativa orientados hacia la equidad—, y la equidad que ellas logran generar en términos de oportunidades de inclusión para aquellos estudiantes y aquellas estudiantes que cuentan con menores recursos y mayores dificultades de acceso a los bienes que ofrece la sociedad. En especial, se trata de reportar el significado que los actores educativos (directivos, docentes y estudiantes) le otorgan al papel que cumplen instituciones escolares que hacen parte de políticas educativas gubernamentales de equidad, y cómo enfrentan los

obstáculos que el propio sistema educativo y el sistema social han creado.

2. La equidad educativa: entre la realidad estructural y la micropolítica escolar

Los referentes sociológicos de la equidad abordan la relación educación-sociedad en la pretensión de ofrecer oportunidades educativas igualitarias para todos los individuos. Se destacan aquellas teorías que encuentran en las diferencias existentes en la sociedad una posibilidad o un obstáculo para que la educación, en el primer caso, cumpla con la función de integrar a los individuos a la sociedad, teniendo en cuenta la desigualdad socioeconómica existente y abriendo posibilidades para que con ella los individuos se movilicen en la escala social, accedan a mejores puestos de trabajo, mejoren sus ingresos, y proporcionen a la sociedad mayores posibilidades de crecimiento. En el segundo caso, la educación es un espacio legitimador de las diferencias en la sociedad, y por tanto, antes que pensar en su contribución al desarrollo, lo que permite es reproducir las condiciones materiales y simbólicas de existencia de las distintas formas de dominación, desde el punto de vista de la inculcación de ideología y del aprendizaje de las funciones para desempeñar los roles que corresponden a la posición social que se ocupa. Los argumentos teóricos expuestos, como polos de un *continuum*, sirven de guía para mostrar los vínculos de la institución educativa con la sociedad y el papel que ésta puede cumplir en su propósito de buscar algún tipo de alternativa a las marcadas diferencias existentes en la sociedad. Entre ambos polos también hay posturas que, sin perder la mirada de la estructura social que ejerce su determinación sobre la educación, también encuentran en ésta un espacio de relativa autonomía por cuanto los sujetos construyen y le dan significado a la cultura en que están inscritos, y de ellos depende la capacidad de resistirse o generar movimientos de contracultura o apropiar en forma diversa lo que proviene del medio, de forma tal que las oportunidades de cambio se trasladan al espacio micro-social de la escuela. Es así como a partir de la comprensión de la vida cotidiana escolar y la explicitación de sus contradicciones y tensiones, se hace posible una transformación cultural orientada a inscribir prácticas y proyectos que reduzcan la exclusión social en que se ven involucrados los estudiantes y las estudiantes que se encuentran en situación de desventaja. De otra manera, sería necesario considerar que se requiere un orden social distinto para hablar de equidad escolar, y que la escuela tiene poco que hacer en las condiciones actuales para superar una dificultad que ella no genera, aunque sí puede contribuir a acentuar.

Resulta de suyo más compleja la situación, si a lo dicho se añade la manera como el sistema educativo ha llegado a ser lo que es hoy. En este sentido, puede reconocerse cómo a partir de los años 50, cuando se desbloquea la escolarización (Martínez, 2004), el Estado se propone masificar la educación y, por esta vía, modernizar el país, lo que también incluye “salir del atraso” y

superar la ignorancia en que se encontraba sumida buena parte de la población en un país caracterizado por basar su vida productiva y social en la agricultura. La extensión de la escolarización a más población y con mayores grados, se inserta en un espacio de doble escolarización, o lo que Baudelot y Establet (1976) llaman la red primaria profesional y la red secundaria superior. En el primer caso, la red primaria profesional se entiende como la inserción de las personas más pobres en una oferta educativa que se caracteriza por ser una forma deficitaria de hacer parte de la escuela, dados los antecedentes de socialización de la población con carencias visibles de capital social y cultural; red en la que no se cursan los años del ciclo completo, o en la que sólo se supera un vacío que en forma tardía se reconoce, cual es alfabetizar a toda la población; o, en la que en el mejor de los casos, se habilita con precariedad y más temprano para ocupar un puesto de trabajo en el que se privilegia el contenido práctico. Con el pasar de los años, en esta red, a través de la obligatoriedad de la educación, se van ampliando los años de escolaridad que todos los ciudadanos y ciudadanas deben tener, pero las características que le dan forma no varían.

La segunda red, por su parte, inserta a los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a los sectores más privilegiados, y lo hace de tal manera que la escuela encuentra amplia correspondencia entre el capital social y cultural que poseen y lo que la escuela les ofrece, al tiempo que la trayectoria posible a partir de esta inserción es más amplia y admite un lugar académico visible que aplaza la vinculación al trabajo, por cuanto para los individuos se abre la oportunidad de seguir una carrera profesional universitaria.

Lo dicho acerca de las redes permite afirmar que en la genealogía del sistema educativo actual se encuentra un proceso de segmentación educativa, que de la misma manera que no permite cerrar la brecha de las diferencias económicas, sociales y culturales, lo que hace es postergar la solución a una problemática social mediante una ilusión de equidad que apunta a compensar la deuda histórica que se tiene con la población más desfavorecida. Un sector de educación oficial para la gente pobre y uno privado para quienes ostentan mayor riqueza, se convierte en una escolarización diferenciada, desigual y con desventajas, para las trayectorias futuras de unos grupos con respecto a otros.

Con este desarrollo de la educación, el sistema educativo actual cuenta —a partir de las políticas educativas— con un modo de producir la educación que no posibilita la superación de las desigualdades y que conduce, con diferentes políticas, a llenar vacíos o a compensar a las personas más pobres, como lo han hecho el conjunto de reformas formuladas con posterioridad a la crisis de década perdida de los años 80, y a las pretensiones de equidad que acompañaron a las nuevas formulaciones de política a partir de los años 90. En este universo, las instituciones educativas han estado enfrentadas a un modelo teórico e ideológico de educación de carácter liberador, con la promesa de un mejor futuro de participación en la vida social para los estudiantes y las estudiantes que proceden de contextos diversos y deficitarios en cuanto a

socialización primaria y a adquisiciones de capital social y cultural, lo que choca con las expectativas y ofertas de la escuela.

Es desde los lugares expuestos que resulta posible conceptualizar la equidad educativa, concepto que no es intercambiable o conmutable con el de igualdad, pobreza, inclusión, y justicia. La diferencia con la igualdad es de carácter jurídico y de derecho, como constructo que proviene de la revolución francesa y que está en franco desacuerdo con cualquier forma de esclavitud de los individuos en la sociedad y pretende igualdad en libertad para todas y todos, en derechos jurídicos. Esta igualdad civil y ciudadana omite las desigualdades que se generan por el puesto que se ocupa en la sociedad, y en razón de la cual se accede o no a unas oportunidades que la sociedad ofrece, porque pueden pagarse. Entre estas oportunidades se encuentra la educación, por cuanto hay quienes pueden comprarla en el mercado mientras a otros se les da en condiciones de gratuidad, y los beneficios diferenciales que ofrece cada uno de estos distintos lugares son desiguales. Equidad, entonces, no es igualdad desde este punto de vista, porque la igualdad educativa con la que se lleva a cabo la ampliación de la escolarización implica inserción desigual y desventajosa para unos con relación a otros. Así, no todas las desigualdades son inequitativas ni todas las consideraciones a la igualdad implican equidad.

Por su parte, la pobreza se entiende fundamentalmente ya sea como carencias o necesidades insatisfechas, como falta de desarrollo de capacidades o como exclusión de derechos, y para cada uno podrían darse subtipos de concepciones de pobreza, así como formas de medirla (Álvarez & Martínez, 2001). Por tanto, si bien la pobreza es un asunto vinculado a la equidad, ella en sí misma y en razón a las diferencias sociales existentes, no es inequitativa. La inequidad surge cuando el hecho de poseer menos recursos conlleva menos posibilidades de realización de las capacidades y menos posibilidades de acceso a derechos. En consecuencia, puede decirse que el derecho a la educación se cumple porque el acceso se ha hecho extensivo para todos y todas, pero las condiciones en que se lleva a cabo la inserción, así como los procesos en que se participa, los resultados, y las posibilidades de construcción de futuro, implican oportunidades inequitativas porque favorecen a los grupos sociales de más riqueza sobre los de menos riqueza.

En cuanto a la inclusión, la escuela es un espacio que la posibilita para quienes están dentro de ella. Los excluidos y excluidas serían quienes no participan de la oferta escolar. Pero no basta —aunque resulte necesario— estar incluido o incluida en la escuela o integrar a quienes se encontraban por fuera del sistema, para garantizar igualdad y equidad. La inclusión exige políticas y prácticas macrosociales y microescolares en las que prime la atención de calidad, el respeto por las diferencias, la satisfacción de expectativas de los estudiantes y las estudiantes, la participación activa, y la construcción de un proyecto con sentido para el desempeño futuro. En otras palabras, es garantizar que el estar adentro del sistema educativo tiene implicaciones para seguir adentro de la sociedad y no verse desprovisto de herramientas para defenderse

efectivamente.

Finalmente, en relación con la justicia, la pregunta es si siempre la equidad es justa y la inequidad es injusta. En este caso, puede afirmarse que la pregunta por la equidad se refiere a qué tan justa es la inequitativa distribución de los beneficios de la sociedad, debida a las determinadas dotaciones y adquisiciones de recursos, ventajas o desventajas para hacerse titular de un determinado capital social, económico y cultural en la sociedad, y de un determinado puesto en ella. Ahora bien, como el capital cultural por el que se lucha en el campo de la educación no se distribuye de manera igual, y su distribución se vincula con el capital económico y social, la educación es un lugar de inequidad atribuible a la segmentación social que otorga posibilidades inequitativas a los distintos individuos. En tanto la justicia distributiva encuentra aceptable la desigual distribución, aunque ella no debe ser injusta, surge la pregunta por cuál es el mínimo de desigualdad tolerable en una sociedad, para que sea posible el desarrollo de los individuos y la realización de sus capacidades y libertades (Sen, 1995). Ahora bien, los individuos y grupos en la sociedad, por justicia, requieren una educación basada en sus propias maneras de concebir el mundo y en sus propias necesidades educativas.

En consecuencia, la inequidad es un asunto de la estructura jerárquica de la sociedad: tiene que ver con la pobreza o el acceso deficitario a los beneficios económicos de la sociedad. Y también es un asunto de la política educativa que sólo desde una época muy reciente escolariza en forma masiva, pero lo hace de manera segmentada. El análisis del nivel micro, a continuación, permitirá ver cómo hacen las instituciones escolares para enfrentar estas consideraciones estructurales de la sociedad que tienden a favorecer a los individuos de acuerdo con su posición social.

3. Cinco casos de política educativa para la búsqueda de equidad

La perspectiva multicazos, con el uso de estrategias y técnicas cualitativas, hizo posible la lectura e interpretación de la realidad reportada por los actores escolares que integran las instituciones educativas pertenecientes a programas de política intencionados a procurar una mayor equidad, por parte de la administración del Distrito Capital de Bogotá, en contextos donde vive la población de escasos recursos socioeconómicos (estratos 1 y 2).

Se entiende que un caso es una totalidad y merece ser estudiado, porque aporta conocimiento importante sobre el tema de equidad, dado su carácter singular y complejo, que no significa excepcional a instituciones semejantes, o permite compartir sus realizaciones y enseñanzas. El hecho de encontrarse inédito facilita que el conocimiento construido sobre él sea nuevo: al ir más allá de lo que se conoce hasta el momento, muestra eventos y relaciones que no se han mostrado y contrasta el conocimiento del caso sobre la equidad con el conocimiento que hasta el momento se encuentra disponible. La documentación sistemática y rigurosa exige sustentar con evidencias los

argumentos que contribuyen a “levantar” el caso, hecho que ocurre entre varias tensiones: el conocimiento existente y el conocimiento emergente, el saber del investigador o investigadora y el saber de lo investigado, la mirada simple y la mirada compleja, el deber ser y el ser, la directividad de la mirada y la apertura, lo particular y lo general. Un caso permite construir un objeto de investigación a través de: el reconocimiento de lo que es significativo, la búsqueda de “las mejores” fuentes de datos (que permitan desentrañar lo característico del caso pero además que permitan comprenderlo), el asegurarse de la veracidad de la información (seguimiento a hechos, triangulación), la realización de sólidas interpretaciones. La escritura del caso aporta en cuanto a la especificidad de los hallazgos y reconstrucciones hechas, y abre caminos al conocimiento y a la acción, a través de la interpretación y de la posibilidad de transferir sus aprendizajes. El hecho de ser multicaso contribuye a comparar entre distintos casos lo construido y sus enseñanzas (Camargo, 1999).

Los casos seleccionados fueron: un colegio del programa subsidios a la demanda, un colegio del programa nivelación para la excelencia, un colegio que participó en el proyecto de desarrollo de competencias laborales, un colegio en concesión y un colegio que, como cualquier otra institución educativa de Bogotá, participó de las intervenciones de política dirigidas a todas las instituciones del Distrito Capital.

El estudio se propuso un horizonte de sentido que permitiera:

1. Establecer un diálogo entre las concepciones y lecturas de la realidad de los actores escolares participantes en el trabajo y las elaboraciones e interpretaciones del investigador o investigadora, con la ayuda del conocimiento teórico.
2. Diseñar una lógica reconstructiva de investigación (Goetz & Lecompte, 1984, p. 30) en cuanto proceso interactivo teoría-realidad de la equidad educativa y escolar, con un diseño flexible y generativo en el que los puntos de partida —”a priori”— fueran controvertidos para abrir paso a nuevas lecturas, comprensiones e interpretaciones de la realidad estudiada.
3. Contar con técnicas cualitativas de recolección de información en profundidad, orientadas a reconstruir la realidad que plantean los actores escolares, con la intención de dar significado al objeto de conocimiento¹.

¹ A este propósito sirvieron los siguientes instrumentos: 1) *Fichas de lectura documental y de consignación de la información* para recuperar los datos o registros contenidos en la documentación pertinente sobre política educativa y sus orientaciones, así como los proyectos, programas y actividades institucionales, e incluso el rastreo teórico hecho; 2) *Entrevistas no estructuradas* con base en una guía elaborada a partir de las categorías previas del estudio, para profundizar con los actores escolares aspectos clave sobre la equidad en la vida institucional. Se aplicaron a 4 docentes y al rector, en cada una de las cinco instituciones educativas del estudio; 3) *Observación no sistemática*, porque se consideró necesario acudir a la mirada del contexto de las instituciones educativas en términos de recursos y de condiciones físicas y materiales en que existen y funcionan; 4) *Grupos focales*, para reconocer diferentes perspectivas de los actores participantes en torno a temáticas vinculadas con la equidad. Se aplicaron de dos a tres grupos focales por población de estudiantes y de docentes, cada uno con la participación de 5 a 12 integrantes, en cada una de las cinco instituciones educativas; 5) *Diario de campo*, con observaciones de la investigadora para cada caso.

4. Acudir a argumentos interpretativos y comprensivos para leer la información aportada por los instrumentos mediante la construcción de categorías del investigado o investigada, y del investigador o investigadora, en el proceso de lectura de la información recolectada.

De esta manera se procedió a levantar cada uno de los cinco casos y a documentar las lecciones de la experiencia señaladas en ellos, en torno al problema de la equidad social, educativa y escolar.

Posteriormente, el análisis comparativo de los casos —análisis transversal— permitió destacar los aspectos que comparten y aquellos en que se diferencia cada caso con respecto a la equidad.

4. ¿Logran resolverse las instituciones educativas en asuntos de equidad?

En el marco de lo expuesto en los apartados anteriores, resulta de interés mostrar los resultados aportados por el levantamiento de los cinco casos, a través de los cuales la problemática de la equidad educativa es una vivencia del día a día que enfrentan los actores escolares:

1. *El caso del colegio de subsidios a la demanda* participa en un programa de ampliación de cobertura en respuesta a la presión social por educación, por parte de los sectores más desfavorecidos de la población. Debido a que el Estado no alcanza a cubrir toda la demanda, el sector privado es financiado por él y termina vinculado a la educación oficial.

En esta institución el gobierno paga por estudiante atendido, quienes proceden de los estratos 1 y 2, los más bajos de la localidad, aunque “se cuelan” algunos y algunas del estrato 4 “venido a menos”, y del 3, que también necesita el ingreso. Esta política de focalización del gasto educativo en las poblaciones más pobres ha beneficiado al colegio cuya sostenibilidad depende de la continuidad del contrato suscrito con la Secretaría de Educación Distrital. Sin embargo, y aún cuando los estudiantes y las estudiantes logran garantía de acceso, lo hacen en condiciones más precarias que los demás estudiantes distritales.

La infraestructura escolar no es la deseable para movilizar ambientes variados de aprendizaje ni la institución cuenta con planes o proyectos de inversión en planta física. Los apoyos educativos son limitados, como puede juzgarse por la ausencia de computadores que impide el acceso a Internet, limitando la formación así adquirida frente a las exigencias del mundo contemporáneo.

Se reporta una alta rotación de docentes porque las condiciones laborales los desfavorecen y, con ello, se perjudica la continuidad y calidad del proyecto educativo ofrecido a niños, niñas y jóvenes.

El clima institucional revela complejas y contradictorias situaciones de convivencia derivadas de la violencia del contexto y de la ausencia de

directivas institucionales para enfrentar soluciones a los conflictos.

El proyecto pedagógico de la institución no muestra estrategias novedosas y alternativas para responder a las poblaciones que atiende, ni una preocupación por responder a los atributos de calidad emanados de la Secretaría de Educación; antes bien, cuenta con un conjunto de proyectos que se disponen sin suficiente articulación, siendo el de convivencia uno más entre muchos, a pesar de las dificultades de la institución en este sentido.

La institución encuentra dificultades para mirarse a sí misma y ver sus dificultades internas; por el contrario, considera que requiere un retorno a los valores para superar la situación que enfrenta.

Lo dicho conlleva a afirmar que en estas condiciones los estudiantes y las estudiantes de esta institución acceden a una educación que no les aporta herramientas adecuadas para obtener la calidad que necesitan frente a sus condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, y ello podría estar contribuyendo a su futura exclusión de la sociedad o a una inserción precaria que no se compadece con la ilusión ofrecida por medio de la educación.

En suma, el caso de subsidios a la demanda encuentra serias dificultades que están contribuyendo al empobrecimiento de la educación de los sectores más pobres de la población. No sólo se acude a una solución que segmenta la educación entregada a los más pobres sino que la mayor cobertura que caracteriza al programa se logra en detrimento de la calidad. Por su parte, la reunión de los estudiantes y las estudiantes por estrato conlleva procesos educativos basados en la interacción entre estudiantes de igual capital social y cultural, hecho que no moviliza comprensiones y aprendizajes en la diversidad. A ello se agrega la discriminación que sufren el grupo estudiantil subsidiado por parte de quienes pagan matrícula, de sus familias y aún de los docentes y las docentes, como se deriva de algunas de las concepciones presentes en sus narrativas. Este caso pone en evidencia cómo una institución educativa, que participa en las políticas focalizadas de aumento de cobertura educativa, no cuenta con condiciones para promover la inclusión de los estudiantes y las estudiantes con la calidad requerida, ni encuentra condiciones para promover, a nivel micro, unas políticas de equidad.

2. *El caso del colegio en concesión* pertenece a una modalidad de programa de gestión privada con recursos públicos, que se desincentivó a partir de la administración del alcalde Garzón (2004-2007). Sin embargo, este tipo de colegio hace parte de la complejidad de instituciones educativas con las que cuenta Bogotá, esquema defendido y criticado desde distintos puntos de vista. Allí se encuentra una apuesta de docentes y directivos por la educación de los estudiantes y las estudiantes con una mirada centrada en la calidad a través de pruebas de competencias y de

los valores y apuestas corporativos, del concesionario, con limitaciones para la creatividad y el desarrollo de alternativas para la población atendida por parte de los docentes y las docentes.

No obstante, se afirma que los colegios en concesión obtienen resultados muy lentos hacia la universalidad (Fedesarrollo, 2006), pues “Mientras que durante diez años los estratos más bajos de la población sólo han aumentado dos puntos su indicador de cobertura, pasando de 66% a 68% aproximadamente, los estratos más altos lo han hecho en cerca de seis puntos” (Fedesarrollo, 2006, p. 2).

De otra parte, una fuerte crítica a los colegios en concesión proviene por la vía de su gestión privada. Se considera que cualquiera que sea la procedencia de los recursos, un colegio administrado en forma privada es privado y desde ahí se pone en duda la construcción de un proyecto público de nación, y se propicia una atención discriminada a la población dentro del mismo sector oficial, para los grupos más desaventajados de la sociedad.

No obstante, el caso encuentra condiciones favorables para la inserción de los estudiantes y las estudiantes: infraestructura, apoyos materiales y recursos educativos, un clima escolar que facilita el trabajo escolar, un proyecto pedagógico articulado y convergente, una planta docente comprometida con él, y un grupo de estudiantes “orgullosos” de su pertenencia al plantel.

Estas condiciones, si bien son necesarias e importantes, no garantizan el proceso de equidad: en primer lugar, porque el proyecto, como ya se dijo, es privado y segmenta a los pobres y las pobres, entre los cuales quienes se encuentran en esta institución hallan privilegios que no tienen quienes asisten a otras instituciones oficiales ni quienes estudian en la institución anteriormente expuesta, de subsidios a la demanda. Segundo, porque el colegio reporta su carácter exclusivo al señalar que la fuerza de la institución y de su proyecto hace que “los violentos se autoexcluyan”. En tercer término, porque a pesar del trabajo por resultados y de una evaluación constante, los estudiantes y las estudiantes no logran superar los niveles insatisfactorios de aprendizaje.

3. *El caso del colegio de competencias laborales* muestra una institución educativa ubicada en una zona de alto riesgo y vulnerabilidad social que intenta encerrarse y poner muros y distancia con “el afuera”, aunque ello no es suficiente para alejar los problemas del contexto que se traducen en alta violencia escolar. La infraestructura física es deficitaria, hay sobrecupo en las aulas, falta personal y recursos materiales y de apoyo para el trabajo escolar, como por ejemplo computadores, textos escolares y libros, algunos estudiantes perciben que las clases son aburridas y monótonas sin su participación e involucramiento.

Las relaciones estudiantes-docentes varían según cada cual vaya haciendo los arreglos informales y formales que los estudiantes y las

estudiantes requieren para “pasarla bien”. Por eso pasa de ser la institución más vertical y autoritaria a la más flexible o a la más “libertina”, en la que cada cual hace lo que quiere, y ese valor significa al mismo tiempo “autonomía” y poco interés y compromiso por lo que en ella pasa y por el grupo estudiantil.

De esta manera, no se han dispuesto las condiciones para que el desarrollo del proyecto institucional sea viable. Por ello, al plantearse los logros en el proyecto desarrollado de competencias laborales, no es posible encontrar la competencia relacionada con la toma de decisiones, es débil el desarrollo de la competencia que permite negociar con las diferencias y existen insatisfacciones con respecto a la competencia relacionada con el manejo de situaciones conflictivas.

Por otra parte, hay dudas acerca del compromiso docente, lo que de ninguna manera contribuye a un clima de confianza para apoyar el trabajo en equipo —ambas competencias laborales generales— que requiere la institución. Puede decirse, finalmente, que se ha logrado un incipiente proceso de desarrollo de la institución a través de las competencias laborales generales, trabajo que corre el riesgo de perderse al no continuar con un apoyo sistemático para darle alguna continuidad. En la medida de las contradicciones y dificultades encontradas, la institución no enfrenta con argumentos sólidos la construcción de equidad.

4. *El caso del colegio nivelación para la excelencia* trata de un programa compensatorio o de discriminación positiva a través del cual se destinan recursos financieros y de apoyo a las instituciones, con resultados más bajos en las pruebas de competencias básicas, con la pretensión de revertir las desigualdades iniciales, rompiendo —dentro del sistema educativo— con los determinismos sociales. Consiste en un acompañamiento sistemático de una universidad, en este caso, para elevar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y las estudiantes, mediante el fortalecimiento de la institución y el trabajo sobre aquellos aspectos que se caracterizan por estar influyendo en el logro de resultados insatisfactorios.

No obstante estas intenciones, cuatro años después de su desarrollo las condiciones de infraestructura y de aula continúan siendo bastante deficientes, existen severas dificultades en el clima escolar y los actores no se sienten escuchados o escuchadas, lo que obstaculiza el establecimiento de una comunicación favorable a la convivencia.

Aunque el manual de convivencia fue el énfasis del trabajo de acompañamiento², la fragmentación de la comunidad escolar continúa porque las reglas construidas para darle sentido y coherencia a las relaciones escolares cuentan con la verticalidad de las decisiones de la

² Se caracterizó como acompañamiento impuesto, en el que la institución se ajusta estrictamente a lo contenido en la legislación, en el estudio de Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006).

rectora, ante la cual ni docentes ni estudiantes reconocen algunas de sus determinaciones.

Si bien la apuesta del programa de nivelación implica el reconocimiento de los contextos sociales y culturales de los que provienen los alumnos y alumnas —y ello plantea un reto para las concepciones de los actores escolares, la convivencia escolar, el trabajo en el aula, los dispositivos de evaluación y disciplina y, en general, para la gestión de la institución en cuanto a su manera de responder a unas dinámicas particulares de dicho contexto al que se enfrenta—, la institución no logra responder a la equidad por cuanto, ya concluido, los actores revelan un descontento que pone en tela de juicio la intervención.

La relación entre las prácticas pedagógicas tendientes a la equidad y los procesos de acompañamiento que iniciaron con la discusión sobre los modelos pedagógicos y el PEI en la búsqueda de aprendizajes significativos, se encuentran con un contexto difícil que el colegio no ha podido incorporar y que lo sigue obligando a un cambio.

El corto tiempo del acompañamiento —la política se suprime al cambiar el gobierno de la ciudad— no permite incidir en la cultura escolar y las transformaciones apenas quedan delineadas y con el riesgo de perderse, pues en el colegio existe la sensación de que la entidad acompañante dejó el proceso sin acabar (Calvo, Camargo & Gutiérrez, 2006).

5. *El caso del colegio no intervenido*, así llamado por participar en todas las políticas distritales pero en ninguna en especial, se esfuerza por ser sensible al contexto para trabajar por una equidad escolar que apunte a superar la desigualdad e inequidad socioeconómica y cultural del grupo de estudiantes, sus familias y la comunidad. En este sentido, el diagnóstico, la toma de conciencia y la búsqueda de desarrollo del lugar en que se inscribe la escuela, son mediaciones para poner a su servicio algunos dispositivos y recursos escolares. Esta tarea no está exenta de dificultades, tensiones, retos y, aún, desmotivaciones. A los docentes y a las docentes les resulta profesionalmente, pero al mismo tiempo les hace vulnerables en cuanto sienten que su trabajo y su esfuerzo son un fracaso frente a la severidad de los problemas que los estudiantes y las estudiantes experimentan.

No obstante, un trabajo cotidiano en una perspectiva abierta al cambio y de confrontación permanente, ayuda a sortear algunas de estas dificultades. Puede decirse que la construcción colectiva facilita el trabajo en que se empeña el colegio, y que logra generar una alternativa hacia la equidad. Entre los dispositivos que dispone para la búsqueda de una mayor equidad escolar, se encuentran:

- Un proyecto educativo formulado y en la práctica, según los relatos de docentes y estudiantes, en función del medio sociocultural del grupo de estudiantes, a través de la definición

de los pilares de la educación como el lugar al que converge la actividad institucional y de aula, para transformar al sujeto que aprende. Una vida académica negociada (trabajos, proyectos, intereses de los actores) es la característica definitoria del modelo que se sigue³.

- Una alternativa de aprendizaje y de enseñanza que, con base en la pedagogía por proyectos, se despliega desde el PEI hasta el aula, a nivel de concepciones, prácticas, estrategias, instrumentos y actividades. Así, se intenta rescatar el interés por aprender en los estudiantes y en las estudiantes.
- Un cambio en los niveles del sistema educativo, con el fin de atender mejor las necesidades y características de los estudiantes y las estudiantes. Así mismo, logra coordinar el trabajo de las dos jornadas escolares y enriquecerlo con la experiencia de los maestros y maestras.
- Relaciones de convivencia a las que contribuye la estrategia de monitores y monitoras, elegidos por los estudiantes y las estudiantes entre quienes poseen cualidades que los hacen merecedores o merecedoras de esa distinción, lo que a su vez es un reconocimiento, un incentivo y una estrategia de formación.
- La organización de distintos comités estudiantiles en un marco de aprendizaje de una democracia que se construye en la vida cotidiana y se orienta, en consecuencia, a la transformación participativa de distintos ámbitos.
- El fortalecimiento de las capacidades de relación y de construcción colectiva de significados sobre el colegio y su actividad, lo que contribuye a un mejor desempeño del equipo de docentes. Se comprende la cultura escolar como un entramado de relaciones, y en esta medida se reconocen los diferentes intereses de los actores y, de acuerdo con ellos, se negocia y se zanján disputas. Si bien no puede hablarse de una institución democrática ya consolidada, ni de participación de todos y todas en la toma de decisiones, el colegio muestra avances en lo concerniente a lo académico y a las relaciones entre los actores.
- Apertura al cambio, considerar los procesos no terminados, dar tiempo al desarrollo de acuerdos y compromisos, ser concientes de las dificultades del contexto y de las

³ Así, "En este año al inicio de labores, se consultó a los estudiantes y padres de familia sobre sus intereses y expectativas en cuanto a lo que querían aprender. Las conclusiones a que se llegaron giran en torno a adquirir conocimientos que se puedan aplicar en la vida práctica y que generen ingresos económicos y les brinden la oportunidad de sobrevivir, y que a la vez mejoren la calidad de la educación. Igualmente, aquellos que permitan bajar el nivel de agresividad y solución de conflictos mediante el diálogo" (docente).

limitaciones de la escuela —sin paralizarse por ello—, dudar de “la verdad” del maestro o maestra son, entre otras, un conjunto de características que apuntan a hacer de este colegio una fuente de aprendizajes para el cambio, en cuanto camino alternativo que intenta construir una escuela que trabaja en y para los estratos más empobrecidos.

Con lo dicho, no quiero afirmar que la institución educativa solucione los problemas de equidad a que se enfrenta pero ella no cesa en su empeño de buscar un aporte para que los alumnos y alumnas más pobres se beneficien de la escuela.

De los casos puede desprenderse, en síntesis, que a la escuela le conciernen dos problemas: por un lado, el de la estructura social más amplia, porque a la institución llegan los niños, niñas y jóvenes que por ubicarse en posiciones sociales desventajosas desarrollan capacidades no sólo diferentes sino desiguales para enfrentar la oferta escolar. En esta perspectiva, es inevitable para la escuela tener que tratar con los problemas económicos, sociales y culturales que de ello derivan. El otro problema consiste en enfrentar las inequidades que pueden generarse si los estudiantes y las estudiantes que acceden a la escuela no encuentran las oportunidades requeridas para asumir con las herramientas adecuadas los retos de la sociedad. Si bien son enormes las dificultades y obstáculos para revertir las inequidades existentes en la sociedad, las instituciones educativas intentan apostarle a un compromiso que no cesa y que requiere llenarse de más y más argumentos teóricos y de la práctica, para buscar caminos pertinentes —desde abajo— que le den un vuelco a la terca realidad de la inequidad que hace presencia en la educación y en las escuelas. De igual manera, se considera que la educación puede contribuir limitadamente a la superación de la pobreza y de las difíciles condiciones en que viven y se desarrollan buena parte de los niños, niñas y jóvenes de país, y que el planteamiento de caminos, que a la manera de desafíos pendientes apuntan a sociedades más justas y democráticas, debe ser una tarea sistemática, denodada y permanente de la sociedad y sus condiciones macroeconómicas. En consecuencia, la escuela cuenta con dificultades y limitaciones para resolverse en términos de la equidad.

5. Conclusiones

Como se deriva de los estudios de caso realizados, la educación se realiza en contextos adversos desde el punto de vista económico, social y cultural. La acción sobre estas instituciones educativas depende del Estado, de las políticas educativas y de los actores escolares. Hasta el momento las políticas compensatorias proponen un tratamiento diferencial que se considera necesario para modificar la extrema desigualdad material. Mediante su acción se aspira a compensar la situación de los grupos más desfavorecidos y sin oportunidades de la sociedad, con el fin de proporcionar otro punto de partida,

en condiciones de mayor igualdad a las de los demás grupos de la sociedad. No obstante, no logran superar la inequidad y realmente no pueden hacerlo; su carácter es compensatorio.

Es así como puede decirse que el proyecto educativo de las instituciones educativas está fracturado por las contradicciones y distancias que se expresan en la relación teoría y práctica. La primera ha de ocupar un lugar en la práctica cotidiana, para orientar, hacer converger, admitir diferencias aunque no contradicciones, hacer arreglos institucionales que se traduzcan en norma de vida cotidiana para ser vividos, y promover experiencias vitales enriquecedoras a todos los actores contenidos en la institución educativa. Para la realización del proyecto escolar es necesario que las condiciones físicas y de recursos sean favorecedoras, y no como se presentan en cuatro de los casos estudiados, pues las condiciones materiales de existencia de la institución no permiten su construcción simbólica como espacio de equidad. Las relaciones entre los diferentes actores, complejas de suyo, de las que depende la construcción institucional, resultan poco favorables para el desarrollo de todos los integrantes en los distintos casos. De los cinco, cuatro funcionan en condiciones de precariedad que afectan la situación de desigualdad de la educación de los estratos más pobres de la población. La quiebra de un proyecto público puede derivarse de la ausencia de un proyecto educativo institucional que de sentido y contenido a la vida y cultura de los estudiantes, sus familias y comunidad, un proyecto que se despliegue visiblemente ante la sociedad en el encuentro de la diversidad, la inclusión y la democracia, con eje en la participación, como lugar de construcción de una pedagogía orientada a la calidad de la educación pública. El modelo educativo que sustentan los casos plantea debilidades que contribuyen al fraccionamiento de la escuela contemporánea y que pueden sintetizarse en: 1) los nuevos referentes para la educación no encuentran lugar de satisfacción en la escuela, tal y como se presenta actualmente; 2) la variedad de culturas y contextos que ingresan a las instituciones educativas no le permiten adecuar con flexibilidad sus estructuras y marcos de referencia; 3) la búsqueda homogeneizadora riñe con los requerimientos de diversidad a que está convocada la escuela y con la sensibilidad que requiere tener frente a las necesidades de la población y frente al contexto en que se inserta; 4) las redes o circuitos escolares que segmentan la educación no contribuyen a la igualación escolar. La esperanza en el proyecto educativo, que se evidencia en la atribución que hacen los actores a la escuela en tanto “les ayuda a salir adelante”, es una señal inconfundible de la manera como insiste en mantenerse, aún a costa de conservar lo que resultaría de alguna manera insostenible. Estas representaciones que se le adjudican a lo escolar también construyen esa realidad y guían las acciones que se emprenden para permitir una determinada inclusión de los estudiantes y las estudiantes en la escuela. Los distintos casos expresan un esfuerzo de la macropolítica por enfrentar la problemática de inequidad de la educación y, por esta vía, contribuir a compensar la inequidad existente en la sociedad. Se esperaría que a través de la educación, los

distintos grupos de la sociedad logren insertarse en ella en forma productiva, no sólo desde el punto de vista económico sino también social. Sin embargo, el incremento de la escolaridad de la población y el paso por las aulas, no ha traído consigo el adelgazamiento de la brecha entre sectores distintos de la sociedad, lo que permite pensar que la estrategia escogida es inadecuada, o por lo menos, insuficiente. Más educación no necesariamente implica mejores posiciones en la sociedad ni mayores oportunidades de participación en sus beneficios, ni mayor bienestar. Tampoco la macropolítica orientada a la equidad logra hacer nada distinto a paliar algunas de las dificultades que derivan de las desigualdades que afectan al sector educativo, aunque éstas no procedan de él. En esta medida, la desigual e inequitativa distribución de los bienes en la sociedad termina por afectar la forma en que se distribuye, a su vez, la educación, haciendo que las diferencias de origen, en el nacimiento de los individuos, sean las marcas fundamentales de diferenciación y no las diferencias en sus adquisiciones y méritos posteriores, al ser partícipes de las oportunidades que ofrece la sociedad. Y, no debe olvidarse que, año tras año, estas desigualdades se han acumulado, sin prestarle la atención debida, generándose una inequidad que, a manera de deuda histórica, se tiene con las poblaciones más desfavorecidas por la fortuna. Con el anterior planteamiento languidece la respuesta que puede dar la política educativa a la superación de la desigualdad y mucho más, la que puede dar la institución educativa. Este viejo debate coloca en un puesto hegemónico a la dimensión económica, por cuanto es ella la que conduce la vía del crecimiento y el desarrollo y a la que tienden a subordinarse los aspectos sociales. Si se llegara a determinar lo negativa que resulta la desigualdad para el alcance de dicho desarrollo y crecimiento del país, muy posiblemente los modelos económicos alertarían e incidirían sobre los aspectos que afectan la desigualdad. Pero, al contrario, se considera que “cierta desigualdad es necesaria” para emular la creatividad, la innovación y el emprendimiento, pues una sociedad muy igualitaria no ofrece a los individuos suficientes incentivos para llevar a cabo proyectos audaces que mejoren su bienestar, porque el bienestar llega a ser considerado aceptable y no se considera necesario asumir riesgos para mejorarlo. Pero, ¿cuánta desigualdad se requiere para ello? Los casos evidencian una orientación hacia la equidad que cuestiona las posibilidades de la redistribución de educación en forma independiente a la redistribución de otros recursos de la sociedad. No existe una trasposición mecánica de lo macrosocial a lo microsociales, sino un lugar activo de la institución escolar para generar reconfiguraciones con base en la confianza a un proyecto educativo y también con base en el desacuerdo sobre el mismo. La noción de micropolítica (Ball, 1989) ayuda a la comprensión en este sentido, pues admite un movimiento relativamente autónomo de las instituciones educativas. En consecuencia, al plantearse la necesidad de intervenir los problemas de equidad, lo que hace la política educativa es empezar a saldar una deuda que se inicia con la igualdad para todas y todos de estar —por lo menos— incluidos en el sistema educativo.

De la mano de Rawls (1979), se justifican así las políticas de focalización que apuntan en primer lugar a dar a las poblaciones lo que hasta el momento no se les ha entregado (cobertura), y en segundo lugar a intervenir sobre el aumento de la brecha de la desigualdad que producen las redes segmentadas de escolarización, porque si se llegase a aplicar la máxima *a todos según su mérito*, los resultados serían más inequitativos. Por eso, en aras de una equidad, la política distrital asume la necesidad de dar más a quien menos tiene, para buscar igualar las condiciones desiguales de partida que no son equitativas para el acceso a la educación. Sin embargo, se sostiene de manera reiterada que no es suficiente, aunque sí se considere necesario. No es suficiente porque se requieren políticas más agresivas que vayan a la raíz de lo que constituye la inequidad, y para ello no es suficiente la intervención de la educación. Se requiere un esfuerzo articulado que le permita a la población contar con los medios que le posibilitan el mejor acceso a la educación.

Se alude a políticas intersectoriales que den la oportunidad de una socialización inicial más rica social y culturalmente, lo que se vincula con el capital económico que circula en la sociedad. Éste es un medio para obtener beneficios importantes en lo social y cultural, del que si no se proporcionan las condiciones para obtenerlo será muy difícil contar con mejores alternativas para la población. Acorde con este punto de vista, puede afirmarse que la forma como se distribuye la educación en la sociedad debería partir de una igualdad en las condiciones de partida requeridas para acceder a ella de forma que no sea inequitativa y que tampoco lo sea en los procesos posteriores al acceso: igualdad con equidad de condiciones objetivas para aprender, de oportunidades en cuanto a lo que se enseña, de medios, recursos, materiales y metodologías, de atención a los procesos, de resultados. La igualdad con equidad no es lo mismo que la uniformidad, ni admite discriminaciones ni exclusiones. Los planteamientos expuestos se alejan de la postura clásica funcionalista que atribuye a la educación la capacidad y posibilidad de redistribuir las posiciones sociales en la estructura macrosocial. La educación ofrece herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que los individuos apropian de acuerdo con sus construcciones particulares de mundo, en procesos activos de relación con el otro y con dicho mundo. Es así como las perspectivas funcionalistas no entran a hacer parte de una posibilidad de construcción de la educación, aunque sirvan para entender que es el lugar desde el cual de manera mágica muchos individuos de la sociedad ven en la educación *la tabla de salvación*.

Está puesta en cuestión la capacidad de la educación de ser “redentora”, si la sociedad no dispone las condiciones adecuadas para que ello ocurra. Es así como la distancia crítica del estructural funcionalismo y del reproductivismo se traduce en una apuesta etnometodológica, interaccionista y cultural, que subraya la importancia del sentido que los agentes confieren a sus acciones; y en esta medida, esta posición les permite en forma individual y grupal desnaturalizar lo que en apariencia parece ser natural, proponerse la incorporación de *habitus* que transformen las adquisiciones tempranas

de los individuos de los estratos más desfavorecidos, encontrar un lugar de posibilidad y reinención de la educación desde el cual reconozca sus límites y, antes bien, desde sus posibilidades logre potenciar la acción que lleva a cabo.

En síntesis, podría discutirse, entonces, si las instituciones educativas han llegado a su fin. Dubet (2005) considera que los valores de la modernidad que la sostenían son puestos hoy en duda, de tal forma que ello podría explicar las dificultades reportadas por los maestros y maestras para atraer la motivación y el interés de la población estudiantil, para entender sus actitudes, su poco esfuerzo, sus preferencias, su diversidad. Esta postura bien puede implicar que un nuevo sujeto hace presencia en la escuela y que tanto la sociedad como sus instituciones escolares requieren disponer nuevos recursos para albergarlo. Por tanto, finalmente se destaca la necesidad de reinventar la escuela para proponer alternativas diversas a la población, alternativas inéditas que evidencien posibilidades para el espacio escolar, único por el cual pueden transitar, sin excepción, todos los individuos de la sociedad; y único que ha construido conocimiento sobre procesos de inculcación efectivos para la población y que puede hacerlo de manera consistente, sistemática y regular. No hay propuestas elaboradas de antemano ni trayectorias definidas previamente ni caminos delineados. El futuro está por construirse y lo que aparece son algunos elementos de la ruptura y la resistencia que, tal vez fragmentados, puedan ayudar a construir nuevas rutas.

Lista de referencias

- Álvarez, M. E. & Martínez, H. (2001). *El desafío de la pobreza*. Bogotá, D. C.: Fundación Social, Confederación Colombiana de ONG -CCONG- y Siglo del Hombre.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, Ch. & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, G., Camargo, M. & Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico -Idep.
- Camargo, M. et al. (1999). *Metodología para estudios de caso sobre la gestión escolar*. Bogotá, D. C.: Corpoeducación, Fundación Corona y Departamento Nacional de Planeación, sin editar.
- Camargo, M. (2008). *Equidad y educación: estudios de caso de políticas educativas*. Tesis para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y Universidad de Manizales (tesis doctoral no publicada).
- Dubet, F. (2005). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En Revista

- Colombiana de Sociología, “Sociología de la Educación”. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología, 25, pp. 63-80.
- Fedesarrollo (2006). *Análisis de las políticas de salud, vivienda y educación, del nuevo plan de desarrollo de Bogotá*. Bogotá, D. C.: Fedesarrollo y Personería de Bogotá.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata S.A.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos y Convenio Andrés Bello.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Referencia

Marina Camargo Abello, “El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 7, núm. 2, (especial) (julio-diciembre), 2009, pp. 1619-1638.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
