

# Fábulas de pobreza, desigualdad y educación\*

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXXII, núm. 4, pp. 11-66

Pedro Gerardo Rodríguez\*\*

## RESUMEN

La pobreza y la desigualdad son el espejo negro de la educación. Este ensayo propone detenerse a meditar sobre las nociones básicas de las estrategias de combate a la pobreza y el significado de lo logrado; mediante cuatro fábulas invita provocativamente a preguntarse sobre lo que creemos saber, para hacernos nuevas preguntas y pensar al revés, si es que podemos. Frente a las tesis en boga, el autor enfatiza el valor que tiene, en sociedades autoritarias como las nuestras, la idea educativa de Rawls de alentar una cultura de igualdad. Sugiere, en fin, profundizar la vieja intuición piagetiana del aprendizaje de la justicia no sólo como vía para que el sujeto alcance autonomía moral, sino también como recurso para que la sociedad pueda ser equitativa a lo largo del tiempo y de una generación a otra.

## ABSTRACT

Poverty and inequality represent the negative realities of education. This essay invites us to analyse different approaches to poverty alleviation strategies and their outcomes. By the use of four fables, the author encourages his readers to reflect about the things they think they know, by raising new questions and trying to think in different directions. Addressing the theories currently in vogue, the author emphasizes the value and relevance, in authoritarian societies such as ours, of Rawl's educational proposal of encouraging an egalitarian culture. He suggests a deeper consideration of the old piagetian intuition about learning justice as the means to both, attaining autonomous personal morality and the construction of an egalitarian society.

---

\* Investigador del CEE.

\*\* Trabajo que dio lugar al "Foro Pobreza, desigualdad y educación", el 27 de noviembre del 2002 en las instalaciones del Instituto Libre de Filosofía y Ciencias, A. C., con motivo del 39o. Aniversario del CEE. Los comentarios y participaciones suscitados en el evento se publicarán en éste y otros números de la Revista.

## INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

1. La evaluación externa de *Progres*a, hoy *Oportunidades*, mostró sin lugar a dudas avances importantes en la salud, la nutrición y en los índices de inscripción y asistencia escolar de las niñas y los niños de las familias más pobres del país. Es un hecho que las becas son un factor decisivo para que se inscriban y permanezcan por más tiempo en la escuela. Mostró, asimismo, que el efecto de las acciones es mayor en la inscripción que en la asistencia, y que los impactos son más intensos en los alumnos de secundaria que en los de primaria, y mayores en las mujeres que en los hombres.<sup>1</sup>
2. El Programa asume que la pobreza es un síndrome y apuesta, para enfrentarla, a formar círculos virtuosos de autonomía y autosuficiencia; esto es, a la pretendida sinergia que produce la alimentación, la salud y la educación. El enfoque del Programa consiste en transferir —vía el Estado— recursos de la sociedad a las familias en extrema pobreza que viven en zonas de alta marginación, de manera que puedan absorber el costo que significa mantener a sus hijos sanos, bien alimentados y en la escuela. El propósito central consiste en generar un circuito de inversión en capital humano que rompa de cuajo con el círculo de la transmisión intergeneracional de la pobreza. En términos de sus diseñadores, Progresa transfiere ingresos “en forma directa, transparente y focalizada” a familias de pobreza extrema,<sup>2</sup> esperando que los recursos asignados hoy en becas, salud y nutrición se traduzcan, en línea de causalidad progresiva, en un aumento de las tasas de inscripción y de escolaridad. Se espera, asimismo, que una mayor escolaridad produzca, en un plazo previsible, incrementos de la productividad y, por lo tanto, mayores ingresos que les permitan salir de la pobreza en cierto plazo. Es decir, el Programa está diseñado para operar directamente sobre la nutrición, la salud, la inscripción y la asistencia a la escuela, suponiendo una secuen-

---

<sup>1</sup> Secretaría de Desarrollo Social. “Evaluación de resultados del Programa de Educación, Salud y Alimentación. Educación”, México, Progresa, SEDESOL, 2000: 78-79.

<sup>2</sup> Santiago Levy. “Presupuesto y Política Social”, en *Nexos*, noviembre de 1997.

cia causal de cuatro eventos: uno, que una mejor nutrición produce mejoras en la asistencia y en los rendimientos escolares;<sup>3</sup> dos, que la escolaridad produce aprendizaje creciente; tres, que éste se convertirá en mayor productividad; y cuatro, que a ésta le corresponderán en el futuro previsible ingresos que rompan el círculo de la pobreza.

3. ¿Cuáles han sido los resultados de esta estrategia? Sospecho —sólo sospecho— que más acá de las cifras existe una visión prudentemente optimista. Los evaluadores interpretaron —de acuerdo con los supuestos del “capital humano”— que la mayor escolaridad se traduce, de manera inequívoca, en un incremento en la percepción de ingresos a lo largo de la vida.<sup>4</sup> Fueron muy claros en el momento de deducir los logros, pero extremadamente cau-

---

<sup>3</sup> Teniendo como referencia un estudio realizado en Nepal y China, dice Levy: “Con respecto a los niños, parece ser que el desempeño escolar también mejora con la nutrición: indicadores antropométricos como la talla según la edad (que refleja el resultado acumulativo de la nutrición) parecen ejercer una influencia positiva en la posibilidad de seguir en la escuela y en el desempeño relativo”, *La pobreza en México. Causas y políticas para combatirla*, México, FCE, Lecturas del Fondo 78, 1994: 67.

<sup>4</sup> “Progresha ha tenido un impacto positivo sobre la inscripción a primero de secundaria. Esto se traduce en un incremento de 9.4 puntos porcentuales en la tasa de inscripción (o un séptimo) para este año crítico de transición en el sistema escolar; en comparación, el aumento en la inscripción por efecto del programa es en promedio tan sólo de 3.1 puntos porcentuales para los niños que aprobaron entre 1º y 5º de primaria, y 5.4 puntos porcentuales para los que aprobaron 1º o 2º de secundaria. Si estos efectos estimados sobre la inscripción se sostuvieran durante todo el periodo que un niño está en edad escolar, la suma de los cambios estimados inducidos por el programa, sobre la probabilidad de inscripción en cada grado, reflejaría una aproximación del efecto acumulado en el logro educativo promedio para un niño de un hogar pobre. Sumar esos estimadores de dobles diferencias para los niños que aprobaron entre uno y ocho años de escolaridad implica que un niño pobre, que alcance la edad de 16 años, habrá aprobado en promedio 0.37 años más de escolaridad que un niño pobre que resida en una localidad donde no opera Progresha. Existe una ventaja para las niñas beneficiarias del programa, quienes de acuerdo con estos cálculos ganan 0.50 años de escolaridad adicional en comparación con los varones, que logran una ganancia de 0.26 años. Dado que un trabajador promedio en las áreas metropolitanas más cercanas a las localidades donde opera Progresha recibe un salario que es aproximadamente 12 por ciento más alto por cada año de secundaria aprobado, se esperaría que los incrementos en la escolaridad promedio de los niños beneficiarios de Progresha se traduzcan en incrementos en la percepción de ingresos a lo largo de su vida, en cerca de 6 por ciento para las niñas y de 3 por ciento para los niños” (SEDESOL, *op. cit.*: 4; véanse también otros resultados deducidos en las páginas 77 y ss.

telosos para explicar la ausencia de impactos significativos en el rendimiento escolar. Con un tacto rayano en la complacencia, discurrieron que la ausencia podía deberse a “limitaciones en los datos” o a la “pequeñez” de las muestras. No dijeron lo que parece obvio: que como resultado de las becas otorgadas por el Programa los niños y las niñas de las zonas más pobres del país se inscriben más y asisten a la escuela con mayor frecuencia, *pero no aprenden más*. Otro equipo de evaluadores especuló —sin datos— que “el problema del aprovechamiento tiene que ver con el interés de los alumnos, la estructura del currículum y el nivel de competencia de los maestros”. Asumieron que se trata de un problema que es ajeno y rebasa al Programa mismo: “... el estancamiento del aprovechamiento es un problema mayor, que rebasa al Programa, y que probablemente mejore con la extensión de programas de atención al rezago (PAREB), con mayor equipamiento escolar y con reformas mayores a la educación básica”.<sup>5</sup> Esta curiosa falta de visión necesita explicación.<sup>6</sup>

4. La evaluación del Progreso supuso que los programas compensatorios eran la solución, pero no se ocupó de analizar las concepciones de esos programas ni de las evaluaciones que se les han realizado. Tal como están formulados, dichos programas suponen que la baja calidad de las escuelas donde asisten los pobres proviene de la ausencia de recursos e insumos educativos. Hay evidencia empírica, sin embargo, que permite dudar seriamente de tal esquematismo. La evidencia muestra que estos programas no han incrementado, de manera sensible, el rendimiento escolar de la población de los estratos más desfavorecidos y, lo que es más grave, que no se han desarrollado con equidad. La evaluación muestra que la estrategia de respuesta reproduce las diferencias en lugar de compensarlas.<sup>7</sup> La conclusión es tan extraña como

---

<sup>5</sup> SEDESOL. “Evaluación de Resultados del Programa de Educación, Salud y Alimentación. Impacto a nivel comunitario”, México, Progreso, SEDESOL, 2000: 20.

<sup>6</sup> Hasta los maestros de las escuelas ubicadas en las zonas de alta marginación reconocieron, a ojo de buen cubero, pero sin ambages, que las acciones del Programa no logran mejorar el rendimiento escolar, *Ibid.*: 19-20.

<sup>7</sup> Los estudios que informan sobre la inequidad son numerosos. Véanse Muñoz Izquierdo *et al.* “Evaluación del impacto y efectividad de costos del Programa para Abatir el Rezagó Educativo (PARE)”, mimeo, volumen de resultados, México, CEE, 1999; también Fernando

cierta: para ser efectivos, los programas compensatorios requieren una estrategia de equidad que compense las desigualdades que reproducen.

5. Desencajada de la justicia, la noción de equidad y de compensación se ha pervertido: se la entiende como transferencias de recursos a los pobres para que logren sobrevivir como pobres o como casi pobres. Los diseñadores de las políticas públicas contra la pobreza tienen en mente reducir la desigualdad y la inequidad, no suprimirlas. Tratan a la justicia como si fuera un objetivo y a la equidad como si fuera una variable que admitiera grados. Suponen que hay distintos niveles de inequidad y de justicia. No se preguntan (porque sería una pregunta absurda) cuánta inequidad o injusticia debe admitir una persona o cuánta es admisible por un municipio o en este país. Pero la justicia no es una variable que admita niveles o grados. No hay *más* o *menos* justicia, de la misma forma que no hay *más* o *menos* muerte. La justicia es una; en cambio, los niveles de desigualdad y los grados de inequidad son infinitos. La justicia no es un objetivo más de la política social, sino un imperativo moral y una exigencia legal.
6. Asumamos provisionalmente, es decir, sin argumentar de manera cabal en este momento, que el problema de la justicia no es en rigor un problema de volumen de recursos, sino de distribución; asumamos también que dada la concupiscencia humana, los recursos son siempre escasos. Asumamos, en fin, que el problema de justicia para un programa como Oportunidades, no es si cumple con sus objetivos o metas de cobertura, o si los recursos que se destinan a los pobres son mejor que nada, sino que la pregunta de fondo es si la distribución del pastel es justa, es decir, si los pobres, las zonas apartadas, las mujeres, reciben “aquello que les corresponde”. La cuestión no es si Oportunidades o los programas compensatorios del sector educativo pueden hacer algo para mejorar, de cualquier manera, las condiciones de los pobres y estimular la igualdad en un plazo indefinido, sino qué *deben* hacer hoy para garantizar la justicia en un plazo previsible.

---

Reimers. “El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, núm. 1, México, Centro de Estudios Educativos, 1999.

Asumamos, por último, que por más chico que sea el pastel, en su distribución existen muchos arreglos posibles y que tales arreglos pueden provocar distintos niveles de desigualdad: destinar menos recursos al rescate de los negocios de los ricos y más a los recursos que van directamente a los pobres, o a la inversa; otorgar más becas con un monto menor, o menos, pero con una suma más alta, u otorgar becas mayores sólo para las mujeres; invertir en forma prioritaria en los estados más ricos o en los más pobres; atender la demanda o atender las necesidades; subsidiar al consumidor o subsidiar al productor, etcétera.

7. ¿Es pertinente preguntarse por la justicia y los criterios de distribución, o basta con las preguntas clásicas sobre eficacia que se plantea la ingeniería social y la evaluación del Progreso? ¿El Progreso es justo? Esta pregunta no se plantea en la evaluación. Pero sospecho que sería respondida de manera afirmativa por los evaluadores, porque les resultaría inconcebible pensar que un programa destinado a los pobres pueda ser injusto (pues creen que sólo puede ser más o menos eficaz). La evaluación tiene la idea esperanzadora de que los pobres serán menos pobres en la medida en que han podido enviar a sus hijos a la escuela, pues teniendo una mejor alimentación y una mejor salud tendrán, seguramente, un empleo mejor remunerado. ¿Cómo puede ser injusto un programa si los pobres que atiende obtienen recursos que de otra forma no tendrían, si se benefician de recursos públicos que bien podrían haberse destinado a otros menesteres, y si tienen acceso a unos grados de escolaridad que de otra forma no tendrían? ¿Acaso no es signo inequívoco de equidad el incremento en los índices de escolaridad y de salud de los pobres, o los montos preferenciales que tienen las becas de las niñas? ¿Acaso no habla de justicia la cantidad de recursos destinados al combate a la pobreza y los millones de pobres que atiende el Programa cada año?
8. En esta época aficionada a las cifras nada impacta tanto a la opinión pública como los llamados datos duros sobre la extrema pobreza. Pertenece a un tiempo que sobrevalora los datos y la medición, y pareciera que el problema de este momento es cualificar las formas de pobreza y definir sus umbrales y características.

Pareciera, en fin, que el reto es saber cuántos pobres hay y dónde están. Durante mucho tiempo las buenas conciencias se afanaron en distinguir a los pobres verdaderos de los profesionales de la mendicidad, de los perezosos, de los indolentes y de los faltos de juicio. Hoy el debate está obsesivamente centrado en medir la pobreza, distinguiéndola de la desigualdad. La pobreza ya no plantea dilemas éticos sino crucigramas metodológicos, pues pareciera que la cuestión consiste en distinguir, de manera inequívoca, a los pobres de los pobres extremos, de los pobres moderados y de los casi pobres ¿Acaso la pobreza puede ser analizada y enfrentada sin someter a crítica la inequidad del mundo que la produce?

9. La distinción radical entre pobreza y desigualdad ha sido una de las constantes de las políticas públicas recientes. La distinción analítica es fundamental,<sup>8</sup> pero ¿acaso puede entenderse una sin la otra? Desde Aristóteles, pobreza y desigualdad se entretajan y se explican mutuamente. Se mida como se mida la pobreza y sea lo que sea la desigualdad, no hay duda de que el volumen de pobres y los extremos de la desigualdad que padecemos son intolerables en un país moderno y democrático. Tiene razón Annan, secretario general de la ONU cuando dice que la peor tragedia de este mundo es nacer pobre en un país pobre. Para nosotros, y desde Humboldt, la desigualdad evoca una suerte de fatalidad, como si fuera un llamado permanente del destino que llega, como una segunda piel de la sociedad mexicana. Puede decirse —parafraseando a Churchill— que nunca antes tantos tuvieron tan poco, y que nunca antes tan pocos tuvieron tanto.
10. Ante el volumen de la pobreza, ante la evidencia aplastante de que la pobreza se reproduce como una serpiente que se alimenta de sí misma, conviene preguntarnos de qué es hora: ¿de afinar las metodologías de conteo, o de replantear las estrategias de intervención?, ¿de ampliar la cobertura y el monto de las becas de Oportunidades?, ¿de reformular el papel del Estado?, ¿de regresar al

---

<sup>8</sup> Véase Santiago Levy, *op. cit.*; también Julio Boltvinik. "Métodos de medición de la pobreza. Conceptos y tipología", en Luis Gallardo Gómez, Joaquín Osorio Goicochea y Mónica Gendreau (coords.). *Los rostros de la pobreza. El debate*, tomo III, México, ITESO/UIA/LIMUSA, 2001: 32-33.

mundo de los subsidios?, ¿de formular y operar una política pública de redistribución del ingreso?, ¿de evaluar lo logrado, o de evaluar la evaluación?, ¿de que los pobres establezcan las desigualdades que son tolerables?, ¿de preguntarse cuáles campos del saber explicarán sin lugar a dudas el origen y los mecanismos de reproducción de la pobreza?, ¿de que el Congreso establezca leyes de compensación que garanticen en un tiempo previsible la superación de las injustas desigualdades?, ¿de indagar cuál metáfora captará mejor la complejidad y significación de la pobreza?

11. En este ensayo me propongo repasar y ampliar estas preguntas, así como meditar sobre algunas respuestas conocidas. Lo primero que salta a la vista es que los pobres se han puesto de moda y que hablar de la riqueza de los pobres es una de esas modas que renace de tiempo en tiempo. Además ¿acaso podemos obviar la sospecha de que el hecho de diseñar y evaluar estrategias para salir de la pobreza se ha convertido en un buen negocio?
12. Tengo la impresión —sólo la impresión— de que no es hora de certezas. Presupongo que el reto primordial es preguntarse, tanto por las creencias como por el significado de lo logrado. Asumo que ni las interrogantes ni las soluciones están definidas de suyo y que el problema de este momento consiste en tratar lo conocido como si fuera una interrogación inédita; en descubrir lo que permanece en el margen, aquello que se oculta en la obviedad o parece insignificante. Se trata, en fin, de repasar de nueva cuenta, y críticamente, antiguas fábulas como si fueran transparentes y novísimas. Se trata de preguntar/nos otra vez lo que creemos saber, para hacernos nuevas preguntas. Diré y reiteraré a lo largo del texto mi convicción de que es hora de repasar, de otra manera, los datos conocidos y, sobre todo, de dudar acerca de sus significados. A pesar de las prisas y de los pragmatismos a las que parecen compelidas las políticas públicas, no es hora de poner manos a la obra, según creo. Es hora de pensar al revés, si es que podemos; es hora de remirar el lugar desde donde creemos saber. Es hora de preguntarnos qué necesitamos saber para saber lo que necesitamos.



13. Para la exposición he preferido el género del “ensayo” en el sentido de Montaigne, es decir, un ejercicio libérrimo que no se constriñe por un método, por conceptos o por datos empíricos, pero que tampoco los niega. Y, “ensayando”, he topado con cuatro fábulas que sintetizan mis afanes. Desde luego, bien sé que en el campo de las fábulas nada es nuevo; por ejemplo, sé que en un diálogo inmortal el gran Protágoras explicó a Sócrates cómo el dios Hermes distribuyó la justicia *entre todos los hombres*.<sup>9</sup> Y me justifico diciendo que no las presento con fines de propaganda moral, sino como maneras oblicuas de comunicar el significado complejo de la desigualdad, de la pobreza y de la educación. Helas aquí.

## I. LA FÁBULA DE LAS ABEJAS

1. En 1930 el gran economista J. M. Keynes anunció en España que el problema de la pobreza en el mundo podría resolverse en el largo plazo mediante un crecimiento sostenido.<sup>10</sup> Al terminar el siglo, hasta la gente ordinaria tendría tiempo para hacer lo que quisiera. Keynes lucubró, incluso, que llegado el momento habría que encarar el futuro de manera distinta, y prepararse para usar prudentemente el ocio, “pues sólo de esa manera sería tolerable la vida”. Recomendó, enfáticamente, aprender a cantar, previendo que estaríamos “en libertad de descartar por fin toda clase de costumbres sociales y prácticas económicas que afectan la distribución de la riqueza y de las recompensas y de los castigos económicos que ahora mantenemos a toda costa... nos veo libres para retornar a algunos de los principios más seguros y claros de la religión y la virtud tradicional: que la avaricia es un vicio, que el cobro usurario es un delito y que el amor por el dinero es detes-

---

<sup>9</sup> Platón. *Protágoras*. Versión de Ute Schmidt Osmanczik, México, UNAM (Biblioteca *Scriptorum Graecorum et Romanorum*), 1994: 17 y ss.

<sup>10</sup> Como se sabe, Keynes no era afecto al largo plazo, incluso bromeaba al respecto (decía que en el largo plazo todos estaremos muertos). No hay razones para suponer que bromeaba cuando afirmó que, con base en sus cálculos y previsiones, el fin de la escasez y de la pobreza era posible al terminar el siglo XX. Por eso, algunos creyeron que su conferencia en España era un intento de inyectar optimismo a una época desilusionada (véase Ángel Rojo. *Keynes: su tiempo y el nuestro*, Madrid, Alianza Editorial, 1984: 144 y ss.).

table, que quienes piensan en el mañana caminan seguramente por la senda de la virtud y del juicio sano. Otra vez valoraremos más los fines que los medios y preferiremos lo bueno a lo útil". Mientras tanto, agregó, "debemos fingir ante nosotros mismos y ante todos los demás que lo justo es injusto; porque lo injusto es útil y lo justo no lo es".<sup>11</sup>

2. El argumento distributivo implicado en la idea del crecimiento resultó de fácil comprensión por su sencillez encantadora: significaba empleos para todos, salarios reales crecientes para todos, aumento de la oferta y de la demanda agregada de bienes y servicios, mercados amplios para las empresas, gran base impositiva (y jugosos recursos para el Estado), y sustento para el ahorro y el crédito. Además, la idea del crecimiento embonaba a la perfección con el espíritu de progreso que provenía del positivismo decimonónico. Después de la segunda guerra, el argumento adquirió el rango de razón de Estado, pues se concibió como el requisito fundamental para enfrentar la desigualdad y abatir la pobreza.
3. Además, el argumento contenía implícito un orden causal de prioridades. Primero la creación de la riqueza y luego su distribución. Se esperaba que, tal como ocurre con el agua de una fuente, los beneficios del crecimiento se derramarían por simple gravedad sobre toda la población, y en su momento llegarían hasta los pobres. Los pobres mismos alcanzarían prosperidad como consecuencia natural del crecimiento del mercado de capitales, del mercado de trabajo y del mercado de productos. El contraargumento era igualmente contundente: por encima de los propósitos generosos, primero tenía que producirse el pastel, y luego repartirse.<sup>12</sup>
4. El médico holandés Bernard Mandeville, que fue uno de los autores más populares y controvertidos del siglo XVIII, hubiera rubricado como suyas las referencias sobre el crecimiento y la utilidad de

---

<sup>11</sup> Citado por Stephen A. Marglin. "Cómo se construye la economía. La escasez y el deseo, en Andrés Solimano (comp.), *Desigualdad social, Valores, crecimiento y el Estado*, El Triestre Económico, Lecturas, Número 90, México, FCE, 2000: 61-62.

<sup>12</sup> Enrique Valencia y Rodolfo Aguirre. "Discursos, acciones y controversias de la política gubernamental frente a la pobreza", en Luis Gallardo *et al.* (coords.), tomo I, *op. cit.*: 31.

Keynes, pero también hubiera criticado sus reparos morales, pues para él el aumento de la riqueza está por encima de cualquier otra consideración. Su *Fábula de las abejas* refiere a un panal próspero, bien ordenado y sustentado en el interés egoísta. El argumento central es que el odioso lujo de las abejas ricas da trabajo a un millón de abejas pobres y que el vicio del tabaco, del rapé o del alcohol alimenta al comercio y produce la riqueza del panal; en cambio, la virtuosa frugalidad resulta intolerable para la prosperidad pública. Para decirlo pronto: la prosperidad misma se sustenta en reproducir al infinito las condiciones de desigualdad entre abejas ricas y abejas pobres. Abaratando el trabajo de los pobres aumentan las riquezas de todos, por esa razón las abejas pobres no deben ir a la escuela, ni siquiera a la de caridad que sostienen las parroquias del panal.<sup>13</sup> Mandeville alega que las abejas pobres deben permanecer resignadas, sin incrementar sus expectativas, para que se ocupen con alegría del trabajo duro. No temía la rebelión de las obreras, pues contaba con el peso de la costumbre. “Sé muy bien que siempre se argüirá en mi contra que es bárbaro negar a los hijos de los pobres la oportunidad para desarrollar sus facultades, puesto que Dios los dotó de dones naturales y genio igual que a los ricos... Pero no es talento (o) genio lo que necesitamos. Mucho es el trabajo sucio que es necesario hacer, y hay que resignarse a la vida dura. ¿Cómo podemos encontrar mejor solución para remediar estas necesidades sin recurrir a los hijos de los pobres? Nadie, por cierto, es más adecuado para esto. Además, las cosas que llamo penalidades ni parecen ni son tales para los que se han criado entre ellas y no conocen nada mejor. No hay personas más felices entre nosotros que los que trabajan en las faenas más duras”.<sup>14</sup> Así las cosas, su recomendación para los políticos y su

---

<sup>13</sup> Bernard Mandeville. *La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública*, México, FCE, 1982: 211.

<sup>14</sup> La idea de que la pobreza es necesaria es muy antigua. San Juan Crisóstomo decía que “si se suprimiera la pobreza perecería toda la organización de la vida y se perturbaría toda la forma de convivir. No habría marineros, ni campesinos, ni constructores... Y no habiéndolos, todo iría a la ruina. Ahora, en cambio, la necesidad nacida de la pobreza, a la manera de una maestra, urge a todos al trabajo, aún a pesar de ellos mismos” (véase San Juan Crisóstomo. “Homilía quinta sobre Ana”, en *Pobreza y riqueza*, Obras selectas del cristianismo primitivo, México, Editorial Porrúa, Col. Sepan Cuántos..., 1990: 83).

lineamiento para lo que hoy llamaríamos políticas públicas, es contundente: sólo los tontos se esforzarían por hacer de un panal próspero un panal honrado.

5. Mandeville interpreta desde una perspectiva utilitarista las consecuencias públicas de las acciones individuales y deduce la tesis, que es también el subtítulo de la obra: *los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Para él, el único criterio que importa es la prosperidad y le es indiferente aquello que la produce. Los vicios son realidades morales que resultan útiles por los resultados que producen. Sin matices posibles, el fin material justifica los medios, siempre que sean útiles. No postula como bueno el vicio de los hombres, simplemente le da la bienvenida cuando es útil para la prosperidad de todos. Mandeville es un relativista moral, para el que todo acuerdo sobre la justicia es imposible. Dejó escrito que: “En la moralidad, lo mismo que en la Naturaleza, nada existe en las criaturas tan perfectamente bueno que no pueda resultar perjudicial para nadie en la sociedad, ni tan totalmente malo que no pueda ser beneficioso... Las cosas son buenas o malas en relación con otra cosa y con arreglo a la posición en que estén colocadas y a la luz a que se les mire”. Al realismo moral de Mandeville no le importan las intenciones de la virtud o del vicio de cada abeja en particular ya que, según él, sólo cuentan las consecuencias para la prosperidad del panal.<sup>15</sup>
6. En la línea trazada por Mandeville algunos continúan sosteniendo que la desigualdad produce el crecimiento, pues los ricos tienen una propensión marginal al ahorro mayor que los pobres y, por tanto, la mayor concentración del ingreso generará un mayor ahorro, una mayor inversión y un crecimiento más rápido. Otros vinculan la desigualdad con la inestabilidad y con la contracción de la inversión, y sostienen que inhibe el crecimiento y la creación de riqueza.<sup>16</sup> Ahora no faltan voces que afirmen que es más sen-

---

<sup>15</sup> *Ibid.*: 247. *La Fábula* puede considerarse como una respuesta realista al dilema moral propio de la heteronomía: ¿la conducta ha de valorarse por sus intenciones o por sus consecuencias?

<sup>16</sup> Véase Nancy Birdsall, Tomas Pinckney y Richard Sabot. “Por qué una menor desigualdad impulsa el crecimiento económico. El ahorro y la inversión de los pobres”, en Andrés Solimano (comp.), *op. cit.*

sato pensar que una mejor distribución del pastel mejorará la trayectoria del crecimiento económico. Y aducen el caso de los *Tigres del Pacífico*. En un giro radical del pensamiento, la reducción de la pobreza tiende a ser considerada como condición (y no como eventual producto) del desarrollo sustentable. Tal perspectiva está en la base de las nuevas estrategias de combate *directo* a la pobreza.

7. El moralista Adam Smith —lector de Mandeville— también argumentó que la conveniencia propia se transforma en bien común. Su metáfora de la mano invisible, que bien puede leerse como un desarrollo de la *Fábula*, establece que el mecanismo del mercado distribuye los bienes mejor que el más perfecto criterio de igualdad. Según él, las cosas están dispuestas de tal forma en la sociedad que, buscando su propio bienestar y sin pretenderlo, cada uno promueve la satisfacción de las necesidades de su prójimo mejor que el gobierno más sabio y prudente. “Los ricos escogen del montón sólo lo máspreciado y agradable. Consumen poco más que el pobre, y a pesar de su egoísmo y rapacidad natural, y aunque sólo procuran su propia conveniencia, y lo único que se proponen con el trabajo de esos miles de hombres a los que dan empleo es la satisfacción de sus vanos e insaciables deseos, dividen con el pobre el producto de todos sus progresos. Son conducidos por una mano invisible que los hace distribuir las cosas necesarias de la vida casi de la misma manera que habrían sido distribuidas si la tierra hubiera estado repartida en partes iguales entre todos sus habitantes; y así, sin proponérselo, sin saberlo, promueven el interés de la sociedad y proporcionan medios para la multiplicación de la especie”.<sup>17</sup> El economista Adam Smith tiene en mente un panal cuya prosperidad y opulencia es resultado del libre intercambio entre abejas especializadas que miran por su beneficio personal.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Adam Smith. *La teoría de los sentimientos morales*, Madrid, Alianza Editorial, 1997, p. 333.

<sup>18</sup> Adam Smith. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, México, FCE, 4a. reimpresión en español, 1984: “Siempre será máxima constante de cualquier prudente padre de familia no hacer en casa lo que cuesta más caro que comprarlo. El sastre, por esa razón, no hace zapatos para sí y para su familia, sino que los compra del zapatero; éste no cose sus vestidos, sino que los encomienda al sastre; el labrador no hace en su casa ni lo uno ni lo otro, pero da trabajo a esos artesanos” (*Ibid.*: 402-403). Lo mismo

8. En el panal de Adam Smith las abejas son competidoras. La mano invisible distribuye con justicia sobre la base del interés, pero siempre y cuando las reglas sean imparciales y la competencia sea limpia: “En la carrera hacia la riqueza, los honores y las promociones, él [competidor] podrá correr con todas sus fuerzas, tensando cada nervio y cada músculo para dejar atrás a todos sus rivales. Pero si empuja o derriba a alguno, la indulgencia de los espectadores se esfuma. Se trata de una violación del juego limpio que no podrán aceptar”.<sup>19</sup> La justicia que proclama es una mezcla de imparcialidad, de justicia retributiva y de conmutativa. Él prescribe “que somos justos con nuestro prójimo cuando nos abstemos de hacerle un daño efectivo, y no lo perjudicamos directamente ni en su persona, ni en su propiedad, ni en su reputación”.<sup>20</sup> Dice que la justicia conmutativa puede ser exigida mediante la fuerza y su violación expone al castigo. “Las más sagradas leyes de la justicia, en consecuencia, aquellas cuyo quebrantamiento clama a gritos por venganza y castigo, son las leyes que protegen la vida y la persona de nuestro prójimo; las siguientes son aquellas que protegen su propiedad y posesiones”.<sup>21</sup> Es justo lo que preserva los valores de la sociedad, a tal punto que “la paz y el orden de la sociedad son incluso más importantes que el alivio de los desdichados”.<sup>22</sup> En cambio, la justicia distributiva tiene un carácter puramente altruista; no obliga moral ni legalmente pues

---

ocurre en caso de la inversión: “cada individuo en particular se afana continuamente en buscar el empleo más ventajoso para el capital de que puede disponer. Lo que desde luego se propone es su propio interés, no el de la sociedad; pero estos mismos esfuerzos hacia su propia ventaja le inclinan a preferir, de una manera natural, o más bien necesaria, el empleo más útil a la sociedad como tal” (*ibid.*: 400). Ningún individuo “se propone, por lo general, promover el interés público, no sabe hasta qué punto lo promueve”. El individuo “sólo piensa en su ganancia propia; pero en éste, como en muchos, es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones. Mas no implica mal alguno para la sociedad que tal fin no entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés promueve el de la sociedad de una manera más activa que si esto entrara en sus designios” (*ibid.*: 402).

<sup>19</sup> *Ibid.*: 182.

<sup>20</sup> *Ibid.*: 482.

<sup>21</sup> *Ibid.*: 182-183.

<sup>22</sup> *Ibid.*: 406.

“consiste en la correcta beneficencia, en el uso decoroso de lo que es nuestro, y en la aplicación del mismo a aquellos propósitos de la caridad o la generosidad que en nuestra situación resulta más conveniente aplicar”.<sup>23</sup> Es fama que el moralista Adam Smith se convirtió en padre de la Economía. Es menos conocido que su corazón era estoico. Como sea, es difícil encontrar formulaciones más redondas contra la equidad.

9. Para los utilitaristas, la justicia está vinculada de manera estrecha con la utilidad; es decir, suponen que una persona actúa de manera correcta cuando y porque trata de obtener el mayor bien o beneficio posible.<sup>24</sup> Para ellos es difícil desligar la justicia del interés personal y de la eficacia. Justifican una acción como correcta *porque* se orientan al bien que quieren, independientemente de la distribución de bienes que se alcance en cada caso. Para el utilitarismo lo correcto coincide con la maximización del bien y ésta es la única razón plausible del *homo oeconomicus*, cuyo mensaje esencial advierte lo siguiente: quienes invierten en los pobres por ser pobres y no porque su trabajo ofrezca un buen rendimiento, lejos de hacer ricos a los pobres, se harán pobres a sí mismos. Su noción de justicia, en la medida en que coincide con la utilidad, no requiere, en estricto sentido, un criterio general de distribución de los bienes. Es esencialmente conmutativa. Aún más, para utilitaristas como Hume —maestro de Adam Smith—, la utilidad es el único origen de la justicia. Pues *también* la finalidad de la justicia es procurar felicidad y seguridad preservando el orden de la sociedad. Su relativismo, como el de Mandeville y el de Smith es extremo; la justicia resulta inútil en caso de abundancia generalizada y también en caso de gravísima emergencia: “Las reglas de la equidad y la justicia dependen enteramente del estado y condiciones particulares en que los hombres están situados”.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> *Ibid.*: 482-483.

<sup>24</sup> Jonh Stuart Mill. *El Utilitarismo*, Madrid, Alianza Editorial, Col. El libro de bolsillo, 1984: 64.

<sup>25</sup> David Hume. *Investigación sobre los principios de la moral*, Madrid, Alianza Editorial, 1993: 47.

## II. LA FÁBULA DE LOS LEONES Y LAS LIEBRES

1. Se atribuye a uno de los siete sabios de la Grecia antigua la idea según la cual la justicia es “dar a cada cual lo que le corresponde”.<sup>26</sup> Sin embargo, cierta tradición que se remonta a San Agustín lo niega. Su argumento consiste en que lo propio de la justicia es ayudar a los miserables “pero al hacer esto no damos lo que es suyo, sino lo nuestro”.<sup>27</sup> El jurista Kelsen tampoco tiene aprecio alguno por la fórmula; según él se trata de una fórmula vacía porque la pregunta decisiva de “qué le corresponde a cada cuál” queda sin responder.<sup>28</sup>
2. La pregunta sobre la justicia distributiva conduce a esta otra ¿Es posible un acuerdo justo y equitativo a escala social? Según cuenta Aristóteles, desde la antigüedad la justicia era concebida como una cierta igualdad: “dicen que la justicia es algo con referencia a personas y que debe haber igualdad para los iguales”.<sup>29</sup> Pero también consideraban que algunos —necesariamente— eran mejores y más iguales que otros, y que en virtud del principio de justicia debían mandar (la desigualdad estaba tan incorporada en el imaginario que Aristóteles tenía por inconcebible una sociedad de puros pobres o de puros esclavos); en consecuencia, no creían posible un pacto entre desiguales. Para los hombres considerados superiores no había justicia; ellos encarnaban la justicia. Los griegos lo expresaron redondamente, como siempre, con una fábula: cuando en una asamblea las liebres reclamaban los mismos derechos que los leones, éstos preguntaron con sorna “¿dónde están vuestras garras y vuestros dientes?”.<sup>30</sup>

---

<sup>26</sup> Latapí atribuye erróneamente la sentencia a Aristóteles y sostiene que cuando la justicia distributiva se ejerce conforme a la regla de “dar a cada quien lo que le corresponde o lo que se merece” se apela a una comunidad originaria de bienes (véase Pablo Latapí. “Reflexiones sobre la Justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol XXIII, núm. 2, 1993).

<sup>27</sup> Citado por Tomás de Aquino. *Tratado de la justicia*, México, Editorial Porrúa, 5a. ed., 1996: 133.

<sup>28</sup> Hans Kelsen. *¿Qué es la justicia?*, Barcelona, Ariel, 1992: 49.

<sup>29</sup> Aristóteles. *La Política*, Madrid, Gredos, Biblioteca Clásica, 1988: 185 y ss.

<sup>30</sup> *Ibid.*: 192.



3. El mundo moral de la antigüedad estaba determinado por la virtud o *areté* que significa excelencia, optimalidad. Tal noción refería a los *naturalmente* superiores, a quien se distingue de los demás, a los selectos, a la calidad del superior, "al hombre de calidad, para el cual, lo mismo en la vida privada que en la guerra, rigen determinadas normas de conducta, ajenas al común de los hombres".<sup>31</sup> Concebida de esa forma, la *areté* divide a los hombres en leones y liebres, y se contrapone radicalmente con la igualdad de los hombres ordinarios; el pueblo, los esclavos y la vida cotidiana no tienen *areté*. En tal horizonte también la justicia es una virtud y nada tiene de extraño que la hayan clasificado de múltiples maneras y que hayan disputado interminablemente por su significado. La justicia como *areté* les permitió construir paradigmas de acción moral para las personas y modelos de vida buena, para los grupos humanos, para la familia o la ciudad. La justicia integraba en un solo mundo la conducta racional, la acción moral y la descripción de los estados de cosas. La justicia era el horizonte para juzgar las cosas, la vida buena, la vida pública y privada. Los poetas eran los educadores morales de la antigüedad, pues, como dice Píndaro, convertían las fábulas en convicciones. Según la tradición que recogían tales educadores, la justicia, en cuanto virtud, era innata y el acceso a ella era obra de dioses en un grado en que resultaban irrelevantes y hasta despreciables los esfuerzos de los hombres.
4. En su inmortal *República*, Platón no remite a un pacto originario entre individuos, sino al legislador de una comunidad política y moral que ya existe. Para Platón la gran pregunta no es cómo se forma la sociedad, sino qué República y qué ciudadanos pretende formar el legislador. Su respuesta es una apuesta en la fuerza formativa de las leyes. "No perdamos de vista que el legislador, al escribir sus leyes, es preciso que haga para sus conciudadanos, o el papel de un padre y una madre llenos de prudencia y afección por sus hijos, o el de un tirano, el de un déspota que manda, que amenaza y que cree que no hay nada que hacer una vez promulgada la ley".<sup>32</sup> Tiene en mente al legislador de los lacedemonios:

---

<sup>31</sup> Werner Jaeger, *Paideia*, México, FCE, 1996: 23.

<sup>32</sup> Platón, *Las leyes*, Madrid, Gredos, Biblioteca Clásica, 1999: 168.

“Licurgo habituaba a los ciudadanos a no tener ni el deseo ni la aptitud para llegar a una vida particular. Los llevaba, por el contrario, a consagrarse a la comunidad y a congregarse en torno a su señor, liberándolos del culto al propio yo para que pertenecieran enteramente a la patria”.<sup>33</sup> Su *República* pretende la "verdadera" comunidad, pues sólo en ella puede realizarse la suprema virtud del hombre. Lo importante de las Leyes es “si conducen a la virtud o alejan de ella”.<sup>34</sup> *La República*, toda ella, es la primera gran metáfora de la comunidad educadora de los ciudadanos.

5. Aristóteles reconocía que: “No faltaron entre los antiguos quienes parecen haberse percatado de que la nivelación igualitaria de la fortuna influye en la comunidad política”; pero, según él, había que nivelar antes la concupiscencia, lo cual no era posible sino cuando las leyes hubieran educado cumplidamente a los ciudadanos. Reconocía que “Ciertamente la ciudad aspira a componerse de elementos iguales y semejantes tanto como sea posible”,<sup>35</sup> y para el caso recomendaba la estabilidad que podría darle el gobierno de la clase media. Definió la justicia distributiva como la que se realiza de acuerdo con el mérito y postuló que su mecanismo idóneo es la proporción geométrica; es decir aquella cuyo criterio es: “A es a B, como C es a D”. Definió, por su parte, la justicia correctiva o conmutativa como aquella que regula las relaciones entre los individuos y se atiene a la igualdad aritmética  $(a+b/2)$ .<sup>36</sup> Para él, el problema de la justicia resulta cuando los que son iguales no reciben partes iguales y cuando los que no son iguales reciben partes iguales. Una formulación tradicional de la equidad prescribe trato igual para los iguales y trato desigual para los desiguales. En su origen, esta fórmula tiene un inocultable sello aristocrático. Aristóteles formuló por vez primera la tesis de la equidad para referirse a los casos que no contempla la ley. Dice que la dificultad para entender la diferencia entre lo justo y lo equitativo es que lo equitativo, si bien es justo, no lo es según el principio de igual-

---

<sup>33</sup> Werner Jaegger, *Paideia*, op. cit.: 89.

<sup>34</sup> Platón, op. cit.: 170.

<sup>35</sup> Aristóteles, *La Política*, op. cit.: 183.

<sup>36</sup> Aristóteles. *Ética Nicomáquea*, Madrid, Biblioteca Clásica Gredos, 1985, 5a. reimpresión: 245 y 247.

dad de la ley. La equidad surge a causa de que toda ley es universal y no considera diferencias ni particularidades. Dado su aristocratismo, no incluye la equidad dentro de la justicia distributiva ni la entiende como la justicia que compensa ni como la que considera las condiciones de origen.

6. El ciudadano aristotélico no coincide con el hombre bueno y virtuoso que quería Platón en su *República* y con sus *Leyes*.<sup>37</sup> Aristóteles no construye un modelo de ciudad sino de ciudadano. Para él y para la tradición griega no existe una perspectiva universalizable de los derechos. La ciudadanía antigua es un estatus excluyente en un mundo previamente estratificado. Sus criterios son taxativos y excluyentes. En ese mundo la ciudadanía misma es signo de distinción entre “nosotros” y “los otros”: “La ciudad perfecta no hará ciudadanos a los obreros; y suponiendo que los haga, la virtud que hemos dicho ser propia del ciudadano, no podrá predicarse de todos, ni sólo del hombre libre en cuanto tal, sino de aquellos que están exentos de trabajos necesarios para la vida”.<sup>38</sup> La delimitación aristotélica excluye deductivamente de la ciudadanía a quienes tienen una vida innoble, contraria a la virtud o *areté*, a la actividad política y al ocio, es decir, a quienes no cubren la múltiple condición de adultos, hombres, libres y propietarios: a los niños, las mujeres, los esclavos y los proletarios (Cicerón nos recuerda que proletarios eran aquellos que tenían que trabajar porque sólo poseían su prole).
7. La metafísica de la igualdad supone que puede deducirla de algún principio, entidad o sistema. Aristóteles la deducía de la “naturalidad” y excluía de la ecuación de la igualdad a quienes consideraba “naturalmente” esclavos o “naturalmente” inferiores. Su noción de igualdad es excluyente, es decir, es merocrática, misógina, xenofóbica y esclavista. Él justifica como “natural” la esclavitud, el dominio sobre las mujeres y la guerra contra “bárbaros”: “Quien por su inteligencia es capaz de previsión, es por naturaleza gobernante y por naturaleza señor, al paso que quien es capaz de ejecutar con su cuerpo aquellas providencias es súbdito y esclavo

---

<sup>37</sup> Aristóteles, *La Política*, op. cit.: 173 y ss.

<sup>38</sup> *Ibid.*: 202.

por naturaleza". Y de tales presupuestos deduce que "el libre manda al esclavo, el macho a la hembra y el varón al niño, aunque de diferente manera; y todos ellos poseen las partes del alma, aunque su posesión sea de diferente manera. El esclavo no tiene en absoluto la facultad deliberativa, la hembra la tiene pero ineficaz, y el niño la tiene, pero imperfecta".<sup>39</sup> Los hombres de la Ilustración también deducían la igualdad de un supuesto estado de naturaleza. Así, Rousseau tuerce el argumento de Aristóteles, pero mantiene la premisa acerca de "la naturaleza". "Aristóteles tenía razón, sólo que tomaba el efecto por la causa. Todo hombre nacido esclavo, nace para la esclavitud, nada es más cierto... Si existen, pues, esclavos por naturaleza, es porque los ha habido contrariando las leyes de la naturaleza; la fuerza hizo a los primeros esclavos, su vileza los ha perpetuado".<sup>40</sup>

8. Para Rousseau el contrato es el paso del estado natural a la ciudadanía o estado civil; se trata, además, de un proceso de desarrollo moral vinculado a la razón: "La transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moralidad de que antes carecían. Es entonces cuando, sucediendo la voz del deber a la impulsión física, y el derecho al apetito, el hombre, que antes no había considerado ni tenido en cuenta más que su persona, se ve obligado a obrar basado en distintos principios, consultando a la razón antes de prestar oído a sus inclinaciones".<sup>41</sup> Como ha mostrado brillantemente Bartra, el "hombre natural" de Rousseau es en realidad un salvaje artificial cuya función no es describir al Otro, sino explicar al Nosotros, a un Nosotros que es simultáneamente mito, filosofía y modelo teórico.<sup>42</sup>
9. La idea del contrato es simple: cuando alguien realiza un acuerdo con otro, otorga su aprobación a los derechos y deberes que

---

<sup>39</sup> *Ibid.*: 157 y 170.

<sup>40</sup> Jean Jacques Rousseau. *El contrato social*, México, Editorial Porrúa, Col. Sepan Cuántos..., 1969: 4-5.

<sup>41</sup> *Ibid.*: 11

<sup>42</sup> Roger Bartra, *El salvaje ante su espejo*, México, FCE, 1992; *El salvaje artificial*, México, FCE, 1997.

resultan de ese contrato. Presuponemos que en el contrato hay voluntariedad, igualdad y libertad, y por tanto que nadie se beneficia a costa del otro. La idea del contrato es también un modelo de legitimación: si el orden social ha sido acordado, entonces, se torna obligatorio para todos. La esencia del pacto justo no es una distribución determinada, sino el compromiso de justicia de los pactantes.

10. Al utilitarismo le parece impracticable e inútil la distribución igualitaria. Hume oponía el poderoso argumento de que el acuerdo contractual de individuos aislados es irreal y contradice toda experiencia. En efecto, las personas nacen en una sociedad que las preexiste. Las personas nacen y crecen en un mundo dado de antemano y con valores previos que las sobredeterminan. Dice Hume que aunque fuera posible un acuerdo entre personas adultas, no se produciría un acuerdo equitativo y además no tendría fuerza para las nuevas generaciones, quienes podrían alegar legítimamente “no me preguntaron”. La igualdad misma le parecía a Hume una quimera: “Dividamos las posesiones de un modo igualitario, y veremos cómo inmediatamente los diferentes grados del arte, esmero y aplicación de cada hombre rompen la igualdad. Y si se pone coto a esas virtudes, reduciremos la sociedad a la más extrema indigencia; y en vez de impedir la carestía y mendicidad de unos pocos, éstas afectarán inevitablemente a toda la sociedad... Una perfecta igualdad de posesiones, al destruir toda subordinación, debilita en extremo la autoridad de la magistratura, pues reduce todo poder a casi un nivel. Podemos concluir que, a fin de establecer leyes que regulen la sociedad, debemos rechazar las apariencias que pueden ser falsas, aunque resulten aceptables a primera vista; y debemos buscar aquellas reglas que, en conjunto, sean las más *útiles y beneficiosas*” (cursivas en el original).<sup>43</sup>
11. El pacto constituye un horizonte reflexivo de la Ilustración en el que las figuras de “moralidad”, “razón” y “legalidad” *también* tienen como referencia la soberanía del ciudadano y se integran en un nuevo universo de correspondencias. Cuando Kant dice que la Ilustración se basa en la “razón”, entiende que ella es tal, sólo

---

<sup>43</sup> David Hume, *op. cit.*: 61.

cuando es capaz de querer lo que debe, cuando asume la forma y la fuerza coactiva de la ley y cuando comparece exclusivamente ante su propio tribunal. La Ilustración representa un giro radical del pensamiento que abandona la antigua noción de "virtud" ciudadana y disocia el bien del deber para orientarse sin tapujos hacia la autonomía moral y racional del sujeto.

12. Para Habermas, es en el campo de la acción comunicativa donde se torna inteligible el acuerdo posible. Él llama comunicativas a las interacciones en las cuales los participantes se salen al paso para entenderse respecto de algo, establecen consensos y coordinan de común acuerdo sus planes de acción. La teoría habermasiana distingue las acciones estratégicas, orientadas al logro unilateral de fines, de las interacciones comunicativas, orientadas al entendimiento. En el primer caso, un actor busca influir sobre el otro en forma empírica, haciendo uso unilateral del lenguaje. En el segundo, el hablante plantea pretensiones de validez con sus actos de habla y, el oyente, interactuando con tales pretensiones, sella con un sí, con un no o manteniendo activamente en suspenso su postura. "Gracias a la base de validez de la comunicación que busca el entendimiento, un hablante puede conseguir mover al oyente a aceptar su acto de habla, obteniendo con ello un efecto de enlace asegurado para la prosecución de la comunicación en la medida en que ofrezca la garantía para la realización de una pretensión de validez en principio criticable".<sup>44</sup> La acción comunicativa orientada al entendimiento es un proceso intersubjetivo en el que se ponen en cuestión, así sea implícitamente, las pretensiones de verdad, la rectitud normativa y la veracidad de las emisiones lingüísticas. Ahora bien, tales pretensiones están contenidas en la "realidad", pues cuando las personas se salen al paso para entenderse han de referirse a los tres "mundos" que siempre están implicados en la comunicación: a) "el mundo", que refiere a las cosas objetivas y que demanda criterios de verdad; b) "nuestro mundo", que refiere a las interacciones sociales y que demanda criterios de rectitud normativa; c) "mi mundo", que refiere a los estados internos y que demanda criterios de veracidad. Sólo

---

<sup>44</sup> Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Editorial Península, 1996: 77-79.

cuando esas pretensiones han sido aceptadas mutuamente, mediante el diálogo y la deliberación, puede decirse que las personas se entienden respecto de algo y que está asegurado el consenso normativo.

### III. LA FÁBULA DEL PASTEL Y SUS PORCIONES

1. Siguiendo a Nash, Brian Barry ha planteado el siguiente problema: Supóngase que dos personas pueden distribuirse \$100.00 de cualquier manera que acuerden, y que si no logran ponerse de acuerdo ninguno logra nada. Supóngase, además, que una de esas personas es muy rica y no se sentirá afectada económicamente por lo que obtenga, y que la otra persona es muy pobre y necesita desesperadamente cualquier porción de dinero.<sup>45</sup> En la perspectiva de la justicia distributiva existen tres arreglos posibles, es decir, tres formas de entender la fórmula de “dar a cada cual lo que le corresponde”: 1) la postura igualitarista, que establece que dividir un pastel en partes iguales entre dos personas es más justo que dar todo a una y nada a la otra. Esta postura de justicia como igualdad simple opta por la distribución 50/50, ya que hace abstracción de la condición de riqueza de uno y de pobreza del otro. 2) La postura equitativista considera que la división simple del pastel en partes iguales es injusta y plantea una noción de “justicia” que iguale compensando las diferencias de origen. La justicia como equidad no es cualquier diferencia en favor del pobre, sino aquella diferencia —precisamente aquella— que compensa las diferencias. Puesto que el rico no se sentirá afectado por lo obtenido, la equidad sería 100/0 en favor del pobre, o alguna muy parecida. 3) No hay razones para creer que un utilitarista despreciará o rechazará por principio la igualdad. Pero la admite sólo cuando produce una mayor utilidad que otras distribuciones. Su criterio distributivo es la maximización de la utilidad de cada uno, de manera independiente de cualquier otra consideración. Lo justo es aquello que resulta de una negociación racional de sujetos que miran por su utilidad y en el que cada uno obtiene lo que es capaz

---

<sup>45</sup> Véase Brian Barry. *Teorías de la justicia*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2001: 27 y ss.

de negociar. Como el utilitarista supone que el dinero tiene una utilidad marginal decreciente, sostiene que ha de asignarse de manera que se iguale la utilidad marginal de las dos partes; ante el problema propuesto por Barry, el utilitarista supone que el pobre se conformará con poco, pues para él pequeñas porciones de dinero tienen un altísimo valor y en consecuencia le interesa menos conseguir cantidades mayores en la negociación; inversamente, el rico será capaz de imponer una proporción en su favor de más del 50% pues es indiferente a porciones pequeñas de los \$100.00. De comportarse como agentes racionales, la justicia coincidirá con la desigualdad en favor del rico, quien tiene la ventaja que surge de su posición y que le permitirá negociar más de la mitad del dinero. Él puede forzar, mediante negociación, una distribución en su favor, de 73 por 27.<sup>46</sup>

2. Isaiah Berlín se ha preguntado cómo sería el mundo en el que ningún igualitarista tuviera motivo de queja.<sup>47</sup> Contesta que en su forma más simple, el ideal de una completa igualdad social “encierra el deseo de que todos sean lo más semejantes posible”. Y agrega: “dudo que nadie haya deseado seriamente el nacimiento de tal sociedad o que siquiera haya supuesto que dicha sociedad pudiese crearse”. Concluye que el igualitarismo ingenuo, que tiene como valor a ultranza “lo mismo-mismo para todos-todos” es, además de irrealizable, absurdo.
3. Para la doctrina liberal el problema no ha sido alcanzar lo mismo para todos, ni abolir las desigualdades, sino impedir que determinen la vida aquellas que los sujetos no pueden modificar a voluntad, tales como las que provienen de la fortuna, el origen social, la edad, el color de la piel, el origen étnico, el género sexual o la lengua materna. O sea, de todas las que se traducen de hecho en desigualdad de oportunidades. La doctrina liberal de la igualdad se concreta en la figura de oportunidades iguales para todos. Tal como dice Bobbio, esta doctrina equivale a un alegato en favor de la justicia y la libertad a expensas de la igualdad total.<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> *Íbid.*: 30.

<sup>47</sup> Isaiah Berlín. *Conceptos y categorías*, México, FCE, Ensayos filosóficos, 1a. reimpresión, 1992: 147 y ss.

<sup>48</sup> *Íbid.*: 170.



4. La idea de un pacto fundante de la sociedad —y de la sociedad como producto del pacto— es concebible sólo a partir de la Ilustración; esto es, cuando la igualdad se convierte en condición cognitiva, moral y legal irreductible *de todos*. La peculiaridad de la idea de pacto o contrato no apunta a un análisis del desarrollo histórico real de reglas e instituciones, sino a la reconstrucción racional de los supuestos de igualdad que las personas tendrían para formular un acuerdo cooperativo que rija la convivencia de todos.
5. Sin mencionar a Aristóteles, Hobbes dice que “Los escritores dividen la justicia de las acciones en *conmutativa* y *distributiva*; la primera, dicen, consiste en una proporción aritmética, la última en una proporción geométrica. Por tal causa sitúan la justicia conmutativa en la igualdad de valor de las cosas contratadas, y la distributiva en la distribución de iguales beneficios a hombres de igual mérito”. Pero como para él la justicia se realiza en un pacto, agrega: “Hablando con propiedad, la justicia conmutativa es la justicia de un contratante, es decir, el cumplimiento de un pacto en materia de compra o venta; o el arrendamiento y la aceptación de él, el prestar y pedir prestado; el cambio y el trueque, y otros actos contractuales. La justicia distributiva es la justicia de un árbitro... que distribuye a cada uno (de quienes lo han elegido como árbitro) lo que le es propio”.<sup>49</sup> Identifica, además, la justicia distributiva con la equidad, esto es, con “lo que por razón pertenece a cada cual”. Tal distribución admite dos posibilidades: “que aquellas cosas que no pueden ser divididas se disfruten en común, si pueden serlo; y si la cosa lo permite, sin límite; en otro caso, proporcionalmente al número de quienes tienen derecho a ello”. Cuando el bien no puede dividirse o disfrutarse en común, lo equitativo requiere la asignación del derecho absoluto o bien que la primera posesión sea decidida por la suerte.<sup>50</sup> Según Hobbes, la justicia procede, en secuencia causal, de la miserable igualdad originaria de los hombres, de la siguiente manera: la naturaleza hace a los hombres libres e iguales y de ahí se deriva la igualdad de esperanza y de ésta el deseo de bienes que los compele a descon-

---

<sup>49</sup> Thomas Hobbes. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*, México, FCE, 2a. reimpresión, 1984: 123-124.

<sup>50</sup> *Ibid.*: 127.

fiar unos de otros; a su vez, de la desconfianza mutua y del derecho que tienen los hombres de hacer lo que les agrada procede la guerra de todos contra todos. La idea hobbesiana de justicia está centrada en la noción de pacto y presupone un poder coercitivo que compela su cumplimiento. La justicia es la observancia del pacto, en el entendido que donde no hay Estado ni propiedad, nada es injusto.<sup>51</sup> La consecuencia de la guerra total en nada se concibe como injusta: “las nociones de derecho e ilegalidad, justicia e injusticia están fuera de lugar... Justicia e injusticia no son facultades ni del cuerpo ni del espíritu”.<sup>52</sup> Para el moderno Hobbes, la justicia es la tercera ley de la naturaleza —la primera es la libertad y la segunda es la paz—. En virtud de esta ley de la razón “se prohíbe a un hombre hacer lo que puede destruir su vida o privarle de los medios de conservarla”.<sup>53</sup>

6. Durante siglos, muchos han creído, como Aristóteles, que la igualdad es una “cosa” cuya posesión puede deducirse de algún criterio o principio general. Pero la igualdad no es un derecho natural, como creía Aristóteles y como supusieron incluso los hombres de la Ilustración. La igualdad tampoco es, obviamente, una descripción de las personas. Las personas son distintas y es probable que se sepan o se crean diferentes. No se puede describir a dos personas como iguales, pero sí se les puede tratar con un mismo criterio y, en ese sentido, precisamente en ése, se dice que son iguales. Toda igualdad es una igualdad —como dice Bobbio— *secundum quid*.<sup>54</sup>
7. Las personas no nacen iguales, de la misma manera que no nacen libres ni autónomas. Las personas son iguales porque —y sólo porque— acuerdan ser iguales respecto a algo y ante alguien. Sólo compelidos por la ética y/o por la ley se tratan como iguales. Las personas son diferentes en todos aquellos ámbitos no contemplados por la ley o por la ética. La igualdad abstracta y solipsista es baratija sin valor alguno. La igualdad no es una condición origina-

---

<sup>51</sup> *Ibid.*: 119.

<sup>52</sup> *Ibid.*: 104.

<sup>53</sup> *Ibid.*: 106.

<sup>54</sup> Norberto Bobbio. *El filósofo y la política*, Antología, Estudio preliminar y compilación de Fernández Santillán, México, FCE, 1996: 208.

ria ni un derecho natural, sino una condición moral y un derecho legal, que se guía por el siguiente problema: ¿en qué condiciones las diferencias nos enriquecen y bajo cuáles se tornan injustas? En términos de Bobbio la cuestión es ante qué o ante quiénes somos iguales y ante qué y ante quiénes somos distintos. “Los hombres no son iguales por completo, son iguales y desiguales, y no todos son correspondientemente iguales o desiguales. Los que son iguales con base en un criterio pueden ser desiguales con base en otro”.<sup>55</sup> En este punto Aristóteles resultó visionario cuando escribió que “los hombres convienen en cuanto a la igualdad en la cosa, pero disputan sobre la igualdad en las personas... Piensan los unos que por ser desiguales en cierto respecto, por ejemplo en riquezas, son desiguales del todo; y los otros a su vez que por ser iguales en algo, como en la libertad, son iguales del todo”.<sup>56</sup>

8. ¿Por qué necesito un velo de ignorancia a la hora de concebir la justicia? Porque —dice Rawls— si no sé cuál de los cinco trozos del pastel voy a comerme, tiene sentido que los corte iguales. Para Rawls, la situación original es un modelo, un experimento mental, un recurso metodológico para definir cuáles serían los requisitos mínimos y las condiciones fundamentales que plantearían hombres libres y moralmente autónomos, en el caso hipotético de que quisieran organizarse en una sociedad justa.
9. La teoría de Rawls ha sido la piedra de toque de un debate amplio sobre la fundamentación de la democracia. A partir de él, el debate es sobre la justificación moral de los principios en los que se asienta la organización social. Su originalidad consiste en que, recusando los supuestos éticos del utilitarismo, replanteó el problema de la filosofía política desde la plataforma de la ética, es decir, se preguntó acerca del sustrato moral de las instituciones y de los acuerdos políticos (tales como la Constitución de un país), si pretendieran la justicia. Su respuesta está organizada en un modelo que recoge la ética universalista de Kant y la orientación al acuerdo desarrollada por la tradición “contractualista” que arranca con Hobbes. Para Rawls, la idea principal de la justicia como impar-

---

<sup>55</sup> *Ibid.*: 211.

<sup>56</sup> Véase Aristóteles, *La Política*, *op. cit.*: 206.

cialidad es llevar a un nivel más alto de abstracción la concepción tradicional de contrato social, reemplazándolo por una “situación original” de acuerdo sobre la justicia: “El pacto de la sociedad es reemplazado por una situación inicial que incorpora ciertas restricciones de procedimiento basadas en razonamientos planeados para conducir a un acuerdo original sobre los principios de la justicia”.<sup>57</sup> Se trata de un modelo hipotético. Rawls no postula una fórmula para distribuir con justicia el pastel. Su propuesta de justicia como imparcialidad y como equidad no reside en el uso de una máxima o de una cierta fórmula de distribución (al estilo de “dar a cada quien lo que le corresponde”, o “dar a cada uno según sus necesidades”, etc.). Su idea de la posición original, el velo de la ignorancia, el principio de diferencia y demás criterios de justicia, refieren a las instituciones de la sociedad en su conjunto, no a situaciones particulares de distribución. Para Rawls la sociedad es interpretada como una empresa cooperativa con reglas y mecanismos generales para la ventaja mutua; se trata de una sociedad que es interpretada por sujetos libres e iguales desde una “posición original”, es decir, desde un punto de vista ético de reciprocidad y cooperación. Su teoría no refiere ni ofrece criterios de distribución que pudieran usar sujetos en pugna por un bien. La distribución de \$100.00 entre un sujeto pobre y otro rico no es una “situación originaria”; es decir, no es una empresa cooperativa global, sino una situación elementalmente distributiva entre dos sujetos, y que no considera con criterios de justicia, siquiera, el funcionamiento de las instituciones que determinan que uno sea pobre y que el otro sea rico.

10. Yerra Latapí cuando cree que la situación original de Rawls “es un estado comparable con el estado natural”. Pero los “realistas” tienen razón cuando arguyen que el contrato no existe como hecho empírico. El contrato es un modelo, no un evento, que refiere a la adhesión implícita que realizan (o no) los ciudadanos, de manera renovada, a un acuerdo social básico de convivencia del que emanan los derechos, el poder, las leyes y la comunidad misma. Este contrato originario —dice Kant— es un modelo cuya fuerza reside en obligar al legislador a hacer leyes como si ellas debiesen derivar de la voluntad común de todo un pueblo y al ciudada-

---

<sup>57</sup> John Rawls. *Teoría de la justicia*, México, FCE, 1995: 17.

no como si él hubiese dado su consentimiento a tal voluntad.<sup>58</sup> Pues bien, Rawls postula que puestas en la situación original las personas elegirían aquella noción de justicia que coincidiera con la igualdad, “a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores sea conveniente para todos”.<sup>59</sup> Rawls admite la desigualdad justa o equidad, es decir, admite que la (única) (des)igualdad justa es aquella que proporciona mejoras sustanciales para los menos aventajados.<sup>60</sup> El principio de diferencia rawlsiano es una suerte de candado para enfrentar el problema de la justa

---

<sup>58</sup> De acuerdo con la teoría del contrato implícito “un ordenamiento liberal se legitima a través de la aprobación, siempre renovada, aunque tácita, de los ciudadanos. Es decir, no se convoca a los ciudadanos a sesionar y acordar la reforma de la constitución, y prestarle finalmente un juramento de obediencia. El individuo no tiene que decidirse a favor o en contra de la constitución; puede callar su opinión política. Al mismo tiempo, la teoría parte del hecho de que los ciudadanos, en su ordenamiento liberal, pueden formular críticas abiertas, practicar una política opositora y aspirar a una reforma constitucional si así lo desean y, por lo general, cuando tienen una razón suficiente para ello, así lo hacen. Quien no hace uso de estas posibilidades puede pensar en su fuero interno lo que quiera. Pero tiene que contar con que, ante los ojos de sus conciudadanos, se presenta como alguien que, por lo menos, encuentra bien soportable la situación existente, como alguien que, en general, la acepta (véase Karl Ballestrem. “La idea del contrato social implícito”, en Kern Lucian y Müller Hans Peter (coords.), *La justicia: ¿discurso o mercado? Los nuevos enfoques de la teoría estructuralista*, Gedisa, Barcelona, 1992: 75.

<sup>59</sup> John Rawls. *La justicia como equidad. Una reformulación*, Barcelona, Paidós, Estado y sociedad, 2002: 62. Por lo demás, el velo de la ignorancia es una metáfora poco afortunada para referirse al meollo del problema acertadamente identificado por Rawls: la imparcialidad a la que está obligada la justicia.

<sup>60</sup> “Decir que las desigualdades de ingreso y riqueza han de disponerse para el mayor beneficio de los menos aventajados significa simplemente que tenemos que comparar los esquemas de cooperación viendo cómo les va a los menos aventajados en cada esquema, y seleccionar entonces el esquema en el que los menos aventajados están mejor que en cualquier otro esquema” (John Rawls, *op. cit.*: 93). Rawls tiene en mente un sistema equitativo de cooperación social. Para él, el principio de diferencia es un principio de justicia distributiva en sentido estricto (*ibid.*: 94). La sociedad bien ordenada, el principio de diferencia y la justicia distributiva rawlsiana están concebidos de tal modo que no presuponen el crecimiento económico; presuponen, sí la reciprocidad: “Lo que sí requiere el principio de diferencia es que, durante un intervalo apropiado de tiempo, las diferencias de ingreso y riqueza ganados en la producción del producto social sean tales que, si las expectativas legítimas de los más aventajados fueran menores, también serían menores las de los menos aventajados (*ibid.*: 97-98 y ss.). Tales principios, además, determinan cuáles desigualdades son permisibles. Dice Rawls: “cualesquiera puedan ser las desigualdades de riqueza e ingreso y por muy dispuesta que esté la gente de trabajar para ganarse una parte mayor del producto, las desigualdades existentes deben contribuir efectivamente al beneficio de los menos aventajados, de lo contrario las desigualdades no son permisibles... las desigualdades existentes han de satisfacer la condición de beneficiar a los otros además de a nosotros mismos” (*ibid.*: 98). Y han de hacerlo, digo yo, de manera que tienda a igualarse la condición de los menos aventajados.

(des)igualdad de bienes en el conjunto de la sociedad. Pues se trata de un mecanismo por medio del cual, desde la posición original, quienes están peor determinarían —y los demás aceptarían como justa— aquella distribución que tiende a la igualdad máxima posible y limitarían la desigualdad máxima tolerable.

11. Rawls postula dos formas de igualdad en una sociedad democrática bien ordenada: a) aquella que refiere a posibilidades de desarrollo de las capacidades, y b) aquella que refiere a la igualdad de oportunidades. En la sociedad que decide organizar su estructura conforme a los principios de la justicia como imparcialidad, los empleos son asequibles para quienes tengan la capacidad y el deseo de obtenerlos. Tal sociedad posee un esquema que distribuye el ingreso y la riqueza, la autoridad y la responsabilidad, de un modo equitativo “sea como fuere esta distribución”.<sup>61</sup> Posteriormente, Rawls postula también la noción de igualdad equitativa de oportunidades, cuyo sentido es corregir los defectos de la igualdad formal de oportunidades.<sup>62</sup> Tal noción no exige sólo que los cargos públicos y las posiciones sociales estén abiertas en un sentido formal, “sino que todos tengan una oportunidad equitativa de llegar a ocuparlos”, es decir, “suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberán tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados”. La igualdad de oportunidades educativas es concebida por Rawls como pieza de un sistema mayor de igualdades que incluye la igualdad de oportunidades económicas y la de oportunidades políticas. Esta última incluiría igualdad de acceso a cargos públicos e igualdad de acceso al poder político.<sup>63</sup> Rawls muestra que bajo los presupuestos del cálculo utilitario de los individuos, o de las instituciones, no es posible la justicia en la

<sup>61</sup> *Ibid.*: 73.

<sup>62</sup> *Ibid.*: 74 y *Teoría de la justicia*, op. cit.: 54 y ss.

<sup>63</sup> John Rawls. *La justicia como equidad*, op. cit.: 73-75.

sociedad, pues: “Se supone que cada miembro de la sociedad tiene una inviolabilidad fundada en la justicia o como dicen algunos, en un derecho natural, el cual no puede ser anulado ni siquiera por el bienestar de cada uno de los demás. La justicia niega que la pérdida de libertad para algunos se convierta en correcta por el hecho de que un bien mayor sea así compartido por otros. El razonamiento que pondera las pérdidas y ganancias de diferentes personas como si fuesen una sola queda excluido. Por tanto, en una sociedad justa, las libertades básicas se dan por garantizadas, y los derechos asegurados por la justicia no están sujetos al regateo político ni al cálculo de intereses sociales”.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> John Rawls. *Teoría de la justicia*, op. cit.: 46. Latapí encuentra “insuficiencias filosóficas” a la regla de la igualdad de oportunidades que postula Rawls porque cognitivamente no está colocado en el punto de vista de la situación originaria rawlsiana, sino en el punto de vista de una sociedad determinada. Cree que la validez de esta regla depende de que supongamos una sociedad de carácter “universalista”, en la que “el individuo se enfrenta con instituciones sociales que velan por el bien de todos y que son capaces de responder a sus necesidades”; cree que depende también de que supongamos una sociedad meritocrática, en la que todos los individuos se mueven por el deseo de logro, y en la que la imparcialidad, o la correspondencia de méritos y recompensas son aceptadas por todos; cree asimismo que la validez de la regla de igualdad equitativa de oportunidades depende de que supongamos una sociedad con pautas de gobierno descendente “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”; cree, como colofón, que también depende de que en esa sociedad determinada “todos los individuos intercambien sus posiciones, conforme a reglas uniformes, públicas y respetadas”. En otros términos, preocupado por los supuestos de aplicación de la regla, Latapí confunde las condiciones fácticas de una sociedad determinada con el deber ser planteado por Rawls. Latapí supone que la teoría de la justicia como imparcialidad ha sido diseñada para aplicarse (no para explicar y entender) y encuentra —por supuesto— que los investigadores de la educación “que han intentado aplicar la teoría de Rawls a las desigualdades educativas 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”. Concluye que el principio de igualdad de oportunidades de Rawls no resulta aplicable “dada la complejidad de factores sociales que influyen en las desigualdades educativas”. Latapí confunde los requisitos fácticos de la igualdad de oportunidades en condiciones determinadas con el principio normativo de igualdad de oportunidades que establecerían sujetos autónomos en el hipotético caso de que quisieran organizar la estructura básica de una sociedad justa (y con una noción de justicia como imparcialidad y equidad *versus* una noción de justicia como utilidad o como igualdad simple). Él supone que el problema de la justicia en la educación consiste en fijar criterios para que un árbitro (el gobierno) asigne recursos financieros e insumos escasos de manera que se maximice su uso. Asume el derecho a la educación no en la perspectiva del sujeto, sino en la del funcionario que toma decisiones sobre los sujetos: el de ser garante, el de ser promotor y el de ser proveedor del bien llamado

12. ¿En qué sentido somos, según Walzer, iguales? En que producimos cultura y damos sentido al mundo. Hacemos justicia a los hombres y mujeres reales cuando respetamos sus creaciones culturales particulares. “Ellos reclaman justicia y se oponen a la tiranía al insistir en el significado de los bienes sociales entre sí. La justicia está enraizada en las distintas nociones de lugares, honores, tareas, cosas de todas clases, que constituyen un modo de vivir compartido. Contravenir tales nociones es (siempre) obrar injustamente”.<sup>65</sup> Para Walzer lo que importa es la colmena de origen; su abeja no produce miel, sino cultura. Su justicia reside en el apego a los códigos del panal.
13. Walzer sostiene que los filósofos han supuesto que sólo hay un sistema distributivo “y sólo uno” y en alusión crítica a Rawls plantea que ese sistema “es comúnmente descrito como aquel que elegirían hombres y mujeres idealmente racionales, de verse obligados a elegir con imparcialidad, no sabiendo nada de su respectiva situación, despojados de la posibilidad de formular exigencias particulares y confrontados con un conjunto abstracto de bienes”. Pero, dice Walzer, ese hombre y esa situación no existen. Las que existen son personas de carne y hueso. La pregunta es “¿qué escogerían personas como nosotros, ubicadas como nosotros lo estamos, compartiendo una cultura y decididos a seguirla compartiendo?”.<sup>66</sup> Para él los principios de la justicia son

---

educación. La igualdad de oportunidades es distinta en cada caso. El gobierno es asumido como un árbitro que se las ve con los intereses de todos (familias de distinto nivel socioeconómico, niveles escolares, entidades federativas) y que para satisfacer los intereses de todos de manera equilibrada establece un fondo de compensación; a unos les cobra y a otros los subsidia. Sobra decir que el sujeto de la política de igualdad de oportunidades que tiene en mente Latapí no son los portadores de derechos (como ocurre con Rawls), sino el político de la educación que plantea, unilateralmente y para sí, las siguientes alternativas: “Voy a dar el mismo acceso a la educación a todos los individuos que tengan las mismas posibilidades”, o “Voy a igualar el gasto de inversión y operación en los servicios que pongo a disposición de todos”, o “Voy a igualar los resultados de la educación de quienes tienen el mismo nivel de capacidad”, o “Voy a igualar los resultados de quienes tienen distintos niveles de capacidad”, o “Voy a atender preferentemente a los individuos de más bajo nivel de habilidades para llevarlos al nivel más alto al que puedan llegar”, o “Voy a distribuir la educación equitativamente, de manera que todas las clases sociales participen en ella con tasas proporcionales”.

<sup>65</sup> Michael Walzer. *Esfemas de la Justicia*, México, FCE, 1997: 324.

<sup>66</sup> *Ibid.*: 19.



en sí mismos plurales en su forma, y son producto inevitable del “particularismo histórico y cultural”.<sup>67</sup> Según este autor, toda distribución es justa o injusta en relación con los significados sociales de los bienes de que se trate. No hay una justicia ni un criterio de justicia. La justicia tiene mil y una caras, tantas como significados tienen los bienes.<sup>68</sup>

14. Según Walzer, no existen principios universales de justicia, externos a las comunidades, que puedan ser válidos. En polémica con Rawls dice que las nociones compartidas localmente sobre la justicia son el único criterio válido y que todo tratamiento sustancial sobre la justicia distributiva es un tratamiento local. Llevado de la mano por el contextualismo, sostiene que: “En una sociedad donde los significados sociales sean integrados y jerárquicos, la justicia vendrá en auxilio de la desigualdad”. La afirmación más desafiante de Walzer es que la justicia depende de los significados que tenga un bien. Los criterios de distribución se deducen de ese significado. Por tanto, el problema de la justicia es un problema de convención. Así, en un sistema de castas, lo *justo* prohíbe la violación de los significados comunes. “Pero no prohíbe la desigualdad de las porciones; no puede exigir una nueva y radical planificación de la aldea (de castas) en contra de las nociones compartidas de sus miembros. Si lo hiciera, la justicia misma sería tiránica”.<sup>69</sup> El consentimiento no sólo crea cultura sino también justicia. La justicia es exactamente aquello que los miembros de una comunidad piensan que es. Walzer (como Mandeville, Smith y Hume) es exponente del relativismo moral: lo que culturalmente

---

<sup>67</sup> *Ídem*.

<sup>68</sup> La crítica a Rawls es más amplia. Sus críticos le han impugnado, desde el contextualismo cultural, la noción implícita de “persona”, el individualismo “asocial”, la pretensión “universalista” y el aliento al subjetivismo, al escepticismo moral del individuo y a la neutralidad del Estado. Tal crítica ha sido lanzada desde una postura “comunitarista”, pues los argumentos esgrimidos comparten la idea de que toda explicación del individuo y la persona, toda referencia al significado de la justicia y del bien pasa y viene determinada por la “comunidad”, esto es, por los sentidos de pertenencia, las identidades, las tradiciones y la cultura (véanse Stephen Mulhall y Adam Swift. *El individuo frente a la comunidad*, Madrid, Ediciones Temas de hoy, 1992; también Jürgen Habermas/John Rawls. *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Piados/IICE/UAB, Pensamiento contemporáneo, 1998: 45).

<sup>69</sup> Walzer, *op. cit.*: 324

es, es lo que debe ser.<sup>70</sup> Pero, como dice Barry, el consentimiento es un mecanismo muy sospechoso de injusticia en una sociedad desigual. “La apelación a las nociones comunes es meramente una manera tendenciosa de que el teórico proponga sus propias ideas”.<sup>71</sup>

15. No sólo Walzer sino casi todos los críticos de Rawls y del contractualismo cuestionan lo siguiente: ¿Quiénes son esos buenos salvajes rousseauianos previos a la sociedad, o esas personas racionales e imparciales, moralmente autónomas, que se conciben a sí mismas como libres e iguales, que son capaces de mantenerse ignorantes de su ubicación en la escala social, que pueden descentrarse de los significados del bien y de la comunidad que les dota de identidad y de valores, tal como quiere Rawls? ¿Dónde está la sociedad que se reduce o pudiera reducirse a un acuerdo de cooperación entre tales individuos? A pesar de las aclaraciones dadas desde Hobbes por todos los grandes contractualistas, los críticos se han empeñado en cuestionar la facticidad del modelo y afirman, con toda razón pero errando el tiro, que en el análisis de la sociedad real es necesario considerar al ciudadano “real” y las condiciones reales de desigualdad.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Dice Lawrence Kolberg: “El relativismo ético es a veces una confusión entre la idea de que 'cada uno tiene sus propios valores' y la idea de que 'cada uno debe tener sus propios valores'. En otras palabras, la postura de la relatividad de valor a menudo se apoya en una confusión lógica entre los asuntos de hecho (no hay estándares aceptados por todas las personas) y los asuntos de valor (no hay estándares que todas las personas deban aceptar). Este último punto de vista, la postura de la relatividad del valor, es la falacia naturalista de derivar afirmaciones de valor a partir de afirmaciones de hecho”. De esta postura se sigue, asimismo, que los juicios morales son prescriptivos y no descriptivos y asume también el supuesto del formalismo, en el sentido de que un punto de vista moral es una manera de estar de acuerdo (en contraste con el formalismo de Kant que asume que lo correcto es sólo una cuestión de la forma universal del principio seguido (véase Lawrence Kolberg, *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Editorial Descleé de Brouwer, 1992: 283 y 291).

<sup>71</sup> Barry Brian. “Justicia esférica e injusticia global”, en David Miller y Michel Walzer (comps.). *Pluralismo, justicia e igualdad*, México, FCE, 1997: 105.

<sup>72</sup> Véase Stephen Mulhall y Adam Swift. *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*, Madrid, Ediciones Temas de hoy, 1996.

#### IV. LA FÁBULA DEL ENANO Y DEL GIGANTE

1. En 1754 la Academia de Dijón convocó a un concurso con dos sorprendentes cuestiones: ¿Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres? y ¿está ella autorizada por la ley natural? Según se sabe, el triunfador del concurso fue un cierto abate llamado Talbert, del que se sabe poco. El joven Jean Jacques Rousseau participó con un notable ensayo, en el que planteaba: “No sin sorpresa y sin escándalo se nota el desacuerdo que reina sobre tan importante materia entre los diversos autores que la han tratado. Entre los más serios escritores, apenas si se encuentran dos que opinen de la misma manera... de suerte que todas las definiciones de estos sabios, en perpetua contradicción con ellos mismos, sólo están de acuerdo en lo siguiente: que es imposible comprender la ley natural y por consecuencia obedecerla”. Tal vez Rousseau no ganó el concurso por lo radical de su respuesta: la ley natural no autoriza la desigualdad por la sencilla razón de que ha dejado de regir a los hombres.
2. El *Ensayo sobre el origen de la desigualdad* es notable, además, porque contradice, como de pasada, la fe ingenua que el movimiento de la Ilustración depositaba en la educación de las masas. Rousseau argumenta que: “La educación no sólo establece la diferencia entre las inteligencias cultivadas y las que no lo están, sino que la aumenta entre las primeras en proporción de la cultura; pues si un gigante y un enano caminan en la misma dirección, cada paso que dé aquél será una nueva ventaja que adquirirá sobre éste”.<sup>73</sup> Rousseau observa la cara oculta de la luna. En lugar de cantar las glorias de la igualdad vía la educación, refiere a los dos tipos de desigualdades producidas por la educación. Las primeras, las desigualdades producidas por el saber (o el esfuerzo), no sólo las toleramos, sino que a menudo tienen un premio social. En cambio condenamos por injustas y arbitrarias aquellas desigualdades educativas *que existen y se acrecientan porque*

---

<sup>73</sup> Jean Jacques Rousseau. *Ensayo sobre el origen de la desigualdad*, México, Editorial Porrúa, Col. Sepan Cuántos..., 1969: 128.

*proviene de las condiciones de origen.* Está claro, sin embargo, que el sistema educativo funciona en la medida en que otorga legitimidad a la tesis de que la desigualdad resulta del esfuerzo y no de las condiciones de origen.

3. El escéptico Rousseau advirtió que la igualdad en general y la igualdad ante la ley podría ser un espejismo que perpetuara las desigualdades. Según él, el estado social aventajaba al estado natural sólo cuando las desigualdades de partida no eran extremas. Señaló que en los malos gobiernos la igualdad es sólo aparente pues, “sólo sirve para mantener al pobre en su miseria y al rico en su usurpación. En realidad las leyes son siempre útiles a los que poseen y perjudiciales a los que no tienen nada. De esto se sigue que el estado social no es ventajoso a los hombres sino en tanto que todos ellos poseen algo y ninguno demasiado”.<sup>74</sup>
4. El movimiento de Ilustración postuló que el problema matriz de la sociedad, del que se desprenden la pobreza, la desigualdad y todos los demás problemas sociales, son la ignorancia, el analfabetismo y la baja escolaridad de la población. La ecuación era simple: las personas son desiguales y los países son pobres por falta de educación. El camino para salir de la ignorancia y arribar plenamente al reino de la razón, de la igualdad y del progreso era la educación popular. Desde entonces, la educación se convirtió en el proyecto de igualación social de la modernidad, en el recurso compensatorio de las desigualdades acumuladas durante siglos, en el mecanismo social por excelencia para asegurar que las diferencias de origen o de fortuna no predefinieran fatalmente el destino de las personas.
5. Enarbolando la democratización del conocimiento convirtieron la educación en razón de Estado y se lanzaron contra los fueros y privilegios de la sociedad estamental con una pasión que todavía conmueve. Montesquieu aconsejó atemperar las desigualdades con leyes de compensación. “Aunque en la democracia es la igualdad el alma del Estado, no es fácil establecerla de manera efectiva, ni convendría siempre establecerla con demasiado rigor. Bastaría con establecer un censo que fije las diferencias, y después se igualen, por decirlo así, las desigualdades por medio de

---

<sup>74</sup> Jean Jacques Rousseau. *El contrato social*, op. cit.: 33-34.

leyes particulares de compensación”.<sup>75</sup> Una voz anónima planteó lo mismo en la Asamblea donde se discutía la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano: “Ya que no somos iguales, seámoslo en oportunidades”. Para los ilustrados la compensación está vinculada estrechamente con la igualdad de oportunidades. La compensación tiene dos sentidos: a) *en el resultado*, cuando para el sujeto la obtención de X compensa la carencia de Y, y b) *como mecanismo*, cuando mediante X se compensan las diferencias de origen.

6. El impacto de las ideas igualitarias de la Ilustración en el mundo moderno es decisivo. Los ilustrados tuvieron una postura naturalista de la igualdad, una postura científicista del conocimiento y una postura historicista del progreso. No obstante, les debemos que la figura de la “igualdad” se haya tornado un valor constituyente de la modernidad, 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.
7. Aunque los afanes educativos datan de la época de la Ilustración, la educación sólo se tornó sistema a mediados del siglo XX, esto es, cuando logró conectarse a plenitud con las dinámicas económicas y sociales propias de la modernidad. La Constitución establece, desde el siglo pasado, la igualdad de derechos y, mediante las leyes educativas, el derecho a la igualdad. En ese horizonte se fundamentó la intervención del Estado, la enorme inversión pública y la conformación de un gigantesco sistema escolar en la segunda mitad del siglo XX. En particular a partir de la posguerra, el Estado educador se propuso extender el mecanismo compensatorio de la educación a toda la población. Con la vista puesta en el desarrollo económico, todos los países de la región crearon y expandieron los sistemas educativos a un ritmo desconocido hasta entonces, logrando incorporar, en tres décadas, prácticamente a todos los niños y jóvenes del continente. A la política de expansión le siguió la convicción de que la igualdad de oportunidades no puede satisfacerse atendiendo a la formalidad de abrir escuelas

---

<sup>75</sup> Montesquieu. *El espíritu de las leyes*, México, Porrúa, Col. Sepan Cuántos..., 1972: 33.

o de disponer la apertura de plazas en el sistema educativo. La idea básica del sistema de educación pública en la modernidad democrática es que no sólo sea un sistema de socialización y de desarrollo de las capacidades cognitivas, técnicas y morales de los niños, jóvenes y de la sociedad entera, sino, ante todo, un sistema de igualación de oportunidades sociales.

8. El texto constitucional asume la postura decimonónica de que la educación difunde verdades e inculca principios moralizadores a sujetos a los que supone viviendo en un mundo de fanatismo, ignorancia y superstición. El sistema escolar gestionado por el Estado nacional es la principal cristalización de aquello que identificamos con el nombre de *educación*. El sistema no es un conglomerado de escuelas, ni una comunidad de sujetos, ni es un objeto empírico que pueda mostrarse a la vista del interesado. Es una estructura de grados, niveles y modalidades jerárquicamente vinculados entre sí y con el entorno. Tenemos noticia de él por los modelos e indicadores de los especialistas. La gestión de las escuelas, las interacciones en el aula y el aprendizaje de los sujetos están supuestos, pues operan en los márgenes, como puntos ciegos del sistema escolar. Durante mucho tiempo, los índices de cobertura y egreso, así como los incrementos en el promedio de escolaridad, fueron signos inequívocos del buen camino. Pero a finales de los años setenta se decretó el término de la expansión y se dictaminó el ingreso a la época dorada de la *calidad*, y con ello la valoración de los resultados con los insumos y de los costos con los beneficios.
9. La noción de virtud como excelencia proviene de los griegos y está en contradicción polémica con la tradición justiciera de la igualdad. Ambas tienen raíces profundas en la educación y compiten por la hegemonía. Ahora, como siempre, algunos suspiran por la virtud perdida y premian la excelencia de los menos. Hoy, al despuntar el siglo, los promotores de la calidad educativa ya no están interesados en las definiciones conceptuales, sino que dirigen sus baterías a la evaluación, en particular a la definición de estándares nacionales e internacionales que permitan inferir la calidad como resultado de factores que supuestamente la componen.

10. En el siglo XX y en la posguerra, la desigualdad dio forma a un tipo de industrialización y a una manera de distribuir tanto el gasto social como el educativo. Esto, a su vez, consolidó la desigualdad. El resultado neto es conocido, pues no ha dejado de acumularse evidencia empírica sobre la expansión selectiva, concéntrica, desigual e inequitativa del sistema. Puede documentarse que la política de expansión seguida durante décadas ha reforzado las desigualdades de origen. El sistema educativo no creció guiado por la justicia y la igualdad de oportunidades; al contrario —dominado por la demanda y el clientelismo—, creció con la masa de excluidos y desertores. ¿Cuál ha sido el resultado de ese esfuerzo sin igual de igualdad social?, ¿se puede acreditar al crecimiento del sistema y de las oportunidades una cierta igualdad social a través del tiempo? Seguramente. Pero aún así el balance es negativo, pues ¿qué significa para las dinámicas de un país que algunos pocos salgan de la pobreza si otros muchos ingresan a ella? El juicio de Halsey es clarísimo: “el hecho fundamental de la historia educativa del siglo XX es que las políticas igualitarias han fracasado”.<sup>76</sup>
11. A la desigualdad del sistema le corresponde la desigualdad en el aula. Los maestros interactúan y tienden a apoyar, dentro del salón, a los alumnos académicamente aventajados, quienes por lo general tienen una historia de éxito escolar y padres con mayor estatus económico y cultural. Se trata del síndrome de desigualdad que los modelos docentes refuerzan dentro del aula.<sup>77</sup> No obstante, de antaño la opinión cree explicar la inequidad como si fuera resultado del crecimiento demográfico, de la dispersión de la población rural y de las condiciones de atraso cultural de las familias pobres. Es popular la creencia de que los niños pobres no aprenden, no asisten a la escuela o desertan por factores económicos, externos al sistema educativo. En la misma línea, se cree que el rendimien-

---

<sup>76</sup> Halsey, citado por Martínez Rizo. “Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIII, núm. 2, 1993: 55-70.

<sup>77</sup> Véase Carlos Muñoz Izquierdo, Pedro Gerardo Rodríguez, Patricia Restrepo de Cepeda y Carlos Borrani. “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. IX, núm. 3, 1979.

to depende de insumos escolares y que la asistencia y permanencia son producto de una decisión basada en el interés personal y en el cálculo racional. Es comprensible que la conciencia corporativa de los maestros atribuye las desigualdades al "contexto" y se vive sufriendo el síndrome de Penélope; creen que los padres y la televisión destejen por la noche el trabajo que ellos realizan en el día. ¿Cómo aprenderán los niños si no desayunan, si ven demasiado televisión y si tienen padres ignorantes?

12. No está claro qué exige la igualdad de oportunidades y cómo ha de entenderse la compensación en la educación. Lo cierto es que los programas compensatorios fueron impulsados con la creencia de que los bajos rendimientos escolares en las zonas rurales pobres dependían de la ausencia o escasez de insumos escolares. Se supuso, de manera errónea, que los niños pobres no aprendían lo suficiente porque no tenían acceso a libros, no tenían cuadernos, ni mesabancos, y porque sus maestros no estaban suficientemente capacitados. Por ello, desde los años ochenta ganó terreno la idea de formular y ejecutar políticas diferenciadas "de compensación" que garantizaran la "igualdad de oportunidades", sobre todo en las zonas y entre los sectores con mayor rezago educativo y social. Hoy se entiende que la igualdad de oportunidades no se garantiza asegurando que los alumnos pobres cuenten con materiales educativos y asistan a escuelas gratuitas, sino compensando las diferencias familiares, culturales y económicas.
13. Conocemos los indicadores de eficacia y de eficiencia del sistema, pero no está claro cuál es el aprendizaje de los alumnos. Las evaluaciones no dejan claro qué aprenden los alumnos en su paso por la escuela. Lo que muestran es que los resultados de la enseñanza son dramáticamente inferiores a lo que se espera y que, a pesar de los programas de compensación, los pobres asisten menos a la escuela y desertan más. A pesar del PAREB y del Progresía, los pobres aprenden menos que los demás. ¿Sobrecogedor? Ya no. En una época entregada a premiar la excelencia, la justicia dejó de ser una prioridad irrefutable; el ejercicio del derecho a aprender ya no es objetivo y el refuerzo de las desigualdades ya no conmueve a (casi) nadie. Que el sistema educativo refuerce la desigualdad, la injusta desigualdad, en vez de comba-



tirla, es hoy un dato perdido entre los millones de informaciones que el sistema educativo tiene que procesar.

14. No es raro que los programas de compensación no compensen las desigualdades. Después de todo, las estrategias distributivas del Estado corporativo tampoco han sido equitativas. He aquí el (auto)diagnóstico del sexenio de *Solidaridad*: “Los más pobres entre los pobres, los olvidados y los distantes, con frecuencia los indígenas de las zonas remotas y con formas de organización igualmente lejanas, tropezaron con mayores dificultades para acceder a las oportunidades de la acción y la política social. Los que más la aprovecharon eran sujetos legítimos: organizaciones sociales de los pobres y marginados. En eso no puede haber reclamo. Puede haberlo cuando se toma la perspectiva extrema como punto de vista. Los más pobres y menos organizados no estuvieron ausentes ni excluidos pero acaso recibieron proporciones menores a las que correspondían a la magnitud de sus rezagos y a la urgencia de sus demandas, aunque no tuvieran la voz y resonancia de otros grupos”.<sup>78</sup>
15. Formalmente, los programas del Estado corporativo han rehuído al paternalismo y se han inclinado por la autoayuda y la autosuperación. Ante las (reiteradas) sospechas de que el Programa Solidaridad encubría intereses partidistas, las autoridades del progreso formularon una filosofía y una estrategia que enfatiza la transparencia, así como el carácter no corporativo ni partidista del Programa. A pesar de ser la mayoría absoluta, los pobres carecen del poder de veto y no está claro cómo dejarán de ser una reserva de votos de políticos clientelistas.
16. ¿El mercado y la democracia podrán desarrollarse y consolidarse en una sociedad con cada vez más pobres y cada vez más desigual?, ¿las premisas de la igualdad están rotas?, ¿es desechable la hipótesis de que el sistema educativo se ha desprendido de su pretensión igualitarista y lo único que tiene futuro es el clientelismo del mercado o el localismo? La educación es un derecho y para referirse a él nada parece más simple que apelar al artículo tercero de la Constitución. Unos suponen que el derecho a la educación

---

<sup>78</sup> Arturo Warman. *La política social en México. 1989-1991*, México, FCE, 1992: 24.

es, ante todo, el derecho de acceso a la escuela. En consecuencia, suponen que al Estado corresponde garantizar el ejercicio del derecho abriendo las escuelas que se necesitan, ampliando las plazas escolares, realizando la inversión del caso y destinando los recursos materiales y financieros suficientes. Entienden el derecho como la obligación del Estado a impartir educación. En esta interpretación, el Estado tutela el ejercicio del derecho. A la luz (o a la sombra) del Estado educador, el derecho a la educación se entiende como *la obligación* del Estado de organizar un sistema de enseñanza, así como *la obligación* de los padres de enviar a sus hijos a la escuela. El derecho ciudadano mismo es concebido como tal en la medida en que es otorgado por el Estado o por la Constitución creada por el Estado. He ahí, resumida, la perversión en que incurre la reducción del derecho a la inscripción.

17. Frente a esa versión existe otra, igualmente esquemática, que ha ganado presencia en los últimos años. Esa versión sostiene que la educación es, ante todo, un bien que se adquiere al asistir a la escuela; que produce otros bienes culturales y económicos. Ésa es la tesis del capital humano. Es un hecho que la semántica del mercado se ha posesionado lentamente del sistema educativo. Supone, asimismo, que los recursos sociales destinados a la educación *también* han de ser vistos como una inversión y que ésta debe regirse por criterios de mercado, y no por el imperativo del derecho a la educación.<sup>79</sup>
18. La lectura literal de la metáfora del mercado condujo a la tesis, peligrosamente atractiva, de que también la educación es un bien. Un bien en dos sentidos: por un lado, un bien que se adquiere y se consume, que se compra y se vende en el mercado. Por otro, un bien que produce otros bienes (tesis del capital humano). Meditando en el poder expansivo de la metáfora de la mano invisible, el

---

<sup>79</sup> El argumento es que los niveles y grados escolares tienen una "tasa social" marginal de rendimiento. Con base en ese argumento se ha sostenido que los recursos se deben asignar a los niveles de educación y años de enseñanza, de una forma tal que esas tasas no deberían ser inferiores al rendimiento de inversiones privadas alternativas. Personeros de los organismos internacionales han sido entusiastas promotores de la inversión educativa con base en la explicación de las tasas sociales de rendimiento. Han argüido la conveniencia de invertir en educación superior y luego en educación básica por sus tasas sociales marginales de rendimiento.

gran sociólogo Max Weber decía: “El joven norteamericano está en la creencia de que (el maestro) le vende sus conocimientos y sus métodos mediante el dinero de su padre, de igual manera, exactamente, que la verdulera vende una col a su madre”.

19. La teoría del capital humano ofrece, desde mediados del siglo XX, una forma convincente y moderna de explicar la desigualdad de ingresos y, por tanto, la pobreza: pobres son aquellos que deciden no invertir en capital humano.<sup>80</sup> En términos del modelo general, el reto para las políticas públicas es claro como el agua: invertir para extender la mayor educación posible a la mayor cantidad posible de personas. La teoría considera que los recursos destinados a la educación no son un gasto, sino una inversión en capital humano, la que puede ser realizada por un sujeto o por un gobierno. Específicamente, la teoría considera, tal como ocurre en el enfoque del Progreso, que los gastos en nutrición, en salud o en educación son una inversión análoga a la inversión en capital. Desde luego, sólo en sentido metafórico puede decirse que los nutrientes alimenticios, los equilibrios de la salud, y la escolaridad constituyen un “capital” que produce dividendos. Por eso, podemos tratar el enfoque del capital humano como si fuera una teoría, y también como si fuera una metáfora. No hay necesidad de hacer hincapié en el hecho obvio de que esta teoría o metáfora está en línea de continuidad con el horizonte de la Ilustración.
20. Cualquiera sabe que, en promedio, los individuos con mayor escolaridad tienden a obtener mejores empleos y a ganar más que los demás. La teoría del capital humano ofrece una explicación plausible de estas diferencias. Argumenta que unos han invertido más que otros en su formación y plantea la tesis general de que

---

<sup>80</sup> La pregunta crítica es explicar por qué algunos individuos eligen ser pobres y otros no. Algunos teóricos encuentran la respuesta en las imperfecciones del mercado o en el carácter discriminatorio de los centros de adquisición del capital humano, o en los factores innatos, o en factores psicológicos, ajenos a la ciencia económica, tal como la virtud de la (im)paciencia. Pues “incluso en el caso de que los mercados sean perfectos habrá individuos que inviertan y ahorren y otros no. El factor fundamental es la tasa de preferencia temporal (o de impaciencia) de los individuos, cuyo origen es innato o, en todo caso, queda fuera del área de estudio del economista y se deja a los psicólogos o sociólogos” (véase Luis Toharia. *El mercado de trabajo. Teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Universidad, Textos, 1983: 15 y ss.).

los ingresos futuros de las personas y de los países dependen de la inversión en educación. Aduce que ningún país ha alcanzado el desarrollo económico sin haber invertido grandes cantidades de recursos en la educación. Ésta no es una teoría de la educación, de la formación de sujetos o del aprendizaje, sino una forma de entender el nexo entre el mercado de la escolaridad y el mercado de trabajo. Según tal teoría el acceso a cierto tipo de escuela es gobernado por la expectativa de los ingresos futuros, y los procesos de formación son gobernados por el mercado. En efecto, la teoría del capital humano sostiene que las personas gastan en sí mismas no para obtener satisfacciones actuales, sino ingresos futuros, y que la decisión de permanecer en la escuela ha de ser entendida como un sacrificio de ingresos presentes por aquellos que se pueden obtener en el futuro. Supone que a cada grado de enseñanza, a cada evento de especialización y a cada ciclo escolar adicional le ha de corresponder un aumento de ingreso. Pues las personas que asisten a la escuela están sacrificando la renta actual que podrían obtener si se dedicaran a trabajar, por una renta futura, la cual debe ser mayor para compensar los sacrificios actuales.<sup>81</sup> La idea base es que la asistencia a la escuela produce un aprendizaje (un desarrollo de capacidades cognitivas), y éste un rendimiento en forma de renta futura. Cada individuo decide su permanencia en la escuela como un ejercicio de maximización de beneficios, posee información actualizada, año con año, de los ingresos perdidos por asistir un año más a la escuela, así como del ingreso que podría obtener en el futuro como resultado de asistir un año más a ella. Con base en tal información, los sujetos individuales actúan y deciden, racional, libre y autónomamente, entre invertir en capital humano o trabajar para tener una renta.

21. En el nivel sistémico, la hipótesis del capital humano supone un mercado de trabajo que regula los ingresos de los individuos de acuerdo con su escolaridad y no por otros factores. Es decir, supone que: a) la educación incrementa la productividad (marginal) del trabajo, y b) el salario expresa la productividad (marginal)

---

<sup>81</sup> Véase Mark Blaug. "El estatus empírico de la teoría", en Luis Toharia. *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, op. cit.: 67.

del trabajo. La tesis del capital humano desestima, o de plano nulifica, la explicación de otros condicionantes o factores del ingreso, tales como el origen social o el contexto cultural. El pensamiento causal del capital humano estipula que los ingresos dependen de la educación y tiene su principal argumento en la relación empírica entre escolaridad e ingresos, pero no se atreve a suponer la tesis igualmente creíble de que la escolaridad alcanzada depende de los ingresos.<sup>82</sup>

22. ¿Acaso podemos ignorar que la revolución conservadora de los ochenta situó de nueva cuenta al mercado y a la teoría del capital humano en el imaginario popular, en las políticas públicas y en las aulas universitarias? Hoy los programas de combate a la pobreza y la inversión educativa, tanto como la idea de justicia y la racionalidad de los planes económicos, 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 satisfacción e insatisfacción de los individuos. El proyecto de formar sujetos se transformó en producción de recursos humanos y los antiguos criterios de evaluación son ahora estándares de calidad. La función del legislador y del funcionario es concebida como la de promover el bienestar social o bien común, y su tarea es similar, o mejor dicho, *es la* de un empresario social que administra, de manera eficiente, los bienes públicos.<sup>83</sup> La conclusión (casi) general adoptada por los gobiernos, agencias internacionales e instituciones educa-

---

<sup>82</sup> Desde los años setenta, se ha encontrado empíricamente que el peso de los factores asociados al origen social, es decir, de aquellos que desestima la teoría —como la ocupación del padre o el tipo de escuela—, continúan siendo determinantes del nivel salarial. Hay indicios consistentes de que la escolaridad opera en el mercado de trabajo como un mecanismo de filtro y selección de sujetos con atributos apreciados por los empleadores. Y eso explicaría las diferencias salariales. En realidad, oculta una relación más esencial entre la escolarización y los atributos de origen. Pues ocurre que la escolaridad y el ingreso están sobredeterminados por cuestiones de origen. Consecuentemente, la contribución de la educación a las empresas sería la de mecanismo de filtración y selección de atributos ligados al origen social de la persona (véase Carlos Muñoz Izquierdo, Alberto Hernández y Pedro Gerardo Rodríguez. “Un análisis longitudinal de los determinantes de la educación, la ocupación y el salario, en la industria manufacturera de la Cd. de México”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 2, 1978; también los comentarios de Nigel Brook y la respuesta de los autores en el vol. VIII, núm. 4 de la misma revista).

<sup>83</sup> Jonh Rawls. *Teoría de la justicia*, op. cit.: 45-46.

tivas en este fin de siglo es que todos deberían tener igual oportunidad de obtener el bien llamado educación, sea pagándola, pagando una parte del costo, o mediante becas y subsidios.

23. La metáfora del mercado trastoca al ciudadano en demandante y a éste en cliente de servicios. En la Ilustración la educación se concebía como un valor contra el despotismo del poder y la ignorancia del sujeto. Hoy se le tiene como un bien que se adquiere y como un capital que se posee. El giro productivo de la educación refuerza el vínculo clientelar del ciudadano y le asigna el estatuto del beneficiario y demandante. Como ideología del mercado total, la globalización mantiene en la sombra el carácter fundante de los derechos ciudadanos. Para la globalización ya no hay ciudadanos; sólo demandantes en busca de servicios y clientes que pretenden beneficios. En consecuencia, el derecho a la educación se entiende como el derecho a tener servicios educativos, el derecho a que se instalen escuelas. Los recursos públicos destinados a la educación dejaron de concebirse como un acto de justicia y se convirtieron en gasto, en inversión y, más recientemente, en subsidio. El proyecto de formar ciudadanos al servicio de la Nación se convirtió en producción masiva de recursos humanos para la industria y los servicios. Supone, asimismo, que los recursos sociales destinados a la educación *también* han de ser vistos como una inversión y que ésta debe regirse por criterios de mercado, y no por el imperativo del derecho a la educación. La pregunta central en esta época del cambio es si el Estado garantizará el derecho a la educación o impulsará el mercado de la educación. Si entendemos que la educación es un derecho que ciudadanos moralmente autónomos se dan a sí mismos y a sus familias, entonces no ha de estar sujeta ni constreñida a criterios de distribución por parte del poder administrativo del Estado, ni por parte del poder del dinero.
24. En la era de la globalización, que es también la hora de los costos, el (falso) dilema es gastar en los eficientes (que normalmente son ricos) para lograr calidad y excelencia, o compensar a los rezagados (que normalmente son pobres) para igualar procesos y resultados mínimos. El nuevo entorno renueva y profundiza el clientelismo tradicional de las viejas instituciones. Los presupuestos de la globalización no sólo se han convertido en explicaciones del futu-

ro. Son, ante todo, prescripciones acerca de lo que *fatalmente* debe ser. Las críticas callejeras a los organismos financieros internacionales y a las políticas de globalización muestran, sin lugar a dudas, que la metáfora de la mano invisible es rechazada por un importante sector de la población, y que el modelo del mercado le parece impertinente e inhumano.

25. A esa exigencia corresponde un clamor por la equidad y las oportunidades. La igualdad, la justicia, son los temas de siempre, pero al iniciar el milenio se buscan no en los modestos mecanismos que los hacen posibles, sino en el éxtasis, el entusiasmo y la grandilocuencia. El reto es doble: superar el igualitarismo ingenuo que supone que todos los gatos de la noche son pardos; superar, asimismo, la ideología de las identidades colectivas, que creen que cada oveja debe balar con su pareja. ¿Acaso podemos ignorar que una corriente importante de pensamiento minimiza la igualdad en nombre de la excelencia, y otra la elude, exaltando la diferencia? Requerimos un derecho a la igualdad que contenga el derecho a la diferencia, aunque ello parezca una contradicción o un retruécano a los espíritus simples; requerimos una noción de igualdad que pueda vérselas incoercitivamente con la diferencia y la diversidad cultural. Hoy el pensamiento único pierde adeptos. La diversidad se alza como un reto nuevo. ¿La tarea? Reconstruir la unidad desde la diversidad. Reconstruir el acuerdo político desde las reglas democráticas, reconstruir el apego a las normas desde la ética. En la democracia, el problema de la igualdad ya no puede ser visto como el problema de un Estado que define, de manera unilateral, lo que ha de contar por equidad y que tutela paternalmente el bienestar de los grupos menos favorecidos.
26. Como bien sabemos ahora, el horizonte igualitario de la Ilustración y su mecanismo privilegiado de compensación se han revelado insuficientes y se han tornado críticos. La educación se ha extendido a prácticamente toda la población de niños y jóvenes sin que se avizoren, *por esa razón*, síntomas de una mayor igualdad social para el futuro. El ahondamiento de la desigualdad ocurre entremezclado con el fenómeno de la disociación entre la economía, la cultura y la política o, más específicamente, entre el mercado, la democracia y las identidades culturales. ¿Estado o mercado? La

mano invisible regula la competencia, premia al mejor situado y ahonda las desigualdades. Pero está conceptual y operativamente imposibilitado para operar con equidad; no puede, por tanto, abatir la pobreza ni sentar las bases de una sociedad justa. El *homo oeconomicus* que presupone la lógica del mercado es un sujeto racional, eficaz y eficiente, pero no es justo.

27. No habrá mejoría general si no mejora la situación de quienes están en el extremo inferior de la escala. Tal es el trasfondo de la equidad y en ello se fundamenta la idea de la compensación. Se presupone que, en el mediano plazo, la distribución equitativa de oportunidades es el mecanismo ideal para alcanzar plena igualdad. Se ha considerado que es competencia del Estado asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y en los resultados. En efecto, se justifica la intervención del Estado en la educación para que haga lo que no puede hacer el mercado, ni la familia, ni las organizaciones estamentales: garantizar el derecho democrático a la igualdad. Desde los tiempos griegos antiguos, la pobreza y la desigualdad económica son, *también*, un asunto de la *Polis*. La respuesta al problema de “qué hacemos con los pobres” implica que “el nosotros” de la *Polis* se hace cargo del problema de la justicia distributiva y de la justicia como equidad. Implica, asimismo, el reconocimiento de que la justicia no depende de que el mercado regule la vida social, sino de que la *Polis* regule al mercado y atienda lo que el mercado está incapacitado de hacer. Para que las políticas públicas enfrenten la pobreza han de confrontarse con la cuestión de quién ha de regular la vida colectiva y dictaminar lo que es justo ¿Acaso podemos abandonar el horizonte de igualdad que la Ilustración nos legó? Estamos, como dice Touraine, frente a un dilema: ¿Si aceptamos la desaparición de los controles sociales sobre el mercado, cómo podremos evitar que las desigualdades sociales se ahonden?
28. La igualdad de oportunidades educativas está amenazada tanto por las inercias de la burocracia como por los mecanismos del mercado. Para los ciudadanos de un Estado autoritario como el nuestro, el problema de controlar al mercado se extiende a la burocracia del Estado, pues a menudo el combate a la desigualdad por parte del mismo se confundió con la homogeneización y



devino en embate a la diversidad y a las legítimas diferencias. La política educativa testimonió durante décadas su horror por la diversidad y los maestros evidenciaron su obsesión por unificar el aprendizaje mediante el método.

29. La experiencia del siglo XX muestra que no es posible confiar en la capacidad planificadora ni en el sentido de justicia del Estado corporativo. Su política social ha sido simple: con los trabajadores del sector moderno, el corporativismo tutelar; con los pobres, el asistencialismo benefactor. En términos de gran estrategia pareciera que el debate reciente no ha generado nuevas opciones para vérselas con la pobreza: o la mano invisible del mercado que maximiza beneficios, o la mano visible del Estado que dispensa subsidios. Hoy el objetivo final es, me parece, doble: reconectar las políticas públicas con la justicia como equidad, en el entendido que se reconecta, en una nueva plataforma cultural, el mercado con la democracia.
30. A pesar de los altos índices de crecimiento alcanzados en la región después de la Segunda Guerra Mundial, la fe en su capacidad redistributiva se quebró antes de terminar el siglo. Se suponía que los pobres alcanzarían prosperidad con el crecimiento industrial y asistiendo a la escuela pública. Se esperaba que los frutos del crecimiento se desparramaran en forma de empleos y subsidios. Pero la historia siguió otro curso. La experiencia mostró el hecho obvio de que la pobreza podía crecer tanto o más que la riqueza. Lo primero y tal vez lo único que aprendimos a lo largo del siglo es que el crecimiento económico puede realizarse sin distribución equitativa.<sup>84</sup> El pastel podía crecer y la rebanada de los pobres hacerse más chica. Dejó de creerse en que los beneficios económicos del crecimiento, de las exportaciones, de los ajustes estructurales, de la inversión pública, de la globalización, se desparramarán en el futuro hacia los pobres. En esa convicción —que bien vista es una forma de desesperanza— se fundamenta las estrategia de combate *directo* a la pobreza.

---

<sup>84</sup> Los responsables del desarrollo estabilizador se atribuyen “cierta mejoría” en la distribución del ingreso (véase Ortiz Mena. *El desarrollo estabilizador: reflexiones sobre una época*, México, FCE/El Colegio de México, 1998: 278-285.

## V. UN COLOFÓN NECESARIO E INCONCLUSIVO

1. Los mecanismos sistémicos de la modernidad excluyen a los pobres del mundo de la economía, de la cultura y de la política. Los excluyen injustamente, es decir, como consecuencia de ser pobres. En el horizonte del fin del milenio se vislumbra un acrecentamiento de la desigualdad; con la globalización se avizora un mundo más comunicado y, al mismo tiempo, un incremento de la desigualdad, es decir, el reforzamiento de un asimétrico entramado que relegue, de manera creciente, a grandes grupos a una posición periférica, marginal y subalterna. Para escapar al horror y a la incertidumbre, los enemigos de la globalización reducen el futuro a la utopía o la exaltación del recuerdo de la comunidad perdida. Cuando arraiga esa opinión, es difícil distinguir lo posible de lo inviable. Otros, en cambio, miran el futuro como si fuera la consecuencia lineal de causas eficientes, de modelos equilibrados de factores y planes, de costos y beneficios, de insumos y productos. Cuando arraiga esa postura, es imposible establecer lo justo y lo injusto.
2. ¿Es la educación un bien social e individual que requiere criterios para su distribución, o es un derecho fundante e irrestricto que los ciudadanos se dan a sí mismos y a sus familias?, ¿o es un valor superior que persigue la sociedad y gestiona el Estado?, ¿es traducible el bien llamado educación a utilidad y a derechos y oportunidades? ¿o son los derechos los que sustentan tanto las oportunidades como aquel bien y aquella utilidad que es legítima? He aquí el problema de origen.
3. Si resumiéramos el infinito tema de la justicia en un esquema elemental, encontraríamos que sólo hay dos alternativas básicas: o los principios de justicia se deducen de un modelo, entidad o noción, o resultan de un acuerdo, en permanente reconstrucción, entre personas moralmente autónomas. Se trata de una postura constructivista, pues supone que cada persona y cada generación recrea y reproduce las reglas y normas y criterios del contrato. Aristóteles, Durkheim y el moderno utilitarismo siguen la primera

ruta; Rousseau, Kant, Rawls y Habermas, la segunda.<sup>85</sup> Aquí “autonomía moral” significa libertad para determinar, por sí mismos, las normas de comportamiento. Sobre la base de tal autonomía se acuerdan normas que compelen a todos.<sup>86</sup> El acuerdo entre personas moralmente autónomas supone un punto cero —o como quiere Rawls, una “situación original”—, en el que ha de mostrarse qué principios sobre la justicia tendrían la aceptación razonada de todos los participantes.

4. El gran problema de nuestro tiempo no es el desconocimiento de que la desigualdad se ahonda hasta niveles inconcebibles, sino la creencia de que la desigualdad resulta de diferencias en los talentos innatos y en el esfuerzo individual y no de las condiciones (genéticas o culturales) sobre las que no se puede ejercer control. El gran problema de las políticas públicas es la creencia de que la justicia es un objetivo opcional y que la equidad consiste en dar más al que menos tiene. No habrá justicia mientras el acceso, la permanencia y los rendimientos escolares continúen asociados con rasgos de origen como la renta familiar, la ocupación del jefe de familia, la educación promedio de la familia. El reto de la igualdad equitativa es asegurar la igualdad de oportunidades. Pero Mandeville tenía razón cuando señalaba que los pobres aprenden a ser pobres reconstruyendo estrategias para sobrevivir en la exclusión y recreando, en el margen del sistema, la injusta desigualdad. He ahí, sintéticamente, el círculo vicioso que se agiganta de manera permanente.

---

<sup>85</sup> “La idea de una justificación de las instituciones sociales a través de un contrato social está, desde luego, vinculada con considerables dificultades. Así, puede con razón objetarse en contra de esta idea —tal como lo hiciera, por ejemplo, David Hume— que la idea de la creación de formaciones sociales a través de un acuerdo contractual de individuos aislados no sólo contradice toda experiencia histórica, sino que es totalmente irrealista. Lo que sucede, más bien, es que todas las personas nacen ya en alguna sociedad, se encuentran con determinadas estructuras sociales y crecen en un mundo vital dado de antemano. Pero, aun cuando fuera posible una nueva fundación del orden social a través de un acuerdo contractual de todas las personas adultas, en vista de las relaciones de poder y de las desigualdades sociales existentes, no se produciría un acuerdo equitativo y, además, un acuerdo tal no tendría ninguna fuerza obligatoria para las futuras generaciones” (Lucian Kern y Hans Peter Müller. *La justicia: ¿discurso o mercado? Los nuevos enfoques de la teoría contractualista*, Barcelona, Gedisa, Estudios alemanes, 1992: 25.

<sup>86</sup> *Ibid.*: 24-25.

5. ¿Qué hacer?, ¿cuáles han de ser en un país injusto las estrategias nacionales de justicia?, ¿cómo hacer para que en el terreno educativo el enano deje de ser enano y el gigante deje de ser gigante?, ¿desaparecer el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y formar un consejo de equidad en cada dependencia, en cada entidad y en cada municipio?, ¿desmontar al Estado educador y enderezar las inequitativas inercias de la burocracia profesional?, ¿diseñar un nuevo plan educativo sexenal que contenga estrategias que verdaderamente compensen las injustas desigualdades?, ¿diseñar y operar nuevas reglas de distribución del presupuesto?, ¿romper la desigualdad en el aula?, ¿construir una nueva noción de equidad y reformar la Ley de Educación?
6. Dice Rawls que si los ciudadanos de una sociedad bien ordenada han de reconocerse mutuamente como libres e iguales y aprender a concebirse en esos términos, como libres e iguales,<sup>87</sup> eso implicaría, además de alentar una cultura política de igualdad, el establecimiento de reglas de trasfondo que la garanticen, de manera que la sociedad pueda ser equitativa a lo largo del tiempo y de una generación a otra.<sup>88</sup> Es claro, pues, que el paso de una sociedad injustamente desigual a una equitativa implica, además de reglas que garanticen una cierta distribución del pastel, un aprendizaje de la justicia y de la igualdad. Sin este aprendizaje —tal como advirtieron en su momento Aristóteles y Hume—, ni el acuerdo de fondo sobre la justicia sería posible, ni la distribución igualitaria o equitativa del pastel podría sostenerse en el largo plazo.
7. ¿Qué significa enseñar justicia en un país injustamente desigual como México? Dada nuestra tradición autoritaria, no es incorrecto estimar que las tendencias hacia la igualdad que provienen de experiencias de reciprocidad y cooperación están profundamente rezagadas, no sólo en los niños, sino en la población en su

---

<sup>87</sup> John Rawls. *La justicia como equidad*, op. cit., 2002: 88-89.

<sup>88</sup> Un ejemplo es el reclutamiento de jugadores de baloncesto profesional en los Estados Unidos. "La regla de reclutamiento en un deporte profesional como el baloncesto clasifica a los equipos en el orden inverso al del puesto alcanzado al final de la liga: los campeones son los últimos en elegir a los nuevos jugadores. Esta regla permite que haya cambios regulares y periódicos en la lista de equipos y está diseñada para asegurar que los equipos de la liga estén más o menos igualados año en año, de tal modo que en cualquier temporada cada equipo pueda ser un digno rival de cualquier otro *íbid.*

conjunto.<sup>89</sup> Los recientes estudios sobre cultura política son contundentes cuando muestran —de nueva cuenta— las tendencias autoritarias de la población y su desapego moral a las normas.<sup>90</sup> El Estado educador y demás instituciones educativas (como la familia y las iglesias) han formado, en lugar de ciudadanos moralmente autónomos, una ciudadanía nacional autoritaria y moralmente “realista”, es decir, con un gran desprecio de los mecanismos democráticos y desconfiada de las autoridades y de las normas. A ello habrá que agregarle que el “deber ser”, que en verdad opera en las escuelas y del cual se aprende, suele gestionarse conforme a los patrones “mudos”, propios de la cultura autoritaria, y transcurre desconectado del desarrollo de la conciencia moral.

8. La justicia no es un valor dado entre otros, que pudiera transmitirse o imponerse a los sujetos. Aprender justicia requiere un proceso de aprendizaje y no uno de asimilación de normas, es decir, de un proceso de solución de problemas en el que el sujeto que aprende participa de modo activo. Aprender justicia implica una postura moral de imparcialidad y universalidad que se pregunta sobre lo que debe ser y no sobre lo que es, sobre lo que puede ser o lo que debería ser conforme a determinados valores. En contrapartida, “enseñar justicia” —dice Kohlberg— implica ayudar a los estudiantes a desarrollar el sentido de equidad.

---

<sup>89</sup> Dice Piaget: “Podemos establecer un parentesco entre la obediencia del individuo a los imperativos colectivos y la obediencia de los niños a los adultos en general... si pensamos en el papel de la gerontocracia en las sociedades inferiores, en la limitación gradual de la familia a través de la evolución social y en el conjunto de los fenómenos sociales que caracterizan las civilizaciones modernas, no podemos dejar de ver en la historia de las sociedades una especie de emancipación gradual de los individuos; es decir, una igualación de unas generaciones con otras. El propio Durkheim demostró que para explicar el paso del conformismo obligatorio de las ‘sociedades segmentarias’ a la solidaridad ‘orgánica’ de las sociedades diferenciadas, hay que invocar el factor psicológico esencial que es la disminución de la vigilancia que el grupo ejerce sobre los individuos: cuanto más ‘densa’ es la sociedad, más pronto escapa el adolescente de la presión directa de los suyos, para sufrir y comparar entre sí una serie de experiencias, de manera que conquista su independencia espiritual. Cuanto más compleja es la sociedad, más autónoma es la sociedad y más importantes son las relaciones de cooperación entre individuos iguales” (*El criterio moral en el niño*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1971: 281).

<sup>90</sup> El autoritarismo de la población mexicana ha sido ampliamente documentado. Las recientes encuestas sobre cultura política levantadas por la Secretaría de Gobernación y por la UNAM así lo demuestran (véase [www.segob.gob.mx](http://www.segob.gob.mx) y Revista *Este País*, octubre, 2002).

9. El aprendizaje de la justicia no es un proceso de conocimiento, sino un proceso práctico moral orientado al entendimiento. La justicia es una construcción evolutiva y no la expresión de axiomas o la aplicación de principios o reglas de distribución. Aprender justicia supone una determinada atmósfera en la que son fundamentales la experiencia social y las reglas institucionalizadas. Una pedagogía de la justicia ha de tomar en cuenta que el proceso hacia la igualdad es un camino largo. Por Piaget sabemos que la noción de justicia no es innata, sino que evoluciona mediante mecanismos tales como la reciprocidad y la cooperación. En la perspectiva del aprendizaje moral estudiado por él, existen tres justicias, o mejor dicho tres nociones progresivas de justicia. En el nivel más bajo prima la noción de justicia retributiva, en el siguiente, la justicia como igualdad y, finalmente, la justicia como equidad.<sup>91</sup> Este autor dice que no se pueden fijar claramente estadios correlativos a la edad, pero no hay duda de que el sentido de justicia evoluciona. Primero, en los niños pequeños, la justicia se identifica con la autoridad del adulto. Lo que es justo no se di-

---

<sup>91</sup> En su forma más elemental, la sanción es vista por los niños más pequeños como justa y necesaria porque expía la falta. Dice Piaget: "La sanción expiatoria presenta, pues, un carácter "arbitrario", es decir, que no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado. Poco importa que para castigar una mentira se infrinja al culpable un castigo corporal o que se le prive de sus juguetes o se le condene a un pesado trabajo escolar; lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito". Encontró también que defienden la sanción expiatoria pues creen que "es tanto más justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que otro con su deber... el único medio de volver las cosas a su sitio es conducir al individuo a la obediencia por medio de una coerción suficiente y sensibilizar la censura acompañándola de un castigo doloroso" (*El criterio moral en el niño, op. cit.*: 173). En cambio, los niños más grandes se orientan a la sanción por reciprocidad; para ellos, "la expiación no constituye una necesidad moral [pues llegan a considerar que] entre las sanciones posibles, las únicas justas son las que exigen una reparación o que hacer soportar al culpable las consecuencias de su falta o también las que consisten en un tratamiento de simple reciprocidad; finalmente, fuera de estas sanciones no expiatorias, el castigo como tal es inútil, y la simple censura y la explicación son más provechosas que el castigo" (*ibid.*: 170). La sanción por reciprocidad va unida a la cooperación y a las reglas de igualdad, esto es, a las que el niño admite desde el interior, "es decir, habiendo comprendido que la regla le liga a sus semejantes con un lazo de reciprocidad" (*ibid.*: 173). "Contrariamente a las sanciones expiatorias, las sanciones por reciprocidad son necesariamente "motivadas", utilizando de nuevo la terminología de los lingüistas, es decir que hay relación de contenido y naturaleza entre el delito y su castigo, sin hablar de la proporcionalidad entre la gravedad de aquel y el rigor de éste" (*ibid.*: 174).

ferencia de lo que es según la autoridad, y la idea de igualdad sólo interviene en la medida en que no hay conflicto con ella. La orden recibida es justa aunque sea contraria a la igualdad. “Así, un niño de dos o tres años considerará correcto que un pastel se reparta en partes iguales entre él y un semejante. Pero si le decimos que hay que dar más al otro o que debe guardar más para sí, esto se convertirá para él, rápidamente, en un derecho o un deber”.<sup>92</sup> Cabe decir que ante el dilema planteado por Barry el sujeto respondería exactamente como le indique la autoridad. Pero la autoridad no es la fuente de la justicia; el desarrollo de la noción de justicia supone conciencia de la igualdad y la orientación a la autonomía. Piaget dice que, en una segunda etapa, el igualitarismo se desarrolla y domina cualquier otra consideración. La justicia igualitaria se desarrolla con la edad a expensas de la sumisión a la autoridad. Finalmente, el igualitarismo simple cede el paso a la equidad, “que consiste en no definir nunca la igualdad sin tener en cuenta la situación particular de cada cual. En la justicia retributiva la equidad consiste en determinar las circunstancias atenuantes; en la justicia distributiva consiste en matizar el igualitarismo”.<sup>93</sup> Los estudios de Piaget muestran, pues, que ni la justicia, ni la igualdad, ni la equidad son una “cosa” dada exteriormente por el Estado o alguna entidad supramundana a hombres y mujeres. Son un vínculo moral y legal que individuos autónomos deciden establecer entre sí.

10. Es cierto que el sistema se ha propuesto la inculcación de normas y hábitos de conducta, y por ello se ha entendido la formación de estructuras de comportamiento como el resultado de conocer, discernir y acatar normas jurídicas y éticas que regulan la conducta en la sociedad. Pero el aprendizaje de la moral no se presenta en forma de reglas de conducta, de valores, o listado de virtudes, sino como capacidad para distinguir y enfrentar problemas morales. Lo propio de la justicia son los dilemas. El aprendizaje de la misma coincide con el trayecto de la autonomía moral, la cual significa que a partir de la cooperación y por sí mismos los sujetos determinan cuáles son las normas que desean aceptar como pauta su-

---

<sup>92</sup> *Íbid.*: 238.

<sup>93</sup> *Íbid.*: 239.

prema de su comportamiento.<sup>94</sup> Pero conviene precisar y distinguir la autonomía moral de la autoconciencia y del solipsismo del sujeto. No se trata sólo de promover la formación de sujetos morales a secas, sino de propiciar condiciones de autoformación, esto es, la creación de un ambiente democrático que les facilite situarse, en condiciones equitativas, en una relación de reciprocidad con los demás, y aprender con ellos.

---

<sup>94</sup> Peter Koller. "Las teorías del contrato social como modelos de justificación de las instituciones políticas", en Lucian Kern y Hans Peter Müller, *op. cit.*: 25.