

El sistema de educación de las escuelas públicas y la subalternidad en India

Shruti Ambast

| India |

traducido por Ana Rivas

Antecedentes

Considerando los espacios institucionales donde las comunidades periféricas o subalternas representan la mayoría en la India, las escuelas públicas son significativas. Sin embargo, no siempre fue así. Las escuelas públicas han experimentado un cambio de perfil considerable en las últimas tres décadas. Hasta la década de 1980, las escuelas públicas eran de uso exclusivo de las clases media y alta y atendían a los hijos de burócratas, políticos y otros grupos de élite. Desde principios de los años 90, la India ha sido testigo de un fuerte impulso hacia la universalización de la educación primaria. Esto se basó en primer lugar en el Programa Distrital de Educación Primaria (DPEP), financiado por el Banco Mundial, seguido por el programa Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) del Gobierno de la India. La promulgación de la Ley del derecho a la educación(Acta RTE) en 2009 introdujo disposiciones legales que garantizan la educación gratuita y obligatoria a todos los niños de 6 a 14 años de edad, junto con un conjunto concomitante de garantías relacionadas con el acceso a la educación y la calidad de la misma. Con la ayuda de estas políticas, la matriculación bruta en la escuela primaria se hizo casi universal. En 2005, la Encuesta de Desarrollo Humano de la India mostró que la tasa de escolarización de todos los grupos sociales de la India era superior al 90%.

Al mismo tiempo, los grupos de élite comenzaron a migrar de las escuelas públicas para las escuelas privadas porque se percibía que ofrecían mejores resultados educativos. A la par de las escuelas privadas que abastecían a la élite, también comenzó a proliferar una nueva clase de escuelas privadas asequibles o de "bajo presupuesto". Estas escuelas hicieron un marketing efectivo, haciendo énfasis en la enseñanza del inglés. La idea de que, cualquiera que pueda permitirse enviar a su hijo a una escuela privada lo hará, se convirtió en un estribillo común. Como resultado, las escuelas públicas actualmente atienden abrumadoramente a aquellos que no pueden permitirse una alternativa: los pobres y los grupos socialmente desfavorecidos.

En esta situación, es pertinente examinar la situación de la educación escolar pública en la India con una visión de los factores sistémicos que influyen en la composición de sus cuerpos estudiantiles. Esta evaluación cuestiona a quien el sistema escolar público está sirviendo, con qué objetivos, y cómo está movilizando y distribuyendo recursos para alcanzar dichos objetivos.

Tendencias recientes en la educación de las escuelas públicas

Aunque la matrícula ha mejorado, el trabajo infantil sigue siendo un problema. En 2014, Human Rights Watch informó de que en la India había 13 millones de niños que trabajaban y no iban a la escuela y la mayoría de ellos eran niños pertenecientes a la casta dalit, adivasi y comunidades de minorías. Además, la matrícula en las escuelas públicas no ha mostrado una tendencia positiva en los últimos años. Según un conjunto de estimaciones recientes, el 40 por ciento de las escuelas públicas de la India funcionan con menos de 50 estudiantes, mientras que el 10 por ciento tiene menos de 20 estudiantes. En respuesta, muchos estados están llevando a cabo consolidaciones o fusiones de escuelas en grandes cantidades. Sin embargo, estas consolidaciones a menudo se llevan a cabo de manera descuidada, sin tomar en cuenta debidamente factores como la distancia física de las escuelas a las residencias de los niños. En Bengaluru, donde muchas escuelas públicas funcionan como "escuelas de matrícula cero", los esfuerzos del gobierno estatal para atraer a los niños con incentivos como comidas gratuitas y bicicletas no han funcionado.

Estas tendencias reflejan la percepción generalizada de que las escuelas públicas no proporcionan una educación de calidad. Tales percepciones son ostensiblemente reforzadas por varias evidencias. Las escuelas públicas son notorias por su deficiente infraestructura y por la falta de cualificación o ausencia de sus maestros, a pesar de las disposiciones de la Ley RTE que las protegen de ello. Se ha comprobado que la legislación, aunque bien intencionada, es deficiente tanto en su diseño como en su aplicación. Una revisión reciente del conjunto de datos representativos a nivel nacional revela que la asistencia a la escuela ha aumentado después de la aprobación de la Ley RTE. Sin embargo, las calificaciones de las pruebas han disminuido, tanto en las escuelas públicas como en las privadas, y la disminución es ligeramente mayor en las escuelas públicas. No ha habido ningún efecto perceptible en la infraestructura ni en la proporción alumnos-maestro, aunque el nivel de educación de los maestros ha aumentado.

El informe anual sobre la situación de la educación (informe ASER), que presenta datos representativos a nivel nacional sobre lectura y cálculo aritmético de los niños matriculados en la escuela primaria (series de I a VIII), ha mostrado sistemáticamente un déficit de aprendizaje preocupantemente alto en la última década. Aunque también se registran altos déficits entre los niños de las escuelas privadas, los estudiantes de las escuelas públicas tienen peores resultados. Por ejemplo, en 2018, sólo el 40% de los alumnos de las escuelas públicas de la serie VIII podían hacer divisiones simples, en comparación con el 54,2% de los alumnos de las escuelas privadas.

Estas diferencias pueden atribuirse al sesgo de selección; es probable que los estudiantes de las escuelas públicas tengan niveles socioeconómicos menos propicios para éxito escolar. La educación de los padres tiene un efecto significativo en el aprendizaje: se ha comprobado que los niños cuyos padres han completado sus exámenes de fin de curso tienen una mayor probabilidad de obtener buenos resultados en lectura, escritura y aritmética (Borooah, 2012). Del mismo modo, los niños que pertenecen a hogares pobres tienen menos probabilidades de obtener buenos resultados en las tres competencias. El éxodo de los grupos de élite a las escuelas privadas también ha erosionado la responsabilidad en las escuelas públicas por parte de funcionarios del gobierno y los líderes políticos ya que su credibilidad no está más amenazada por el desempeño de las escuelas. Incluso los maestros y administradores de escuelas públicas prefieren educar a sus hijos en escuelas privadas, lo

que indica su falta de confianza en el sistema. Es probable que los padres de los niños que estudian allí no tengan educación y pertenezcan a la clase trabajadora, por tanto, raramente tienen el tiempo, los recursos o los conocimientos necesarios para participar en la escuela y exigir una educación de calidad.

Mientras tanto, las diferencias de clase y casta entre profesores y alumnos crean a menudo un entorno hostil, lo que provoca apatía, exclusión e incluso violencia. Las actitudes de los profesores hacia los alumnos suelen ser prejuiciosas. En un informe de 2017 del Movimiento Nacional Dalit por la Justicia y el Centro para la Equidad Social y la Inclusión, se determinó que los niños dalit sufren una grave discriminación en las escuelas, como el hecho de que se les obligue a sentarse separadamente, además de otras formas de abuso y humillación. En 2016, un profesor de una escuela pública de Nangloi, Delhi, fue presuntamente asesinado por sus alumnos. El grado de violencia entre los adolescentes varones en las escuelas públicas parece haberse normalizado. Una explicación para esto puede ser la frustración de los estudiantes con las malas condiciones y los malos resultados en las escuelas, que se pone de manifiesto como rabia

El discurso en torno a la "calidad" de la educación ha sido criticado por muchos como cerrado, con un énfasis exagerado en los resultados de las pruebas, en vez de enfocar en la igualdad de oportunidades educativas (Mehendale, 2014). Otros aspectos de la calidad, como la autonomía del estudiante y del profesor, la construcción de capacidades para la igualdad y el logro de los objetivos sociales de la educación, no ocupan un lugar destacado en el discurso general. Otra dimensión de calidad es la comparación, en la que se puede argumentar que las escuelas públicas no deberían ser juzgadas con los mismos parámetros que las escuelas privadas, ya que los objetivos de la educación escolar pública son distintos. Si se entiende que las escuelas públicas son instrumentos de cambio social, las medidas de calidad no pueden limitarse a la infraestructura, la rendición de cuentas de los maestros y las calificaciones de los exámenes individuales. También se cuestiona el concepto de calidad, ya sea una escuela o el sistema educativo en su conjunto, que deba ser evaluado para juzgar la calidad (Sarangapani, 2010). La necesidad de redefinir calidad se pone de relieve en los casos de negligencia, apatía y exclusión mencionados anteriormente.

Antecedentes socioeconómicos y resultados del aprendizaje

Existe una gran cantidad de evidencias que demuestran que los resultados del aprendizaje están fuertemente correlacionados con los antecedentes socioeconómicos del estudiante. Esto tiene serias implicaciones tanto para los procesos como para las pedagogías empleadas en las escuelas públicas. Un análisis de los datos del IHDS muestra que los resultados de las pruebas de lectura, escritura y aritmética de los niños de entre 8 y 11 años de edad varían significativamente según el grupo social (Borooah, 2012). Se encontró que las puntuaciones eran más altas para los brahmanes, las 'castas altas', los sijs/jains y los cristianos, y más bajas para los dalits, otras clases desfavorecidas (OBCs), los adivasis y los musulmanes. Por otra parte, hubo muy poca diferencia en la puntuación promedio de niños y niñas. Una explicación de la diferencia es que los niños pertenecientes a grupos privilegiados tenían más probabilidades de asistir a escuelas privadas. Estos niños también tenían más probabilidades de recibir educación en inglés y de pagar más. Se encontró que las escuelas públicas estaban limitadas de varias maneras; por ejemplo, el 71% de las escuelas públicas no tenían pupitres y sillas para los estudiantes, y también tenían las tasas de asistencia más bajas. También se observó una mayor desigualdad entre los resultados de las pruebas de los niños de diferentes grupos sociales desfavorecidos. Esto indica que las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos deben ser cuidadosamente identificadas e incorporadas a las prácticas pedagógicas en la escuela.

Cuando se trata de factores que influyen en los resultados de las pruebas, se descubrió que la educación de los padres y la posición económica de la familia ejercen una influencia significativa, como se mencionó anteriormente. Además, se comprobó que el efecto de la falta de riqueza, medido en términos de bienes familiares, era menor que el efecto de la pobreza o de la falta de ingresos. También se observaron ventajas en estudiar en inglés, hindi u otro idioma estatal, en comparación con estudiar en urdu u otro idioma. Otros factores que se encontró que tenían efectos positivos pero pequeños en el aprendizaje fueron la tarea, clases particulares y la asistencia regular. Era más probable que los niños de las zonas urbanas obtuvieran mejores resultados que los de las zonas rurales. Incluso después de controlar otros factores que afectan el rendimiento educativo, los niños dalit se

desempeñaron peor que los niños brahmanes, lo que indica una diferencia estructural generalizada entre los grupos sociales. Estas diferencias estructurales se cuantificaron a través de las brechas entre los niños brahmanes y dalit, con 24, 36 y 28 por ciento en lectura, aritmética y escritura, respectivamente.

DISCRIMINACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Los niños y niñas más desfavorecidos sufren sistemáticamente discriminación, exclusión, acoso y violencia en las escuelas. Una encuesta comunitaria realizada en 16 escuelas públicas del distrito de Lucknow, en Uttar Pradesh, reveló que un asombroso 62,50% de los estudiantes habían percibido discriminación por motivos de casta, religión o género (Malik, 2015). También se determinó que en la mayoría de las escuelas no se respetaban las disposiciones de la Ley RTE. El 89% de las escuelas no contaban con un Comité de Gestión Escolar (SMR). El 44% de las escuelas no contaba con baños separados para niñas, el 60% no cumplía con la proporción de alumnos por maestro estipulada y el 28% no contaba con un patio de recreo. Uttar Pradesh tiene una alta población de dalits, OBCs y musulmanes. La mala implementación de RTE refleja, por tanto, las condiciones por debajo del promedio en las que estudian la mayoría de los niños y niñas marginados. Esto sugiere que los niños marginados no sólo sufren discriminación en sus escuelas, sino que las instituciones a las que pertenecen también se ven sistemáticamente excluidas de las oportunidades de recibir una educación de calidad. También hay disparidad interestatal en juego aquí, con estados como Uttar Pradesh que siguen estando en el extremo inferior de la escala de desarrollo.

Un estudio cualitativo de 2011-12 que abarcó 120 escuelas públicas en seis estados reveló consideraciones similares, que se resumen a continuación (Ramachandran y Naorem, 2013). Se observaron ciertas disparidades entre los diferentes grupos desfavorecidos; los niños dalit tenían más probabilidades de sufrir discriminación que los niños adivasi, salvo en el caso de ciertos grupos de adivasi que fueron identificados como más vulnerables (comunidades Bhil y Sahariya en Rajastán). Una de las explicaciones de este fenómeno es que las familias dalit tienen más probabilidades de ser minorías en un lugar determinado, mientras que las familias adivasi tienden a vivir solas en comunidades exclusivas. Por lo tanto, el contexto social más amplio, incluidos patrones residenciales, afecta los niveles de discriminación en las escuelas. En otro ejemplo de este fenómeno, la política regional

también ejerce una fuerte influencia sobre las prácticas excluyentes. Los estados que han visto una mayor movilización social entre los dalits y los OBCs, como Bihar y Andhra Pradesh, tuvieron menos casos de discriminación basada en la casta, que aquellos donde dicha movilización no ha tenido lugar, como Rajasthan.

Otro elemento significativo de exclusión es el idioma. La discriminación basada en la lengua puede precipitarse por la diferencia entre la lengua materna del estudiante y la lengua del profesor o la lengua oficial del Estado. El estudio reveló que los niños de las tribus de los distritos costeros de Odisha tenían dificultades de aprendizaje, ya que Odiya se utilizaba en los libros y en las actividades de aula. En esta situación, el idioma también se convierte en un marcador de castas, lo que posiblemente conduce a una mayor discriminación. Los hijos de los trabajadores del té que hablaban hindi en Assam se enfrentaban a problemas ya que el assamés se utilizaba en sus escuelas. Los niños que hablaban dialectos locales en Rajastán sufrían con el hindi estandarizado utilizado en las escuelas.

El estudio identificó la Comida de Mediodía (MDM) servida en las escuelas públicas como el sitio más importante de exclusión. Los prejuicios de casta afectan a quién come realmente el MDM y quién lo cocina, así como la disposición de los asientos. Los niños de familias acomodadas no se beneficiaron del MDM en los seis estados. La composición social de los niños que comen y no comen MDM varió de un estado a otro. Se registraron casos en los que niños de comunidades tribales extremadamente pobres de Andhra Pradesh no comían alimentos cocinados por una persona de una casta inferior o avanzada; niños de una casta superior de Assam se iban a casa durante el MDM; niños de varias comunidades de castas de Rajasthan no comían MDM y niños de la comunidad de Meena en Rajasthan sólo comían si el cocinero era de su comunidad.

En particular, las percepciones de los maestros con respecto a los niños de las comunidades dalit y adivasi son negativas y están alejadas de la realidad. Muchos maestros consideraban que los niños de estas comunidades no tenían un buen rendimiento escolar, a pesar de que muchos de ellos tenían buen historial académico. En todos los estados, se encontró que los maestros se enfocaban sólo en los niños "brillantes" que se sientan en la primera fila. Los niños de las comunidades desfavorecidas registraron una asistencia deficiente, lo que puede atribuirse a una variedad de causas, como problemas de salud, ausencia de los padres

debido al trabajo remunerado diario, la responsabilidad de las tareas domésticas y otras. Como resultado, no pudieron mantener el ritmo de aprendizaje y los maestros no les ayudaron a ponerse al día. Esto sugiere que la discriminación no tiene por qué ser siempre manifiesta; la asistencia regular influencia la percepción de los profesores acerca de los estudiantes "brillantes" y "sin brillo", y a los estudiantes "brillantes" se les asignan responsabilidades importantes, y los profesores les prestan más atención. También se registraron algunas percepciones sobre diferencia de género; los maestros consideraron que las niñas no estaban interesadas en los deportes y que debían aprender a realizar las tareas domésticas.

Cabe señalar, por último, que casi ninguna de las escuelas tenía niños con necesidades especiales (CWSN) matriculados, lo que sugiere que esos niños están siendo sistemáticamente excluidos del acceso a las escuelas. La falta de una infraestructura favorable a las personas con discapacidad y las actitudes negativas de los docentes parecen ser algunos de los problemas que lleva a ello.

También se registraron algunas prácticas positivas. En dos escuelas, se comprobó que los maestros se esforzaban por ayudar a todos los niños a realizar actividades académicas, independientemente de su estatus socioeconómico. Se encontraron algunos casos en los que un director de escuela motivado logró que la escuela fuera más inclusiva e igualitaria. Una escuela de Andhra Pradesh no tenía discriminación en la distribución de los asientos y sus profesores prestaban atención a todos los estudiantes. En el 30% de las escuelas de Odisha, el MDM estaba gerenciado por grupos de autoayuda de mujeres, que garantizaban la higiene y la calidad, lo que daba lugar a una mayor participación de los niños en el MDM. Por último, algunas escuelas con SMR más activas y una buena infraestructura mostraron actividades de aula mejores y más inclusivas. Por lo tanto, parece que cuando los cambios positivos son visibles, son generados por iniciativas individuales o locales, mientras que el sistema administrado por el Estado en su conjunto no está logrando resultados equitativos.

Modelos de transformación

Con el reconocimiento generalizado de las malas condiciones de las escuelas públicas, tanto

el Centro como los Estados se han visto obligados a adoptar medidas de transformación. A continuación se examinan algunas iniciativas para ilustrar los diferentes enfoques para mejorar el acceso a una educación de calidad y los desafíos específicos que plantea la composición social de las escuelas públicas.

Algunas iniciativas del gobierno de Bihar parecen haber mejorado la inclusión en las escuelas públicas del estado (Ramachandran y Naorem, 2013). En el marco del programa *tola sewak*, un voluntario local acompañaba a los niños a la escuela e interactuaba con ellos. El voluntario también intervenía para proteger a los niños contra las prácticas discriminatorias. Otro programa en Bihar llamado *Hunar*, trabaja para el empoderamiento de las niñas musulmanas. Las niñas de este programa se han beneficiado en términos de confianza y perspectivas sobre la educación.

El programa *Nali Kali* de Karnataka o "Joyful Learning", iniciado en 1995 en el distrito de Mysore y que desde entonces se ha extendido a todos los distritos del Estado, ha llamado considerablemente la atención de los educadores y los encargados de formular políticas. Este programa se puso en marcha en un momento en que en el discurso político hacía cada vez más hincapié en el aprendizaje centrado en el niño, y el enfoque predominante del aprendizaje de memoria centrado en los libros de texto estaba siendo objeto de un riguroso escrutinio. El programa trató de reformar la relación jerárquica entre maestros y alumnos, incorporando canciones, juegos, juguetes y cuentos a la enseñanza tradicional en el aula. El programa estaba dirigido principalmente a niños de entre 6 y 9 años de edad, en escuelas públicas rurales. Se formó a algunos profesores de las escuelas en métodos de enseñanza basados en actividades. Con la ayuda de estos métodos, los estudiantes pasaban de una competencia a la siguiente, una vez que ya dominaban cada una de ellas, y finalmente alcanzaban una etapa de autoaprendizaje.

Hay evidencias que sugieren que el programa tuvo un efecto positivo en los resultados de aprendizaje de los alumnos de las escuelas dentro del programa (Raj et al, 2015). Se encontró que el rendimiento de los estudiantes (basado en las puntuaciones de los exámenes de Kannada y Matemáticas) mejoró durante la implementación de *Nali Kali* en la escuela. Esto indicó que los profesores dominaron las técnicas del programa a lo largo del tiempo y son capaces de ofrecer mejores resultados. El rendimiento también mejoró con un

aumento de la proporción de maestros formados por Nali Kali en una escuela. Sin embargo, el programa enfrentó obstáculos para su ampliación, como el elevado volumen de trabajo de los maestros y los problemas de aplicación en las aulas con más de 30 alumnos.

Más recientemente, la política educativa del gobierno de Delhi ha sido objeto de atención tanto a nivel nacional como internacional. El Partido Aam Aadmi (AAP), desde que llegó al poder en el Estado en 2015, ha instituido cambios de gran alcance para mejorar las condiciones de las escuelas públicas. Entre ellas figuran un aumento significativo de la proporción del presupuesto asignada a la educación, la construcción de 8.000 nuevas salones de clases y la modernización de la infraestructura en determinadas escuelas, mayor exposición y formación de los docentes, y la reactivación de los centros de formación de docentes. Estas medidas han dado algunos resultados visibles. En 2018, el porcentaje de aprobados en las escuelas públicas en los exámenes de fin de curso (serie 12) a nivel nacional fue del 90,68 por ciento, en comparación con el 88,35 por ciento en las instituciones privadas (Hindustan Times, 2019).

En julio de 2018, el gobierno de Delhi lanzó "El Currículo de la Felicidad" para los alumnos de centros infantiles hasta la serie 8, que incluye ejercicios mentales, meditación y valores morales, con el objetivo de preparar a los niños para ser "buenos seres humanos" y superar las emociones negativas. Según el gobierno, el plan de estudios ha sido exitoso, y ha hecho que los estudiantes sean más positivos, emocionalmente estables, gentiles con sus compañeros e incluso ha reducido el ausentismo escolar.

Sin embargo, el desempeño de las escuelas de Delhi ha desmejorado en algunos indicadores. Una encuesta realizada en 2018 por una organización sin fines de lucro reveló que el 23 por ciento de los niños de entre 11 y 15 años de edad en Delhi eran desertores escolares. Más recientemente, se observó que el 77% de los profesores ad hoc de las escuelas públicas de Delhi no cumplían los requisitos mínimos necesarios para la contratación permanente, lo que indica que la calidad de la enseñanza sigue siendo dudosa. Por otra parte, casi un tercio del personal docente estaba compuesto por profesores contratados e invitados, y un gran número de puestos estaban vacantes.

Un programa del gobierno de la AAP que ha sido criticado por los expertos es Chunauti

2018, en virtud de que los estudiantes son asignados en uno de los tres grupos en función de su capacidad de aprendizaje, y cada grupo se le enseña por separado utilizando libros de texto personalizados. Los expertos sostienen que tal segregación podría menoscabar la autoestima de los estudiantes, al tiempo que limita la diversidad social del aula. Además, se descubrió que el grupo con bajos niveles de aprendizaje estaba compuesto en su inmensa mayoría por niños de comunidades musulmanas, SC y ST. La segregación podría terminar por enajenarlos aún más en el sistema educativo.

El futuro de la educación en las escuelas públicas

El éxito y las limitaciones de las iniciativas analizadas anteriormente revelan que, si bien se pueden llevar a cabo varias intervenciones de probada eficacia, es necesario mejorar la planificación y los recursos para su ampliación, así como reformas complementarias de factores sistémicos como la calidad de la formación de los docentes, la proporción de alumnos por maestro y la infraestructura escolar. Además, es necesario prestar especial atención a la hora de elaborar programas para alumnos de primera generación de comunidades subalternas. Las reformas pedagógicamente sólidas pueden no ser eficaces sino consideran las estructuras sociales y los modos dominantes de transferencia de conocimientos. Se ha teorizado que la educación centrada en el niño no necesariamente conduce directamente al desarrollo educativo, ya que el proceso está mediado por las prácticas pedagógicas y sociales existentes (Sriprakash, 2011). Es importante señalar que para que la escolarización sea verdaderamente igualitaria, es necesario sensibilizar a los docentes y administradores para que cuestionen críticamente el arraigado orden social de la sociedad india, incluyendo las relaciones de clase, de casta, de género y regionales

Los planes recientemente anunciados en Andhra Pradesh han creado cierta esperanza en esta dirección. Uno de los planes consiste en convertir todas las escuelas públicas en escuelas de secundaria en inglés, y el telugu (el idioma estatal) seguirá siendo una asignatura obligatoria. Un segundo programa, Amma Vodi o Mother's Lap, proporcionará una subvención en dinero para gastos educativos a todas las madres de familias pobres con hijos que asisten a la escuela. Este enfoque ha sido elogiado como uno que puede cambiar las estructuras subyacentes de la educación escolar, con importantes implicaciones también

para el mercado. Este enfoque ha sido elogiado como uno que puede cambiar las estructuras subyacentes de la educación escolar, con importantes implicaciones también para el mercado. Entre los activistas de la educación se reconoce comúnmente que una educación de nivel medio en inglés puede empoderar a los niños de comunidades marginadas y permitirles salir de sus contextos socioeconómicos, conectarse con los sistemas de conocimiento globales y fortalecer los procesos democráticos de la sociedad.

Además de los programas financiados por el Estado, varios grupos y coaliciones en el país se organizan regularmente para lograr resultados igualitarios en la educación. El Movimiento Nacional Dalit por la Justicia y sus aliados en todos los estados se han organizado contra la discriminación basada en la casta en las escuelas. Otra iniciativa destacada es el Foro sobre el Derecho a la Educación, que es una coalición nacional de 10.000 organizaciones, entre las que se encuentran muchos educadores destacados. El Foro se creó después de la aprobación de la Ley RTE en 2009, para abogar por su correcta aplicación y exigir una educación equitativa y de calidad para todos. El éxito de estas iniciativas puede ayudar a desbloquear y manifestar el potencial inherente de la educación escolar pública hacia una sociedad más democrática e igualitaria.

| Referencias |

Malik (2015). RTE and Marginal Communities: A Perspective from the Field. *Economic and Political Weekly*, Vol 1 No. 5

Manikanta and Lal (2017). *Exclusion in Schools: A Study on Practice of Discrimination and Violence*. National Dalit Movement for Justice (NDMJ): New Delhi.

Mehendale (2014). The Question of "Quality" in Education: Does the RTE Act Provide an Answer? *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.16 No.2 (2014) pp.87-103.

Raj et al (2015). Joyful learning? The effects of a school intervention on learning outcomes in Karnataka. *International Journal of Educational Development*, 40: 183-195, DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.003>

Ramachandran and Naorem (2013). What It Means To Be a Dalit or Tribal Child in Our Schools: A Synthesis of a Six-State Qualitative Study. *Economic and Political Weekly*, Vol XLVIII No. 44 43

Sarangapani, P. (2010). Notes on Quality in Education. (Unpublished paper) presented at Workshop on Quality in Education on December 17-18. Mumbai: Tata Institute of Social Sciences.

Sriprakash A. (2012). Child-Centred Pedagogies and the Promise of Democratic Schooling. In: *Pedagogies for Development. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, vol 16. Springer, Dordrecht

Vani K. Borooah (2012). Social Identity and Educational Attainment: The Role of Caste and Religion in Explaining Differences between Children in India. *The Journal of Development Studies*. 48:7, 887-903, DOI: [10.1080/00220388.2011.621945](https://doi.org/10.1080/00220388.2011.621945)