

# Reflexiones sobre la justicia en la educación

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIII, No. 2, pp. 9-41

Pablo Latapi\*

## RESUMEN

Este ensayo intenta identificar algunas cuestiones filosóficas no resueltas en torno a la justa distribución de la educación y avanza una propuesta concreta. Procede por cinco partes: examina cómo suelen manejar los conceptos de justicia los investigadores de la educación y los agentes de decisiones políticas; evoca las líneas fundamentales del pensamiento occidental sobre este tema, tanto de los clásicos como de algunos modernos (se detiene particularmente en la teoría de John Rawls); expone algunas especificidades de la educación como bien a distribuir; hace ver las insuficiencias conceptuales del principio de igualdad de oportunidades educativas; y finalmente avanza algunos elementos para construir una propuesta filosófica más rigurosa sobre la justicia educativa.

## ABSTRACT

The scope of this essay is to identify some unsolved philosophical questions in the concept of justice as applied to the distribution of education; consequently, a concrete proposal is presented. In its five sections the essay examines the recurrent approaches to the concept of justice both of educational researchers and policy makers; it recalls the fundamental trends of Western thought in the subject, including some modern authors, especially the “theory of justice” of John Rawls; it considers some specific characteristics of education as object of distribution; it also analyses the conceptual insufficiencies of the principle of “equality of educational opportunities”; finally it suggests a more coherent philosophical proposal concerning the just distribution of education.

---

\* Investigador Emérito del Centro de Estudios Educativos.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la justicia es central tanto en las decisiones de política educativa como en las preocupaciones de los investigadores de la educación. Sin embargo, ni los políticos ni los investigadores suelen tener la oportunidad de profundizar en él desde el punto de vista filosófico. Por falta de fundamentos filosóficos consistentes las decisiones y programas de los políticos orientados a alcanzar mayor equidad en la distribución de la educación son con frecuencia erráticos y, generalmente, poco eficaces. Por falta de rigor filosófico muchos trabajos de los investigadores son vulnerables por las premisas de las que parten o los supuestos que asumen.

En la investigación educativa (IE) mexicana —y en general la latinoamericana— el tema de la justicia ocupa un lugar muy importante; el estado del arte de los estudios estadísticos y empíricos es impresionante. Pero trabajos filosóficos sobre el tema son poco menos que inexistentes. El presente pretende descorrer un poco el velo de este territorio y sugerir algunas cuestiones filosóficas irresueltas de las que conviene tomar conciencia.

El tema tiene, además, especial oportunidad en México por dos circunstancias. La globalización económica en la que empieza a inscribirse el país conlleva un reacomodo de los condicionamientos sociales de la justicia, que obliga a replantear en nuevos términos sus definiciones operativas y sus posibilidades.

Por otra parte, la descentralización del sistema educativo, a la vez que redefine la función compensatoria de la Federación, obliga a las autoridades de los estados a diseñar estrategias de superación de nuestras terribles desigualdades educativas.

Desarrollaré estas reflexiones en cinco secciones. La primera es introductoria; tiene que ver con la manera como la IE maneja los conceptos de justicia; ella pretende despertar el interés por el resto del trabajo. En la segunda evocaré las raíces —tanto las clásicas como las modernas— de las teorías de la justicia en la tradición filosófica de Occidente; en ella incluiré algunas críticas a la que está más de moda, la de John Rawls. En las dos siguientes secciones me ocuparé ya de la justicia aplicada a la educación: la tercera tratará de algunas paradojas y especificidades de la educación como bien a distribuir; y en la cuarta expondré algunas insuficiencias filosóficas del principio de igualdad de oportunidades educa-

tivas, que suele expresar concretamente, para muchos, el ideal de la justicia en la educación. En la quinta, finalmente, apuntaré algunos elementos para construir una propuesta filosófica más rigurosa sobre la justicia educativa.

### **I. El manejo del concepto de equidad educativa por los políticos y los investigadores**

Los investigadores de la educación —y supongo que también los políticos— que abordamos el tema de las desigualdades en la educación no solemos detenernos en reflexiones filosóficas o jurídicas.

Para empezar, nuestra legislación nos ofrece pocos apoyos. La igualdad jurídica de todos los mexicanos y otros principios constitucionales afirman una norma o deber ser que no se fundamenta ni se explica; la Constitución no es un tratado de filosofía. El artículo 3o. consigna ya explícitamente, gracias a sus recientes reformas, el derecho a la educación; contiene también dos disposiciones relacionadas con él: la obligatoriedad de la primaria y secundaria (frac. VI) y la gratuidad de la educación que imparta el Estado (frac. VII). En la Ley Federal de Educación sólo encontramos un artículo (el 48) relativo a la igualdad de oportunidades, de bastante corto alcance para derivar normas prácticas: “Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establecen las disposiciones relativas”. Se afirma, por tanto, una igualdad de acceso que abstrae por completo de las condiciones sociales.<sup>1</sup>

El investigador, entonces, parte de su propio bagaje conceptual sobre la equidad educativa, bagaje que está compuesto por lo siguiente: un axioma fundamental de que la justicia consiste en “dar a cada quien lo suyo”; la afirmación de la igualdad fundamental de todos los seres humanos (¿fundada en qué? dependerá de su propia formación); y la convicción de que, en una sociedad democrática, todos los beneficios sociales, también la educación, deben distribuirse con “equidad”; y para traducir estos principios a una norma más operativa, recurre a la regla de la “igualdad de oportu-

---

<sup>1</sup> En otros países sí hay disposiciones más precisas. Por ejemplo, la Constitución de Italia establece (artículo 3o.): “Es un deber de la República eliminar los obstáculos de orden económico y social que, por limitar de hecho la libertad e igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del país” (citado en Barbiana, 1970: 62).

nidades educativas” (y a las discusiones a que dieron lugar los trabajos de Coleman y Jenks).

En el curso de este trabajo se hará ver la insuficiencia de este bagaje conceptual tanto para que el investigador conforme un ideal de justicia educativa que sirva de referente en sus estudios, como para que el político fundamente programas de compensación en busca de mayor equidad educativa.

## II. LOS AVATARES DE LA TEORÍA DE LA JUSTICIA

### A. Teoría y normas

Para examinar nuestro legado teórico sobre la justicia conviene distinguir tres niveles de pensamiento: el propiamente teórico, el normativo y el estratégico. Los tres están tan íntimamente relacionados que, al pensar sobre la justicia, insensiblemente se pasa del uno al otro. Al nivel teórico pertenecen los conceptos de justicia, sus definiciones y sus fundamentos últimos; este tipo de pensamiento tiende a elaborar orientaciones de validez general. Al normativo pertenecen las reglas operativas que se establecen para que, en una sociedad concreta, se dé satisfacción a esas orientaciones teóricas. Y al estratégico, las medidas prácticas para que las normas tengan vigencia. En estas reflexiones preocupan sobre todo los dos primeros niveles: ¿Cómo definir teóricamente la justicia educativa? ¿Cómo definir normas que, en la sociedad mexicana concreta, guíen la política educativa hacia una justicia efectiva?

#### 1. *Los clásicos*<sup>2</sup>

Tomemos la historia desde el principio y, desafortunadamente, limitándonos a la tradición filosófica occidental en que nos movemos; sin duda que nuestros conceptos se verían enriquecidos si incor-

---

<sup>2</sup> Este trabajo plantea la justicia educativa desde la perspectiva de la justicia distributiva, o sea como un problema de política educativa cuya solución depende, en gran parte al menos, de las decisiones de un poder central o regional que intenta asegurar “descendentemente” la distribución equitativa de la educación entre todos los miembros de la sociedad. Este enfoque es importante pero incompleto. Los clásicos medievales consideraban que la justicia conmutativa y la distributiva debían ser complementadas con la “social” o “legal”, la cual es producida “ascendentemente” por la acción de las personas justas, las familias y todos los grupos intermedios que conspiran al bien común. La complejidad del tema obliga a seleccionar los enfoques tratados; pero deben mencionarse otros no tratados.

porásemos otras tradiciones como las asiáticas o las prehispánicas. La justicia es el tema central de dos Diálogos de Platón: la República y el Georgias. En el primero Sócrates discute con Thrasímaco y en el segundo con Calicles la distinción entre justicia y poder. Se esclarece que lo justo no puede ser lo que el gobernante imponga sino algo que está más allá del poder, anterior a la ley y al Estado. La justicia es una cualidad fundamental de la organización social, un principio organizador, o el alma del Estado ideal. La justicia es lo que permite calificar de bueno a un gobierno: es bueno y justo el que preserva el bien común; es malo e injusto el que antepone sus intereses particulares a los comunes.

Es también, en la República, una virtud personal y colectiva que regula la armonía social; de ella depende la salud espiritual de la persona, su paz interior y su felicidad.

Aristóteles profundiza este concepto de justicia desde su perspectiva de que el hombre es un *zoon politikón*. Ante la discusión de si la justicia es anterior a la ley o si es el Estado el que la determina, Aristóteles distingue: “La justicia es en parte natural, en parte fruto de la ley y los convenios”. Hay aquí ya un germen del derecho de gentes del Derecho Romano; y de lo que después Santo Tomás llamará Ley Natural (como participación en la Ley Divina), que luego será elaborado por los juristas españoles del siglo XVI como iusnaturalismo, más tarde en la Ilustración aparece como Derechos del Hombre y del Ciudadano inherentes a toda persona por ser persona, y hoy manejamos cotidianamente, respaldados por declaraciones de los organismos internacionales sobre Derechos Humanos.<sup>3</sup> Pero para Aristóteles, la justicia es a la par que cualidad inalienable de cada persona,<sup>4</sup> una cualidad de la sociedad. Es el “principio de orden de la sociedad política”. Es ella la única virtud orientada al “bien del otro” y la única que implica una obligación hacia el otro. Analizando su naturaleza, Aristóteles la define como el “dar a cada quien lo que le corresponde o lo que se merece”, pero advierte que ese mérito puede implicar criterios diferentes según sea el tipo de sociedad: en una oligarquía

---

<sup>3</sup> Marx también, sin sostener una “ley natural”, reconoce que la justicia antecede a las instituciones y acepta axiomáticamente un orden original natural.

<sup>4</sup> Para Aristóteles existe también la “justicia general” que comprende todas las virtudes, como rectitud o santidad, contrapuesta a la justicia especial que es una virtud moral. Este concepto de justicia inspira probablemente el de “hombre justo” de la tradición judeo-cristiana y se emparenta también con el de “justicia original” que elaboran los teólogos para explicar la narración del Génesis.

el mérito es la nobleza de nacimiento o la riqueza; en una aristocracia (gobierno de los mejores), el mérito es la excelencia; en una democracia, es el estatus de hombre libre (se recordará que acepta la esclavitud). Pero el principio general es válido: es justo tratar desigualmente a quienes tienen un mérito desigual. La justicia es esencialmente distributiva.

A veces pensamos que la forma más elemental de justicia es la conmutativa: "te doy esto a cambio de esto otro". En realidad, para Aristóteles y Santo Tomás, la forma más elemental es la distributiva que ellos llaman "proporcional" o "geométrica"; la conmutativa, que Aristóteles llama correctiva o remedial, sirve sólo para restaurar el orden preexistente, regulando el intercambio entre los bienes. En este concepto de justicia conmutativa hay quizás analogías con el año sabático judío en que se perdonaban todas las deudas para restaurar el orden original o, llevado a su extremo, hasta la crueldad, en la ley del Talmud del "ojo por ojo y diente por diente".

Toda nuestra tradición conceptual sobre la justicia y la filosofía política de los Estados modernos se alimenta de la definición aristotélica de justicia distributiva.<sup>5</sup> Pero en ella hay un supuesto implícito y es que originalmente "todo era de todos". Santo Tomás, Locke, Hobbes, Rousseau, Montesquieu, Hegel, Adam Smith y Marx, todos aceptan este supuesto y justificación última de la propiedad privada. La apropiación de unos bienes por algunos hombres (por el trabajo, como título generalmente aceptado) no altera el hecho original y fundacional de la justicia, que es el destino universal de todos los bienes de la tierra.

Por esto, ya en Aristóteles, el concepto de justicia está íntimamente relacionado con el de la igualdad fundamental de los hombres y el de su libertad como prerrogativa inalienable. El "mérito" o sea el título que justifica las diferencias, es algo sobrepuesto a personas que de por sí son iguales; si las distingue y diferencia es porque, antecedenentemente, son todas iguales y deben ser tratadas con imparcialidad. Y porque hay una igualdad fundamental, por eso todos somos libres, con una libertad original derivada de que nadie puede dominar a otro. La trilogía justicia-igualdad-libertad, que hoy inspira los sistemas

---

<sup>5</sup> Kant cambia la relación entre justicia distributiva y conmutativa. Esta última es un imperativo categórico, mientras que la distributiva es un imperativo hipotético, o sea, facultativo; León XIII sufre esta influencia y contrapone la "justicia estricta" a la distributiva.

políticos de Occidente y sigue viva en nuestras discusiones, aparece así desde hace 2 300 años en el pensamiento griego.

Si la justicia es dar a cada quien lo suyo, surge el concepto de “derecho” (pasamos de la *iustitia al ius*) para determinar qué es lo que se debe a cada quien. Sobre la base de una igualdad original o fundamental, se elaboran los criterios de distribución de los bienes sociales, o sea la justificación de las diferencias. En virtud de estas diferencias justificadas, al concepto de igualdad se sobrepone el de equidad, o sea el de un trato proporcional que tome en cuenta los títulos o méritos de cada quien. En la evolución posterior de estas ideas, parece haber siempre dos criterios que complementan y matizan el concepto de equidad:

- La proporcionalidad propia de la distribución de los bienes debe estar fundada de tal manera que sea aceptada por todos, también por los que resulten en situación más desventajosa; ya Aristóteles decía que “lo que constituye la *polis* es una idea compartida de la justicia”.
- Y, por otra parte, que una distribución justa debe evitar la extrema pobreza o riqueza o los excesos de un poder absoluto o una opresión radical. La referencia a la igualdad original y el respeto instintivo a cada persona actúan como advertencias sobre la necesidad moral de estos límites. Por esto, en caso de necesidad extrema “todo es de todos”.

## 2. Los modernos

Hasta aquí hemos hablado de la justicia de manera muy abstracta, sin referencia a la complejidad real de toda sociedad; el carácter que en la práctica adopta el Estado, el tipo de organización social, la cultura y las tradiciones de cada pueblo, los desiguales talentos y cualidades de los individuos, sus variadas motivaciones y preferencias. La teoría de la justicia de nuestra tradición occidental ha tratado siempre de referirse a todos esos factores y ha intentado varias respuestas.

Justo pretende ser el capitalismo liberal que postula dar a cada quien según su fortuna y su talento para hacerla; los socialismos que postulan darlo conforme al trabajo; o el comunismo que aspira a darlo conforme a las necesidades de cada quien.

Nos interesan sobre todo los pensadores que, a partir de la

Ilustración, discutieron la problemática de la justicia en el Estado moderno.

### 3. *La Ilustración*

A fines del siglo XVIII las variadas corrientes de pensamiento que denominamos la Ilustración tienen en común enfatizar el valor del individuo y la igualdad de todos ante el Estado. En lo jurídico se establece la igualdad fundamental de derechos; en lo político se afirma que la soberanía reside en el pueblo; en lo social, que no basta la igualdad formal sino que se requiere hacerla efectiva; en lo ético, que la persona es un fin en sí misma y las normas de su comportamiento derivan de su propia dignidad (Kant). También en lo cultural se afirma el derecho universal a la cultura y a la educación.

Este último, sin embargo, tarda en formularse explícitamente; antes se lo formula como obligación o sea como derecho de los nuevos Estados nacionalistas de imponer una educación común a todos con el fin de afianzar en la mente de los ciudadanos las nuevas instituciones republicanas (Condorcet en 1792). Sin embargo, en su conjunto, los derechos humanos de la Ilustración son más una afirmación civil y política del individuo ante el Estado (y una redefinición de la relación entre ambos), que atributos inmanentes de la persona por razón de su dignidad o por exigencia de su plena realización.

De las diversas redefiniciones de la justicia que brotan de la Ilustración y llegan hasta nuestros días, conviene detenernos brevemente en dos: la del utilitarismo y la del contractualismo.

#### *Utilitarismo: la máxima felicidad*

El utilitarismo<sup>6</sup> se basa en un principio muy simple: la búsqueda de la mayor felicidad para el mayor número. La maximización del bienestar o utilidad colectivos es la norma que debe dirimir entre las diversas opciones posibles de política económica. Lo central al decidir son las consecuencias de esa decisión, por razón de la felicidad que cause; no la naturaleza del acto ni las motivaciones

---

<sup>6</sup> Prefigurado por David Hume (1739) fundado por Jeremy Bentham (1789), bautizado y popularizado por John Stuart Mill (1861), sistematizado por Henry Sidgwick (1874), el Utilitarismo ha sido la base de la economía normativa de los Estados europeos, orientados a la generalización del bienestar (Welfare economics). El principio de la "mayor felicidad para el mayor número" es de Francis Hutcheson.



de quienes lo ejecutan. Una acción será moralmente correcta si promueve la felicidad, e incorrecta si promueve lo contrario. La justicia, el dar a cada quien lo suyo, queda así implícitamente identificada con el logro de la utilidad o felicidad, la cual deberá ser maximizada en el conjunto de la sociedad.

Sin pretender aquí ni explicar en detalle esta teoría ni someterla a una crítica global, sólo enumeremos tres de las dificultades filosóficas que se le señalan (Van Parijs, 1991: 34).

- ¿Quiénes forman —preguntan sus críticos— el universo de hombres cuya utilidad deba considerarse? ¿Son todos los del planeta o sólo los de un país o los de ciertas características?
- ¿Se trata de maximizar la suma total de utilidades (utilitarismo básico de Bentham) o de maximizar la utilidad *per cápita* de todos los individuos (utilitarismo “medio” de Mill o Harsanyi)?
- ¿La utilidad o felicidad de que se trata es el placer o el sufrimiento materiales (hedonismo de Bentham) o los gozos del entendimiento y la sensibilidad, los sentimientos morales y la imaginación (S. Mill)? ¿O se define, como se ha hecho en los últimos años, un “utilitarismo de las preferencias” que considera la satisfacción de cualquier “deseo racional” de todos los individuos? Y en este caso ¿cómo tomar en consideración la intensidad con que siente estas preferencias cada individuo?

Cuestiones como éstas que se centran en la dificultad de comparar el bienestar de personas diferentes o en la fragilidad sociohistórica de las preferencias individuales o en la extrema complejidad de los procesos que producen las “utilidades” de los individuos, hacen muy problemática la compatibilidad del utilitarismo con la noción de justicia que tiene el sentido común.

##### *5. Contractualismo: la justicia es el consenso*

Pasemos al contractualismo. A partir del imaginario “pacto social” de Rousseau o inclusive desde el acuerdo de conveniencia de Hobbes, la filosofía política ha recurrido a la explicación de la constitución del poder y de su distribución en la sociedad por un “contrato” en el que todos los individuos han cedido sus derechos y oportunidades a un poder central, con el fin de asegurar un funciona-

miento armónico de la sociedad. A partir de este supuesto pacto diversas teorías han intentado fundamentar la justicia, o sea, las normas para distribuir los diversos bienes.

La más reciente de estas teorías contractualistas de la justicia es la de John Rawls (1977), un filósofo de Harvard que desde hace 30 años ha promovido con sus teorías una animada discusión. Intente-mos un breve resumen y consignemos sus principales críticas.

La teoría de Rawls consta de dos partes. En la primera explica lo que él llama la "situación inicial"; en la segunda propone sus principios.

Por "situación inicial u original" Rawls entiende un estado hipotético comparable al "estado natural" del contrato social en el que todos los hombres deben decidir sobre la organización de la sociedad y las reglas de distribución de sus beneficios. En ese estado todos los hombres son libres, iguales, racionales y están preocupados por sí mismos, pero pesa sobre ellos un "velo de ignorancia" que les impide ver cuál va a ser su suerte concreta, es decir, si van a ocupar en su vida una posición de ventaja o de desventaja. No saben qué suerte les corresponderá en la lotería de los talentos ni conocen sus gustos, aversiones o creencias religiosas. Se supone que tienen diferentes proyectos de vida pero no pueden formularlos a costa de otros, pues ignoran cómo va a funcionar la sociedad. Esta ignorancia garantiza que elijan los principios de la justicia con imparcialidad y se comporten con prudencia al elegirlos. Dice Rawls: "Así, considerar nuestro lugar en la sociedad desde este punto de vista es considerarlo *sub specie aeternitatis*: consiste en considerar la situación humana desde todos los puntos de vista, tanto sociales como temporales. La perspectiva de eternidad no es una perspectiva de un determinado lugar más allá del mundo, ni el punto de vista de un ser trascendente; más bien es una manera de pensar y sentir que las personas racionales pueden adoptar en el mundo" (p. 628).

En esa situación hipotética se elegirá unánimemente una concepción general de la justicia según la cual "todos los valores sociales —libertad y oportunidad, ingresos y riqueza, así como las bases sociales del autorrespeto— deben ser distribuidos equitativamente, a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores sea conveniente para todos" (p. 62). Es decir, se rechaza que algunos deban tener más para que otros prosperen,

pero se acepta que algunos pocos tengan más beneficios con tal de que, con ello, se mejore la situación de los menos afortunados (p. 33). Más específicamente, se elegirían los principios siguientes (y ésta es la segunda parte de su teoría).

*Primer principio:* Cada persona debe tener el mismo derecho en el sistema total más extenso de libertades básicas iguales, que sea compatible con un sistema de libertad para todos.

*Segundo principio:* Las desigualdades sociales y económicas deben distribuirse de tal manera que:

- a) Las desigualdades proporcionen el mayor beneficio a los menos aventajados, dentro de los límites de un justo respeto al principio del ahorro (de los más aventajados); y
- b) Las desigualdades correspondan a funciones y puestos que están abiertos a todos según el principio de una justa igualdad de oportunidades. En otra formulación: "las desigualdades deben estar vinculadas a empleos o cargos accesibles para todos" (pp. 82 y 340).

Rawls señala que el primer principio (principio de justicia) es inevitablemente anterior a los que siguen, y que el principio 2b) (de igualdad de oportunidades) es anterior al 2a) (principio de las diferencias).<sup>7</sup>

El principio que más nos interesa es el 2a), que fundamenta o justifica las diferencias. Rawls sostiene que las desigualdades son justas si producen beneficios compensadores para todos y, en particular, para quienes están en mayor desventaja. En virtud de este principio se exige que las desigualdades sociales potencien al máximo las expectativas de los menos aventajados. Esta norma, llamada "maximin" (*maximum minimorum*) se fundamenta porque, asegura Rawls, será establecida en la situación original ya que todos la considerarán prudente para evitar el peligro de encontrarse desamparados si caen en situación de desventaja; además,

<sup>7</sup> Rawls establece dos normas de prioridad (explica que los principios deben clasificarse en "orden lexicográfico", o sea que cada uno está subordinado y condicionado a la plena satisfacción de los que lo preceden): 1) Prioridad de la libertad: las libertades sólo pueden restringirse en favor de la libertad misma; 2) Prioridad de la justicia sobre la eficacia y el bienestar: la razón de esto es que el principio 2b) es lexicográficamente anterior al de las diferencias 2a) que maximiza la suma de las ventajas (y que, por esto, puede llamarse también principio de eficacia).

todos en esa situación original atribuirán muy poca importancia a lo que se pueda ganar más allá de un mínimo necesario; y todos la preferirán a la norma del utilitarismo que, por potenciar al máximo la felicidad total, ignora la suerte de los más desamparados.

Según Rawls, el principio de diferencias permite evitar una sociedad meritocrática, sin negar por ello las diferencias de talentos y aptitudes; satisface la condición de mutuo beneficio entre ricos y pobres y, por ello, fundamenta la fraternidad; y no permite justificar tantas desigualdades como el utilitarismo. Además, no menoscaba el autorrespeto, pues las diferencias justificables serán siempre pequeñas, y la libertad en que se basa el autorrespeto se mantiene igual para todos.

En suma, todos los valores sociales (libertad, ingresos, puestos, oportunidades) deben estar distribuidos igualitariamente, a menos que una distribución desigual de algunos de ellos o de todos redunde en una ventaja para todos. Son, por tanto, injustas las desigualdades que no benefician a todos.

Hasta aquí la teoría. Entre las múltiples críticas que se le han hecho, destaco aquí sólo cuatro, dejando para más adelante otras que se relacionan con su aplicación a la educación.

La primera se refiere a su fundamento contractualista. La justicia no tiene más base que un acuerdo de conveniencia entre los hombres por racional que éste pueda ser. No hay criterios que tengan la pretensión de ser objetivos, sino sólo "procesales" (Ricoeur, 1990: 587). La teoría "construye" lo justo, por principios acordados; no lo "descubre" en su relación con el Bien.

Como consecuencia de esto, si el utilitarismo justifica las desigualdades "sacrificando" a los que están en desventaja en aras del Bien Común, Rawls las justifica porque el pobre recibe el mayor beneficio posible por esas desigualdades; en ambos casos hay una transacción de conveniencia, a falta de un principio objetivo.<sup>8</sup>

Una segunda crítica toma una perspectiva más amplia en la que incluye al capitalismo (Wolf, 1977): considera que Rawls hace una apología filosófica de un modelo igualitario propio del capitalismo liberal del Estado Providencia. El primer principio sería una descripción de la igualdad política en la que se sustenta el capitalismo, en

<sup>8</sup> Esto es válido, no obstante las réplicas de Rawls de que la base racional de su teoría apela a una moral, de carácter Kantiano, y de que sus principios son públicos y supuestamente aceptados por todos en la situación original como normas colectivas.

tanto que el segundo una manera de amortiguar las desigualdades generadas por el primero. Esta concepción no podría funcionar porque en virtud del principio de diferencias (2a) éstas pueden ser tan amplias que excluirán, en la práctica, el ejercicio igualitario de la libertad. Independientemente de que es prácticamente imposible ponderar los bienes sociales con miras a una potenciación máxima que todos acepten, las pautas de distribución del ingreso y del poder sólo se pueden comprender desde el punto de vista de las estructuras de producción, de las relaciones de dominación y de los modelos de roles socioprofesionales que les son congruentes.

La tercera crítica se refiere a la manera de interpretar el principio de diferencias. Coleman (1990: 13) propone dos maneras de hacerlo: a) Recurrir al “principio de Kaldor” (1939) que establecía que una norma que beneficie a los más pobres tendría justificación económica sólo cuando los beneficios que éstos obtengan compensen económicamente las pérdidas que sufrirán los ricos, y éstos todavía queden en mejor posición. Si así se interpreta la norma de Rawls, cabe, sin embargo, la pregunta: ¿Son comparables los beneficios que obtienen los pobres y los que pierden los ricos? O, aunque económicamente pudiese establecerse una comparación aceptable ¿no tienen ambos paquetes de beneficios un valor relativo totalmente diferente?; b) la otra manera propuesta por Coleman de interpretar a Rawls sería de acuerdo con una “norma de beneficio general” que podría denominarse un “óptimo pseudo-Pareto”: que los ricos que pierden ventajas consideren que esa pérdida queda compensada por los beneficios que obtendrán al disminuir su posición en la escala social y, a la vez, que los pobres consideren que recibirán una compensación que mejora su actual situación. Al respecto, también puede argumentarse no sólo que será muy difícil que se dé la primera de estas condiciones, sino que no se ve por qué haya que aceptar ese consenso como “justo”, sin razón alguna intrínseca que lo sustente. En todo caso, la búsqueda de este “óptimo pseudo-Pareto” se haría en una situación posterior a la del “velo de ignorancia”.

Finalmente, una cuarta crítica señala que los principios de Rawls (particularmente el 2b) supone una sociedad en que efectivamente (de poco serviría la mera afirmación declarativa) todos los hombres acepten poder intercambiar su posición social; en el estadio original todos pueden imaginarse llegar a estar entre los menos favorecidos. Esos principios no funcionarán —y no será justo aplicarlos— en socieda-

des en que existan barreras rígidas o prácticamente infranqueables (Coleman 1980: 10, 15).

Para concluir esta sección recuérdese que tanto la teoría de Rawls como el utilitarismo intentan justificar las desigualdades: este último las justifica porque permiten una mayor productividad del conjunto social,<sup>9</sup> en tanto que Rawls lo hace argumentando que sólo serán justificables cuando quienes estén en desventaja perciban que, aún en esa condición, tienen acceso a más bienes y recursos de los que tendrían en un sistema totalmente igualitario y carente de toda jerarquía, y que tienen así más expectativas de mejorar. Más adelante se comentará la aplicación de la teoría de Rawls a las desigualdades educativas.

### III. LA JUSTICIA EDUCATIVA Y SUS PARADOJAS

#### A. El derecho a la educación

Hoy en día parece natural afirmar un derecho general a la educación. Sin embargo, en la gradual explicitación de los derechos humanos, el sitio de la educación fue bastante tardío. Ya se mencionó que en la Ilustración se explicita la obligación de educarse, como consecuencia de la imposición por parte del Estado de una educación básica, común a todos, obligatoria y por tanto gratuita. Históricamente se percibe primero en la educación un bien para el Estado más que para el individuo; para el Estado la educación de la población aparece primero como algo deseable por razones políticas (el afianzar las instituciones republicanas en las nuevas generaciones) y posteriormente económicas (fortalecer la capacidad de la nación).

Sólo muchos años después, prácticamente hasta el siglo XX, la educación se llega a percibir como un bien del individuo y esto bajo dos modalidades: a) primero, ella es indispensable como medio para el pleno florecimiento de la persona; y b) ella es también medio para acceder a otros bienes sociales, sobre todo a un empleo bien

---

<sup>9</sup> Coleman consigna esta refutación lógica del utilitarismo: si la finalidad que se busca es "maximizar el bienestar social", más que establecer un "orden justo", como la utilidad marginada de todo bien es decreciente (o sea que añadir un poco a la fortuna de un hombre muy rico es menos productivo que añadirlo a los haberes de un hombre pobre), siempre habrá mayor utilidad social en transferir recursos del rico al pobre. La maximización de la utilidad social podrá ocurrir sólo en el momento en el que todos los recursos queden distribuidos con plena igualdad (Coleman, 1990: 37).

remunerado. Bien de consumo y bien de inversión dirán más tarde los economistas. Hoy en día el derecho a la educación e inclusive su gratuidad hasta un determinado nivel, según determine cada Estado, está consagrado en la mayor parte de las Constituciones.

### **B. Tres escenarios para plantear la justicia educativa**

Ese bien social que es la educación tiene que distribuirse con equidad, si hemos de realizar la justicia educativa. Pero ya de entrada se encuentra una primera dificultad en la manera como planteemos su distribución. Pueden efectivamente distinguirse tres escenarios diferentes: a) en uno, la educación conforma un sistema independiente y cerrado; b) en otro, se relaciona —como puerta decisiva de acceso— con muchos otros bienes sociales; c) en otro, finalmente, se considera integrada en el conjunto de las demás variables sociales e interactúa con todas ellas. Es obvio que la “igualdad de oportunidades” tendrá implicaciones diferentes según el escenario que se escoja.

La complejidad sociológica que brota de estas alternativas es también una complejidad filosófica, pues en cada escenario varía la definición del bien cuya distribución se plantea.

### **C. Comparación con otros derechos**

En la filosofía política se incluyen todos los bienes sociales por distribuir, en una consideración abstracta y general. Por esto también el investigador y el político tienden a equiparar a la educación con otros bienes. Registran el “derecho a la educación” al lado de otros (como aparecen hoy en nuestros catálogos de Derechos Humanos), sin darse cuenta de las diferencias cualitativas entre ellos, y de que el Estado establece relaciones diferentes con cada uno de ellos.

En el lento tránsito del Estado liberal al Estado-benefactor, se anexa a algunos derechos la idea de “servicio público”. A la idea de “derecho” y de “libertad de ejercerlo”, se adiciona la de una obligación del Estado de proveerlo, asignando para ello recursos. El resultado es muy curioso: se forman tres grupos de derechos:

- a) Algunos derechos son más bien “libertades”: el Estado sólo vigila que se puedan ejercer. Por ejemplo, el derecho a la vida y a la integridad física o a la alimentación; la libertad de pensamiento, de expresión, de conciencia y religión, etcétera.
- b) Respecto a otros, el Estado organiza un servicio público, pero limitado y no siempre gratuito. Por ejemplo, el derecho a la salud o el derecho a la cultura (el Estado establece bibliotecas públicas, pero no me compra todos los libros que quiero ni me da gratis el teatro).
- c) Respecto a la educación, en cambio, el Estado ofrece desde el principio un servicio público, gratuito al menos al nivel básico, e inclusive declara que es obligatorio ejercer este derecho.

Se dirá que porque la educación es muy importante. Yo creo que es más importante comer, y no hay ni comida gratuita para todos, ni un nivel de comida obligatoria, ni exámenes ni certificados de buena alimentación.

Podemos, pues, inferir que el Estado asume tres roles distintos ante los derechos: el de ser meramente garante, el de ser promotor y el de ser proveedor del bien que es objeto del derecho.

La “igualdad de oportunidades” funciona diferentemente en cada caso. Nadie habla de una “igualdad de acceso a la alimentación”, mucho menos de “igualdad de resultados alimenticios” o, en el caso de la cultura, lo más que se puede exigir es que los recursos (los insumos) se distribuyan en beneficio de todos, sin pretender satisfacer las preferencias de cada individuo y cada grupo social.

Cabe entonces preguntarnos si la regla de “igualdad de oportunidades educativas” debe aceptar sin más esta peculiar obligación estatal, en la cual se funda, de ofrecer el servicio educativo gratuitamente y hasta qué nivel de escolaridad; cabe también la pregunta de si esta obligación del Estado va a ser idéntica en todo el territorio de un país o si, por ejemplo, en una República Federal, cada entidad federativa establecerá límites, matices e interpretaciones propias, a esa obligatoriedad y, por tanto, a la “igualdad de oportunidades”.

#### **D. Especificidades de la justicia educativa**

El bien “educación” no se puede comparar con los bienes físicos que “se poseen”. La apropiación de la educación implica una gran



diferencia con las propiedades materiales. Por una parte, la educación se asimila al sujeto, se vuelve parte constitutiva de su persona, lo transforma; un auto o una casa siguen siendo externos a su propietario, quien puede además deshacerse de ellos o cambiarlos por otro bien material; sólo analógicamente hablamos de distribuir la educación como se distribuye la riqueza.

Por otra parte, la educación así incorporada a los seres humanos es necesariamente difusiva: enriquece la convivencia posterior, actúa socialmente en las actividades que emprenden los sujetos; es un beneficio de un individuo particular que, a través de él, llega a otros muchos.

Un nivel de educación más alto, en grupos significativos de una sociedad, se traduce en expresiones culturales, exigencias, conductas, leyes, consensos y costumbres que benefician al todo social. ¿Cómo incorporar estas especificidades de la educación al plantear racionalmente su distribución justa? Reducir la obligación de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad, o de utilizarla para la movilidad social, puede ser empobrecedor.<sup>10</sup>

Las especificidades de la educación no terminan con lo dicho. Hay otras que hacen la regla de “igualdad de oportunidades” muy difícilmente aplicable a los casos individuales. Las enumero:

- a) El punto de partida de la educación individual es diferente (por el ambiente familiar, el talento y las aptitudes).
- b) Las preferencias individuales son también muy diferentes, y es muy difícil —por no decir imposible— establecer equivalencias.
- c) El entorno social (incluyendo aquí las características de los compañeros de escuela y de aula, que son un muy importante factor de la calidad educativa) es también muy distinto.
- d) Y sobre todo, la educación supone siempre un esfuerzo personal; no es un bien que se dé; es una tarea que realiza cada persona, con ciertos apoyos y recursos que no determinan los resultados.

---

<sup>10</sup> El problema de la distribución equitativa de la educación se complica a la luz de los usos futuros que puede y debe tener la educación. No parece incorrecto que en un país muy pobre y con baja escolaridad recién independizado se forme a 50 o 100 jóvenes como ingenieros para desarrollar los grandes proyectos nacionales de ingeniería civil. La consideración del “aprovechamiento futuro” de la educación, que es siempre posible, no puede ignorarse en el planteamiento de la justicia; una reducción a la distribución inmediata de las oportunidades educativas entre los individuos sería incompleta.

Los padres de familia comprenden muy bien estas dificultades, pues con sus hijos no pueden conseguir igualdad de resultados, o siquiera de oportunidades.

#### **IV. INSUFICIENCIAS FILOSÓFICAS DEL PRINCIPIO DE “IGUALDAD DE OPORTUNIDADES”**

Dando un salto mortal sobre todas estas complejidades de la justicia educativa e ignorando las especificidades de este bien social que es la educación, suele manejarse, en la investigación y en la política, el principio de igualdad de oportunidades educativas. Además de los cuestionamientos a que dan lugar las consideraciones ya señaladas, conviene someter este principio a un examen más riguroso.

##### **A. Los supuestos de la igualdad de oportunidades educativas**

En primer lugar, señalemos algunos supuestos que este principio oculta en su inocente formulación. Son supuestos de carácter sociopolítico y cultural que subyacen a dicho principio. Al aplicarlo a una sociedad determinada:

- Suponemos que esa sociedad es (lo que llaman los sociólogos) “universalista” (no “particularista” como son la familia o la comunidad) *Gesellschaft* y no *Gemeinschaft*, en términos de Tönnies), o sea que el individuo se confronta con instituciones sociales que velan por el bien de todos y que son capaces de responder a sus necesidades.
- Suponemos también que esa sociedad es “meritocrática” y que su dinámica real se mueve por el deseo de logro en todos los individuos, o sea que la competencia, la imparcialidad o la correspondencia de méritos y recompensas son aceptadas por todos.
- Suponemos también que esa sociedad responde al tipo de organización democrática que los politólogos llaman de “pautas de gobierno descendente” (más conforme a la concepción de Rousseau) y no “de gobierno ascendente” (que estaría en la línea de Locke o S. Mill); de manera que es un poder central el que concentra todos los bienes y recursos y los distribuye a los ciudadanos, y no el individuo el que va negociando por escalones intermedios, en múltiples instancias, su acceso a esos bienes.

- Y suponemos, finalmente, que en esa sociedad es efectivamente posible que todos los individuos intercambien sus posiciones, conforme a reglas uniformes, públicas y respetadas.

Si estos supuestos sociopolíticos no se cumplen en esa sociedad concreta, la regla de “igualdad de oportunidades” no puede aplicarse o, al menos, habrá serias incongruencias teóricas al hacerlo.

## **B. Las ambigüedades de la igualdad de oportunidades educativas**

Además de estos supuestos, el principio es susceptible de muy diversas interpretaciones. Pueden distinguirse estas seis y cada una de ellas daría pie a estrategias de desarrollo y de compensación educativa enteramente diferentes.

El político de la educación, efectivamente, puede decirse a sí mismo:

1. *Igualdad de acceso.* Voy a dar el mismo acceso a la educación a todos los individuos que tengan las mismas posibilidades, sean niños o niñas, urbanos o rurales, ricos o pobres.
2. *Igualdad de insumos.* Voy a igualar el gasto de inversión y operación en los servicios educativos que pongo a disposición de todos, independientemente de su nivel social.
3. *Igualdad de resultados, con iguales puntos de partida.* Voy, mejor, a igualar los resultados de la educación (aprovechamiento, desarrollo humano, acceso al mercado de trabajo, etc.) que obtienen en el sistema educativo todos los individuos de iguales niveles de habilidades; si tienen el mismo nivel de capacidad, es justo que todos obtengan resultados iguales.
4. *Igualdad de resultados, con diferentes puntos de partida.* Más bien al revés, voy a igualar los resultados que obtienen los individuos que cuentan con diferentes habilidades académicas, pues también parece justo que el sistema educativo sirva para igualar a la sociedad.
5. *Igualdad de procesos.* O no, como educar me importa más el proceso que el producto educativo; por tanto voy a maximizar el valor del proceso educativo, calculado como aprovechamiento o como desarrollo de actitudes o como capacidad de generar ingreso económico futuro, en vez de maximizar el valor absoluto

del aprendizaje. Esto implica que voy a atender preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades para llevarlos al nivel más alto al que puedan llegar.

6. *Igualdad proporcional*. Desde otro punto de vista, mejor voy a distribuir la educación equitativamente, de manera que todas las clases sociales participen en ella con tasas proporcionales; así, los diversos estratos estarán representados con proporciones justas en todos los niveles y grados de la educación. (Esta era la acepción que utilizaban los países de Europa del Este hasta hace pocos años). (Latapí, 1979: 122).

Si se analizan estas interpretaciones se comprueba que en ellas varían los sujetos a quien se aplican, el objeto o bien social que se pretende distribuir, o el objetivo que se persigue. Quedan, pues, estas ambigüedades:

- Respecto al sujeto: ¿Es el individuo por el hecho de serlo o quien tiene cierto nivel de talento o el que pone además un razonable esfuerzo por aprovechar su educación? ¿Es el individuo solo o con su entorno familiar y cultural al que hay que atender? ¿Es el individuo aislado o considerado en relación con el estrato social al que pertenece?
- Respecto al objeto que hay que igualar: ¿Se trata del acceso a la escuela o son los insumos o son los resultados? Si son estos últimos ¿tomando en consideración las aptitudes iniciales o prescindiendo de ellas?
- Respecto al objetivo que se persigue: ¿Es compensar las desigualdades que se originan en cualquier estructura social o sólo las que procura la educación misma? ¿Es el objetivo igualar la realización personal de todos o sólo proporcionar ciertos medios, en dotaciones razonablemente comparables, para que cada quien se realice como quiera o como pueda? ¿Es el objetivo lograr una cohesión de la sociedad basada en una homogeneidad básica o, al revés, estimular a los menos dinámicos mostrando con el ejemplo de los más dinámicos que el triunfo es posible? ¿Es el objetivo el individuo o la competitividad entre los individuos o la legitimación de las diferencias o, finalmente, el bienestar del Estado?

## C. Rawls y la educación

Algunos investigadores de la educación han intentado aplicar la teoría de Rawls a las desigualdades educativas y han encontrado que es bastante problemático pasar de la aparente sencillez de los enunciados abstractos a su aplicación a un bien social tan complejo como es la educación. Resumamos las críticas principales, primero las filosóficas y después las sociológicas (siguiendo en parte a Coleman, 1990: 44 ss.).

### *1. Es problemático justificar las desigualdades en educación*

Pueden hacerse tres críticas a los principios 2a) y 2b) de Rawls:

- a) El enunciado de estos principios supone que un gobierno central puede actuar sobre todos los factores de la desigualdad, y ya se ha indicado que esto no es posible; las desigualdades educativas se originan en reductos del tejido social, inaccesibles a la acción del poder central.
- b) Los principios no explican cómo y por qué los menos favorecidos pueden considerar que la desigual distribución de la educación les favorece. Es verdad que el hecho de que algunos alcancen una movilidad más alta puede aumentar sus expectativas, pero esta ejemplaridad está muy lejos de compensar las expectativas negativas predominantes, propias del estrato al que pertenecen.
- c) Tampoco considera Rawls que el costo de reducir algunas desigualdades, concretamente las de la educación, puede ser tan alto que prive a la sociedad de bienes mayores. En todo caso, la relación costo-beneficio es en este caso extraordinariamente compleja.

### *2. Una igualdad de oportunidades inaplicable*

Investigaciones sociológicas han mostrado que hay dos factores que influyen determinantemente en la desigualdad de la educación, sobre todo en la de sus resultados (que suele ser mayor que la de los insumos): el ambiente familiar que determina el lenguaje y otras características favorables al aprovechamiento educativo, y el nivel cultural y escolar de los compañeros de aula. También han mos-

trado que es muy difícil que, mediante el aumento de insumos, las escuelas lleguen a compensar la influencia de estos factores.

Sobre esta base puede preguntarse a Rawls cómo entendería la igualdad de oportunidades escolares y la accesibilidad universal al sistema educativo de acuerdo con su principio 2b) (Coleman, 1990: 41):

- a) El podría contestar que entiende la igualdad “pasivamente”, desde la perspectiva de los insumos; que debe promoverse una oferta no sólo igual sino mayor y mejor de recursos escolares para los niños en desventaja. Pero entonces habría que determinar cuál es el nivel de esos recursos adicionales (¿5 horas de clase o 10 o 12?), problema además complejo porque hay efectos de escala; y desgraciadamente los insumos que más directamente puede aumentar el Estado —currículo, materiales educativos, calidad del maestro— son los que menos pesan en el aprovechamiento.
- b) También podría contestar que entiende la igualdad como “igualdad de resultados”; pero alcanzarla es prácticamente imposible si no se actúa sobre factores familiares intangibles como el “ánimo” que el padre y la madre dan al niño, el interés de la familia por la educación, la amplitud de su cultura, etc. Llevada esta lógica al extremo, la solución sería los internados para los niños desde los tres años, lo cual cancelaría otros valores muy importantes para el desarrollo del niño.

Parece, pues, que la igualdad de oportunidades propuesta por el principio 2b) de Rawls no resulta aplicable, dada la complejidad de factores sociales que influyen en las desigualdades educativas.<sup>11</sup>

### 3. *El choque de racionalidades*

Por nuestra parte añadiremos otra crítica a la aplicabilidad de los principios de Rawls para la distribución de la educación. La teoría

---

<sup>11</sup> Otra objeción contra la teoría de Rawls se origina en la evidencia sociológica de la importancia que tienen los “pares” en el aprovechamiento escolar (muy claro en Estados Unidos por las diferencias entre blancos y negros). En la lógica de Rawls no se debe interferir con la libertad de los niños de asistir a la escuela que ellos escojan, que será lógicamente la de su vecindario. Rawls estaría en contra de la intervención del Estado para homogenizar las escuelas (integración racial, “busing”) porque el principio de libertad tiene prioridad sobre el de las diferencias (Coleman, 1990: 43).

de Rawls supone que, en el análisis *de cada bien social a distribuir*, es posible establecer una relación entre la parte que toca a quien está en desventaja y el conjunto disponible de ese bien. En el caso de la educación diríamos que hay que suponer dos cosas:

- Primero, desde el ángulo de los insumos, que el presupuesto total de educación es la totalidad del bien que hay que distribuir, por lo que la distribución igualitaria supondría que a cada individuo le correspondería una parte alícuota de esa cantidad.
- Segundo, desde el ángulo de los resultados, que las oportunidades de empleo y de éxito vinculadas a la escolaridad son un universo también finito que hay que tratar de distribuir igualitariamente entre todos los individuos.

Ahora bien, el primer supuesto no se puede realizar porque choca contra otras racionalidades del Estado en la educación. Puede imaginarse, por ejemplo, que el reparto igualitario del presupuesto educativo obligara a suprimir todas las plazas de educación superior o de posgrado, lo cual pondría en grave riesgo la formación de recursos humanos calificados para el desarrollo industrial o la administración pública. Si se acepta, en consecuencia, que por una parte tiene que darse más recursos a algunos “hacia arriba”, y también más recursos a los desiguales “hacia abajo” para compensarlos, se advertirá una contradicción de racionalidades, difícil de expresarse presupuestalmente.

El segundo supuesto es inaplicable en el caso de la educación, por tres razones: a) es imposible aislar las oportunidades de empleo y éxito que dependen estrictamente de la escolaridad (y no de otros factores como las relaciones sociales, ciertas cualidades humanas o el azar); b) el aprovechamiento educativo supone un esfuerzo personal que será variable en los diversos individuos, por lo que la igualdad de resultados será producto de méritos personales; y c) las oportunidades de éxito no son objetivamente un universo cerrado, sino que en cualquier sociedad admiten bastante elasticidad debido a la creatividad de la persona, a los riesgos que se quieran asumir o a coyunturas inesperadas.

#### 4. ¿Benefician las desigualdades educativas a los desaventajados?

Una última posible crítica al principio 2a) de Rawls al aplicarse a la educación, se refiere a la explicación de por qué una desigual distribución puede ser aceptada por quienes están en desventaja. Esto es, porque la distribución desigual del poder o la fortuna puede considerarse como beneficiosa para los menos favorecidos: el poder, porque se comprende que alguien tiene que ejercer la autoridad en bien de todos y las puertas están, al menos en principio, abiertas; y la fortuna, porque una cierta concentración de recursos económicos permite crear empleos, ampliar empresas, tomar riesgos y conducir la economía en beneficio de todos.

El caso de la educación es diferente. Quien está en desventaja no percibe como beneficioso que unos pocos concentren más educación y absorban más recursos del presupuesto. Si se preguntase a los desfavorecidos si prefieren que esa desigualdad se mantenga o que, mejor, se amplíen sus oportunidades educativas, no dudarían en optar por lo segundo. Parece, en consecuencia, que la justificación de las diferencias no es tan evidente tratándose de la educación.

### V. ELEMENTOS PARA CONSTRUIR UNA TEORÍA DE LA JUSTICIA EDUCATIVA APLICABLE A MÉXICO

Por todo lo dicho queda claro que aún está por construirse una teoría de la justicia educativa aplicable a México. Más fácil es señalar deficiencias y ambigüedades en las propuestas disponibles que aportar una concepción consistente que las supere.<sup>12</sup>

Sin embargo, esta tarea es indispensable. El presente trabajo quedaría incompleto si no concluyera con algunos elementos propositivos para abordarla. Estos elementos intentan estimular la indispensable discusión colectiva que nos permita avanzar hacia la clarificación de nuestras dudas. Se dividen en dos clases de principios: los teóricos y los normativos (*supra* II. A).

---

<sup>12</sup> Además de los aspectos estrictamente distributivos que son objeto de este trabajo, la justicia educativa implica obviamente que la educación que se imparte esté imbuida de los valores de la justicia y que se forme en todos los educandos una conciencia ética bien informada, de modo que contribuyan con sus acciones posteriores a fortalecer una convivencia justa entre los miembros e instituciones de la sociedad.



## **A. Principios teóricos**

### *1. Valor trascendente de la justicia*

En contraposición al utilitarismo pragmático y al contractualismo (incluyendo la teoría de la justicia de John Rawls) se afirma, como fundamento de la filosofía política, la dignidad inalienable de la persona humana, libre y responsable, fin y no medio, dueña de su propio destino y esencialmente solidaria. Se aceptan diversas fundamentaciones últimas de esta centralidad y trascendencia de la persona: la de la tradición judeo-cristiana (por la creación “a imagen y semejanza de Dios”), la de las filosofías y éticas esencialistas, la de la intuición fenomenológica que afirma un orden axiológico trascendente, u otras.

Por razón de esta trascendencia el orden jurídico está subordinado al moral. Anteriormente a su expresión en el derecho positivo, la justicia es un imperativo de conciencia y un anhelo presente en todas las personas humanas.

### *2. Igualdad, libertad, justicia y democracia*

Se afirma también, derivado de lo anterior, la vigencia de los valores en que se expresa hoy la tradición filosófico-política de Occidente y que pueden resumirse en estos cinco: la igualdad fundamental de todos los hombres, su libertad (como atributo esencial, capacidad de opciones responsables y posibilidad de competencia y logro), el acceso abierto a los puestos y cargos públicos, la constitución del gobierno mediante la representación popular y la necesidad de normas que regulen la distribución de los beneficios y oportunidades sociales; este último elemento es el relativo a la justicia distributiva.

### *3. Justicia distributiva*

El principio de dar a cada quien lo que le corresponde supone un criterio o título de asignación o apropiación que depende tanto de la naturaleza de cada bien a distribuir como de las características de la organización social. Tratándose de bienes fundamentales para la realización de la persona —como la alimentación o los recursos económicos mínimos— parece que la apropiación de estos bienes

por parte de los más aventajados —que es generalmente por el título del talento o del esfuerzo— debe estar subordinado a que se garantice el acceso a esos bienes por parte de todos los miembros de la sociedad. Esto implica dos cosas: a) (hacia abajo) que en caso de extrema penuria de ese bien “todo es de todos”, lo que significa que el destino universal de los bienes tiene prioridad sobre la apropiación individual (pues ésta es sólo medio para garantizar aquél) y b) (hacia arriba) que la opulencia excesiva de los más aventajados debe moderarse por razón de la igualdad fundamental de todos y del respeto de la dignidad también de todos. (Respecto a la propiedad de los bienes de consumo, véase esta argumentación en Antoncich, 1969: 35. Además, recuérdese que ya Platón, en las *Leyes*, opinaba que la acumulación nunca debería exceder 5 veces al mínimo (así lo cita Aristóteles, cf. *The Great Books*, Vol. 9, Aristotle II: 462).

Si esto es así en los dos extremos, parece lógico y ético formular un principio de “proporcionalidad solidaria” que regule todos los casos intermedios, y que se expresaría así: “La magnitud de la apropiación particular de un bien fundamental debe guardar proporción con la distribución existente de ese bien en esa sociedad determinada”. Este principio se fundamentaría a la vez en el destino universal de esos bienes fundamentales, en la igualdad básica de todos como referente continuo de toda distribución, y en la solidaridad con los demás, con quienes se comparte un destino común. Regularía los límites de la apropiación diferencial (justificada por el talento, el esfuerzo y, en parte, la herencia) por referencia al disfrute colectivo de ese bien. Sólo estableciendo este principio, me parece, puede fundamentarse, en el caso de los bienes económicos y de los que se relacionan íntimamente con ellos, la “función social” o “hipoteca social” de su apropiación privada o —en términos de la teología moral cristiana— la vinculación intrínseca de la justicia con la caridad.

Este principio va a permitirnos justificar las diferencias y normar sus compensaciones. En su generalidad, no nos ofrece reglas precisas de distribución de cada bien a distribuir; eso corresponderá al derecho positivo. Pero es un principio de distribución, derivado de una concepción ontológica de la justicia, que mantiene la vigencia ética de la solidaridad hacia una colectividad concreta, y cuya fuerza es a la vez racional y moral.

#### *4. Justicia educativa*

La educación es un derecho de todos los seres humanos, pero dada su naturaleza (no sólo bien necesario para la realización de la persona, sino también medio de acceso a otros bienes y oportunidades, instrumento de cohesión social y objeto de legítimos intereses de parte del Estado), su distribución debe conciliar los intereses de la persona, de la sociedad y del propio Estado.

Por ser un bien fundamental, la educación está sujeta al principio de “proporcionalidad solidaria” en su distribución. Como en los sistemas educativos repercuten las desigualdades generadas en muy diversos procesos de la sociedad (económicos, políticos, culturales, etc.), corresponde al Estado velar porque la distribución de la educación se ajuste a ese principio. No es responsabilidad de los sistemas educativos contrarrestar por completo esas desigualdades, sino sólo hasta un cierto límite (que se precisará más adelante).

En virtud del principio de “proporcionalidad solidaria” debe garantizarse a todos los niños y jóvenes (y a los adultos rezagados) un mínimo de educación básica gratuita, indispensable para su desarrollo, y regularse las oportunidades de educación ulterior (al menos las ofrecidas por el Estado y sobre todo las gratuitas) con referencia a la configuración global de la distribución de oportunidades educativas en esa sociedad concreta.

### **B. Principios normativos**

Para la aplicación de los principios anteriores a la sociedad mexicana actual (de enormes desigualdades económicas y sociales y profundas heterogeneidades culturales) se proponen las siguientes normas. Aunque formalmente estas normas parezcan una selección de algunas de las interpretaciones de la “igualdad de oportunidades educativas”, pretenden constituir un conjunto orgánico, estructurado en cinco pasos sucesivos y acumulativos, bajo la racionalidad de la “proporcionalidad solidaria”, y con referencia a la sociedad mexicana.

#### *1. Igualdad de acceso y permanencia*

El Estado debe garantizar el acceso y la permanencia en una educación básica (puede discutirse si hasta el sexto grado de primaria o el

tercero de secundaria y, desde luego, incluyendo la preescolar) para todos los que no cuenten con ella (niños y adultos). Esta educación debe ofrecerse gratuitamente y, como la gratuidad nunca es total, se suministrará a los más necesitados subsidios y becas para los gastos indirectos que ocasiona la escolaridad.

## 2. *Igualdad de insumos*

La política educativa debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país: maestros, apoyos pedagógicos, locales, servicios, etc. Asimismo, exigir que todos los establecimientos funcionen con la “normalidad mínima” prescrita (asistencia y puntualidad de los maestros, cobertura cabal del currículo, eficiencia, actualización del magisterio, participación de los padres de familia, etc.) para asegurar al menos la equidad cuantitativa y cualitativa en la distribución de los recursos públicos.

## 3. *Compensación de insumos*

Más allá de la norma anterior, la política educativa tratará desigualmente a los desiguales. Además de suministrar los subsidios ya indicados para los gastos indirectos de la escolaridad básica, corresponde al Estado asignar insumos mejores —cuantitativa y cualitativamente— a los establecimientos escolares de las zonas más retrasadas y pobres del país.

- *Fundamentación.* Este tipo de compensación se basa en el principio de “proporcionalidad solidaria”. El reparto de los recursos públicos para la educación debe procurar, en una sociedad profundamente desigual, fortalecer a los más débiles, para evitar, al menos desde la aplicación de los recursos educativos, que se incrementen las desigualdades.
- *Naturaleza de las acciones compensatorias.* La naturaleza de las acciones compensatorias será determinada por la investigación, experimentación y evaluación sistemática; precisarlas pertenece a las “estrategias”, no ya a las “normas”. Pero ciertamente en la aplicación de los recursos compensatorios

se dará preferencia a los establecimientos de las zonas más desfavorecidas entre las desfavorecidas.

- *Límites de este tipo de compensación.* Los límites de este tipo de compensación estarán dados por una “bolsa fija” que se integrará, a partir del actual presupuesto educativo, con diversos ahorros, como enseguida se explica. Con el fin de concretar la distribución de oportunidades conforme a la “proporcionalidad”, se establecerán dos parámetros que regularán la cantidad de recursos disponibles y, por ello, los límites de la compensación.
  - Un parámetro “horizontal” que establece que en las escuelas de educación básica que se encuentren actualmente por arriba del promedio nacional no se gastarán recursos por arriba del promedio nacional (con base en el *per cápita* por alumno). Todos los recursos así “ahorrados”, dentro del nivel básico mismo, se canalizarán a la “bolsa de compensación”.
  - Otro parámetro es el “vertical”, y su aplicación es más compleja. Se establece que el gasto público en educación ulterior a la básica se reducirá, para transferir ahorros a la compensación de la educación básica de los menos favorecidos. Esta reducción se hará siguiendo dos criterios:
    - un criterio de “gratuidad descendente” que obligue a los alumnos o sus familias a contribuir al costo de la educación (sea definitivamente, sea por créditos diferidos), de manera directamente proporcional al avance de su escolaridad (más en la licenciatura que en la media-superior, etcétera);
    - un criterio de “tratamiento social diferencial” que tomará en consideración, dentro de cada nivel educativo, la capacidad de pago de las familias mediante cuotas diferenciales o becas-crédito con montos y requisitos variables, etcétera.
- *Movilidad en el tiempo, del umbral compensatorio.* Los recursos que así se transferirán a la educación básica de los más desfavorecidos serán considerables. En la dinámica cronológica irán variando —siempre por referencia a la “proporcionalidad solidaria”— tanto el umbral abajo del cual se empieza a compensar, como los montos diferenciales que se asignen a cada “estrato” de los establecimientos en desventaja y también los límites concretos en que operen los parámetros “horizontal”

y "vertical" explicados, pues la gratuidad parcial de la educación posbásica será siempre función de la distribución global de la educación. Estos asuntos son de técnica presupuestal, y se resolverán partiendo de la dotación que, cada año, tenga la "bolsa de compensación".

Queda claro, por tanto, que en esta concepción, el límite de la compensación no estará dado por las "necesidades" de los establecimientos o de los alumnos, sino por los recursos disponibles; pero el monto de éstos sí estará determinado por la distribución colectiva del bien social "educación".

El límite tampoco estará determinado por una "igualdad de resultados" que sería imposible de lograr y en la que influyen factores que el sistema educativo no puede controlar.

#### *4. Mínimo de resultados*

Los "resultados", medidos por el aprovechamiento, estarán presentes en esta política de equidad. No se pretenderá "igualarlos" (porque ellos dependen, además de factores externos, del esfuerzo personal que varía de alumno a alumno), pero sí se propugnará la meta de alcanzar, en la educación básica y posteriormente en la escolaridad ulterior, un nivel mínimo de resultados, medible por "exámenes nacionales". Ese nivel, como promedio de cada establecimiento, constituirá un punto de referencia adicional para determinar los destinatarios de las acciones compensatorias.

#### *5. La escolaridad posbásica*

Las normas expuestas hasta aquí se han ocupado de la distribución de la educación básica, dado que la mayor preocupación es asegurar a todos un mínimo educativo indispensable, mínimo que en nuestro país se ha intentado alcanzar, sin éxito, por más de un siglo; la aplicación de estas normas, creemos, se lograría, para un 90% de la población infantil, en un plazo de 10 años.

La escolaridad ulterior a la básica sólo se ha mencionado en relación con el ahorro de recursos que se obtendrían al modificarse su gratuidad en beneficio de la "bolsa de compensación".

Para plantear correctamente la distribución de la educación

posbásica, es necesario recalcar que hay una diferencia cualitativa esencial entre la básica (obligatoria por ley e indispensable socialmente) y la posbásica (facultativa y, en sociedades como la mexicana, accesible sólo a alumnos que representan una cierta selección en términos económicos). Por esto generalmente la gratuidad absoluta se hace coextensiva con la educación obligatoria y, a partir de ahí, se cobran cuotas que cubran al menos una parte de los costos educativos. Por otra parte, mientras no esté plenamente satisfecha la demanda de educación básica y con buena calidad, todos los recursos gastados en subvencionar la educación posbásica se están restando a aquella en detrimento de niños de menores recursos económicos.

Desde luego, la expansión de la escolaridad posbásica y su calidad no deben quedar abandonadas al “mercado”, o sea determinadas por el flujo de estudiantes que quieran y puedan acceder a esos niveles. Las necesidades sociales y productivas del país serán también un referente que el Estado tomará en cuenta para regular su expansión; en cuanto a la calidad educativa en estos niveles, también deberá haber intervenciones compensatorias, pero éstas serán de menor urgencia, en virtud también del principio de “proporcionalidad solidaria”.

Se acepta, por tanto, que si bien tiene prioridad asegurar a todos el mínimo de resultados en la educación básica completa, esta prioridad no es “lexicográfica”, lo que significaría que mientras hubiese un solo niño sin ese mínimo, no se podría gastar nada en educación ulterior. Pero, a la vez, se establecen normas que den una prioridad efectiva y con carácter de urgente al logro de ese mínimo, en virtud de una “proporcionalidad” relativa a nuestra sociedad concreta. Esta es la fuerza lógica y la consistencia interna de las normas propuestas.

En el caso de México, en donde la educación superior pública ha sido prácticamente gratuita desde hace varias décadas, hay quienes argumentan que la introducción de cuotas desalentaría a los estudiantes más pobres, por lo que la educación superior se haría más elitista. El asunto es debatible, pero pueden aducirse varias razones en contra de esta opinión (en el supuesto de que, junto con las cuotas, se introdujesen esquemas de exenciones, becas y créditos que atenúen ese peligro): no se advierte ese sesgo elitista en aquellas universidades públicas que sí han establecido cuo-

tas; el estudiantado actual sí tiene capacidad de pago suficiente, sólo que gasta esos recursos en otras cosas menos importantes; las cuotas ayudarían a un mayor aprecio por la educación, lo cual redundaría en mayor perseverancia, etcétera.

En una sociedad como la mexicana será más difícil moderar la "opulencia educativa", pues los estratos económicamente más favorecidos recurrirán a establecimientos privados exclusivos y caros. Es más difícil controlar el gasto suntuario en educación que en otros bienes (viajes, deportes), pero algunas "sanciones sociales" (como sería la obligación de prestar, al terminar la carrera, un servicio social más prolongado y en zonas más desfavorecidas) serían congruentes con la concepción de la "proporcionalidad" y compatibles con una política general de homogeneización social. Es de desear que la discusión colectiva de este conjunto de principios teóricos y normativos ayude a ir esclareciendo los complejos problemas de la justicia educativa.

Antes de concluir conviene notar que hay otros aspectos de la justicia educativa, en cuanto responsabilidad de las decisiones prácticas, de los que aquí se han tratado debido al enfoque del trabajo que se ha centrado en la distribución entre los individuos; son los que se refieren a la contribución del conjunto de las actividades de educación al Bien Común. Ya se mencionó la necesidad de procurar que la educación forme la conciencia moral y los valores de justicia en los educadores. De la misma manera, el Estado y la sociedad tienen la obligación de procurar que los oficios, profesiones y carreras que se promuevan correspondan a las necesidades humanas reales según el grado de desarrollo de cada sociedad; y de procurar también que el sistema educativo esté comunicado y articulado con las instituciones (comunidades, familias, empresas) a cuyo bien debe contribuir. Esto hace ver la enorme complejidad de este tema.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ANTONCICH**, Ricardo *et al.* *Propiedad*, Roma, Pontificia Universidad Católica del Perú, 1969.

**ARISTÓTELES**. "Politics", en Hutchins, Robert M. (Ed.). *Great Books of the Western World*, Vol. 9, Aristotle II, 1980, pp. 445- 548.

**BARBIANA** (Alumnos de). *Cartas a una profesora*, Madrid, Alianza Editorial, 1970.

**COLEMAN**, James, S. *Equality and achievement in education*. Social Inequality Series, Westview Press, Boulder, San Francisco, 1990, 340 pp.

**LATAPI**, Pablo. *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972: Una opinión independiente*, México, D.F., Centro de Estudios Educativos, 1979, 238 pp.

**RAWLS**, John. *Teoría de la justicia*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1977.

**RICHARDS**, Howard. "Los elementos de la justicia". Trabajo presentado en el Seminario Internacional de Educación para la Justicia y los Derechos Humanos, Toluca, 23-27 de julio de 1979, Centro de Estudios Educativos, A. C., mimeo, 1979.

**RICOEUR**, Paul. "¿Es posible una teoría puramente procesal de la justicia? A propósito de la teoría de la justicia de John Rawls", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* (UNESCO), diciembre de 1990, pp. 585-597.

**VAN PARIJS**, Philippe. *Qu'est-ce qu'une société juste? Introduction à la pratique de la philosophie politique*, Paris, Seuil, 1991, 314 pp.

**WOLF**, Robert P. *Understanding Rawls*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1977.

