

EDITORIAL

De nuevo, la justicia

La igualdad, la justicia y la equidad son los temas de siempre. Desde la Ilustración han sido el horizonte de los modernos sistemas de educación. Los hombres de la Ilustración esperaban, en efecto, desbordantes de entusiasmo, que la educación eliminara las desigualdades. Su intuición tenía un claro sello justiciero: evitar que condiciones culturales, económicas o subjetivas se convirtieran en obstáculo para ejercer libertades y derechos. Su idea era tan simple como seductora: las personas, tanto como los grupos sociales y los países, son desiguales y pobres por falta de educación, y se lanzaron a promoverla con una pasión que todavía conmueve.

Una mirada retrospectiva mostraría, sin lugar a dudas, que el derecho a la educación, la obligatoriedad, la gratuidad y más recientemente la compensación y la equidad, son nociones incomprensibles sin la radical pretensión de igualdad que viene de la Ilustración. Existe una línea de continuidad inconfundible entre la Ilustración europea y la constitución de nuestras naciones. No hay duda de que los fundadores de las naciones latinoamericanas leyeron arrobados –y en secreto– las ideas igualitaristas de Montesquieu y Rousseau, entre otros. Con fe inmovible en el progreso espiritual y material proveniente de la educación, los ilustrados y liberales (y luego los positivistas) de nuestros países legislaron, en el siglo XIX, que la escuela pública era tarea prioritaria del Estado y un derecho básico de los ciudadanos y sus familias. Promovieron la igualdad de derechos y, mediante las leyes educativas, el derecho a la igualdad. En México y otros países, considerando al pueblo víctima de la superstición y la ignorancia, decretaron que la básica era obligatoria y que la impartida por el Estado sería gratuita.

Ilustrados como Condorcet concibieron la educación no sólo como un mecanismo de igualación social, sino como un bien para ser repartido igualitariamente. Otros más abogaron por una educación con un contenido tan igual como fuera posible. Los liberales supusieron y pretendieron la unidad nacional sustentada en la homogeneidad social. Creyeron, a no dudar, que un currículo único e igualitario era garantía de que

todos recibían la misma educación y que, por esa vía, se aseguraba tanto la unidad como la igualdad. Hoy, muchos sospechan que la igualdad de programas, de métodos y de libros tuvo como un subproducto el ensanchamiento de la desigualdad. Lo cierto es que durante el siglo XIX la política del Estado nacional testimonió su horror por la diversidad, y los maestros evidenciaron su obsesión por unificar programas y aprendizajes. El combate a la desigualdad se entrelazó con las políticas nacionales de homogeneización cultural y devino en embate a la diversidad y a las diferencias que en esta época tenemos por legítimas. La denominación de las “Normales” es un símbolo arcaico de esa época que no desaparece. El ideólogo más importante de la educación mexicana, Justo Sierra, sostuvo que era importante estudiar las diferencias culturales y lingüísticas, con el único fin de poder destruirlas mejor.

La Ilustración, ya se ha dicho, no fue un sistema de conceptos, sino una visión crítica del mundo estamental que se derrumbaba en la Europa del siglo XVII. La Ilustración identificó el progreso de la vida social con el desarrollo del saber y estableció que la educación pública era el mecanismo para democratizar el conocimiento y erradicar, o al menos compensar, las desigualdades. Hoy puede mostrarse (desde la comodidad de la visión retrospectiva) que los hombres de la Ilustración arrastraban, sin tener conciencia de ello, una postura naturalista de la igualdad, una postura cientificista del conocimiento y una postura historicista del progreso. Creyeron, con Kant, que la Historia es un plan de progreso del mundo y de mejora intelectual y moral del género humano, y supusieron que la educación pública era el mejor medio para conseguir ese mundo de igualdad cultural y económica con el que soñaban. A la Ilustración debemos, en fin, que la figura de la “igualdad” se haya tornado un valor constituyente de la modernidad, un derecho ciudadano, un principio legal de la organización política y un criterio ético de la vida pública. Con ello, la Ilustración delineó un nuevo horizonte reflexivo y práctico-moral.

No es difícil darse cuenta de que el horizonte igualitario que nos viene de la Ilustración está en crisis. Tras siglos de proyectos educativos a escala nunca vista, las viejas fuentes de desigualdad no se han secado. Se ha documentado que las condiciones culturales, el origen económico y social continúan determinando el futuro de las personas, es decir, su empleo, su ingreso monetario y, en general, sus condiciones de vida. Determinan, asimismo, las posibilidades de ingresar, de permanecer y de concluir con éxito la escuela.

El proyecto educativo de la modernidad ha sido incapaz de asegurar la igualdad. No ha dejado de acumularse evidencia empírica de que el sistema educativo ha crecido al unísono con la masa de desertores y de excluidos. No ha cumplido con las aspiraciones igualitaristas que le dieron origen; no ha sido el principio de igualdad sino la fuerza de la demanda lo que ha determinado el tamaño y la forma del sistema. El sistema, la escuela y el aula no sólo han resultado inútiles para combatir la desigualdad, sino que contribuyen decididamente a reforzarla. La evidencia recogida

aquí y allá, durante décadas, en muestras grandes y pequeñas, y en distintas modalidades, reitera el juicio de Halsey: “el hecho fundamental de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado”.¹ Después de un siglo de expansión escolar y a pesar de los programas compensatorios, el resultado es el siguiente: nunca antes tantos tuvieron tanta educación y nunca hubo tantos fracasos y excluidos del sistema; nunca antes tan pocos tuvieron tanto y nunca antes tantos tuvieron tan poco.

El problema no es sólo cuantitativo. Los innumerables proyectos y debates sobre el tema no han sido suficientes para asegurar, siquiera, significados compartidos. El escepticismo cunde: tras los magros resultados no está claro qué se puede esperar de la educación. Concluyen que la esperanza depositada en la educación era vana. En el último tercio del siglo XX se difundió, con notable éxito, la tesis de que el sistema educativo en realidad cumple la función ideológica de legitimar la reproducción al infinito de las desigualdades. De manera paralela, existen tres significados en uso de la igualdad y la justicia, profundamente enlazados y claramente identificados con las tesis ilustradas.

1) En el primer nivel, que es el del lenguaje natural, la educación y la igualdad siguen siendo consideradas, simbólicamente, el recurso para superar aquellas diferencias que se cristalizan en prejuicios o barreras de tipo cultural, de clase, de apellido o fortuna. En este nivel reflexivo no se distingue, conceptualmente, la igualdad de la uniformidad, ni la igualdad de la equidad, ni la desigualdad de la diferencia, ni la igualdad social de la igualdad de oportunidades. En el medio del lenguaje natural (que también es usado por los funcionarios y en la reflexión especializada) es común identificar la igualdad con la gratuidad de la escuela, o creer que la equidad consiste en la oportunidad de ingresar al sistema educativo y que las oportunidades se concretan cuando el gobierno atiende, prioritariamente, a la población desfavorecida; es común, asimismo, sostener que la compensación consiste en remediar, paliar, o equilibrar las desigualdades; o definir un programa, tal como ha hecho la Secretaría de Educación Pública (SEP), como un conjunto de acciones para disminuir disparidades y subsanar carencias.²

2) La opinión ilustrada también concibe la igualdad en *términos axiológicos*, es decir, como un valor, como un fin o ideal; discurre que el fin primordial de la educación es establecer la igualdad de hecho, es decir, aquella que establece o reconoce la ley; cree que la igualdad a secas es una abstracción o un ideal lejano, y que la igualdad

¹ Halsey, citado por Felipe Martínez R. “Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, pp. 55-70.

² Esta definición puede encontrarse en SEP, “Rezago educativo y programas compensatorios”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXV, núm. 2, p. 134.

legal no pasa de ser una formalidad, propia del gobierno o de especialistas. En nuestra cultura autoritaria, los principios éticos o legales tienden a procesarse, no como imperativos de convivencia, sino como idealidades inalcanzables o formalidades que nada tienen que ver con la realidad o con los hechos.

La opinión se afana en explicar, en los viejos términos de la Ilustración, que las desigualdades se abatirán mediante la educación, en el largo plazo, un día indefinido. La opinión espera que la educación progresiva de la sociedad abatirá, o al menos disminuirá, a la larga y en cierta medida, las desigualdades, especialmente aquellas que resultan de factores económicos o culturales que el sujeto no puede controlar, tales como la fortuna, el apellido, el género sexual o el color de la piel. En este nivel, la igualdad no es un problema práctico-moral sino un ideal. En consecuencia, la desigualdad se minimiza, atribuyéndola al crecimiento demográfico, a la dispersión de la población rural y a las condiciones de atraso cultural de las familias pobres. Para la opinión ilustrada sigue siendo popular la creencia de que los niños pobres no aprenden, no asisten a la escuela o desertan por factores económicos, externos al sistema educativo. Cree que el rendimiento depende de insumos escolares y que la asistencia y permanencia es producto de una decisión basada en el interés personal y en el cálculo racional. Compresiblemente, en este nivel, la conciencia corporativa de los maestros atribuye las desigualdades al “contexto” y se vive sufriendo el síndrome de Penélope, es decir, creyendo que los padres y la televisión destejen por la noche el trabajo educativo que ellos, los maestros, realizan en el día. ¿Cómo esperar que aprendan los niños pobres si no desayunan, si ven demasiada televisión y si tienen padres ignorantes?

3) En el siguiente nivel de complejidad es común referirse a la igualdad como si fuera un objetivo mensurable o una variable que admitiera grados. Es común, asimismo, definir la equidad como la probabilidad de ingresar, permanecer o concluir la escuela. En términos empíricos, la igualdad refiere no a las personas sino a conjuntos sociales, mediante el comportamiento de variables e indicadores. Es decir, no puede describirse empíricamente a dos personas como iguales, pero sí se puede describir una sociedad como igualitaria y otra como desigual, teniendo como referencia ciertos índices. A partir de ellos también puede distinguirse, de manera descriptiva, incluso, la desigualdad de la pobreza. Por ejemplo, a partir de un esquema elemental de indicadores podría describirse a los bosquimanos del Kalahari como igualmente pobres y a los miembros de un club de banqueros como desigualmente ricos.

Ante la evidencia empírica reiterada, al finalizar el siglo se impuso el juicio de que poco o nada podía hacer la educación por la igualdad y la justicia. Tras la decepción con los resultados de la expansión, el nuevo valor prioritario y la nueva guía del sistema es la calidad educativa, entendida como mejora sin fin de procesos y resultados. La calidad es hoy digerida como resultado de adiciones en los factores que supuestamente la componen. Se ha llegado a suponer, incluso, que la igualdad

y la equidad son factores, sumandos o componentes, de la calidad. Visto en retrospectiva, el valor de la igualdad planteado por la Ilustración se desplazó hacia el problema de la calidad de la educación que reciben los menos favorecidos.

En la época dorada de la calidad, los recursos públicos destinados a la educación dejaron de ser un acto de justicia para difundir las luces de la razón, y se convirtieron en gasto, en inversión y, más recientemente, en subsidio. Ya no se valora la contribución de la educación a la igualdad; ahora se valoran los resultados, contrastándolos con los insumos y los costos con los beneficios. El derecho a la igualdad que se creía garantizado con la expansión del sistema se convirtió en demanda y ésta en clientela escolar. El proyecto de formar sujetos que se supieran libres e iguales se transformó en producción de recursos humanos, y los antiguos criterios de evaluación son ahora estándares de calidad.

Al despuntar el siglo, la conclusión (casi) general adoptada por los gobiernos, agencias internacionales e instituciones educativas es que todos deberían tener igual oportunidad de obtener el bien llamado educación, sea que lo paguen cabalmente, sea pagando una parte del costo, o sea mediante becas y subsidios. Los promotores de la igualdad del mercado y de la justicia de las cuotas sugieren que nos despedamos del horizonte que nos viene de la Ilustración. Para ellos, las únicas desigualdades que importan son aquellas que limitan la oportunidad de obtener algún beneficio. La lucha ilustrada contra la desigualdad se ha convertido en inversión para la excelencia. Hoy los programas se formulan y evalúan con criterios de maximización del bienestar social, en el entendido de que éste depende directa y únicamente de los niveles de la satisfacción de la demanda.

Mientras unos minimizan la igualdad en nombre de la excelencia, otros la rechazan, exaltando la diferencia. No son pocas las fuerzas que miran con recelo o con espanto la disolución del mundo local y exaltan las identidades y los valores de la comunidad, como si al exaltar exorcizaran el peligro de la homogeneidad y nos protegieran de fuerzas extrañas. La obsesión por la diversidad está acompañada de una tentación por el mundo local, por el otro, por la alteridad, el exotismo y la etnomanía. Los imperativos globalizadores se confrontan con la fascinación por la diferencia y con el entorno local y familiar del aprendizaje cara a cara, que ha sido puesto de relieve insistentemente desde los tiempos de Rousseau. Su brillo, el brillo de la educación que se realiza en la comunidad y al margen del sistema, enceguece con su encanto melancólico a los críticos románticos de la escuela.

Como sea, en una época entregada a premiar la calidad y obsesionada por la diversidad, la igualdad dejó de ser un imperativo irrefutable. Desencajada de la justicia, la noción de equidad y de compensación se ha pervertido: se le ha entendido como transferencias de recursos a los pobres para que logren sobrevivir como pobres o como casi pobres, para que vivan sin escándalo la experiencia de la injusta desigualdad.

¿Las premisas de la igualdad están rotas? Desencantados de las fantasías utópicas, al iniciar el milenio, nadie concibe ya, seriamente, a la sociedad sin injustas desigualdades y sin pobreza. Se trata no sólo de un proceso histórico, sino de una operación mental y de la condición moral de nuestro tiempo.

En una época que se propone la calidad y la excelencia como objetivos prioritarios, corremos el riesgo de olvidarnos que los imperativos (éticos y legales) de la igualdad, la justicia y la equidad son, ante todo, condición de viabilidad. En ésta época corremos el riesgo de que la justicia siga siendo un objetivo más de la política educativa o, lo que es peor, que se difunda la creencia de que la equidad es un componente de la calidad.

¿Conviene seguir esperando que la educación contribuya de alguna manera y en alguna medida a la igualdad?, ¿pero, cuál igualdad, cuál justicia, cuál equidad?, ¿o conviene adoptar el realismo moral de reconocer que la educación resulta inútil para alcanzar la igualdad, porque simplemente reproduce la cultura y sus desigualdades?, ¿o conviene abandonar, en el nombre de la calidad o de la diferencia cultural, el horizonte igualitario que nos legó la Ilustración? Al iniciar el milenio estamos urgidos, todos, de nuevos debates, de nuevas visiones y perspectivas.

En el Centro de Estudios Educativos decidimos conmemorar nuestros 39 años remirando el viejo tema de la igualdad, la justicia y la equidad, a la luz de nuevas perspectivas y realidades. En este número de la Revista ofrecemos al lector el documento que sirvió de base para la discusión, así como los comentarios de dos ilustres invitados. Publicaremos otras contribuciones en nuestras siguientes entregas.

Pedro Gerardo Rodríguez
Investigador del CEE