

La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXIX, núms. 3 y 4, pp. 133-150

Luis A. Aguilar Sahagún*

RESUMEN

En el presente trabajo se hace una presentación de la teoría de la justicia de Michael Walzer, uno de representantes más eminentes del pensamiento político contemporáneo de los Estados Unidos de Norteamérica. En su obra *Esferas de la justicia* (1983), Walzer pone particular énfasis en caracterizar los criterios de justicia distributiva en función de la naturaleza de los bienes propios de cada uno de los ámbitos sociales en que se han de aplicar, y de su significado social. En un primer momento, expongo las ideas básicas de su planteamiento para, en un segundo momento, presentar la aplicación de sus principios al ámbito educativo, particularmente, en lo que se refiere a la educación básica. En un tercer momento intento hacer un balance de la propuesta de Walzer a dos niveles: el primero se refiere a la intuición central de su teoría; el segundo trata detectar tanto el alcance como los límites de la teoría de la igualdad compleja frente a los retos que plantean el pluralismo y la desigualdad educativa en México.

ABSTRACT

In this work I present the main ideas of the theory of justice of Michael Walzer, one of the most eminent figures of contemporary political thought in the USA. In his book *Spheres of Justice* (1983) Walzer emphasises the importance of associating the criteria of distributive justice with the nature of the social goods to be distributed. In this article I go on in three parts. In the first one, I expose the basic principles of Walzer's theory and then, on the second one, the application of its principles to the sphere of Education. In third part I make an assesment of Walzer's theory at two levels: the first one focuses on the basic insight of Walzer's theory. On the second one I explore the scope as well as the limits of the theory of complex equality in view of the challenges of pluralism and inequality in Mexico.

* Dr. Phil, Profesor-investigador del Doctorado en Educación, Programa Interinstitucional (Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Centro de Estudios Pedagógicos y Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Guadalajara, Universidad La Salle Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.

INTRODUCCIÓN

La desigualdad en la distribución de la educación es quizá el problema más doloroso y persistente del sistema educativo (Pablo Latapí).

En este trabajo se pretende ofrecer elementos de una teoría sobre la justicia que ilumine los graves problemas de la desigualdad educativa en nuestro país. Se trata de la propuesta del filósofo estadounidense Michael Walzer¹ (1935-) quien con su obra *Esferas de la justicia*² (1983) ha abierto un horizonte que ha fecundado la discusión sobre este concepto en el contexto del llamado debate *liberalismo-comunitarismo*.³ El planteamiento de Walzer es de particular interés, puesto que su propuesta teórica está estrechamente ligada al contexto cultural y a la observación empírica. Los planteamientos de Walzer se ubican conscientemente en la realidad político-social de los Estados Unidos, pero han venido cobrando un fuerte eco en otras latitudes, como es el mundo académico de Europa central.⁴ Mi interés en este ensayo es dar a conocer su pensamiento en nuestro contexto y ponderar a grandes líneas su propuesta, a la luz de los pro-

¹ Michael Walzer es quizá el pensador más original en el debate entre liberales y comunitaristas. Es un "intelectual político", inmerso en los conflictos concretos de la sociedad estadounidense y de algunos de los graves conflictos políticos mundiales. Ha sido profesor de la Universidad de Harvard y desde 1980 es profesor del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Princeton. Es editor de la revista *Dissent*, coeditor de la revista *The New Republic*, *Political Theory* y *Philosophy and Public Affairs*.

² Las referencias a la obra de Walzer en este trabajo se basan en la edición original en inglés *Spheres of Justice, A Defense of Pluralism and Equality*, Nueva York, 1983, y a la edición traducida al castellano (1996).

³ Este debate se refiere a la discusión entre teóricos y filósofos de lo político que se generó en los Estados Unidos desde los años setenta, sobre todo a partir de la publicación de la teoría de la justicia (*A Theory of Justice*, 1971) del profesor de Harvard John Rawls. Michael Walzer no se identifica con el conjunto de autores caracterizados como *comunitaristas* (como Charles Taylor, Michael Sandel o Alasdair McIntyre), aunque tiene puntos en común con ellos, particularmente su insistencia en los vínculos histórico-culturales de las personas con sus respectivas comunidades y en su decidida opción por una *izquierda liberal*. Es ilustrativo consultar las obras de Carlos Thiebaut (1992) y de Fernando Bárcena (1997).

⁴ Ya existen numerosas publicaciones sobre el pensamiento de Walzer en Italia, España, Francia y Alemania, países en donde se han traducido sus obras. La recepción ha generado fecundos debates (véase Krause *et al.*, 1998, con amplia bibliografía).

blemas que plantea la equidad educativa. Este trabajo consta de cinco partes. En la primera presento la concepción de Walzer sobre los bienes sociales, para luego enfocarme, en la segunda parte, a la educación como bien social. En la tercera parte presento a grandes rasgos el marco general de la teoría de Walzer sobre la igualdad compleja. En la cuarta ofrezco elementos para hacer un balance de su pensamiento, tanto desde un punto de vista teórico general como desde la perspectiva de la problemática de la desigualdad educativa en México. En la quinta parte expongo algunas conclusiones.

I. UNA TEORÍA DE LOS BIENES SOCIALES

Debemos atender a los bienes, no al bien
(Michael Walzer).

Para explicar y delimitar los límites del pluralismo de las posibilidades de distribución, Walzer considera imprescindible una teoría sobre los bienes. “La justicia requiere defender la diferencia —bienes diferentes distribuidos por razones diferentes a grupos de gente diferentes...” (*ibid.*: 65).

Para Walzer los bienes no tienen una naturaleza esencial y, en consecuencia, la justicia distributiva debe tener una relación con el lugar que esos bienes ocupan en la vida (mental y material) de la gente entre quienes se distribuyen. La máxima es muy simple en su formulación: “la justicia distributiva es relativa a los significados sociales” (*ibid.*: 58).

Para empezar, queda descartada la idea de que existe un conjunto de bienes universales abstractos, objeto de la distribución. En lugar de partir de la idea común, de acuerdo con la cual la justicia distributiva es el proceso social en el que un conjunto de bienes pasa de unas personas a otras, Walzer propone tomar como punto de partida la *concepción y creación de los bienes* mismos que los grupos distribuyen entre sí. Los bienes no son entes abstractos que han de ser asignados de acuerdo con ciertos principios generales. Los bienes son indisolubles de los significados que la gente les atribuye, y que constituyen el medio por excelencia de relaciones sociales. “Si insistimos en la diferenciación y en la especificidad en el ámbito de las

pretensiones, la suma de nuestros rechazos, reconocimientos y calificaciones es lo que llamo 'igualdad compleja': es decir, la condición social en la que ningún grupo particular domina los diferentes procesos distributivos" (*ibid.*: 65).

Para Walzer es más importante el tipo de bienes por distribuir que su cantidad. La desigualdad es ilegítima cuando es opresora o "tiránica", es decir, cuando un tipo de bien, como por ejemplo el dinero, domina o influye sobre los otros bienes. La distribución desigual de un bien es legítima dentro de su propia esfera de influencia. Pero un tipo de bien no debería influir sobre otras esferas. Se pueden comparar muchas cosas con el dinero, pero no bienes como la salud o el poder político, cuya distribución obedece a otras reglas, que están en función de su significado social. La desigualdad de riqueza se justifica en la medida en que no ejerce influjo sobre ámbitos que no deberían poder ser comprados con dinero. En esto consiste la *igualdad compleja*.

II. LA EDUCACIÓN COMO BIEN SOCIAL

Camaradas y rivales, retándose y ayudándose unos a otros, constituyendo lo que bien podrían ser las amistades decisivas de sus vidas (Michael Walzer).

El punto de partida del análisis de Walzer es el pluralismo en la concepción de los bienes. Ni siquiera la constitución de la sociedad que, según Aristóteles, es lo que ofrecería la base para llegar a acuerdos sobre aspectos particulares de la vida pública, puede ser considerada como objeto de un acuerdo dado de una vez por todas.

La educación no es un bien cuyo significado sea completamente relativo. Tampoco podemos derivar de él los criterios necesarios para determinar la función que debería desempeñar dentro de una sociedad o los efectos que sería deseable que tuviera dentro de ella. La función social de la educación es muy variable. No se puede afirmar, por ejemplo, que la función de las escuelas se reduzca a reproducir el *statu quo* de una sociedad: sus jerarquías, su ideología dominante, su división de trabajo, etc. De ser así, carecería de sentido plantear la cuestión de la justa distribución de los bienes educativos: escuelas, maes-

tros, ideas. Lo decisivo es que este conjunto de bienes tiene un carácter específico que ha de ser distribuido *en correspondencia con un conjunto de procesos distributivos* de otros bienes sociales que generan sus propias *esferas* de equidad, independientes de los que funcionan para la distribución de otros bienes.

Para Walzer la educación es un bien social que en cierto modo “distribuye” a las personas no sólo el tipo de *futuro* que puedan llegar a vivir, sino también su realidad *presente*, dentro del conjunto de condiciones históricas que inciden en los procesos distributivos de todos los bienes. El proceso educativo adopta una estructura normativa peculiar. A Walzer le interesa subrayar que la manera como se tenga que distribuir cada uno de los bienes educativos, depende de lo que la comunidad vaya decidiendo durante el proceso histórico en el que se crean los significados sociales (*ibid.*: 198).

Sobre la base de esos consensos es posible decidir, por ejemplo, qué niños y niñas se han de admitir en la escuela, qué tipo de escuela habrán de visitar, qué criterios de admisión se habrán de aplicar, qué tipo de estudios o alternativas se les van a ofrecer, la duración del periodo escolar, etcétera.

A. Educación básica

La educación básica ha de distribuirse de acuerdo con los dos criterios válidos para todas las esferas de la justicia: autonomía y equidad.

Por su propia naturaleza, las escuelas no pueden ser excluyentes. Cuando lo son, es porque son *confiscadas* por una élite social. “Forma parte del honor de los maestros —afirma Walzer— atender las necesidades educativas sin consideración a la clase social o el ingreso de quienes asisten a la escuela” (*ibid.*: 202). En este sentido, Walzer está de acuerdo con Aristóteles, para quien, en oposición a las prácticas comunes de la Atenas de su época, considera que el sistema educativo de la comunidad política debe ser el mismo para todos, y que su atención ha de ser tomada en cuenta como un asunto público.

Walzer concibe la igualdad educativa como una forma de *prestación* en la que todos los niños y las niñas son considerados como futuros ciudadanos con las mismas necesidades de conocimiento.

El ideal de participación (*membership*) se alcanza si a todos se les enseña lo mismo. No es admisible que el tipo de educación que recibe un niño o una niña dependa de la posición social o de la capacidad económica de sus padres.

En contraste con esta comprensión de la *igualdad compleja*, la *igualdad simple* considera la *necesidad* como único criterio de distribución, en este caso, la necesidad que tienen todos los futuros ciudadanos de recibir una educación. Si, en cambio, se considera la educación desde el interior de la escuela, es posible constatar que, además de la necesidad, es preciso tomar en cuenta otros criterios en la *distribución* del conocimiento. El interés, el empeño o la capacidad de los escolares son por lo menos tan relevantes como el de la necesidad.⁵

La justicia compleja no busca suprimir todas las diferencias sociales que surgen de forma natural dentro de una sociedad plural. Lo que Walzer propone es *postergar* las desigualdades, de tal manera que, ante todo, los niños y las niñas aprendan a ser ciudadanos y, en segundo término, a desempeñar cualquier oficio, incluyendo los servicios profesionales. Hay materias que todos los niños y las niñas deben conocer para poder ser ciudadanos y ciudadanas. Si el acento se pone en este aspecto, la escuela deja de ser el monopolio elitista para unos cuantos, en el que automáticamente se decide el lugar social y el oficio que han de aprender los futuros ciudadanos. No existen vías privilegiadas de acceso a la ciudadanía. El mejor desempeño escolar no ha de ser considerado como la manera más corta de llegar a ser ciudadano, ni la escuela como garantía de privilegios. Su tarea es la de ofrecer el bagaje común que sustenta la vida política y social.⁶

Bajo el supuesto de un mismo interés y una capacidad promedio, el criterio de justicia con respecto a la educación básica es el de la

⁵ Como ejemplo del significado social de la educación y de la estructura normativa que de ahí se sigue, Walzer señala que en la tradición judía la relación maestro-alumno se define particularmente sobre la base de los criterios señalados.

⁶ "Un mejor desempeño en la escuela no ofrece una vía privilegiada de acceso a la ciudadanía, ni un modo más rápido para llegar a ella. La educación escolar no es garantía de nada y se puede intercambiar por muy pocas cosas, pero provee el sustrato común de la vida política y social" (Walzer, 1983: 203).

necesidad. En este nivel, Walzer aplica el criterio de equidad desde el punto de vista de la igualdad simple, frente al que opone su teoría de una igualdad compleja. Lo decisivo es la necesidad que tiene cada niño o niña de crecer dentro de una comunidad democrática y de ocupar su lugar dentro de ella como un ciudadano competente. Éste es el fin principal de las escuelas. De ahí que éstas deberían funcionar de acuerdo con formas de participación, que en cierto modo *anticipen* los patrones de la vida democrática de los adultos (*ibid.*: 217).

Siguiendo al filósofo estadounidense John Dewey (1961), Walzer considera que la educación ha de contribuir a la reproducción de la democracia, entendida ante todo como forma de vida, cuyo último fin consiste en la formación para la participación. Este tipo de educación supone que cada persona es capaz de autodeterminarse en el proceso de vida de la comunidad de la que forma parte, dentro del marco de una sociedad estructurada democráticamente.

El relativismo cultural de Walzer oscila entre la afirmación de un fin educativo fundamental, a cuyo servicio han de ponerse todos los demás bienes —la formación de ciudadanos y ciudadanas—, y el énfasis en la pluralidad de significados que éstos cobran dentro de cada cultura.⁷

⁷ El caso del Japón ilustra esta polaridad de forma eminente. Walzer observa que la igualdad educativa alcanzada en este país tuvo un desarrollo significativo por el hecho de que en las escuelas existía la consigna de no permitir la intromisión corporativista del gobierno. Sólo sobre esa base fue posible ofrecer auténtica educación común. Lo que ha contribuido a la igualdad educativa en este país es que las escuelas se unieron bajo una ideología común para resistir a la presión corporativista del gobierno oficial que, sometido a su vez a las presiones de la élite empresarial, se orientaba a la generación de desigualdades. Sólo sobre esta base fue posible ofrecer una auténtica educación común (1983: 204). En las escuelas que adoptaron esta ideología, el currículo es exigente, adaptado a la capacidad de aprendizaje de los estudiantes que se ubican por encima del promedio. Esto constituye para Walzer un signo de escuelas sólidas y de maestros ambiciosos. La opinión común según la cual el fin de ofrecer educación a todos los posibles aspirantes conduce a una disminución en los niveles educativos es válida sólo con respecto a escuelas poco consolidadas, incapaces de ofrecer resistencia a la presión de una sociedad jerárquica. Otra característica de las *escuelas fuertes* es que en ellas no hay personal de mantenimiento. La comunidad educativa es una unidad autárquica que consiste únicamente de alumnos y maestros. El mantenimiento de la escuela es responsabilidad de todos. El conocimiento básico para ejercer una ciudadanía activa se imparte a todos por igual, y la gran mayoría de ellos lo aprenden.

Desde la perspectiva de la igualdad simple, el punto de partida de la educación democrática es el principio según el cual para obtener un mismo fin se ha de emplear y exigir el mismo trabajo. Dentro de este esquema la educación se imparte —y, en este sentido, se *distribuye*— a todos los niños y niñas, y se les ofrece la ayuda necesaria para que dominen el mismo tipo de conocimientos.

Para Walzer esto tiene el efecto de “robar a la economía su único proletariado legítimo, el de los jóvenes, y el hacer más difícil de lo necesario el acceso del proletariado real a rangos superiores” (*ibid.*: 206). No parece que en este punto Walzer se refiera a la educación básica, sino a las fases posteriores de educación media y superior.

Si bien la prolongación del tiempo que un estudiante puede dedicar para su educación constituye un avance de gran importancia en la búsqueda de la igualdad, Walzer considera que, en muchos casos, esto deja de ser verdad, puesto que no es posible que un mismo estilo de vida sea el adecuado para todos los estudiantes. La única extensión legítima de la cobertura en educación básica en correspondencia con una sociedad democrática, es la oferta de oportunidades iguales, reales y de auténtica libertad de pensamiento para todos los niños y niñas, y no sólo para unos cuantos, seleccionados de acuerdo con criterios puramente convencionales. En este punto Walzer establece un límite al relativismo cultural. En el nivel de educación básica, el valor de la igualdad democrática tiene preeminencia sobre todos los valores que de alguna manera puedan ponerla en peligro.

De modo consecuente, Walzer autolimita el alcance de su propia teoría. Todos los ciudadanos han de poder dar su punto de vista y someter a juicio los criterios de una teoría de la justicia educativa. Si la determinación de estos criterios se dejara en manos de un grupo de expertos seleccionados por el Estado, se faltaría a una exigencia elemental de la justicia democrática.⁸

⁸ Walzer se refiere concretamente a grupos de expertos en la conducta humana, con lo que parece abarcar todo el ámbito de las ciencias sociales. Para Walzer no se requiere un tipo de calificación especial para estudiar “la naturaleza de la conducta humana”.

Tanto las limitaciones en el presupuesto para la educación como en el número de puestos que supongan cierto tipo de formación, no deben constituir un obstáculo insuperable para que los interesados logren, con la máxima eficiencia, el tipo de aprendizaje que necesitan. La educación de ciudadanos constituye una garantía de bienestar social. Por eso es imprescindible ofrecer la misma educación elemental a todos los niños y niñas.

La formación de especialistas en algún área del conocimiento —considerados como un *subconjunto* de ciudadanos dentro del gran conjunto constituido por toda la ciudadanía— no es menos importante, y ha de ser objeto de una selección posterior, que no puede estar sujeta a criterios convencionales o arbitrarios.

Así, la búsqueda de estatus, de poder o de riqueza que, normalmente, están asociados a cierta posición profesional, provocaría graves consecuencias morales dentro de una sociedad si quienes aspiran a esos beneficios no se esforzaran por *obtener una buena educación*, es decir, una educación que los capacite para ser, ante todo, ciudadanos, al margen de lo que esos beneficios significan *para ellos*. Esta apreciación pone de manifiesto el realismo de Walzer. La educación como un bien o un conjunto de bienes, tiene la peculiaridad de potenciar por sí misma el acceso a otros bienes, en detrimento de su fin básico, que es al mismo tiempo el fundamento de la democracia, de la igualdad y del bienestar social: la formación de ciudadanos (*ibid.*: 211).

Es lamentable que las observaciones de Walzer sobre la educación media y superior sean muy escuetas. En *Esferas de la justicia*, Walzer se limita a constatar que se concibe la educación media y superior como una empresa comercial; automáticamente se la convierte en un instrumento de tiranía en manos de quienes la orienten en este sentido. El mercado nunca puede constituir una esfera completamente cerrada en la que lo único que cuenta es el dinero (*ibid.*: 213).

Las escuelas nunca pueden actuar con plena autonomía. Lo decisivo es, en todo caso, que si verdaderamente se busca que gocen de algún grado de autonomía, es imprescindible que se establezcan medidas que impidan que los criterios válidos en otras esferas distributivas invadan la esfera de los bienes educativos (*idem*).

B. Compensación de las desigualdades educativas

Las diferencias entre escuelas públicas y privadas es un hecho del que hay que partir, puesto que su existencia forma parte de la manera en que una comunidad ha creado el bien social de la educación. Walzer parece percibir que las escuelas privadas favorecen de suyo la desigualdad social, si es que no son expresión de la misma. Pero, de forma consistente, su interés se centra en subrayar que los criterios de la igualdad educativa se generan a partir del conjunto de los significados convencionales de los bienes que constituyen el ámbito de la educación en una esfera cuya propia autonomía es preciso respetar. A fin de lograrlo, Walzer propone un mecanismo de compensación que contribuya a crear condiciones de mayor igualdad educativa, que consiste en la creación de un plan de títulos de pago por medio de los cuales los padres de familia reciben una parte de los impuestos de la ciudadanía, con el fin de que dispongan de recursos adicionales para solventar los gastos que genera la educación de los hijos o de las hijas. Es importante evitar que se establezca un sistema educativo discriminatorio entre diferentes tipos de estudiantes dentro de las mismas escuelas (*a two class system*) (*ibid.*: 221).

Si bien para Walzer es claro que el fin de la educación escolarizada es la integración social de futuros ciudadanos, no resulta fácil precisar el tipo de medios necesarios para alcanzar ese objetivo. La dinámica social tiende a ejercer presión en el sentido de configurar un sistema dentro del cual la composición social de las escuelas tiende a la nivelación de la educación de acuerdo con el principio de asociación proporcional: diferentes tipos de niños y de niñas se mezclan en la misma proporción en todas las escuelas dentro de un área determinada. La proporción varía de un área a otra en función del carácter general de la población estudiantil. La aplicación de este tipo de criterio tiene el efecto de descartar los mecanismos de refuerzo que permitan que todos los niños y las niñas reciban los mismos conocimientos básicos que les permitirán llegar a ejercer su ciudadanía. El resultado de este tipo de procedimientos es la formación para una ciudadanía ideológica, y no para una ciudadanía que parte de la realidad, es decir, igualitaria y pluralista (*ibid.*: 223).

C. Educación e igualdad compleja

Toda idea de la justicia parte de una manera particular de concebir la igualdad. Walzer la concibe como una *igualdad compleja*, en contraposición con la idea de igualdad que él califica como *simple*. Para comprender esta distinción es necesario tener presente que para él el valor de la igualdad no es desligable del pluralismo, tanto de bienes como de criterios de distribución. La igualdad simple supone la existencia de un único criterio universal de distribución aplicable indistintamente a todo tipo de bienes. En contraste, la igualdad compleja toma en cuenta la diversidad de bienes sociales que se intercambian dentro de una sociedad, cada uno de los cuales constituye de por sí una *esfera* independiente dentro de la cual se establecen los criterios normativos de distribución.

Los múltiples bienes colectivos que se intercambian, producen y consumen dentro de una sociedad y a los que el valor de la justicia intenta ordenar, están asociados a una diversidad de procesos, agentes y criterios de distribución (*ibid.*: 3).

Para lograr una idea adecuada de la justicia distributiva es necesario considerar tanto la diversidad de los bienes como de los criterios de distribución asociados a ellos en cada sociedad. Walzer toma como punto de partida el carácter particular, histórico y la pertenencia a una comunidad concreta de quienes buscan criterios de justicia adecuados a determinados bienes. La cuestión de fondo en relación con la justicia se refiere a la elección que harían personas concretas que, dentro de su contexto cultural, se han propuesto compartir sus bienes. “La autonomía es un principio distributivo básico que se deriva de la propia diferenciación de bienes” (Walzer, 1996: 64).

Como construcción humana, la pregunta por la justicia puede plantearse de muchas maneras, y da lugar a una amplia gama de elecciones políticas, porque siempre ha de tomar en cuenta las opciones que determinados grupos ya han realizado a lo largo de su historia común a partir de la comprensión compartida de determinados valores y bienes.

La tesis que Walzer intenta sustentar es que en su misma estructura, los principios de justicia son plurales; la distribución de los bienes sociales ha de obedecer a diversos criterios. Y que, en el fondo,

todas estas diferencias se derivan de una comprensión distinta de los bienes sociales mismos, resultado inevitable del proceso particular, histórico y cultural en que están insertos los sujetos, vinculados a sus respectivas comunidades.

D. Igualdad compleja y educación: un balance

Con el fin de hacer una ponderación adecuada de la propuesta de Walzer, el siguiente balance está articulado en tres partes. En un primer momento centraré mis reflexiones sobre el alcance y los límites de la teoría de Walzer en un nivel general. En un segundo momento haré algunas observaciones críticas que ponen de relieve algunos puntos inconsistentes de la idea de igualdad compleja. Finalmente, trataré de ver en qué medida su teoría ofrece elementos para comprender de manera adecuada los problemas de la desigualdad educativa en nuestro país y de mostrar algunas condiciones bajo las cuales serían aplicables en nuestro contexto algunas de las intuiciones centrales de la teoría de Walzer.⁹

1. Apreciación general de la propuesta

Para Walzer el problema central de la justicia distributiva en materia de educación consiste en crear las condiciones bajo las cuales los escolares (Walzer habla explícitamente de niños y niñas) tengan acceso a un aprendizaje común, sin que esto signifique lo que cada uno de ellos tiene de particular, por ejemplo, desde el punto de vista genético o social. El énfasis está puesto tanto en la igualdad como en el pluralismo. La teoría de la igualdad compleja ofrece una solución a este problema, en la que es necesario atender al modelo escolar normativo que se desprende de su teoría de los bienes sociales y del valor del pluralismo, por un lado, y de las exigencias igualitarias del régimen de vida dentro de una democracia, por el otro. La teoría no

⁹ Dejo para otro momento el desarrollo o la complementación de las ideas de Walzer respecto de los mecanismos de compensación y los que se desprenden del *principio de proporcionalidad solidaria* propuestos por Pablo Latapí (1993), particularmente de la idea de *igualdad compensatoria*.

ofrece una única solución, puesto que entre las instituciones educativas y las instancias de la vida política existen (o deberían existir) instituciones que tienen la función de mediación, cuya naturaleza sólo puede determinarse con relación a las fuerzas sociales que representan ambas partes dentro de cada marco cultural específico (Walzer, 1983: 216).

2. ¿“Desigualdad compleja”?

Dentro la teoría distributiva de Walzer no hay lugar para la noción del bien común.¹⁰ Podríamos decir que para este pensador el bien común consiste en una sociedad plural, dentro de la cual una ciudadanía activa respeta las reglas que, dentro de cada comunidad, se desprenden de los significados sociales que les han atribuido a los bienes.

La idea de que los criterios de justicia distributiva se desprenden de los significados sociales que les atribuye una comunidad tiene un punto en su favor. Cuando ciertos bienes están al alcance de quienes los necesitan, la desigualdad de riqueza tiene un impacto social menos relevante. Muchos bienes tienen un enorme valor de uso individual sólo por el valor simbólico que se les atribuye. En esos casos, la desigualdad de su distribución carece de importancia (*ibid.*: 108).

Sin embargo, se puede constatar que la separación de esferas que Walzer establece en su teoría es hasta cierto punto artificial. En realidad, el dinero tiene un efecto directo sobre el acceso a la educación, al poder político, a la atención médica, a la cultura, etc. Es poco realista sostener, por ejemplo, la legitimidad de enormes desigualdades en el ingreso y la acumulación de riqueza, y prohibir al mismo tiempo el influjo entre las distintas esferas de bienes. El problema de fondo parece radicar en que Walzer no toma en consideración que, de hecho, las esferas se sobreponen unas a otras. En este sentido, su teoría puede ser caracterizada más bien como una

¹⁰ “Tampoco creo, pese a la primacía cartesiana, que exista algo así como un *summum bonum*, una jerarquía omniabarcativa de bienes” (Walzer, 1996: 64).

“desigualdad compleja”, porque en ella no se plantea la exigencia de que algunos bienes deban ser igualmente distribuidos. Este modelo de igualdad es muy limitado frente a las exigencias de la realidad (DeMarco, 1996: 226).

Cabe destacar que Walzer no descarta del todo la idea de lo que él caracteriza como “igualdad simple y directa”, en oposición a la igualdad compleja, que es diferenciada y específica. La idea de igualdad simple puede servir como un punto de referencia crítico frente a graves injusticias. Su límite es su incapacidad de ser aplicada en todos los ámbitos de los bienes por distribuir (Walzer, 1996: 65). Y es que “cualquier intento por reforzar la igualdad más allá de ciertos límites se hace *eo ipso* autocontradictorio, porque requiere una concentración radical de poder político y por tanto de una radical desigualdad de distribución” (*idem.*, *passim*).

Cabe preguntar si esta apreciación es válida respecto de las políticas educativas que el gobierno y la sociedad tienen que aplicar para crear una mayor “igualdad de oportunidades educativas”.

3. La igualdad compleja y la esfera de la educación en México

Walzer ha puesto en el centro de sus reflexiones la exigencia de diferenciación de ámbitos en la aplicación de cualquier principio normativo. Su pensamiento manifiesta una señalada opción por un estilo de pensamiento normativo “débil” en el sentido de que, decididamente, deja atrás la idea de unos cuantos principios universales válidos para todos los ámbitos sociales y contextos culturales. En clara oposición a lo que a sus ojos se presenta como un *universalismo abstracto* —como el que representa el pensamiento liberal del primer Rawls—,¹¹ Walzer afirma el valor del pluralismo, se podría decir, por respeto a la realidad misma.

Al poner en relieve la vinculación de criterios normativos a los significados de los bienes sociales, Walzer destaca un criterio que, de hecho, tiende a normar las decisiones que se toman dentro de

¹¹ Rawls ha hecho un conjunto significativo de matices a su *Teoría de la justicia* (1976) (*A Theory of Justice*, 1971, 1a. ed.), que en cierto modo marcan un giro en su pensamiento original, plasmado fundamentalmente en el *Liberalismo político* (1996).

determinados ámbitos. Esto es en cierto modo una constatación, no una norma. Cabría preguntar, ¿en qué contexto social las decisiones en materia de distribución de bienes no están determinadas por el significado que éstos tienen para los miembros de la comunidad afectada? La pregunta no es trivial, pero su respuesta se vuelve problemática en contextos culturales amplios, en donde el concepto de comunidad no es necesariamente el resultado de consensos básicos, sino el producto de una ideología dominante, por ejemplo, de tipo nacionalista. La cuestión se vuelve más aguda cuanto menos homogénea es una comunidad y cuanto menor es la participación de sus miembros en la *creación* de los significados sociales de los bienes que se distribuyen dentro de ella.

El acento en el pluralismo contribuye a encarnar cualquier criterio normativo que tenga la pretensión de alcance universal, al margen de las personas y de las culturas concretas en las que podrían tener validez. En el caso de nuestro país, aún no se ha llegado al pleno reconocimiento de la pluralidad cultural y étnica ni se han sacado todas las consecuencias que esto representa para cualquier teoría de carácter normativo. Los movimientos sociales que reivindican el pluralismo ya están en marcha, y no es previsible el alcance de la dinámica social que han venido cobrando. En este sentido, una teoría de la justicia en correspondencia con nuestra realidad tendría que incorporar el principio de igualdad compleja.

Pero el reto es mucho mayor. El pluralismo es un valor dentro de una sociedad cuando no se le absolutiza. México se ha constituido ya, en menor o mayor medida, en una *nación*. Los mismos grupos que reivindican el *derecho a la diferencia*, se entienden a sí mismos como miembros de la nación en todo su sentido, es decir, como ciudadanos mexicanos.¹²

El pluralismo ha de ir acompañado de criterios convergentes. El valor de la igualdad democrática enfatizado por Walzer supone la exigencia de la inclusión de todos los miembros de lo que de suyo constituye o podría constituir una “comunidad de comunidades”. La posibilidad de constituir una “nación” de estas características depende

¹² El Frente Zapatista de Liberación Nacional (FZLN) ha sido enfático en este sentido.

de la capacidad de que todos los actores sociales sean en primer lugar *sujetos*, es decir, que se entiendan a sí mismos y actúen como seres autónomos, libres y responsables. Desde esta perspectiva, es hasta cierto punto secundario que la autocomprensión de los sujetos esté subordinada a identidades prevalentemente colectivas. Lo decisivo es su capacidad de constituirse en verdaderos *interlocutores*, así como de que los significados que para ellos guardan los bienes sociales se conviertan en patrimonio común.

Lo anterior supone dos condiciones indispensables, que aún estamos lejos de alcanzar. Por parte del gobierno, la voluntad política del reconocimiento, es decir, hacer efectivo lo que ya está consignado en la Carta Magna de nuestro país. Por parte de la sociedad en su conjunto, un proceso de maduración a través del cual se llegue, por un lado, a aceptar el valor de *lo otro*, sin absolutizarlo; y por otro, a valorarlo e integrarlo dentro del horizonte de significados de los bienes sociales que ya determinan su convivencia.

V. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La integración del valor del pluralismo dentro de una sociedad compleja, polarizada desde el punto de vista económico y sometida a procesos globales que abarcan desde la economía hasta los estratos más profundos de la cultura es una tarea urgente, de la que no pueden sustraerse ni el gobierno ni la sociedad civil. No parece que la teoría de Walzer, ni alguna otra teoría de la justicia, sean capaces de ofrecer criterios claros que respondan a estas exigencias. Porque lo que está en juego es el provecho que de ella puedan extraer todos los actores sociales.

Uno de los mayores retos que esto representa para la reflexión teórica normativa es, sin duda, la integración del *factor tiempo*. Los procesos de distribución y redistribución que verdaderamente estén a la altura de estas exigencias tienen que responder a las dinámicas de integración social, de consolidación de los significados sociales de los bienes y, particularmente, a la existencia de un conjunto de significados compartidos por todos los miembros de un país de las características del nuestro, como para que las políticas distributivas

tengan un mínimo común denominador de alcance universal, al menos por lo que se refiere a los intereses nacionales.¹³

Otro reto para una teoría de estas características es la atención a las *esferas* concretas ya existentes dentro de cada comunidad, es decir, a los ámbitos cuyo orden de sentido está constituido por un conjunto de bienes a los que una comunidad ha asignado significados específicos. Si bien, en el caso de la descentralización educativa, las políticas orientadas a hacer real el principio de la federación pueden contribuir a hacer real este ideal, queda por dar solución a la problemática que plantea el intercambio de bienes educativos entre distintas comunidades de cada entidad federativa; los distintos niveles de exigencia educativa y académica y la diversidad de necesidades dentro de cada una de ellas, consideradas dentro del conjunto de un país de instituciones políticas débiles o corroídas por los males de la corrupción y con una economía poco estable y excluyente.

La compleja *superposición de esferas* que de hecho ocurre dentro de nuestro país hace muy difícil la aplicación del principio de igualdad compleja y el cumplimiento de las exigencias que trae consigo el reconocimiento del pluralismo. Por estas razones me parece que la propuesta de Michael Walzer no ofrece una solución adecuada al problema mayúsculo de la desigualdad educativa en México. En un contexto como el de nuestro país no es previsible, por lo menos en el corto plazo, la adopción y el funcionamiento justo y eficaz de criterios armónicos en los procesos distributivos del conjunto de los bienes sociales. Las soluciones comenzarán a vislumbrarse en la medida en que la sociedad mexicana, en su diversidad y pluralidad, se constituya cada vez más en una sociedad civil con la vitalidad suficiente para devolver al Estado su función eminentemente subsidiaria.

¹³ "La historia nos hace un poco humildes. ¡Ah, la política, qué poco espacio le deja a la historia! Las grandes corrientes de la cultura, que son las que en último término dejan sus huellas, exigen de nosotros una mirada larga, un ritmo más lento de decisiones y una buena dosis de persistencia. No seamos ni tan orgullosos ni tan impacientes. Una política de largo alcance sabe que su trabajo está siempre en los comienzos" (Lebret, 1968: 267).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁRCENA, Fernando, *El oficio de la ciudadanía, Introducción a la educación política*, Barcelona, Paidós, 1997.

DEMARCO, Joseph P., *Moral Theory, A Contemporary Overview*, Boston y Londres, Jones and Bartlett Publishers, 1996.

DEWEY, John, *Democracy and Education*, Nueva York, 1961.

KRAUSE, Skadi y Karsten Malowitz, *Michael Walzer*, Zur Einführung, Junius, Hamburgo, 1998.

LATAPI Pablo, "Reflexiones sobre la justicia en la educación" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, México, 1993, pp. 12-22.

_____, "Políticas educativas", en *Tiempo educativo mexicano*, vol. II, Morelia, 1992.

LEBRET, Louis Joseph, *Suicidio o sobrevivencia de Occidente*, Descleé de Brower, Bilbao, 1968.

RAWLS John, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1a. ed., 1971.

_____, *Teoría de la justicia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.

_____, *Liberalismo político*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

WALZER, Micahel, *Spheres of Justice, A Defense of Pluralism and Equality*, Nueva York, Basic Books, 1983.

_____, *Las esferas de la justicia, defensa del pluralismo y la igualdad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

THIEBAUT, Carlos, *Vindicación del ciudadano, Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*, Barcelona, Buenos Aires, México, Paidós, 1998.