



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bolívar, Antonio
Equidad educativa y teorías de la justicia
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 2, 2005,
pp. 42-69
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103205>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

EQUIDAD EDUCATIVA Y TEORÍAS DE LA JUSTICIA

Antonio Bolívar

1. INTRODUCCIÓN: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Plantearse la equidad en educación desde el punto de vista de la justicia requiere entrar en argumentaciones de filosofía moral y política, particularmente en las teorías de la justicia distributiva. Éstas aunque diversas y plurales, y con mayor apoyo y legitimidad unas que otras, pueden servir de base para evaluar su equidad o inequidad. No obstante, si bien todas las teorías coinciden en la igualdad, el asunto en que divergen se relaciona con la siguiente pregunta: ¿igualdad de qué?, según la conocida formulación de Sen (1995); o —en otros términos— qué debe entrar o no en la “igualdad de oportunidades” educativas, según sea relevante. Aún cuando existen discursos en esta línea (Meuret, 1999) en los trabajos habituales sobre política educativa o sobre el fracaso escolar, la teoría de la justicia se suele dar por sobreentendida, cuando no es algo obvio ni unificado. En otras ocasiones se analizan prácticas concretas, sin remitirse a tales cuestiones.

Voy a abordar el asunto, complejo y sinuoso, de las teorías de la justicia distributiva y la equidad educativa desde diferentes ángulos, que espero se complementen para dar una visión más completa¹. En primer lugar, desde una visión panorámica, abordo el tema desde las políticas de igualdad en educación. Seguidamente, entro en las teorías de justicia y equidad, centrándome en el planteamiento de John Rawls, tanto por haber sido la teoría más relevante en los últimos treinta años como, sobre todo, por las implicaciones con respecto a la equidad en educación, así como por hacerlo desde una perspectiva progresista. No obstante, haré referencias a otros autores como Michael Walzer y Amartya Sen. Finalmente se aborda, desde una perspectiva interna a la propia escolaridad, cómo se plantea y se vive la justicia en las prácticas educativas, considerando la tensión entre igualdad y mérito.

Toda una larga y extensa tradición sociológica ha centrado el análisis de la desigualdad en educación en la igualdad de oportunidades, mostrando hasta qué grado las carreras escolares, el acceso a niveles superiores, están determinadas por desigualdades sociales, derivadas de la clase social y el contexto familiar. Las desigualdades sociales previas determinan las trayectorias de los escolares en una escuela que, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige sino que legitima. A su vez, las propias prácticas pedagógicas y evaluativas agravan esas desigualdades iniciales. El monopolio ejercido por esta cuestión en el pasado (Boudon, 1983; Bourdieu y Passeron, 1977) induce, en los tiempos actuales, a ampliarlo a otras cuestiones más interactivas o cualitativas, relacionadas con el papel mediador de la escuela y no sólo reproductor, la sociología del conocimiento o de la experiencia

¹ Este trabajo procede de la reelaboración de una Ponencia presentada en el curso “Reformas educativas y fracaso escolar” en la *Universidad Internacional de Andalucía* (Baeza, Agosto 2004). Agradezco al director del curso, el profesor Juan Manuel Escudero, el estímulo para tratar esta temática, así como los comentarios de los asistentes a mi exposición, que han servido para mejorar esta versión final.

escolar. Estas cuestiones se refieren al funcionamiento mismo de la escuela, que hace posible que afloren o se agudicen dichas desigualdades (Duru-Bellat, 2002).

Las explicaciones funcionalistas de las desigualdades se refieren a que la escuela tiene esos efectos porque esa es su función, convirtiendo todo efecto en función. Estas explicaciones, que en los años setenta tuvieron tanto éxito, han mostrado también sus debilidades y se han vuelto insatisfactorias. Según este discurso, el sistema escolar tiene la función de reproducir el orden social injusto, y legitimar el orden social de las clases sociales. En su lugar, en una posición más cercana a Weber, el sistema escolar tiene sus propias dinámicas, fruto de las relaciones entre agentes y organizaciones. Esto no debe explicarse en términos de funciones, ya que estas dinámicas son distintas de los efectos que pueda tener en otros campos (Martín Criado, 2004). La génesis de las desigualdades escolares está también en la propia escuela, en especial para los más desfavorecidos. De ahí toda la investigación sobre eficacia escolar sobre el “efecto centro escolar”.

A su vez, si bien es muy relevante el papel de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen una educación de calidad, definida como la adquisición de competencias deseables formalmente iguales, no alcanzan la plena *ciudadanía*, al estar impedidos para ejercer plenamente sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. La condición de ciudadano comprende el “currículum básico” indispensable que todos los ciudadanos han de poseer al término de la escolaridad obligatoria. Esto se define como capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva; es decir, aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la participación activa en la vida pública, sin verse excluido o con una ciudadanía negada.

Dado que se va a emplear, casi indistintamente, igualdad, justicia y equidad, es necesario hacer una aclaración inicial. En cuanto a la *igualdad*, Norberto Bobbio (1993) ha resaltado que, frente a la libertad que es una cualidad o propiedad de la persona, la igualdad es una relación; por lo que si se puede decir que “este hombre es libre”, no se puede afirmar “este hombre es igual”, si no se especifica ¿igualdad entre quiénes?, ¿igualdad en qué? Combinando las posibilidades tendríamos cuatro: igualdad para todos, igualdad para algunos, igualdad en todo, o igualdad en algo. Pero si excluimos las posibilidades elitistas, como la igualdad entre algunos en todo, y la igualdad entre algunos en algo, las respuestas serían fundamentalmente dos: (a) *Igualdad entre todos en todo*: “entre todos” sería la igualdad formal reconocida en Derechos y Constituciones, pero no se apoyaría de modo sensato, salvo utopías, o frente a situaciones de radical desigualdad, que la igualdad sea *en todo*. No sólo porque fuera difícil de alcanzar, sino porque entonces se anularía la individualidad y las diferencias, que deben ser reconocidas. (b) *Igualdad entre todos en algo*. Esta sería la cuestión, ¿*igualdad, en qué?* Las respuestas han sido: igualdad de todos en la libertad, el Liberalismo; igualdad entre todos en los bienes primarios básicos, Rawls; en las capacidades, Amartya Sen; en los recursos, Dworkin; y en la satisfacción de necesidades, Singer.

Por su parte, el discurso de la *equidad* ha emergido con fuerza, a partir de la obra de Rawls (1979), como una noción más compleja que trata de superar que una igualdad estricta, a todos según su mérito, al margen de la situación de partida, sea justificable. En efecto, evocar la “equidad” y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta, pues —como dice Sen (1995:13)— “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”, por lo que es preciso ir más allá de la igualdad formal. La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres

humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). En este sentido, paradójicamente, puede haber “desigualdades justas”. Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos. En suma, la equidad en educación gira la cuestión de la justicia escolar a cómo resuelve la situación de los peor situados, en una redistribución proporcional a las necesidades.

Podemos, inicialmente, aceptar la idea de que “*un sistema educativo equitativo sería aquel que trata a todos los alumnos como iguales y que intenta favorecer una sociedad equitativa, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad*” (Crahay y otros, 2003:12). Esto supone, en primer lugar, que determinados bienes educativos sean distribuidos de forma equitativa, por ejemplo, los recursos, la calidad del profesorado, la oferta educativa, cuidando que las desigualdades no condicione el aprendizaje y el rendimiento escolar, y poniendo los medios y recursos compensatorios en los alumnos desfavorecidos natural o socialmente.

2. LA IGUALDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los sistemas educativos actuales están organizados, como la propia sociedad, en torno a una cierta ética utilitarista, que toma como natural, para el funcionamiento de todo el sistema, la existencia de un porcentaje de fracaso escolar. No obstante, en este trabajo me centraré, más bien, en teorías éticas alternativas que, además, puedan proporcionar bases para luchar contra el fracaso escolar, como la “justicia como equidad” de Rawls. Coexisten, naturalmente, otras potentes teorías de la justicia, a las que haremos referencia en su momento: el mercado como justicia (F. von Hayek, Friedman), la justicia en cada esfera (Walzer), las propuestas comunitaristas, género y justicia, etc.

El alargamiento progresivo de la duración de la escolaridad ha hecho que la igualdad se plantee, en primer lugar, en el acceso de toda la población a todos los niveles de escolaridad obligatoria, especialmente en Secundaria. Si aún perviven importantes déficits en los países en vías de desarrollo en este nivel (World Bank, 2005), tras el acceso de la mayoría de la población en los países desarrollados, la cuestión de la equidad se ha centrado en las desigualdades de éxito, ya sea porque no adquieren la correspondiente titulación como porque son desviados a itinerarios profesionales con menor valor social. La igualdad de oportunidades en la escuela se redirige, entonces, a la igualdad de oportunidades para acceder a las diversas posiciones sociales, en función del medio sociocultural de origen (Coleman *et al.*, 1996). La paradoja de nuestra situación actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado.

La equidad de los sistemas educativos puede evaluarse por medio de un sistema de indicadores. Por su congruencia con el discurso sobre la equidad que desarrollamos en este trabajo es interesante el sistema de indicadores que ha elaborado un equipo interuniversitario (Lieja, Borgoña, Roma, Cardiff, UNED y Lovaina), dentro del marco de la teoría de la justicia de Rawls, aunque teniendo presentes otras teorías (utilitarismo, Walzer, Sen). Los miembros de este equipo proponen agrupar la equidad en tres grandes grupos, como se puede observar en las columnas de la Tabla 1: a) *Desigualdades entre individuos*: distancia entre competencias adquiridas entre los mejor y peor situados; b) *Desigualdades*

entre grupos: como muestra del principio de igualdad de oportunidades así como de la independencia de esferas de Walzer; y c) *Individuos según el umbral de equidad:* nivel por debajo del que no hay equidad, en relación a sus competencias, nivel educativo. De los tres grupos, sin duda el más relevante es el segundo.

TABLA 1. SISTEMA DE INDICADORES SOBRE LA EQUIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

| | Desigualdades entre individuos | Desigualdades entre grupos | Individuos según el umbral de equidad |
|--|--------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| A. Contexto de desigualdades de educación | | | |
| A.1. Consecuencias individuales de la educación | | | |
| A.2. Desigualdades económicas y sociales | | | |
| A.3. Recursos culturales | | | |
| A.4. Aspiraciones y sentimientos | | | |
| B. Desigualdades del proceso de educación | | | |
| B.1. Cantidad de educación recibida | | | |
| B.2. Calidad de educación recibida | | | |
| C. Resultados internos - Desigualdades de educación | | | |
| C.1. Competencias cognitivas | | | |
| C.2. Desarrollo personal | | | |
| C.3. Carreras escolares | | | |
| D. Resultados externos - Efectos sociales y políticos de las desigualdades de educación | | | |
| D.1. Educación y movilidad social | | | |
| D.2. Beneficios de la educación para los desfavorecidos | | | |
| D.3. Efectos colectivos de las desigualdades | | | |

Por su parte, en las *líneas* del cuadro aparecen los ámbitos de investigación. Se determinaron como criterios estructuradores los siguientes: a) entre los bienes distribuidos por el sistema educativo deben privilegiarse aquellos en los que la equidad de la distribución importa más para los individuos o para la vida democrática del país; b) importa medir no solamente las desigualdades de los resultados de la educación sino también las que se sitúan en torno al sistema educativo y las que afectan a los procesos de enseñanza mismos; c) importa aprehender las injusticias ligadas a la vida escolar, como la manera en que son tratados los alumnos por la institución, así como otros agentes; d) los indicadores han de tener en cuenta igualmente los efectos sociales y políticos de las desigualdades escolares; y e) se deben identificar los juicios de los ciudadanos sobre la equidad del sistema educativo actual y los criterios en que se basan dichos juicios. Por último, este marco teórico lo han operativizado en 29 indicadores, que se pueden ver en el Informe.

No hay, un único modo de entender la justicia, incluso unos pueden estar en contradicción con otros, si no en el orden de los principios sí en el de las prácticas y las políticas escolares. A su vez, una teoría de la justicia del estilo de la de Rawls tiene diversas maneras de implementarse. Podemos distinguir diversos principios de igualdad en materia de educación, a partir del objeto prioritario así como de los principios, supuestos y medios que proponen. Cada una conforma una política de reducir las desigualdades en educación. La Tabla 2, inspirada en Meuret (1997) y Crahay (2003), recoge cuatro grandes tipos de entender y centrar la igualdad.

Las políticas educativas pueden, de hecho, pretender reducir las desigualdades en educación, centrándose en diversos objetos, de alcance más corto o largo. A su vez, como muestra la Tabla 2, la igualdad no puede predicarse en abstracto, sin concretar aquello de lo que se predica (acceso, currículo y resultados). Pretender un tipo de igualdad puede suponer aceptar otras desigualdades. Así, desde una concepción republicana, al estilo francés de la “igualdad de oportunidades” se acepta que los más

dotados puedan alcanzar puestos más altos en la carrera escolar, al tiempo que se oponen a cualquier selección que no esté ligada al mérito. Comentará, a continuación, cada una.

TABLA 2. POLÍTICAS DE IGUALDAD EN EDUCACIÓN

| Tipo igualdad | Objeto | Supuesto | Principio | Estrategias |
|---|-----------------------------|---|---|---|
| A Igualdad de oportunidades | Carrera escolar | Capacidades naturales y condicionantes sociales | Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos | Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i> |
| B Igualdad de enseñanza | Calidad de la enseñanza | Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales | Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional. | Escuela <i>comprehensiva</i> y <i>currículum común</i> en la etapa obligatoria. |
| C Igualdad de conocimiento y éxito escolar | Conocimiento y competencias | Potencial de aprendizaje extensible y modificable. | Todos pueden alcanzar las competencias básicas | Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa. |
| D Igualdad de resultados (individual y social) | Efectos de la educación | Características individuales de motivación y cultura diferentes | Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia. | Adaptación curricular y educación especial. |

A. Igualdad de oportunidades

Uno de los análisis que ha tenido mayor eco proviene de John Roemer (1998) quien establece dos enfoques de la igualdad de oportunidades: a) como “nivelar el campo de juego”, lo que exige hacer lo que sea posible, mediante acciones y recursos compensadores, para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones; y b) como no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Si este segundo es obvio, el primero —como política de igualdad de oportunidades— merece una conceptualización. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona, por ejemplo, el origen familiar, pero que afectan a sus posibilidades; no así aquellas, defiende Roemer (1999), de las que es responsable, por ejemplo, el esfuerzo. Así, se deberían asignar los recursos:

“de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados que se buscan refleje únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias. [...] La política que yo propongo es aquella que procura los resultados tan iguales como sea posible para todos los individuos que hagan el mismo esfuerzo, sean las que sean sus circunstancias” (p. 22).

Si bien premiar el esfuerzo o mérito puede ser un modo para salvar los condicionamientos externos, evitando que éstos contribuyan a la exclusión, responde a una igualdad de oportunidades meritocrática en unos casos, liberal en otros. El problema de esta conceptualización es que el propio esfuerzo o mérito no es independiente de otros condicionamientos sociales. Es, pues, una igualdad formal, entendida como una “carrera abierta a todos los talentos”. En su lugar Rawls (1979), como veremos posteriormente, defiende una “justa igualdad de oportunidades”, donde el talento no debe ser tenido en cuenta. Van Paris (1993:73), comentando de modo acertado a Rawls dice:

“La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades

iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación”.

Si bien, desde Roemer, todo alumno podría entrar en las carreras más prestigiosas, a condición de que sus resultados, fruto de su esfuerzo, se lo permitan; desde Rawls esto no satisaría los principios de la justicia, dado que no todos los individuos estarían en una situación similar, lo que requiere políticas compensatorias. La lógica escolar, por su propio funcionamiento hace que emergan nuevas desigualdades. De hecho, a medida que se eleva el nivel de escolarización de la población, las diferencias entre grupos sociales no se han reducido. Esto conduciría a cuestionar los valores mismos en que se asienta la lógica del funcionamiento escolar. Como dice en su estudio Marie Duru-Bellat (2002:29):

“Los sociólogos deberían admitir que la igualdad de oportunidades, que constituye una de las bases de su ética y sus rutinas profesionales, no es más que una de las formas de la justicia, que merece ser discutida, tanto como la noción paralela de mérito”.

B. Igualdad de Enseñanza

Por su parte, la igualdad de enseñanza se refiere a proporcionar una calidad de enseñanza equivalente a todos los alumnos, que un modelo comprehensivo puede garantizar mediante no sólo un currículum común, sino también en unos centros y profesorado formalmente equivalentes. Cabe entender la enseñanza como la interacción de profesores, estudiantes (incluidos estos entre sí) y contenido, en un determinado entorno. Pretender una calidad de enseñanza con pretensiones de igualdad implica cuidar estos cuatro elementos para que pueda darse una productiva interacción.

Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, con un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, 2002). Como sabemos por la teoría de la mejora escolar, si el núcleo son “buenos aprendizajes” de todos los alumnos, esto supone, en un primer nivel, contar con estrategias de enseñanza, contenidos del currículum y el desarrollo de las necesidades de aprendizaje de los alumnos; en uno segundo con buenas escuelas con un conjunto de procesos y, en último, con un marco de política educativa que lo potencie. Antes de entrar en una discriminación positiva es preciso cuidar que la oferta formativa, en centros, medios y profesorado, sea idéntica para todos.

C. Igualdad de conocimiento y éxito escolar

Incluso aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrarse o reforzar sus desigualdades de partida. Cualquiera que sea el origen, biológico o social, una *indiferencia a las diferencias* reforzaría dichas desigualdades. Se impone, pues, una justicia distributiva, que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de *discriminación positiva*.

Se han adoptado distintas políticas de *educación compensatoria* desde el momento mismo de entrada a la escuela. Si bien hay que adoptar paralelamente medidas sociales en el medio familiar, también sabemos que hay formas didácticas y curriculares para aminorar la distancia y compensar: optimizar el tiempo escolar, estudios dirigidos, estabilidad y calidad de los equipos educativos, etc. Al fin y al cabo hay ejemplos de buenas prácticas educativas y buenos centros.

No obstante, al menos presentan tres limitaciones (Dubet y Duru-Bellat, 2004:109; Dubet, 2004b:546):

- a) estos dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares;
- b) la justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas;
- c) los grupos sociales peor posicionados, que serían los que debieran defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias.

D. Igualdad de resultados, escolares y sociales

Las desigualdades escolares dan lugar, también, a nuevas desigualdades escolares. Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean que, si bien se ha investigado hasta la saciedad sobre cómo las desigualdades sociales influyen y condicionan los resultados escolares, no ha sido así sobre cómo las desigualdades escolares tienen efectos sociales, siendo una manifestación o laboratorio de la justicia de una sociedad. De hecho, una medida del llamado “fracaso escolar” son las consecuencias escolares, sociales y laborales que tiene para los alumnos que no están habilitados por no haber tenido la preparación adecuada.

Una igualdad en los resultados, en especial para los desfavorecidos. Por una parte, el *output*, es los resultados medios obtenidos por los alumnos; por otra, el *outcome*, es el rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos, que se expresa en acceso al empleo, acceso a estudios superiores, etc. Si no se tiene los mismos resultados, esto significa que las condiciones sociales impiden que los beneficios de la educación estén distribuidos proporcionalmente conforme a las contribuciones y, a la larga, estarán menos incitados a obtenerlos sabiendo su menor rendimiento (Crahay y otros, 2003). En cualquier caso, ofrecer vías o itinerarios que tengan escasa utilidad social o posibilidad de empleo iría contra la igualdad de resultados.

Por su parte, dado que la escolarización es un proceso continuo que opera con diversos mecanismos de selección, la igualdad puede ser vista desde cuatro dimensiones: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias o beneficios de los resultados (Farrell, 1997, 1999). La igualdad de acceso se ha logrado en los países desarrollados, pero, en tanto la escolarización se prolonga, las desigualdades se difieren hasta el final, por ejemplo en el caso al acceso a la secundaria superior. La igualdad de supervivencia, denominada *sustainability* o *survival*, se refiere a las probabilidades de que los alumnos permanezcan, sin abandonar antes de terminar, a lo largo de toda la etapa o ciclo escolar, sin diferencias entre grupos sociales. El interés de la propuesta de Farrell es la distinción entre los resultados, o *output* y los beneficios de dichos resultados, *outcome*. Los resultados son igualitarios cuando todo alumno, cualquiera sea su origen social, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado. Por su parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización.

La teoría de las “esferas de justicia” de Walzer, como veremos, habla de la necesidad de independencia entre esferas. Si bien las injusticias en el interior de cada ámbito han de ser combatidas, nuevas injusticias surgen cuando las desigualdades producidas en una esfera implican desigualdades en otra. Desde esta perspectiva un sistema justo es el que asegura una cierta independencia entre esferas. En este sentido el sistema escolar está lejos de funcionar como un universo autónomo, puesto que, además de las esferas del poder o situación económica en los destinos escolares, hay una articulación entre escuela y destino social.

2.1. Ideologías políticas e igualdad de oportunidades

El modo en que llegue a implementarse la igualdad es dependiente de cada política educativa, a su vez congruente con una ideología y con una determinada teoría de la justicia. Que todos tengan las mismas oportunidades depende de qué características de los individuos (como el talento, el mérito, el esfuerzo, la riqueza, etc.), son moralmente arbitrarias para la educación y, por tanto, debía eliminarse, o no influir, en una igualdad de oportunidades. Siguiendo a Rawls (1979:87 y ss.), Fernández Mellizo (2003) identifica cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades:

- a) El primero, el *sistema de libertad natural*, es la negación de la igualdad de oportunidades. Este tipo de igualdad de oportunidades, defendido por ideólogos neoliberales, tales como Hayek, Friedman, y Nozick, se opone a cualquier acción redistributiva del Estado. Todas las características, incluida la riqueza familiar, son relevantes para alcanzar un determinado nivel educativo.
- b) La *igualdad de oportunidades meritocrática*: se centra en que el origen social no debe condicionar la carrera escolar, sino sólo el mérito, entendido como el talento y el esfuerzo de cada uno, que debe ser tenido en cuenta. La escuela democrática de masas, de hecho, suele basarse en el mérito dentro de una carrera hacia el éxito escolar (Dubet, 2004). Pero una escuela justa no puede basarse únicamente en el mérito, sino en el éxito de cada uno, especialmente de los más débiles.
- c) La *igualdad de oportunidades universal o igualitaria* se corresponde con una socialdemocracia, defendiendo que todos los estudiantes deben ser tratados por igual —independientemente de su talento o riqueza— y recibir la misma educación.

Por último, la *igualdad de oportunidades compensatoria*, propia de la socialdemocracia progresista, aboga por acciones directas, a través de la discriminación positiva, para compensar a los desfavorecidos. Sería un ejemplo de este tipo de igualdad la propuesta de Rawls. Los individuos peor dotados por encontrarse en desventaja deben ser objeto de especial atención, con medidas compensatorias.

Aunque la política educativa puede ser una mezcla de estos conceptos, para simplificar, podemos distinguir entre dos grandes ideologías políticas, la conservadora y la socialdemócrata. Una política socialdemócrata considera que la igualdad de oportunidades tiene que ir más allá de la meritocracia, como defiende la política republicana, compensando así las desventajas o las necesidades educativas especiales en función de una ciudadanía social, no sólo civil y política. Además, casi todas las políticas educativas suelen distinguir entre la educación obligatoria y la postobligatoria, nivel este último donde la igualdad universal o la compensación dejan de tener el mismo papel, aunque un socialdemócrata mantendría que las desventajas sociales deben ser también compensadas en la educación superior.

De acuerdo con la Tabla 3, los cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades se dividirían, según las tradiciones de pensamiento político, entre conservadores y socialdemócratas, por no incluir la tradición republicana, subdivididos a su vez según el grado en que defiendan la libertad natural o los mecanismos compensatorios. Las políticas educativas de uno u otro signo implementan estas ideologías en el diseño de un sistema educativo. Así, una educación comprehensiva, donde se retrasa la división de los estudios, posibilita que el origen social influya menos en la diferenciación educativa.

TABLA 3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN IDEOLOGÍAS

| Igualdad de oportunidades | Libertad natural | Meritocrático | Igualitario o universal | Compensatoria |
|---------------------------|--|---|---|---|
| Conservadores | <ul style="list-style-type: none"> - Diversificación temprana (<i>tracking</i>) - Educación privada - Competencia (mercado) | <ul style="list-style-type: none"> - Diversificación - Mecanismos objetivos de selección - Ayudas/Becas a los de mayor talento | | |
| Socialdemócratas | | | <ul style="list-style-type: none"> - Comprensividad - Gratuidad - currículum común | <ul style="list-style-type: none"> - Acciones compensatorias - Discriminación positiva - Superar desventaja social |

2.2. Reconocimiento y justicia

Finalmente, en las últimas décadas, ha emergido con fuerza por parte de los “nuevos movimientos sociales” la demanda de otro tipo de igualdad: la *igualdad de reconocimiento* o visibilidad, relacionada con la cultura, el género, la raza o etnia. Algunas de estas propuestas comunitaristas introducen incluso un corte con las políticas modernas de igualdad, como se muestra en el debate mantenido entre Taylor y Habermas (Bolívar, 2004). La igualdad de oportunidades y de recursos es desplazada por el reconocimiento de las identidades culturales, generando una nueva dimensión del debate político y filosófico (Fraser y Honneth, 2003). La política de la diferencia, ya sea multicultural o de género (Young, 2000), se opone a la política de la igualdad, al reclamar la afirmación positiva de las diferencias de los grupos. Si la igualdad es un asunto de justicia, el reconocimiento lo es de identidad. Además, plantea la necesidad de una “acción afirmativa” o discriminación positiva hacia estos grupos, justamente para lograr una igualdad de oportunidades, compensando la historia de discriminación que han sufrido algunos de estos grupos sociales debido a su raza, cultura, y/o género, tal como analiza Fernando Vallespín (1999). Sólo quiero dejar constancia, sin entrar en él porque, por la amplitud que ha adquirido, nos desviaría de lo que pretendo. En cualquier caso, pienso, que el reconocimiento identitario tiene que integrarse en el marco más amplio de la justicia social y democrática (Honneth, 2004; Zurn, 2005), pues como dice Bauman (2003):

“Situar la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social, y no en el contexto de “autorrealización” (de acuerdo con la tendencia “culturalista” actualmente dominante) puede tener un efecto desintoxicador: puede eliminar el veneno del sectarismo (con todas sus consecuencias escasamente atractivas) del aguijón de las reivindicaciones de reconocimiento. Las demandas de redistribución proclamadas en nombre de la igualdad son vehículos de integración, mientras que las reivindicaciones de reconocimiento reducidas a la pura distinción cultural promueven la división, la separación y, finalmente, una quiebra del diálogo” (pág. 93).

3. TEORÍAS DE LA JUSTICIA Y EQUIDAD EDUCATIVA

El *utilitarismo* defiende, de acuerdo con el principio de utilidad, que un acto es correcto cuando maximiza la felicidad general. De este modo, frente a diversas alternativas, siempre será mejor la que contribuya en mayor grado al bienestar general. Se evaluarán los intereses en juego considerando los individuos que se podrían beneficiar, en su mayoría, o perjudicar tomando unas opciones u otras. De ahí el análisis en función de costos y beneficios, de acuerdo con una justicia distributiva. Y, como en la moral común, hay que aceptar ciertos costos, como por ejemplo, un determinado índice de fracaso escolar, para el funcionamiento general del sistema. Una acción será buena o mala según las consecuencias, es decir, la mayor felicidad al mayor número. Maximizar la utilidad puede llevar, entonces, a que ciertas personas, con tal de que sean minoría, se sientan perjudicadas.

La potencia del utilitarismo ha hecho que las teorías alternativas que vamos a presentar se hayan planteado como respuesta al utilitarismo. Pero sus debilidades igualmente se han puesto de manifiesto. Como comenta en su análisis Van Parijs (1993:49): “*si nuestra intuición de la justicia otorga a la igualdad un status privilegiado, resulta claro que una sociedad perfectamente de acuerdo con el principio utilitarista no será por eso una sociedad justa*”. No basta la suma de preferencias o utilidades, sin preocuparse del modo como deba distribuirse entre las personas; tampoco el bienestar colectivo en detrimento de un número pequeño de desfavorecidos.

3.1. Rawls: igualdad equitativa de oportunidades y principio de diferencia

La publicación en 1971 de *A Theory of Justice* por John Rawls situó la teoría de la justicia distributiva en el centro de los debates de filosofía moral y política. A partir de este hito se han desencadenado una infinidad de publicaciones, con algunas aplicaciones al ámbito educativo (Brighouse, 2000, 2002; Meuret, 1999; Connell, 1997). Rawls no le da un lugar propio a la educación, al no figurar —en un listado discutible— entre los “bienes sociales primarios”, pero en relación con el segundo principio de justicia habla explícitamente de una equitativa distribución de la educación, además del papel que le reconoce en la construcción de una ciudadanía en una sociedad bien ordenada. Si bien, por su generalidad y carácter abstracto no entra en cuestiones de política educativa y, en ese sentido, como dice Fullinwider se pudiera pensar que tiene poco que aportar en educación (Sardoc, 2003). Sin embargo, como voy a mostrar a continuación, la aplicación de su teoría de la justicia tiene consecuencias de sumo interés, acarreando planteamientos nuevos, en la equidad educativa, exclusión o medidas compensatorias.

Además, el hecho de otorgar un lugar propio a la teoría de la justicia de Rawls se debe a que, hay otras teorías de la justicia, pero todas acusan el efecto rawlsiano. El libro *Una teoría de la justicia* cambia el panorama ético por desafiar de modo sistemático el sistema ético dominante, el utilitarismo, reactualizar la tradición contractualista y basarse en la teoría de la elección racional. La justicia en la que todos estarían de acuerdo se sustentaría en principios que apoyan igual libertad y oportunidad para todos, garantizando al mismo tiempo una igual distribución de la riqueza (Kukathas y Pettit, 2004).

La formulación de una teoría de la justicia precisa, en primer lugar, de un acuerdo entre personas en una situación equitativa, lo que requiere suponer como hipótesis una posición original, “velo de ignorancia”, desde la que alcanzarían el acuerdo, a modo de contrato social originario (Rousseau) o de “comunidad ideal de comunicación” (Habermas). Por eso, entiende la justicia como “equidad” o “imparcialidad”, *justice as fairness*, un término de difícil equivalencia. Lejos, pues, de los propios intereses personales, de ahí el “velo de ignorancia”, sin saber —por tanto— qué se haría en

caso de tener riquezas, los ciudadanos en esta situación equitativa votarían por principios de justicia que limiten las desigualdades en nombre de la justa igualdad de oportunidades.

En su segunda etapa, sin embargo, abandona el lugar que ocupaba la posición original para situar la razón pública y el acuerdo mutuo. Ahora la teoría de la justicia pretende dar respuesta a la cuestión que plantea el *Liberalismo político*: ¿cómo es posible que exista durante un tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, los cuales permanecen profundamente divididos por doctrinas racionales, religiosas, filosóficas y morales? Dado que en estas sociedades pluralistas hay muy diversas concepciones del bien, incluso opuestas, sólo un consenso “entre cruzado” o solapado, *overlapping consensus*, puede asegurar su cohesión. Por último, la teoría de la justicia se aplica a las instituciones que forman la estructura básica de una sociedad, es decir a aquellas que distribuyen y regulan los “bienes primarios”.

Una institución es justa cuando no practica ninguna distinción arbitraria entre las personas en la atribución de los derechos y de los deberes y cuando determina un equilibrio adecuado entre reivindicaciones concurrentes referidas a las ventajas en la vida social (Van Parijs, 1993). Por su parte, los principios de una teoría de la justicia expresan aquellos que, personas libres y racionales, promoverían en una posición inicial de igualdad, similar a la situación originaria de contrato social, es decir, libres de intereses. En esta situación, unas personas con capacidades morales y dotadas de razonabilidad, elegirían los siguientes principios (Rawls, 2002:23):

- a) cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos; y
- b) las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y, en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia).

Conviene hacer una aclaración del término concepción liberal, puesto que en Europa provoca graves equívocos. Para su aclaración les invito a leer Van Parijs, (1993:197-200). Según el autor, la libertad es el primer principio, pero nos importa especialmente el segundo principio que establece, como primera prioridad, la igualdad equitativa de oportunidades y, en segundo, el principio de diferencia, según el cual las desigualdades sólo se justifican en cuanto beneficien a los más desventajados, de lo contrario no son permisibles. Este principio *maximin*, o teoría de los juegos, admite la desigualdad siempre que los peor parados en el juego salgan, en todo caso, mejor que con otras reglas posibles, al tiempo que las posiciones sociales estén abiertas a todos en igualdad de condiciones.

El principio de diferencia obliga a dedicar los mayores esfuerzos en los grupos o personas más desfavorecidos. Rawls defiende que hay un orden jerárquico de los dos principios de justicia y sus subdivisiones, que debe ser siempre respetado. Esto quiere decir, como comenta Van Parijs (1993:71), que “*no puede comprarse ninguna mejora de la suerte del más desfavorecido al precio de afectar las libertades fundamentales o la igualdad equitativa de oportunidades*”.

En términos políticos esto lo acerca o asimila a posiciones socialdemócratas de izquierdas, que consideran que no basta con una redistribución de la riqueza sino una justa distribución, que —en determinados casos— debe suponer una distribución desigual en favor de los desfavorecidos. De ahí

que una justa igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal, exige también tomar medidas activas en favor de los desventajados, justamente para impedir que continúen siéndolo. El origen social, por tanto, no debe afectar a las posibilidades de acceso. El principio de diferencia viene a resaltar que las desigualdades que permanezcan dentro de una justa igualdad de oportunidades se justifiquen solamente si redundan en beneficio de los más desfavorecidos.

La idea de “igualdad equitativa de oportunidades”, que es el segundo principio, la desarrolla (Rawls, 2002:74) así:

“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 deberían 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”.

Como explícitamente precisa, a continuación, la sociedad debe establecer “iguales oportunidades de educación para todos independientemente de la renta de la familia” (Rawls, 2002:75). Es decir, dos personas dotadas de una “voluntad y talentos iguales” debían tener las mismas oportunidades de éxito escolar. Otro asunto, es que las desigualdades sociales o escolares puedan falsar la justa igualdad de oportunidades, al generar en los alumnos diferencias de voluntad en el éxito escolar: interés, voluntad, esfuerzo, hábitos, etcétera.

Por ello esta concepción liberal, que se basa en la libertad y la neutralidad como bienes primarios, no es neoliberal. No obstante, dado los equívocos del término liberal, es mejor sustituirla sencillamente por democrática. Rawls defiende que una teoría de la justicia no puede anular ni los talentos naturales ni las contingencias o desigualdades sociales, que van a incidir en la estructura política, económica y social. Lo que sí debe es partir de ellas para contrarrestar sus efectos. Siendo las desigualdades hechos inevitables, lo que debe hacer una teoría de la justicia es intentar corregirlos, en formas que beneficien a los desfavorecidos.

La situación de “desventaja” se aplica en relación con los “bienes primarios”, como condiciones y medios que las personas necesitan para desarrollarse con autonomía como ciudadanos. Como se ha señalado, Rawls no incluye directamente a la educación en su lista, pero sí cabe entenderla —por un lado— como un derecho social básico para el desarrollo de las personas libres e iguales, al tiempo que como una institución social necesaria para crear condiciones para el desarrollo y social de los ciudadanos. El *principio de diferencia* establece que las desigualdades existentes no son permisibles si no contribuyen al beneficio de los menos aventajados. Como tal, conviene subrayar que supera la idea de justicia distributiva que suele dominar comúnmente con relación a que es justo lo que cada uno obtiene, si es que también podían haberlo conseguido los demás (Gargarella, 1999:39). No cabe, pues, una mera igualdad de oportunidades, ya que deben resultar beneficiados los miembros menos aventajados de la sociedad. Mientras el principio de “igualdad equitativa de oportunidades” se aplica primariamente a las desigualdades de origen social, este segundo “principio de diferencia” lo hace tanto a las desigualdades sociales como a las naturales, referidos a las diferencias de inteligencia o de talento.

Ante hechos arbitrarios, ajenos a la responsabilidad de cada uno, como las circunstancias, sociales o personales, en que ha nacido, un sistema institucional justo debe contrarrestar tales hechos, en lugar de convertir las ventajas o desventajas “naturales” en ventajas o desventajas “sociales”. Así, frente a cualquier propuesta meritocrática, dice Rawls (1979:126):

“No merecemos el lugar que tenemos en la distribución de dones naturales, como tampoco nuestra posición inicial en la sociedad. Igualmente, problemático es el que merezcamos el carácter superior que nos permite hacer el esfuerzo por cultivar nuestras capacidades, ya que tal carácter depende, en buena parte, de condiciones familiares y sociales afortunadas en la niñez, por las cuales no puede pretenderse crédito alguno. La noción de mérito no puede aplicarse aquí”.

Un sistema institucional justo no puede, en ningún grado, victimizar, o premiar, a las personas por la suerte o desgracia en que ha nacido, y, por tanto, no ha elegido. Al contrario, debe tender activamente a contrarrestarlo. Como comenta Gargarella (1999:40), “una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad”. Por tanto, una institución básica como la educación debe poner todos los medios para contrarrestar dichas situaciones de desventaja, aún cuando admita, como liberal, que fruto de las elecciones propias y responsable de su propio destino puedan existir diferencias.

Una sociedad con instituciones justas no puede permitir ser indiferente a las situaciones de desventaja. Es más, salvada la libertad y la igualdad equitativa de oportunidades, debe luchar contra ellas. Se trata de abogar por una alternativa política que posibilite que cada uno sea responsable de su propio destino. De hecho, su noción de justicia supone que no se puede permitir que las personas resulten beneficiadas o perjudicadas por circunstancias ajenas a sus propias elecciones o voluntad. Los hechos arbitrarios han de ser combatidos, igualando las circunstancias, de modo que las posibles diferencias dependan en exclusiva de las elecciones y responsabilidad individuales. Al respecto, Brian Barry (1997) en una conocida formulación, sostiene que:

“una sociedad justa es aquella cuyas instituciones honran dos principios de distribución. Uno es un principio de contribución según el cual las instituciones de una sociedad deben operar de tal modo que contrarresten los efectos de la buena o mala fortuna; y el otro es un principio de responsabilidad individual según el cual los arreglos sociales deben ser tales que las personas terminen con los resultados de sus actos voluntarios”.

3.1.1. Principio de compensación y Principio de diferencia

Rawls (1979) quiere distinguir su principio de diferencia, que aboga redundar en beneficio de los menos aventajados, del principio de compensación, según el cual las desigualdades naturales o de nacimiento deben ser compensadas. Este segundo principio, según Rawls (1979:123), sostiene que

“con el objeto de tratar igualmente a todas las personas y de proporcionar una auténtica igualdad de oportunidades, la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dones naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorecidas. La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad. Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante ciertos períodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares”.

Si el “principio de diferencia” apoya las políticas de “discriminación positiva”, este último va más allá. La compensación permanece interna al sistema escolar, equidad interna, sin tener en cuenta los efectos sociales y políticos de la distribución de la educación, equidad externa. Si bien la exigencia de compensación es uno de los elementos de su concepción de la justicia, no es un principio fundamental.

“El principio de diferencia asignaría más recursos, digamos en la educación, de modo que mejoraría las expectativas a largo plazo de los menos favorecidos” (Rawls, 1979:123).

Y añade: “nadie merece una mayor capacidad natural ni tampoco un lugar inicial más favorable en la sociedad. Sin embargo, esto no es razón, por supuesto, para ignorar y mucho menos para eliminar estas distinciones. Más bien, lo que es posible es configurar la estructura básica de modo tal que estas contingencias operen en favor de los menos afortunados” (Rawls, 1979:124).

Y esto, a la larga, sin quitar nada a los más aventajados, es beneficioso para ellos, puesto que favorece la cooperación social.

De este modo Rawls, en la igualdad de oportunidades, va más allá de una distribución igual de recursos, para entrar en una compensación a personas que tienen déficits de recursos por factores que no entran en su control, naturales o sociales, nacimiento o familia en que han nacido. Además de no discriminación, es preciso, pues, compensar las deficiencias para que las reglas de juego puedan ser las mismas e iguales para todos. Cabe resaltar aquí que, para Rawls, aportar recursos adicionales para los alumnos con necesidades educativas especiales no es solidaridad, como en algunas formulaciones se tiende, sino de estricta justicia. La solidaridad viene a compensar las insuficiencias de la justicia, pero no puede sustituirla. En este caso sería pretender situar la caridad en lugar de la justicia que, a pesar de lo que signifiquen o contribuyan a la mejora de las situaciones, por ser acciones puntuales suelen quedar como paliativas cuando no “parches”. Primero es reclamar el cumplimiento de unos principios de justicia y después, sólo allí donde no llega, se tendrá que recurrir a la solidaridad.

Por tanto, un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos. Esto sólo es posible si los hijos de familias desfavorecidas pueden ascender en la escala social gracias a una buena escolaridad o los que han recibido mayor educación ponen las competencias adquiridas al servicio de los que han recibido menos (Meuret, 1999). Esto justifica las políticas compensatorias, con la condición de que, en efecto, contribuyan realmente a mejorar las competencias y la carrera escolar de los alumnos más desfavorecidos, cosa que no siempre ha sido el caso, como han mostrado las evaluaciones de los programas de educación compensatoria o de zonas de acción prioritaria (Canário y otros, 2001; Kherroubi y Rochex, 2002-2004; Vinovskis, 1999). Así mismo, por ejemplo, justificaría los agrupamientos homogéneos si es que, como dice la investigación educativa (González, 2002) favorece a los alumnos peor situados, sin perjudicar a los mejores.

Practicar la *indiferencia a las diferencias*, que decía Bourdieu, como comenta Perrenoud (2003:106),

“transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia”.

Por ello, como dicen Dubet y Duru-Bellat (2004:111), introducir el “*principio de diferencia*”, dirigido a los alumnos más débiles,

“constituye sin duda la figura de justicia más capaz de contrarrestar la ‘crueldad’ del modelo meritocrático de igualdad de oportunidades”.

La teoría de la justicia de Rawls ha recibido críticas desde distintos frentes (Gargarella, 1999; Kukathas y Pettit, 2002), siendo relevantes tres: no respetar suficientemente los derechos de propiedad de la persona sobre sí misma, siendo insuficientemente liberal (Nozick, 1988); pensar que es posible encontrar principios de la justicia independientes de los valores de cada comunidad (Sandel, 2000), o ignorar que todos los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios (Sen,

1995). Sin entrar aquí en estos debates internos, que nos llevarían mas lejos de lo que pretendemos, nos vamos a limitar —en una posición intermedia— a la teoría de las “esferas de justicia” de Michael Walzer y, en menor medida, a algunas ideas de Amartya Sen, referidas ambas a precisar la igualdad.

3.2. Michael Walzer: Educación con una de las “esferas de justicia”

Michael Walzer (1993) plantea el tema de la justicia como un conjunto de esferas correlacionadas en función de la igualdad, en una visión democrática y pluralista de la sociedad. Su aportación principal es que la justicia consiste en impedir que las desigualdades que existen en una “esfera” social —por ejemplo la riqueza— contaminen aquellas que prevalecen en otras esferas —por ejemplo la educación— por lo que las desigualdades educativas deben ser independientes de las desigualdades observadas en otros ámbitos económicos o políticos. Un sistema justo, entonces, es aquel que asegura una independencia entre las diversas esferas, también en sentido inverso, por ejemplo que las diferencias educativas condicionen las desigualdades sociales, como cuando la falta de títulos escolares condiciona la situación social de los individuos.

Aceptando el planteamiento contractualista de Rawls y dando por supuesto el primer principio de la justicia, referente a las libertades, el segundo principio lo entiende como una igualdad compleja. Su idea de justicia plural apunta a la creación de un criterio particular de justicia para las esferas correspondientes a los diversos bienes valorados por la sociedad. Walzer parte de una crítica a la idea de igualdad, pues de toda situación de igualdad surgirán desigualdades, que será preciso reprimir, y de dicha represión surgirá una desigualdad entre los que posean el poder de represión y los otros. El problema, entonces, no es la desigualdad, sino la dominación. Lo que la justicia requiere es que ningún bien social pueda servir de medio de dominación.

Los bienes que pueden posibilitar la dominación son aquellos con los que se pueden adquirir otros bienes, riqueza, poder, educación. La “igualdad simple”, es decir el hecho de que todos posean la misma cantidad de estos bienes, es imposible. Esto demanda una “igualdad compleja”, es decir la independencia entre estos bienes, entre sus “esferas”, como que el dinero no pueda dominar la educación. No existe un criterio único para efectuar la distribución de bienes y servicios con justicia.

La igualdad compleja se entiende como que el predominio sobre los bienes no se traduzca en el dominio sobre las personas. Cada bien social debiera gozar de un criterio distributivo autónomo, de modo que la jerarquía alcanzada en una esfera de la sociedad, por ejemplo, la obtenida por un médico en el área de salud, no podría traducirse en ventajas relativas a otra, por ejemplo, poder o riquezas. La igualdad compleja *“establece un conjunto de relaciones tal que la dominación resulta imposible”*, afirma Walzer. Un tipo de bien, como el dinero, no debería influir en las otras esferas, por lo que no tendría ventajas en ningún otro dominio, tal como tener mejor servicio de salud o que sus hijos accedan a mejores escuelas.

En el caso de la educación es un bien social distintivo y propio,

“que requiere de un conjunto independiente de procesos distributivos [...] y los esquemas distributivos simplemente no pueden reflejar los esquemas de la economía y del orden político, pues los bienes en cuestión son distintos” (Walzer, 1993:209). No obstante, reconoce a continuación, que *“indudablemente, la educación siempre respalda una forma específica de vida adulta, y el llamado de la escuela a la sociedad, el llamado de una concepción de justicia educativa a una concepción de justicia social, es siempre legítimo”*.

Sin embargo, para la educación, una cierta igualdad simple es necesaria con la justicia: la que consiste en el dominio de una educación básica, de la que todos los ciudadanos tienen necesidad. En esta educación básica, la equidad demanda la igualdad de resultados. Además, “*no puede hacerse depender su educación de su posición social o de la capacidad económica de sus padres*” (Walzer, 1993:213). Esta educación de base exige la adquisición de competencias comunes, mientras que pasada esta fase, la educación releva la igualdad compleja y las desigualdades educativas pueden ser toleradas. Así dice Walzer (1993:217):

“La educación democrática empieza con la igualdad simple: un trabajo común para un fin común. La educación se distribuye equitativamente entre los niños [...], los niños retrasados y apáticos probablemente reciban una parte desproporcionada de la atención del maestro. Sin embargo, la igualdad simple es totalmente inadecuada una vez que lo fundamental ha sido asimilado y logrado el fin común. Posteriormente, la educación debe configurarse en arreglo a los intereses y capacidades de los alumnos individualmente considerados”.

El asunto es cómo definir ese mínimo común y qué criterios de equidad debían defenderse en esa segunda fase. En último extremo, en la etapa obligatoria lo equitativo sería pretender una igualdad de resultados, independiente de los factores, naturales o sociales, que los determinen. Por otra, la justicia en esta segunda fase consiste en que otras esferas, particularmente la riqueza, no acaben por interferir en el desarrollo y en las posibilidades de cada alumno. Por su parte, si bien es una buena idea que la distribución del bien educativo sea autónoma de otras esferas, dejada a sus propias reglas no quedaría libre de la reproducción social (Wesselingh, 1997).

3.3. Amartya Sen: Igualdad ¿de qué?

Amartya Sen, Nobel de Economía en 1998, en su libro “Nuevo examen de la desigualdad” se pregunta si efectivamente somos iguales, para —a continuación— dejar abierta la cuestión de “*igualdad, ¿de qué?*”. Frente a un igualitarismo ingenuo, hay una diversidad o heterogeneidad en los humanos, así como una multiplicidad de variables desde las que juzgar la igualdad; por lo que Sen (1995:13) afirma que:

“las consecuencias de pasar por alto estas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual pueda resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”.

Existen diversas variables para analizar la igualdad y todas las teorías éticas son igualitarias en alguna de ellas: ingresos, riqueza, felicidad, libertad, oportunidades, derechos, recursos, utilidades, bienes elementales, etc. Para Sen, desde un enfoque de capacidad —*capability approach*— lo más importante es tener la oportunidad real para alcanzar aquello que valoramos. Eso es libertad. Por tanto, las instituciones deben ser evaluadas en el espacio de las capacidades que permiten a la gente hacer aquello que valora. Los medios, como los recursos, y los bienes básicos, aumentan la libertad para alcanzar nuestros objetivos, pero una igualdad en los medios no supone una igualdad en la libertad, puesto que hay otros factores involucrados en esa libertad. Además, los medios dependen del pasado, los logros anteriores, pero los medios son, de hecho, más importantes que los logros, ya que

“el aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo”.

Lo importante es la capacidad de la persona para convertir los recursos en libertades, lo que varía de una persona o grupo social a otro. La igualdad se corresponde con las capacidades básicas de una persona, que vienen dadas por los distintos “desempeños”, *functionings*, o competencias que

alguien puede alcanzar. La calidad de vida o el bienestar se mide por sus “funcionamientos” como actividades que las personas pueden llevar a cabo, como por ejemplo, leer o escribir, o “estados” a los que puedan llegar, tener buena salud, felicidad, dignidad, posibilidad de participar en la comunidad, etc. Los individuos deben disponer de capacidades iguales para realizar los modos de ser que tienen razones para valorar. La igualdad educativa se centra, pues, en las capacidades fundamentales que son pre-requisitos para funcionar como una persona autónoma en la sociedad. Esto le lleva a situar la igualdad en los funcionamientos y la capacidad:

“La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y de la desigualdad” (Sen, 1995:17).

La “capacidad” es, pues, el conjunto de funcionamientos que una persona puede alcanzar. Esto mide la libertad para elegir entre distintos modos de vida y realizarse. Esta evaluación es muy diferente a los enfoques tradicionales, por lo que la igualdad de oportunidades pasa a ser igualdad de capacidades.

Sen logra poner en primer plano que más importante que el logro de las metas personales es el proceso mediante el cual dichas metas son alcanzadas, la libertad. Por eso, no basta con paliar los efectos más urgentes de la pobreza, sino que es necesario romper la lógica de la pobreza, de modo que se genere la libertad suficiente como para que los individuos puedan por sí mismos salir de la pobreza. Para que esto suceda, los medios políticos más eficaces son la educación y la sanidad. Si cierta renta es necesaria, a igualdad de renta pueden darse grandes diferencias en las capacidades.

4. TENSIONES ENTRE IGUALDAD Y MÉRITO EN LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

¿Cómo mantener el principio de igualdad de todos y el principio de la protección de la persona, mientras se emiten juicios escolares que definen la desigualdad de los alumnos? (Dubet y Martuccelli, 1999:246).

La escuela democrática moderna, con el principio de igualdad de oportunidades, mayoritariamente se articula, en su gramática básica, en torno a las reglas de la igualdad y el mérito: talento, esfuerzo, performances. Desde la perspectiva democrática, debiera estar dominada por el ideal de una igualdad pura dentro de la institución escolar, donde la retribución escolar, y posterior destino social, se realiza por el exclusivo mérito individual. De este modo, la escuela “democrática” está abierta a todos, eliminando cualquier tipo de obstáculo en la igualdad de acceso. Pero, por otra, al igual que en una prueba deportiva, funciona con una lógica meritocrática o competitiva: clasifica y jerarquiza a los alumnos en función de su nivel de realización. En este contexto, algunas desigualdades pueden parecer legítimas, puesto que la escuela, según talento y esfuerzo individual, sitúa a los alumnos dentro de una “teórica” igualdad de oportunidades. Señala Dubet (2000:388), a quien voy a seguir de cerca, que

“una de las paradojas de la escuela democrática de masas tiene que ver con el hecho de que al tiempo que es democrática, continua siendo competitiva y meritocrática. Cuanto más afirma la igualdad de los individuos, más obligada está de clasificarlos, distinguirlos y seleccionarlos [...]. Esta doble naturaleza, democrática y meritocrática, debe considerarse como una tensión, verla como una contradicción inherente a la escuela democrática de masas”.

A medida que desaparecen casi todas las barreras y se establecen condiciones de igualdad escolar, menos se puede atribuir las desigualdades escolares a injusticias sociales. Así, la escuela republicana podía ser percibida como un islote de justicia en un sociedad injusta, porque ofrecía una oportunidad a los mejores; sin embargo, la escuela democrática de masas, al afirmar que todos pueden triunfar, hace responsable a cada uno de las desigualdades, aún cuando persista la injusticia estructural del sistema. Dicho cambio lo comentan Dubet y Martuccelli (1999:207-8) del modo siguiente:

“Hasta mitad de los años sesenta, era el nacimiento y no el desempeño escolar el que determinaba la carrera de los alumnos. Con la masificación, es el desempeño el que establece directamente la carrera escolar, aun cuando este desempeño se determine, en última instancia, por el nacimiento de los alumnos. Esto no cambia gran cosa desde el punto de vista de las estadísticas, ya que la reproducción de las desigualdades se mantiene globalmente. En cambio, todo cambia del punto de vista de la experiencia de los alumnos y de las “funciones” de la institución”.

Desde el punto de vista de los actores, los alumnos, las tensiones de la escuela democrática se manifiestan como una puesta a prueba de su valor personal: si todos los individuos son iguales, si el mérito parece justo, los fracasos y las desigualdades escolares deben ser responsabilidad de los individuos. Por el contrario, cuando la carrera escolar estaba predeterminada de antemano, el “fracaso escolar” no amenazaba a la dignidad de la persona. En este sentido, la meritocracia se convierte en más “pura”, dicen Dubet y Martuccelli (1999), al considerar a todas las personas iguales y ser juzgados como alumnos con los mismos criterios. Este individualismo democrático da lugar, pues, a la “ficción” de que cada uno es producto de sus obras y de su voluntad por medio del trabajo realizado en la escuela. Un poco viene a ser: si todos los individuos son iguales, pueden conseguir resultados desiguales en función del trabajo que han hecho, del que son responsables. Esta ética del trabajo viene a justificar, como ya se ha señalado, la igualdad democrática y el mérito jerarquizado. Si cada uno es igual a los demás y hay una igualdad de oportunidades para el éxito, entonces el responsable del éxito o fracaso es el propio sujeto, porque la escuela es igualitaria.

Esta es la clave de las tensiones entre igualdad y mérito, comenta Dubet (2004), y no se ve cómo se podría escapar de ella, sin anular uno de los términos de la tensión, lo que no es aceptable tanto por razones morales e ideológicas, en lo que respecta a la igualdad, como sociales, en cuanto a la meritocracia. En el fondo es la tensión de las sociedades democráticas y capitalistas, construidas sobre la igualdad y la competición. Esta *tensión* se sintetizaría así:

1. *Igualdad*: Tratar a todos, en cuanto *personas*, de la misma manera, cualesquiera sean sus performances.
2. *Mérito*: retribuir a los actores, como *alumnos*, en función de sus realizaciones o resultados.
3. La tensión entre uno y otro no suele resolverse por el equivalente o proporcionalidad al “trabajo” realizado (“a igual trabajo, iguales resultados”). Como personas son iguales, como alumnos son juzgados según el trabajo realizado. En estos casos,

“el trabajo no es una norma, sino un mediador entre dos principios de justicia, ya que el fracaso y el éxito no se explican por las cualidades de la persona; se relacionan con el trabajo que esta persona decide desempeñar. De modo tal que los individuos pueden ser iguales como personas y desiguales como alumnos” (Dubet y Martuccelli, 1999:246-7).

Un equivalente aceptado pero dudoso, como se muestra cuando el alumno no alcanza el éxito a pesar de dura inversión en el trabajo. Entonces afloran otros factores condicionantes, que parecían

silenciados. Por eso, un modo de resolverlo más acorde con una teoría de la justicia como equidad es mediante el reconocimiento del individuo en su especificidad. Esto nos lleva a acudir a estrategias didácticas y curriculares diferenciadas, según trayectorias de formación individualizadas, aun cuando no dejen de estar sujetas a contradicciones (Perrenoud, 1998).

La ideología del mérito, es evidente entonces, está en el origen de la escuela moderna, aún cuando su extensión es reciente. El modelo meritocrático tiene un origen liberal-burgués, como principio legitimador del nuevo orden social (Kreimer, 2000), y ya ha llegado a formar parte de la moral común, vista como la única lógica justa, al estar interiorizado por los propios actores. Se distribuyen los bienes, en este caso educativos, de acuerdo con los niveles de consecución individual. Presuponiendo una competencia, cada uno tendría igualdad de oportunidades según su propio mérito. De este modo el principio funciona como un modo de legitimación de lo que pasa y, a la vez, justifica la desigualdad social: sanciona formas de desigualdad que son resultado de la consecución individual.

El *mérito* individual, como principio esencial de la justicia, supone que cada uno asciende y consigue niveles en función de sus esfuerzos y cualidades. Así se ha hecho creer, desde siempre, que al igual que algunos hijos de clases trabajadoras, han podido —con ayudas de becas u otros apoyos marginales— ascender al bachillerato y luego a la Universidad, todos pueden lograrlo, dependiendo de su esfuerzo. Pero esto era más bien la excepción para mantener la ilusión de una escuela abierta al mérito.

Una concepción puramente meritocrática de la cultura escolar tiene un conjunto de problemas (Dubet y Duru-Bellat, 2004), que la cuestionan:

- a) La justicia implícita en el mérito está evidentemente *alterada* por el conjunto de *desigualdades sociales* situadas fuera de la escuela. La competición, por tanto, no es pura, como en el deporte, puesto que algunos competidores están en una situación de desigualdad. Si bien con la extensión de la escolaridad obligatoria se han eliminado algunas barreras externas, perviven desigualdades internas.
- b) La escuela, tal como está organizada, *no es un espacio de pura igualdad de oportunidades*. Como conocemos directamente o por la sociología de la educación, el universo de la competición no es justo: las escuelas son dependientes del lugar en que se enclavan en el contexto social, ya de por sí desigual. Además de estos factores externos, también sabemos cómo la escuela fabrica internamente el éxito o fracaso, más allá del solo mérito escolar.
- c) A su vez, es difícil definir y valorar prácticamente el mérito. Ni cabe una objetividad ni lo que revela del mérito de cada uno.
- d) Pero, es que, incluso, “aún cuando la igualdad de oportunidades meritocrática fuera posible, permanece entera la *crueldad de esta norma de justicia*” (Dubet y Duru-Bellat, 2004:107). En efecto, en el ideal de la norma, los vencidos, es decir, los alumnos en fracaso, no son vistos como las víctimas de una injusticia social, sino como los responsables de sus propios fracasos, puesto que la escuela le ha dado las mismas oportunidades para triunfar. Esto, a su vez, provoca —por reacción— desmotivación, rechazo de la escuela o violencia.

Al tiempo es una grave carga para el propio profesorado que siente cómo la escuela es el principal agente de selección escolar y social y ellos están siendo utilizados instrumentalmente. Se

puede decir que la crisis de identidad profesional del profesorado y de la propia Secundaria Obligatoria proviene de seguir asentada sobre el principio meritocrático cuando la heterogeneidad de los alumnos cuestiona dicho principio. Así, los alumnos serían seleccionados en función de su esfuerzo y trabajo, pero —como escuela obligatoria— no deben ser relegados en la carrera escolar. Esta dualidad democrática y meritocrática de la escuela la afronta cotidianamente en términos de justicia: ¿cómo evaluar justamente? Si tener en cuenta el progreso de cada alumno o una evaluación “objetiva”, es decir, ciega a las diferencias o diversidad.

Y, sin embargo, en una sociedad democrática, por *razones de fondo, no es posible abandonar* el modelo de una justicia escolar basada en el principio meritocrático. Por un lado, una sociedad democrática proclama, en principio, la igualdad de todos los individuos; por otro, las posiciones sociales son desiguales, por lo que el mérito personal aparece como la única manera de construir “desigualdades justas”, es decir desigualdades legítimas, mientras que otras desigualdades, por ejemplo las basadas en la herencia o familia de origen, son cuestionadas (Dubet, 2004).

Queda, sin embargo, la lucha por un verdadero sistema escolar justo, donde, como en la competición deportiva, se conozcan las reglas de juego y haya árbitros imparciales. Es decir que no haya otros factores que incidan en la desigualdad escolar, más que el solo esfuerzo y mérito escolar. Con todo, el principio tiene unas limitaciones intrínsecas: la igualdad de oportunidades para el acceso a puestos que son socialmente desiguales creará fatalmente desigualdades, haciendo creer que estas desigualdades en la carrera dependen de las desigualdades de mérito individual. Siempre habrá más vencedores que vencidos, con el riesgo de que éstos últimos introyecten la culpa.

Pero el ideal meritocrático de igualar las condiciones de formación y de la selección no puede lograrse. Es preciso acudir a otros principios de justicia. A gran escala, la cuestión es saber si las desigualdades son evitables, si se puede razonablemente esperar suprimirlas.

“Si se considera que las desigualdades naturales y sociales tienen un papel determinante, y si se admite también que las políticas de discriminación positiva no pueden reducirlas sensiblemente, salvo cuestionar el principio mismo de igualdad de oportunidades, esta discriminación (positiva) no puede ser definida como una fórmula global de justicia escolar” (Dubet y Duru-Bellat, 2004:109).

La *discriminación positiva* debe ser tenida como una modalidad de ajuste al margen del principio de igualdad de oportunidades. Deja de ser una política justa cuando amenaza demasiado fuertemente la libre competencia de la igualdad de oportunidades, incluso si, en el mejor de los casos, aminora las injusticias más fragantes.

Si uno se ve obligado a aceptar el hecho de que la escuela engendra necesariamente las desigualdades, que estas desigualdades no pueden ser enteramente justas, puesto que están influidas por las desigualdades del medio o entorno escolar, sigue siendo una cuestión qué hacer con los más débiles. Más que intentar igualar con los más aventajados, lo esencial sería *garantizarles un mínimo* de recursos y de protección.

En el ámbito de las políticas salariales y de la salud un sistema justo garantiza unos mínimos, un salario mínimo o seguridad médica. Tales garantías pretenden limitar los efectos desigualitarios de los sistemas meritocráticos. En una perspectiva como la de Rawls, la justicia de un sistema escolar no se mide sólo como un competición pura, sino por la manera en que trata a los más débiles, cuando mejora sus condiciones. En este caso el sistema menos injusto no es el que reduce la diferencia entre los más débiles y los más fuertes sino el que garantiza a los menos favorecidos las adquisiciones y las competencias claves o básicas.

Esta línea de argumentación supone determinar los contenidos curriculares comunes que todo alumno debe adquirir al término de la escolaridad obligatoria. Amartya Sen (1995) habla, en este sentido, de “igualdad de capacidades de base”. En términos educativos se podría también significar por el término “competencias clave” (Eurydice, 2003; Rychen y Salganik, 2004) como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos lleven vidas intensas como miembros activos de la sociedad. Esta garantía mínima no debiera limitarse a las competencias escolares, debe incluir la utilidad social de los estudios y posibilidades de acceso al mercado laboral. Obliga, por tanto, a redefinir los currículos y a preguntarse por la utilidad social de la formación.

Como señalábamos en otro documento (Bolívar, 2003), es preciso garantizar a los ciudadanos con riesgo de exclusión su condición ciudadana, que empieza por una ciudadanía económica, pero que incluye también las competencias básicas que puede proporcionar la educación. Al igual que se está reivindicando, para estos colectivos excluidos, la necesidad de una “renta básica”, al margen de otras contraprestaciones, para su pertenencia e integración a la comunidad; cabe defender educativamente la necesidad de acciones educativas especiales para garantizar un “salario cultural mínimo”, que —sin duda— forma parte de la renta básica de la ciudadanía. La educación básica debe haber garantizado la adquisición de aquellas competencias necesarias para la integración de la ciudadanía. Todo esto, dice Tézanos (2003:14),

“no puede dejarse al mero albur de la lógica del mercado o de las alternancias políticas. Esto es algo tan básico e insustituible que debe formar parte del contrato social democrático, de las reglas básicas que regulan la vida social y política”.

5. LA EQUIDAD ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿UN CURRÍCULUM COMÚN O UN CURRÍCULUM “CONTRAHEGEMÓNICO”?

Son, pues, muy diversas las alternativas que se han barajado para resolver el problema de la justicia social con los grupos en situación de desventaja. Aquí voy a plantear, por un lado el papel del currículum básico en la educación para la ciudadanía y, por otro, en la salida que últimamente se propone —por algunos grupos sensibles a las minorías culturales o étnicas, género, pobreza— de un currículum “contrahegemónico” como mejor modo de “justicia curricular”. Defenderé la superioridad del primero sobre el segundo que considero, como determinadas propuestas del multiculturalismo, el sucedáneo consolador de una aplazada ciudadanía para todos.

Un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. Un sistema escolar, si no más justo sí menos injusto, es aquel que puede garantizar, como el salario mínimo, la asistencia médica o las ayudas que protegen a los más débiles de la exclusión total, las competencias mínimas, sin las cuales no sería un ciudadano de pleno derecho. Sabemos que no todos pueden alcanzar los mismos niveles de excelencia, pero todos deben tener garantizado unos mínimos, por debajo de los cuales quedarían excluidos.

La escolaridad obligatoria, como exigencia democrática, debería —entonces— garantizar el currículum común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Ofrecer a los alumnos una escolaridad común hasta los 16 años requiere, paralelamente, redefinir la cultura común. Este currículum no es igual ni se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la

educación obligatoria, sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social, sin riesgo de verse excluido. Como tal, la Administración Educativa se compromete a que todo alumno, al término de la escolaridad obligatoria, pueda adquirir realmente los conocimientos, competencias y actitudes que compongan dicho bagaje común. Es también expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, independientemente de las lógicas selectivas (Dubet, 2004). Si todos los alumnos no pueden alcanzar lo mismo, equitativamente todos deben adquirir dicho núcleo común. En el caso de que el alumno estuviera en una situación de dificultad para adquirirlo la Administración se comprometería, con medios extraordinarios o compensatorios, a que lo adquiriera.

Es un debate en el que, al menos, en España no se ha formulado a nivel oficial, cuando resulta necesario volver a centrar el sistema educativo en los aprendizajes fundamentales. Actualmente el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 2005 habla de, además de fijar el currículum común, definir las competencias básicas en cada etapa de la escolaridad obligatoria prioritarias para todos los alumnos. Otro asunto es cómo se llegue a implementar. No ha sucedido así en otros países. Así, la llamada Comisión Thélot (2004), que ha dirigido el largo debate francés sobre el futuro de la escuela, ha considerado que la clave está en dicha base común, “socle commun des indispensables”, indispensable para poder moverse autónomamente en el mundo. Siendo un debate abierto, el referido Informe de la Comisión Thélot propone: *dos pilares*, lengua y matemáticas, *dos competencias* para el ciudadano del siglo XXI, lengua extranjera y utilizar las nuevas tecnologías, y la educación para la *vida en común* en una sociedad democrática. En cada etapa o ciclo debe determinarse el nivel de dominio a garantizar. De este modo, durante la escolaridad obligatoria todo alumno ha de dominar la base común de conocimientos y competencias indispensables para proseguir los estudios, integrarse y moverse en la vida social contemporánea, al tiempo que se le oriente para encontrar su propia vía de realización personal y profesional.

Por su parte, para la otra alternativa, el “currículum contrahegemónico”, voy a seguir la formulación que hace Robert Connell en su conocido libro *Escuelas y justicia social*, en el que —además— dice basarse en las teorías de la justicia de Rawls (1977) y Walzer (1997), aunque —de hecho— no lo ha leído o lo ha hecho entendiendo poco. De lo que no me cabe duda es que Rawls estaría en desacuerdo. Considerando, como él, la importancia de plantear el tema de la justicia social en educación y, asimismo, que —en educación— no se debe disociar el cuánto, cantidad de educación, de qué, currículum, difiero en la propuesta de salida.

En lugar, pues, de ofrecer mayores posibilidades educativas de acceso a un bien común educativo, dado que este “bien” significa cosas diferentes e igualmente les reportará cosas diferentes según la situación de partida, plantea —como “justicia curricular”— no ofrecer el mismo tipo de currículum dominante o “hegemónico” a personas que pertenecen a diferentes clases sociales o grupos culturales. El error de base de la justicia distributiva, viene a decir, es pretender ofrecer el mismo tipo de educación, en términos curriculares, a individuos que pertenecen a diferentes clases sociales. De ahí que los programas de Educación Compensatoria no hayan llevado muy lejos, ni resuelto la justicia social en términos educativos, si no se cambia el currículum.

El currículum hegemónico señala:

“margina otras formas de organización del conocimiento [...], está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas” y “ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas” (Connell, 1997:56).

En su lugar, Connell estima que los contenidos de la enseñanza deben estar orientados al tipo específico de pobreza del grupo destinatario de la educación, en términos de un currículum contrahegemónico: “*La justicia requiere un currículum contrahegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos*” (Connell, 1997:64). Dice inspirarse, interpretándolo a su modo, en el principio de justicia de Rawls, de que las desigualdades deben servir a los grupos “menos favorecidos”. Pero, para Rawls, son criterios moralmente irrelevantes la raza, la clase social, el género de cada persona, en los que no se puede basar una teoría de la justicia, y ésta no exige un “currículum contrahegemónico” como modo único de favorecer a los desfavorecidos. Presenta, entonces, tres principios para construir un modelo operativo de la justicia curricular: los intereses de los menos favorecidos, participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad.

La cuestión es: ¿representa una alternativa mínimamente viable reconstruir el currículum vigente de modo que represente los intereses de los menos favorecidos? y, en tal caso, ¿qué contenidos conformarían dicho currículum “contrahegemónico”? Se trata —dice— de “*generalizar el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente*”. A menos que tengamos presente una revolución social, dicho currículum no dejaría de ser una coartada para la pobreza, por mucho que contribuyera a conformar una conciencia de clase. El llamado currículum contrahegemónico no podría convertirse en un nuevo canon, con pretensiones de hegemonía.

El grave problema, entonces, es cómo conjugar un currículum “general”, dominante, con un currículum “contrahegemónico” y cómo, éste último, se pueda convertir en general sin despreciar los elementos científicos y culturales que forman la tradición cultural. En tal caso, además de quedar representados los intereses de los grupos hasta entonces marginados, debe incluir la parte generalizable, ciencias, lengua o matemáticas, del currículum tradicional, al que todos debieran tener acceso, a menos de marginarlos de nuevo. Si bien, todas las culturas han de estar representadas en un plano de igualdad en el currículum, que no puede estar elaborado desde una única posición dominante, los derroteros irían por otros sitios.

Me parece por ello una salida más plausible que los principios de equidad implican que todo individuo, muy especialmente los alumnos en mayor grado de dificultad, tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de formación. No se impide que otros puedan ganar más, pero sí se garantiza que todos tengan lo considerado indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también el “currículum democrático” (Guarro, 2002). La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a conseguir en esta primera parte de la vida. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como —en analogía— representa el salario cultural mínimo.

6. DE LA INEVITABILIDAD DEL FRACASO ESCOLAR A ASEGURAR EL ÉXITO PARA TODOS

La escuela, situada en un entorno desigual, parecería condenada a reproducir dichas desigualdades, de ahí que una mayor justicia en la escuela pudiera suponer actuar más en reducir las desigualdades sociales que en reformas educativas. Éste fue, en parte, el diagnóstico pesimista a comienzos de los sesenta. De lo que ha llovido desde entonces hoy relativizamos, en parte, dicho

diagnóstico para concentrarse en lo que puede hacer la escuela. Siendo conscientes del papel determinante que suele jugar el entorno escolar, igualmente lo somos hoy día del propio papel que puede jugar la escuela en producir o reducir las desigualdades escolares, como muestran los análisis de las evaluaciones internacionales (Benadousi, 2001; Dupriez y Dumay, 2004). No se pueden “echar todos los balones fuera”, el neoliberalismo, la globalización, el Ministerio, las familias, etc. Una cosa parece clara: aun cuando los márgenes de acción de las escuelas tengan sus limitaciones, cuanto más eficaz sea una escuela más justa será y, mayor aún, si la eficacia redundá en beneficio de los alumnos en desventaja social o escolar.

En los sesenta y setenta, diversos análisis críticos de la “nueva” sociología de la educación, cuestionan la igualdad de oportunidades, mostrando cómo la escuela reproduce inevitablemente las desigualdades sociales, siendo las desigualdades escolares una pura consecuencia de la desigualdad social (Bernstein, Baudelot y Establet, Boudon, Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, Willis, Apple, Lerena, Fernández Enguita, etc.). Lejanos, como estamos, de estos diagnósticos funcionalistas del origen social de resultados educativos que, por un lado, con el Informe Coleman en el americano, como por el otro, con la sociología de la educación francesa, se hicieron en los setenta, en cuanto conducían a una desesperanza y desmovilización del cuerpo docente por un lado y a desresponsabilizar a la propia acción escolar, por otro. Si es el terreno político donde hay que jugarse la batalla, poco sentido tiene actuar en el escolar, reforzando la función del sistema. Como comenta Perrenoud (1998: 17):

“El profesorado afectado por el fracaso escolar se siente, al mismo tiempo, culpable por participar en el proceso de reproducción de las desigualdades e impotente por atajarlo en el marco de su práctica personal, ya que se explica que los programas, los métodos, la evaluación, la orientación, la selección, en fin, todos los elementos del sistema, están en cierta manera concebidos para fabricar desigualdades en provecho de los niños de las clases desfavorecidas.”

Actualmente nos importa más qué puede hacer la escuela para neutralizar dichos factores y conseguir un buen aprendizaje para todos. Pienso, como Linda Darling-Hammond (2001:42), con cuyos planteamientos me identifico, que —una vez alcanzada la escolarización de toda la población escolar— nuestro reto para el siglo XXI “es que las escuelas garanticen a todos los estudiantes y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender”, lo que supone que todos puedan comprender y manejar los instrumentos culturales, y enseñar para la diversidad. “Este nuevo desafío —continua diciendo Linda— no requiere un mero incremento de tareas. Exige una empresa fundamentalmente diferente. [...] Nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa”.

Esto supone, como dice la Comisión Thélot (2004:43) que, en función de la equidad, se debe *igualar la eficacia de la escuela*, por lo que para ser justa, la escuela no debe ser formalmente igual, sino igualmente eficaz; más aún, las escuelas en medios desfavorecidos deben ser especialmente eficaces. Será preciso, pues, optimizar y homogeneizar la calidad de la oferta educativa de las escuelas así como las prácticas docentes del profesorado, interviniendo activamente en aquellas escuelas en las que, por su funcionamiento o por el contexto en que se encuentran, no están ofreciendo niveles equitativos. Como señala Marie Duru-Bellat (2003):

“El acceso a un centro escolar u otro no es algo anodino en términos de desigualdades sociales, hasta tal punto que, en la mayor parte de los países, una parte importante de las ventajas de los jóvenes de medios favorecidos pasa por el acceso a centros educativos de mejor calidad. La variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar, en el seno de un país, explica la mayor o menor amplitud de las desigualdades de éxito de un país a otro. Una política dirigida a reducir las

desigualdades sociales debería pues pasar por una igualación de la calidad de la oferta escolar” (Duru-Bellat, 2003:76).

Hoy sabemos que las desigualdades escolares de origen social son, al menos en parte, un subproducto de las desigualdades propiamente escolares. Esto es lo que quiere mostrar el “efecto centro”, puesto de manifiesto a partir de las investigaciones sobre escuelas eficaces. A título de ejemplo, considero relevante nombrar el estudio chileno sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza (Bellei y otros, 2004) que, a través de un estudio cualitativo sobre 14 escuelas, muestra

“que es posible entregar educación de calidad en escuelas que trabajan con niños que viven en condiciones de pobreza y entregar pistas o señales de caminos concretos para lograrlo. ¿Cómo hacer para que los niños en situación de vulnerabilidad económica alcancen logros escolares que podrían transformar sus vidas? El estudio parte de la premisa de que las respuestas existen y están presentes en las escuelas, en los directivos y en los profesores que han sido capaces de vencer las adversidades del medio logrando que sus alumnos, a pesar de sus desventajas sociales, accedan a una educación de calidad. E identificando estas escuelas y documentando su realidad presente y trayectoria, se podría concluir sobre las claves o factores que hacen posible los nuevos resultados” (Bellei y otros, 2004:10).

En fin, reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas, de acuerdo con el conocimiento acumulado, implica actuar —de modo convergente y a lo largo del tiempo, para que sean sostenibles— en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje a nivel de aula. Que una sociedad sea más justa, también depende de la contribución que haga el sistema educativo. La mejora de la eficacia no está, como frecuentemente se ha creído, reñida con la lucha contra las desigualdades. En cualquier caso, en un contexto de reestructuración del papel de la escuela y de diversidad creciente de los alumnos, cualquier estrategia de mejora puede ser subvertida, para introducir desde fuera nuevas desigualdades. De ahí la complejidad del problema en la coyuntura actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barry, B. (1997). *La justicia como imparcialidad*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczyński, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Unicef. Disponible en: http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/
- Benadusi, L. (2001). Equity and education: A critical review of sociological research and thought. En W. Hutmacher, D. Cochrane y N. Bottani (eds.). *In pursuit of equity in education. Using International Indicators to Compare Equity Policies* (pp. 25-64). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum, 16*, pp. 9-33.
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*, pp. 15-38. Disponible: <http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice20.htm>
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia [original, *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin, 1973].

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia [original, *La reproduction: les fonctions du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970].
- Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice*. New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in education. *The Political Quarterly*, 73(2), pp. 181-190.
- Canário, R., Alves, N. y Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa.
- Coleman, J.S. et al. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office [Rempresión posterior en Nueva York: Arno Press, 1979, 2 vols.].
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Crahay, M. (dir.) y Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2000). L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. *L'Anne Sociologique*, 50(2), pp. 383-408.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2004b). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 539-555. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue française de Pédagogie*, 146, pp. 105-114.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2004). *L'égalité dans les systèmes scolaires: effect école ou effect société?* Bruselas: Girsef. Cahiers núm. 31. Disponible en: http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/031cahier.pdf
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école et LIREDU: vingt-cinq ans de recherche*. Documento on line: <http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/sem2433D.pdf>
- Duru-Bellat, Marie (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris : UNESCO, Institut International de planification de l'éducation. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2003). La educación compensatoria y la organización de los centros: ¿un programa marginal o una prioridad de los centros? En: *Seminario de Educación Compensatoria en los IES. Región de Murcia* (Curso 2002-03). CPR Cieza. Disponible en: <http://needirectorio.cprcieza.net/documentos/jmescudero.pdf>
- Eurydice (2003). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.
- Farrell, J.P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En: L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 473-479). Oxford: Pergamon.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En: R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc..
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ed. Pomares.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition. A political-philosophical exchange*. Londres: Verso.

- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paidós.
- González, M.T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, pp. 167-182.
- Guarro, A. (2002). *Curriculum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Honneth, A. (2004). Recognition and justice. Outline of a plural theory of justice. *Acta Sociologica*, 47(4), pp. 351-364.
- Kherroubi, M. y Rochex, J.-Y. (2002) La recherche en éducation et les ZEP. En France, I. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 103-132; y (II), 146 (2004), pp. 115-190.
- Kreimer, R. (2000). *Historia del mérito*. Disponible parcialmente en <http://geocities.com/filosofialiteratura/>
- Kukathas, C. y Pettit, Ph. (2004). *La teoría de la justicia de John Rawls y sus críticos*. Madrid: Tecnos.
- Martín Criado, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En: L. Enrique Alonso, E. Martín Criado y J.L. Moreno (eds.). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Meuret, D. (1997). Que serait un système éducatif juste. En : M. Demeuse (Ed.): *Colloque Étude comparative des dispositifs de pilotage* (Lieja, 5-8 noviembre). Université de Liège. Edicion electrónica disponible en: <http://www.ulg.ac.be/pedaaepe/socrates/colloque/doc13.html>
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. En: D. Meuret (Dir.): *La justice du système éducatif* (pp. 37-54). Bruselas: De Boeck.
- Nozick, R. (1998). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Basil Blackwell, 1980].
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, pp. 11-34.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press].
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona: Paidós [ed. orig.: *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press, 2001]
- Roemer, J.E. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Roemer, J.E. (1999). Igualdad de oportunidades. En: J.M. Maravall (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I)* (pp. 15-32). Madrid: Argentaria-Visor. Una versión similar (“Variantes de la igualdad de oportunidades”) en: *Fractal*, 16, pp. 151-157. Disponible en: <http://www.fractal.com.mx/F16roeme.html>
- Rojas, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1. *Revista Praxis*, 4, pp. 6-18 http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm
- Rychen, D. y Salganik L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sandel, M. (2000). *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa [Ed. orig.: *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982].
- Sardoc, M. (2003). An interview with Robert K. Fullinwider. *Theory and Research in Education*, 1(1), pp. 121-140.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].
- Téزانos, J.F. (2003). La libertad de los iguales, *Sistema*, 173, pp. 3-14.
- Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris: La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>

- Vallespín, F. (1999). Acción afirmativa y principio de ciudadanía. En: J.M. Maravall (Ed.), *Dimensiones de la desigualdad (III Simposio sobre Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I)* (pp. 71-85). Madrid: Argentaria-Visor.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Vinovskis, M. A. (1999). Do Federal Compensatory Education Programs really work?: A brief historical analysis of Title I and Head Start. *American Journal of Education*, 107(3), pp. 187-209.
- Walzer, M. (1993) *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica [Ed. orig.: *Spheres of justice: a defense of pluralism and equality*. Nueva York: Basic Books, 1983].
- Wesselingh, A. (1997). Spheres of justice: the case of education. *International Studies in Sociology of Education*, 7 (2), pp. 181-194.
- World Bank (2005) *Expanding opportunities and building competences for young people. A new agenda for secondary education*, Washington, DC. Resumen en: J.M. Moreno y E. Cuadra: La Educación Secundaria en el mundo, *Cuadernos de Pedagogía*, 347.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra [Ed. orig.: *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990].
- Zurn, C.F. (2005). Recognition, redistribution, and democracy: dilemmas of Honneth's critical social theory. *European Journal of Philosophy*, 13(1), pp. 89-126.