Ricardo Henriques

"*Una agenda propositiva en la escuela pública: la producción de compromisos y acciones en la disputa por la equidad*"

Patrícia Santos
ENTREVISTA

Patricia Santos: ¿Qué hitos destacaría sobre la construcción del mito del fracaso escolar y la superioridad de la escuela privada sobre la pública?

Ricardo Henriques: Hay una percepción muy difundida que crea una enorme dificultad para el avance de la agenda de la escuela pública republicana y laica, al basarse en esta afirmación de que la escuela pública no sería capaz de enseñar y el estudiante no podría aprender. Esta visión es obviamente la expresión de un prejuicio que trata de atribuir a la escuela pública algún rasgo esencial de imposibilidad de cumplir su misión. En general, esta lectura expresa, por un lado, una cierta manipulación de la evidencia y, por otro, un fácil acuerdo, un entendimiento generalizado que tiene grandes dificultades para reconocer, en el ámbito público, la responsabilidad de una política de calidad, especialmente en la educación. Hay un ambiente que negocia y dialoga con esta trivialización de la visión de la escuela pública, lo que coloca este atributo de incapacidad para formar al alumno como un atributo esencial. Es ciertamente una expresión, o de mala fe, de un no- compromiso con la evidencia, o de un cierto juego oportunista, que, de alguna manera, ratificaría el patrón de desigualdad que tenemos.

Esta visión alegórica que coloca a la escuela pública en segundo plano, que en última instancia sería una posición de imposibilidad, es de la misma naturaleza que el acto de mirar el fenómeno social brasileño y decir que el ambiente de los espacios populares es el ambiente de la privación, el ambiente de la ausencia, es la misma matriz analítica que pone las dos percepciones en situación de rehenes de una condición de imposibilidad.

Así como en los espacios populares tenemos enormes situaciones de potencia, la escuela

pública también tiene capacidad total para generar resultados consistentes. Dicho esto, no podemos negar la enorme deuda histórica que tenemos, el déficit que también tenemos de desempeño y lo que tenemos que enfrentar de manera acelerada. Hay que separar algunas cosas, por ejemplo, para entender las diferencias entre las condiciones de funcionamiento de las escuelas, el perfil de los alumnos y las relaciones de contexto. En este contexto, tenemos situaciones relativamente perversas.

Por ejemplo, una escuela situada en entornos con alta violencia urbana, ¿cuál es el efecto perverso de esto? Como regla general, las redes de escuelas públicas tienen un proceso de selección de los profesores con más experiencia con base en su ubicación, con las expectativas que la elección realizada sea mínimamente razonable, es decir, que la elección se lleve a cabo considerando la distancia desde el hogar del profesor hasta la escuela. Esta hipótesis es razonable. Es interesante que la persona pueda tener esta posibilidad, pero ¿qué sucede? Los maestros con más experiencia terminan por no eligiendo zonas de intensa violencia urbana.

Entonces comienza una profecía autocumplida, mirando exclusivamente a esta dimensión de territorios violentos y la elección de maestros con más experiencia no ir a esos territorios. Por lo tanto, los profesores con menos experiencia van a estas escuelas. Y también es común que estas escuelas que se encuentran en ambientes violentos también tengan una historia de vulnerabilidad social y de altas brechas de edad en los estudiantes (edad/serie). De esta manera, existe una correlación de factores que dificultan enormemente el trabajo pedagógico.

También hay escuelas que hacen selección con base en el perfil de sus alumnos. Las costosas escuelas privadas que, por sus recursos económicos, ejercen un sesgo en la selección de sus alumnos, en general hijos de familias con educación secundaria. También las escuelas públicas que realizan exámenes de selección para su ingreso, son típicamente escuelas técnicas. Estas escuelas no expresan la realidad heterogénea de un territorio y traen consigo al estudiante con la menor brecha de "edad/serie" y a los estudiantes con el mayor rendimiento. Estas escuelas también son elegidas por profesores con más experiencia. Por lo tanto, tanto en las escuelas públicas como en las privadas que tienen este sesgo de selección, ingresan los mejores estudiantes desde el inicio, y los profesores

más comprometidos. La desigualdad es evidente en esta situación.

Entonces, ¿qué necesitamos pensar? Desmantelar esta cierta naturalización de la escuela pública como un lugar de imposibilidad. Tenemos que crear las condiciones adecuadas para que las prácticas en las escuelas vulnerables generen resultados más positivos. Esto es evidentemente laborioso, porque estamos en una sociedad radicalmente desigual, una sociedad con varias características estructurales de estas desigualdades.

Algunas analogías hechas con experiencias internacionales no aplican en la toma de decisiones de política pública porque son analogías con Estados, con sociedades que tienen niveles de desigualdad mucho más bajos que los nuestros. Cuando se hace una yuxtaposición lineal, sin ninguna adaptación, sin ningún reflejo de personalización, de adecuación a nuestra realidad de experiencias, la distorsión de la capacidad de adaptación es obvia. Finlandia hace un movimiento radical muy interesante como punto de partida, que es el de valorizar a los profesores. El primer punto de inflexión importante de los años setenta fue la valoración de los docentes y la transformación del papel del docente en un papel atractivo. Desde el punto de vista salarial, pero también social, equivalente a otras profesiones liberales. Y entonces la tendencia hacia una menor escolarización comenzó a revertirse. Sin embargo, es obvio que esta variable tiene que hacerse en Brasil, valorizando a los profesores. Pero la forma de valorización no es la misma en una sociedad tan desigual como la nuestra.

Así, se tienen varias adaptaciones fundamentales en la selección, tal vez el rasgo más importante es pensar en generar aprendizaje para todos, es decir, generar una visión de equidad, con alto rendimiento de los alumnos, lograr calidad es algo que se expresa en que todos permanezcan en la escuela y todos aprendan lo que es necesario en términos cognitivos, que todos aprendan las dimensiones de una sociedad con conocimiento contemporáneo, incluyendo aprender a aprender - y no sólo asimilar el conocimiento cognitivo, sino establecerlo como fundamental para entender la necesidad de que, a lo largo de todo el ciclo educacional, se genere igualdad de oportunidades.

Hay una visión destorcida sobre la igualdad de oportunidades, que sería la siguiente: basta con resolverlo en el momento inicial del ingreso de los estudiantes. Aunque fuera posible,

porque no es trivial hacerlo, sin la debida atención a este proceso, al final del primer, segundo y tercer año se volverán a generar desigualdades estructurales en la sociedad. Por lo tanto, la escuela pública, con su responsabilidad social, y por lo tanto, es mucho más importante que la escuela privada, por tener la responsabilidad de generar bienes públicos, la escuela pública debe estar dedicada, de manera obsesiva y cotidiana, a reducir la desigualdad a lo largo de su ciclo.

Ahora, tenemos 12 años. A lo largo del ciclo de 12 años, la escuela pública debe actualizar año tras año la reducción de las desigualdades y oportunidades, mejorando la igualdad de oportunidades año tras año. Y para que sea eficaz, implicará una cierta permanencia de una política de acciones afirmativas cotidianas, capaz de comprobar, en todo momento, en qué medida la desigualdad aumenta o no, en qué medida se desvía del vector de la producción de un bien público, el de la excelencia con equidad.

Esta vocación esencial de la escuela pública, la de producir excelencia con equidad, es lo que la valora y la aleja de esa situación de estar en segundo plano, de ese mito de imposibilidad. Se crea el campo de la responsabilidad pública con los directores de escuela, con los docentes, con la comunidad escolar y con la sociedad en su conjunto, para que ejerzan su vocación de generar excelencia con equidad. Sólo puede ser una vocación traducida en la práctica si configuramos este espacio de la escuela pública como republicano y laico. Hay espacios para escuelas privadas, escuelas confesionales. Por supuesto, hay espacio para elegir, pero sobre todo la escuela pública tiene que asumir esta responsabilidad: el bien público esencial de la escuela pública es ese bien público de excelencia con equidad, pero tiene que ser de excelencia para todos.

Para lidiar con eso, no podemos negar los enormes desafíos que tenemos en relación con la calidad de la educación pública brasileña, pero hay enormes señales y varias evidencias de que la educación pública, incluso en contextos de gran adversidad, puede generar resultados, tanto en términos de niños como de jóvenes que permanecen en la escuela y aprenden. Un síntoma importante de esto, ya que hemos tenido métricas, es ver, incluso en el promedio de 2005 a 2017, en este ciclo de evaluaciones externas realizadas por el Ministerio de Educación, que las escuelas primarias públicas tienen un desempeño cada vez mejor a lo largo del ciclo.

Desde un punto de vista cuantitativo, en términos de la escuela pública universal, tenemos resultados que son totalmente consistentes a una velocidad muy razonable para el período, demostrando que esta escuela pública es capaz de entregar resultados bastante relevantes, desde el punto de vista de los valores y el rendimiento.

Como contrapunto a este mito, ¿qué caminos o experiencias sistemáticas destacaría en las redes estatales y municipales que valorizan la potencia creativa de los sujetos de la escuela pública, fortaleciendo el ejercicio de la ciudadanía y el diálogo con las cuestiones del siglo XXI?

No creo en un banco de prácticas que sirva para copiar prácticas en diferentes realidades. La cuestión clave de las buenas prácticas es identificar las prácticas que funcionan y crear formas, métodos y parámetros para adaptar lo que funciona a otras realidades. Para hacer esto bien, es necesario mapear y registrar bien, aplicar estas prácticas y simultáneamente hacer seguimiento.

Hay un conjunto de elementos que son clave. Lo primero es una expresión fácil de enunciar y muy difícil de practicar, que es la idea de centrarse en el estudiante. Si nos enfocamos en el alumno, tenemos coherencia y tratamos de aprender de la práctica todo el tiempo, empezamos a establecer condiciones para definir no sólo un movimiento para mejorar los resultados, sino, más aún, una cultura de mejora continua en la educación, porque no puedo estar satisfecho sólo con ganancias en el tiempo.

Es necesario tener un vector estructural, sobre todo en una sociedad tan desigual como la nuestra, orientado a una gestión de avance continuo en el sistema. Los actores, en su conjunto, profesores, directores e incluso la comunidad, se comprometeten con altas expectativas de los estudiantes, pero comienzan a desarrollar capacidades analíticas para entender cuáles son los desafíos específicos y concretos en cada realidad y cómo serán las adaptaciones para concretar esta idea de altas expectativas. Por lo tanto, es necesario tener, al principio, a disposición de cualquier empleado, ya sea director, profesor, lo siguiente: debemos tener grandes expectativas para todos .

Esa pregunta clave implica entender el valor absoluto de lo que se espera para ese año escolar, pero, sobre todo, entender el valor relativo. ¿Cuál es la trayectoria que cada estudiante puede realizar? Porque si se trata de generar igualdad de oportunidades a lo largo del ciclo, debemos orientar un proyecto que, conociendo las brechas con las que entran las niñas y los niños, incluso en el primer año de primaria, cuando será el momento en que proyectaremos la escuela como un todo, disminuyendo las brechas -algunos en meses, otros en años. Con base de datos, capacidad de análisis cualitativo, entrevista cualitativa con los padres en el primer año de escuela y en el primer año de primaria.

La práctica del consejo de clase discutiendo sólo las dificultades vinculadas a la indisciplina, la falta de atención, con variables asociadas a comportamientos inesperados, no está enfocado en el alumno, se centra en las limitaciones que la rutina diaria de la escuela genera y dificulta su trabajo. Por otro lado, un consejo de clase que discuta cuáles son las reglas del contexto, cuáles son las limitaciones, cuáles son los potencias de aprendizaje, cuáles son las virtudes de ese mismo estudiante que tiene mucha potencia en una área y que no tiene en la otra, esa visión más atenta a los desafíos, a las dificultades del estudiante, está enfocada en el estudiante.

El profesor que da, por regla general, la clase que le gusta dar o que sabe dar, es un profesor que no está enfocado en el alumno. Un profesor y una profesora centrados en el alumno, a cada semestre, a cada comienzo del año escolar, buscan entender la configuración de la clase, analizan los resultados educativos del año anterior, conversan con los profesores del año anterior para conocer en detalle la clase, sobre los alumnos que estudiaron con otro profesor, sobre los alumnos que vinieron de otra escuela, sobre los alumnos que reprobaron y así intentar construir el plan de clases adecuado a la configuración de esa grupo de 30, 35, 40 alumnos.

Además, enseñar el promedio de la clase es nuestro patrón más usual. ¿Qué es enseñar al alumno promedio de la clase? Es una clase que no interesa a los mejores estudiantes y no involucra a los estudiantes que tienen más dificultad en una materia en particular. Este tipo de clase es una clase que no está enfocada en el estudiante. Todo el proceso de cambiar una escuela pública, realmente preocupada por las altas expectativas, ciertamente implica enfocarse en el estudiante.

Otro ejemplo: el ciclo de alfabetización. No se alfabetiza en el primer año, puede ser hasta en tres años. El problema es que la visión perversa es salir, salir y no comprometerse a aprender. Luego llega al final del tercer año, nadie aprendió nada. Pero si logramos hacer esto a lo largo de todo el ciclo, las personas, los niños que evolucionan a diferentes velocidades, al final de los tres años, estarían todos igualmente alfabetizados. El concepto de ciclo es un concepto muy importante porque, a priori, está dando a entender que el momento de entrada es bastante desigual y que las trayectorias individuales también lo son, pero puedo, a lo largo de dos o tres años, cumplir con mi responsabilidad como profesor de ajustar esta alfabetización. Desde el principio hasta el final de la secundaria.

Enfocarse en el alumno es un acto muy difícil y laborioso, aunque es muy fácil afirmar que la educación es una prioridad. Tengo muchas dudas de que la sociedad brasileña reconozca la educación como una prioridad. Se dice de la boca par afuera, pero en la práctica es muy poco. En general, nuestro reto es enorme. La escuela en su conjunto, pública y privada, está muy lejos de ser lo que necesitamos para la sociedad del siglo XXI.

Desde el aula, yendo al extremo opuesto: se necesita coherencia en las políticas públicas, con alineación entre cualquier gobierno, estado o municipio, sus áreas regionales y la escuela en su conjunto, como una salida a las soluciones idiosincrásicas. Necesitamos alimentarnos de las experiencias que funcionan para generalizarlas en las escalas de las políticas públicas municipales o estatales. Es necesario adaptar las buenas prácticas. En conjunto con el estado, esto significa que la decisión de asignar recursos estatales o municipales tiene que ser tomada de acuerdo con los planes de acción de la escuela. ¿Y qué tenemos que hacer? Aumentar la capacidad y calificar estos planes escolares. Esto significará que cuanto mayor sea esta coherencia, menor será la simple asignación de recursos para los planes escolares malos, aunque mayor será el apoyo técnico para que los planes malos se conviertan en buenos, a través de una inteligencia instruccional que tiene como objetivo producir buenos planes por parte de las escuelas.

Cuando este ciclo virtuoso funcione, identificando a las escuelas con dificultades para hacer sus planes, se dará más apoyo de la secretaría para mejorar los planes. No se trata de dejar sola a la escuela, sino de invertir energía, tiempo y personal técnico para calificar estos planes y aumentar su coherencia. Obviamente, esto está asociado, desde el punto de vista

macro, con las cosas que funcionan, los municipios que funcionan, los estados que funcionan, y para ello, es necesaria una disposición de políticas públicas, ya que la gobernabilidad es esencial para la producción de un sistema educativo único, análogo, no idéntico y, por lo tanto, inspirado en el sistema de salud y en el sistema de asistencia social. Hoy en día, la idea de responsabilidades compartidas, un régimen de colaboración, no está en sintonía con un sistema único. Por lo tanto, cuando no existe un sistema único, este segundo elemento de las responsabilidades compartidas es más difícil de poner en práctica. Es difícil lograr coherencia internamente, mientras no exista un sistema integrado de educación. Debemos tener autonomía de las entidades, pero lo ideal, lo deseado, sería que esta autonomía se diera dentro de un sistema mínimamente coherente.

Para producir ese bien público para garantizar el derecho para todos, no podemos negociar altas expectativas para unos pocos. Es un principio que incluso se observa en las escuelas privadas. Porque la escuela privada puede tener, por ejemplo, excelencia para algunos. La visión como se difunde el Enem es muy divertido. Tenemos escuelas que atraen a las familias haciendo dos sedes, dos registros. La escuela tipo A y la escuela tipo B. La misma escuela, con el mismo nombre, la escuela X, pero con dos campus, incluso separados físicamente y con selección interna. Colocan estudiantes excelentes en el campus A, mientras que otros estudiantes que no son excepcionales no son excelentes en el campus B. Por supuesto, los estudiantes del campus A ocupan los primeros lugares del Enem, aunque sean 30 estudiantes. En total son 500 estudiantes. Pero hay escuelas tipo A, que son 30, y tipo B, que son 470. Dado que las escuelas A y B están clasificadas como escuelas diferentes, A estará en el top 10 del Enem porque ha hecho que los mejores estudiantes se clasifiquen. Estos 30 estudiantes son la marca de la escuela y hacen que los padres escojan esta escuela y generalmente pagan cuotas de matrícula muy altas. ¿Y ahora qué pasa? Dentro de esta unidad, la escuela ha producido un sesgo de selección. Seleccionó, entre los que ya tienen padres con educación secundaria, tienen los ingresos para poder pagar la alta matrícula, los mejores estudiantes y, sin duda, coloca a los mejores maestros. Así que hace una burbuja para actuar en el Enem y atraer a los mejores estudiantes. Aquí no hay una visión de equidad. Esto no es una referencia, no es un parámetro para la escuela pública. Es una situación totalmente artificial que, en este artificialismo, crea un referente de calidad. Esto es falso, al igual que es falsa una cierta nostalgia por la maravillosa escuela pública de los años cincuenta. La maravillosa escuela pública de los años 50 fue maravillosa, pero para

algunos fue maravillosa. No tenía ningún atributo público en el sentido exacto .

Me intrigó que considere la excelencia de la escuela de los años cincuenta, como casi otro mito, porque aún no deja de serlo ¿Podríamos explorar un poco más esta idea de una escuela pública que solía funcionar?

Creo que hay una parte de los adultos, generalmente blancos de clase media-alta, que pasaron por una escuela pública que funcionaba, era una buena escuela pública. Y fue realmente bueno para los que estuvieron allí, pero es importante destacar que fue bueno porque fue objetivamente bueno sólo para algunos, en un momento en que las desigualdades del país eran aún mayores que las de hoy, con tasas de analfabetismo muy altas y con muy poca elite social y económica con nivel universitario. Y esta clase media, la clase media alta, colocaba a sus hijos en escuelas públicas, que tenían este enorme sesgo de selección. ¿Y qué pasó en la historia? Las escuelas públicas se masificaron en la década de 1970, período en el que tuvimos muchas condiciones favorables, como la demográfica, con una población urbana no completamente concentrada y tasas de crecimiento económico muy altas. Estábamos en medio de una dictadura. La dictadura masificó la escuela pública y no trajo, como otros países, la referencia de calidad a gran escala. Al masificar este proceso, se mantuvo la idea de que la élite recibiera una educación de calidad. Es absolutamente sintomático que, en este momento en que se está masificando la escuela básica, las pirámides educativas se hayan invertido, haciendo de la universidad pública una universidad de muy alta excelencia. Este proceso fue segmentado y la escuela básica fue masificada. Eliminaron los parámetros de calidad. Para los mismos hijos que hicieron una buena escuela pública en los años 50, se creó una universidad pública de muy alta calidad y una universidad privada de baja calidad. En las décadas de 1970 y 1980 la pirámide se invirtió radicalmente, haciendo que los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Excelencia Pública, fueran estudiantes que habían pasado por la escuela privada de una minoría. En las décadas de 1950 y 1960, el mundo posterior a la Segunda Guerra Mundial estaba haciendo exactamente lo contrario, es decir, una escuela pública universal para todos.

Retomando lo expuesto sobre altas expectativas para todos, ¿cómo debería ocurrir este proceso?

Las altas expectativas para todos implican un esfuerzo diferenciado dentro de la escuela. Por lo tanto, pedagógico, diferenciado entre los estudiantes. Hay estudiantes que tienen mucha más dificultad en la asignatura A, pero tienen un excelente desempeño en la asignatura B. Es necesario atender eso. La cultura de la reprobación, que en algunos estados es absolutamente gigantesca, es una cultura que no está incluida en esta idea de altas expectativas para todos. Porque la cultura de la reprobación hará, por ejemplo, que en la escuela secundaria un estudiante con notas negativas en dos asignaturas merezca reprobar en 15 asignaturas. Este concepto, a priori, es un concepto que no está preocupado en resolver y hacer una movilidad educativa con este estudiante y enfocarse en lo siguiente: mira, el estudiante tiene más dificultad en dos asignaturas, pero está rindiendo muy bien en 13. La pregunta es: ¿cómo reducir esta brecha? Esto requiere más esfuerzo del maestro, requiere más esfuerzo de esa comunidad. En las escuelas virtuosas, cuanto más sintonizados están los profesores con esta idea de excelencia con equidad, se crea un ambiente en el que el concepto de altas expectativas para todos funciona. Y llega al punto de que las escuelas que funcionan muy bien, cuya dirección está abocada a este servicio, empiezan a trabajar más en función de proyectos, empiezan a trabajar de una manera más interdisciplinaria, porque, además de ser técnicamente muy bueno, también crean un entorno en el que el profesor de química, historia e inglés, el profesor de matemáticas, valorizan por ejemplo, trabajar en proyectos.

Una cosa importante, para afinar, cuando hablamos de gestión, es tener un método. Esto es importante. Es una sancadilla de la educación que seamos sujetos únicos de aprendizaje y que seamos vistos como tales en la vida diaria de las escuelas públicas. No hay ninguna obligación ni ningún deber de que todos los procesos sean únicos. Por el contrario, cuanto más referenciados sean los procesos, más estandarizados sean, en el sentido de entender cómo producir un sistema y aprender de las prácticas que se reproducen y son denominadores comunes, mayor es la probabilidad de enfrentar las desigualdades. En vista de estos patrones, tengo como principio personalizar y parametrizar según las situaciones concretas y específicas de vulnerabilidad o no. Y repito: las vulnerabilidades no son absolutas, siempre están en contexto. Los estudiantes que tienen dificultades en un área en particular, tienen enormes facilidades en otras áreas y es necesario contar con estándares que permitan esta adaptación y un funcionamiento en esta dirección. Así, con la referencia de que la escuela pública es para todos con equidad, altas expectativas con equidad, es

posible organizar procesos internos en la escuela y entre las escuelas, para estar todo el tiempo configurando esta agenda con el conocimiento pedagógico y técnico que tienen los docentes.

Ya que usted ha entrado en el debate racial, a partir de su experiencia con la investigación racial y el género escolar, con las desigualdades evidenciadas por los datos, ¿cuál es la mejor manera de mejorar la formación democrática y la valorización de la escuela pública, teniendo en cuenta la realidad brasileña?

Es muy importante que la sociedad brasileña actualice su deuda histórica, es decir, que reconozca sus rasgos racistas. La propia escuela reproduce estos rasgos. De alguna manera, la sociedad brasileña, después del fin de la esclavitud, se comportó de una manera absolutamente perversa, que era decir, que lo desigual era lo mismo que lo diferente. ¿Cuál es la perversión de esta idea? Cuando menciono la idea de que la desigualdad es igual a la diferencia, produzco una cierta interdicción en el campo de las posibilidades de las políticas públicas y digo que sólo es posible mejorar esta sociedad trabajando en el ámbito de la pobreza. No puedo trabajar en el espacio de la desigualdad porque cada uno es diferente de los demás y no puedo influir en ello. Así, el campo, en el amplio espectro doctrinal, más liberal y más progresista, cuando lo trata como un fenómeno social, dice lo siguiente: la realidad brasileña es tan retadora para los que están interesados en enfrentarla, que la forma clave de hacerlo es enfrentar la pobreza. Que quiero decir con esto: El camino para enfrentar la pobreza es esencial, pero es estrictamente insuficiente. Tengo que decir que la desigualdad no es lo mismo que la diferencia porque la reconoceré y, a partir de ahí, valoraré la fuerza de la diversidad. Es lo contrario de la fuerza de la desigualdad.

Es la misma decisión que dice: liberen a los esclavos, pero no traen ningún compromiso público del estado respecto a distribución de tierra, distribución de bienes, de la escolarización. Es una manera de confundir la diferencia con la desigualdad, de naturalizar la relación de desigualdad. Esto lleva a pensar de que esos diferentes son menores, pero sólo son menores porque son diferentes. Por lo tanto, no hay mucha solución para esta historia.

Necesitamos un cierto imperativo de orden social que, al separar lo desigual de lo diferente,

de lo diverso, no sólo haga esta operación de manera casi analítica, sino que realice una ecuación social, estableciendo que es necesario reconocer y valorar la diferencia, la diversidad, como una forma de enfrentar la desigualdad y producir un orden social mucho más virtuoso. Como decía, necesitamos actualizar nuestra deuda histórica y enfrentar a este acuerdo social con gran claridad y valentía. Porque hemos inhibido la mayor virtud que la sociedad pueda tener, que es la fuerza de su diversidad.