HACIA UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DEMOCRÁTICA

Rodolfo Vázquez*

Desde 1971, fecha de publicación del libro de John Rawls, *A Theory of Justice*, la filosofía liberal ha cobrado un nuevo impulso que se refleja no solamente en la reflexión política sino también en el campo de la ética, del derecho y de la economía. Según Daniel Bell: “Mientras que el liberalismo como política pública se ha derrumbado, la filosofía política liberal ha estallado con gran fuerza intelectual y entusiasmo, y ha dado nueva vida a un campo que había estado moribundo desde mediados de siglo a causa de las críticas del positivismo y a la debilidad del utilitarismo que había servido de refuerzo al pensamiento liberal.”¹

141

Al mismo tiempo, la obra del filósofo estadounidense ha constituido, sin lugar a dudas, un punto de inflexión en la filosofía contemporánea, lo que permite afirmar con Robert Nozick que hoy los filósofos de la política deben trabajar dentro de la teoría de Rawls o bien explicar por qué no lo hacen.

Desde principios de los setenta hasta nuestros días, la línea abierta por Rawls en lo que se conoce como “liberalismo igualitario” ha encontrado numerosos seguidores, quienes apoyándose en mayor o menor grado en algunas de sus premisas, han desarrollado una línea de pensamiento que toma distancia no sólo frente a posiciones tradicionalistas y comunitaris-

* Departamento Académico de Derecho, ITAM.

¹ Daniel Bell, Las guerras culturales en USA (1965-1990), en *CLAVES de la Razón Práctica* n° 32, p. 16.

Rodolfo Vázquez

tas, sino también dentro de las mismas filas liberales, frente a posiciones utilitaristas y libertarias. En efecto, con respecto a estas últimas —las posiciones utilitaristas y libertarias— que también reconocen el principio de autonomía, el liberalismo igualitario se presenta como una tercera alternativa que, por un lado, rechaza el liberalismo holista de los utilitaristas, orientado “al incremento de la autonomía global de un grupo como si se tratara de un solo individuo” y, por otro, rechaza el liberalismo conservador de los libertarios que pretende “que la autonomía se distribuya espontáneamente” y en “dejar intacta la autonomía que cada uno parece (ilusoriamente) haber alcanzado por sí mismo”.² El liberalismo igualitario pretende “maximizar la autonomía de cada individuo por separado en la medida en que ello no implique poner en situación de menor autonomía comparativa a otros individuos”.³

Como se puede apreciar, esta directiva que propone Nino es una reformulación del principio de diferencia de Rawls, que pone el acento en el valor de la autonomía y en la obligación de expandir la de aquéllos cuya capacidad para elegir y materializar planes de vida esté más restringida. Si se parte de este principio para caracterizar al liberalismo es claro que éste responde satisfactoria y plenamente a los reclamos que comúnmente se le hacen sobre la base de valores igualitarios y democráticos.

142

El reclamo al liberalismo de que atenta contra la igualdad se ha apoyado en la idea de que frente a la tensión entre los valores de libertad e igualdad, el liberalismo otorga prioridad al primero argumentando que la idea de autonomía individual es antagónica con exigencias de apoyo solidario a los más necesitados.

La respuesta a este reclamo consiste en mostrar que no es genuina la tensión entre libertad e igualdad si se reconoce que ambos valores responden a estructuras diferentes. La libertad es un valor sustantivo, cuya extensión no depende de cómo está distribuido entre diversos individuos, ni incluye *a priori* un criterio de distribución. En cambio, la igualdad es en sí misma un valor adjetivo que alude a la distribución de algún otro valor. La igualdad no es valiosa si no se predica de alguna situación o propiedad que es en sí misma valiosa. Esto sugiere la posibi-

² Carlos S. Nino, *Ética y Derechos Humanos*, 1989, 2a. amp. y rev., Buenos Aires, Astrea, p. 344.

³ *Ibid.*, p. 345.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

lidad de combinación de ambos valores, de aquí que las diferencias de autonomía pueden estar justificadas si la mayor autonomía de algunos sirve para aumentar la de los menos autónomos sin provocar otras restricciones.

Como veré más adelante, esta reformulación del principio de diferencia supone, por una parte, la necesidad de deberes positivos generales para promover la autonomía de los menos autónomos y, por otra, el reconocimiento de necesidades básicas que son compatibles con la autonomía personal en la medida en que se identifican como estado de cosas que son prerequisites para el desarrollo de planes de vida libremente elegidos.

Si se acepta el punto de vista anterior, el liberalismo muestra que lejos de ser un adversario de los derechos sociales —como los derechos a la salud, a la educación, a una vivienda digna, a un salario justo...— éstos son extensión natural de los derechos individuales. Así pues, sería inconsistente reconocer un derecho referido a la salud o a la educación y no admitir que ellos son violados cuando se omite otorgar los medios necesarios para su goce y ejercicio. El liberalismo se opone, entonces, a quienes sostienen que los derechos negativos son los únicos existentes o bien que éstos tienen mayor jerarquía que los derechos positivos. Contra esta posición, el liberalismo igualitario otorga la misma relevancia moral a la actividad como a la no actividad, de tal manera que, según su concepción, los derechos no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones.

143

El reclamo de la democracia se presenta con respecto a la tensión que surge entre los derechos humanos y las decisiones democráticas. La alternativa consiste en sostener que los derechos humanos limitan las decisiones que se toman a través del proceso democrático, o bien, que las decisiones mayoritarias prevalecen en todos los casos sobre los derechos individuales, hasta el punto de que éstos son fijados a través de tales decisiones. Ahora bien, si se considera que el liberalismo igualitario abarca derechos que no sólo se violan por actos positivos sino también por omisiones, el campo de los derechos tiene una extensión tal que difícilmente deja espacio moral para las decisiones democráticas. Las únicas cuestiones que podrían ser decididas democráticamente no estarían dominadas por derechos y, en la medida en que éstos ocupan un papel relevante en la moral pública, no serían cuestiones morales.

Rodolfo Vázquez

Naturalmente, la validez de esta conclusión depende de la justificación de la democracia que se acepte. Sin entrar en mayores especificaciones, pienso que no es aceptable la justificación de la democracia por la vía del consenso fáctico de los individuos o del pueblo; tampoco es aceptable la justificación perfeccionista en la línea de lo que hoy se conoce como republicanismo cívico. Me inclino por la aceptación de una justificación dialógica de la democracia, en la línea de un objetivismo que parta de la “práctica social de la discusión moral”. Esta justificación disuelve la tensión entre democracia y derechos humanos estableciendo una distinción de planos: éstos pertenecen al plano ontológico; aquélla en cambio, se ubica en el plano epistemológico, es decir, la democracia es el mejor procedimiento para tener acceso cognoscitivo a tales derechos. De esta conclusión se sigue que la justificación epistemológica de la democracia, tal como sugiere Carlos Nino,⁴ provee las bases para una conciliación entre el liberalismo y la democracia, en tanto que ésta aun con todas sus imperfecciones, es el medio más apto para alcanzar el reconocimiento de los principios liberales de dignidad, autonomía e igualdad de la persona, con todos los derechos que de ellos se deriva, lo cual permite proponer como base de un consenso profundo un liberalismo igualitario y democrático.

144

A partir de este esbozo general del liberalismo, podemos ver que el enfoque liberal igualitario de la educación adheriría al esquema que Amy Gutmann ha denominado de “Estado democrático”. Éste rechaza los excesos que propicia el modelo libertario, con su marcado individualismo, con una concepción de la igualdad de oportunidades entendida exclusivamente desde un punto de vista procedimental y con una comprensión neutralista de los valores, que termina depositando la autoridad educativa exclusivamente en los educadores profesionales; también rechaza los excesos del modelo comunitario, con una visión integrista de la sociedad que descarga la autoridad educativa exclusivamente en los padres en el contexto de las comunidades vecinales; y asimismo rechaza los excesos en que incurre el modelo tradicionalista, desde una concepción teleológica del ser humano, en el contexto de un estado perfeccionista que deposita la responsabilidad educativa en las autoridades civiles o religiosas.

⁴ Carlos S. Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, 1992, Buenos Aires, Astrea, p. 194 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Por cierto, el modelo democrático de educación no excluye las verdades parciales contenidas por cada una de estas propuestas, pero su compromiso más bien es “distribuir la autoridad educacional de forma tal que proporcione a sus miembros una educación adecuada para participar en políticas democráticas, para escoger entre (un rango limitado de) formas de vida buena, y para compartir en las diversas sub-comunidades, tales como las familias, la identidad que existe en las vidas de sus ciudadanos”.⁵

Pienso que este modelo democrático de educación es coherente con las premisas de un liberalismo igualitario. Desde este punto de vista, en el marco de una justificación ética-política de la educación, en lo que sigue me propongo responder a estas cuestiones: I. Qué relación existe entre igualdad y educación; y II. Cuáles son las implicaciones de una educación igualitaria en el marco de un Estado democrático.

I

Thomas Nagel ha propuesto la visión de un proceso periódico a través del cual en Estados Unidos fueron estableciéndose medidas contra la discriminación. Este proceso es útil para ilustrar la transición desde la idea de igualdad ante la ley hasta la idea de igualdad de resultados, pasando por la de igualdad de oportunidades.

145

La primera medida contra la discriminación, especialmente racial y sexual, fue la abolición de barreras impuestas en estos campos. La previsión constitucional de igualdad frente a la ley —establecida en Estados Unidos a través de las enmiendas XIII a XV y XIX— parece ser el camino característico para alcanzar tal abolición.

Sin embargo las medidas legales, aun cuando sean obedecidas, no siempre sirven para eliminar los obstáculos en la práctica social. Ésta es la razón por la cual fue necesario un segundo paso, que consistió en considerar los criterios para la selección de los trabajos más codiciados, para evitar prejuicios ocultos y para garantizar la imparcialidad.

No obstante, estos procedimientos no sirvieron para dar una justa oportunidad en la obtención de tales empleos debido a las desventajas

⁵ Amy Gutmann, *Democratic Education*, 1987, Princeton University Press, p. 42.

Rodolfo Vázquez

en el punto de partida social, económico y educativo para los individuos anteriormente discriminados. Por ello fue necesario un tercer paso en la forma de no-discriminación, que Nagel llama “medidas compensatorias”, como programas especiales de enseñanza, apoyos financieros, guarderías, centros de enseñanza y grupos tutoriales.

Pero estos programas especiales tampoco sirvieron para superar las desventajas injustamente causadas por la discriminación, tales como sus efectos psicológicos y morales en la auto-estima, en la confianza y en la ambición. Por lo mismo fue instrumentado un cuarto paso, que introdujo medidas de “discriminación inversa” para intentar compensar las condiciones de menor capacidad de algunas personas, producto de discriminaciones anteriores.

Nagel sugiere la conveniencia de prever un quinto paso aún más radical —probablemente, como él reconoce, no realizable en Estados Unidos— para superar el punto de vista de que los individuos deben ser únicamente compensados por las desigualdades injustamente producidas; a saber, defender una igualdad de resultados independientemente de las capacidades.⁶

146 Creo que sin mayor dificultad podemos reagrupar los tipos de igualdad mencionados por Nagel en tres categorías: igualdad frente a la ley, igualdad de oportunidades (tanto de acceso como en el punto de partida, sea a través de compensaciones individuales o grupales), e igualdad de resultados. No es mi propósito hacer un análisis minucioso de cada una de éstas, sin embargo, sin dejar de hacer mención a la igualdad frente a la ley y reconocer la enorme importancia del debate contemporáneo en torno a los criterios de justicia distributiva, pienso que resulta más provechoso dedicar un mayor espacio al tratamiento de la igualdad de oportunidades en la educación, por los problemas que en seguida plantearé y sobre los cuales intentaré ofrecer una respuesta.

Con respecto a la igualdad frente a la ley, cabe decir con Bobbio que: “De las diversas determinaciones históricas de la máxima que proclama la igualdad de todos los hombres, la única universalmente reconocida, cualquiera que sea el tipo de constitución en la que esté inserta y cualquiera que sea la ideología sobreentendida, es la que afirma que

⁶ Thomas Nagel, *Mortal Questions*, 1979, Cambridge University Press, p. 91 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

‘todos los hombres son iguales frente a la ley’, o, con otra formulación, ‘la ley es igual para todos’.”⁷

El principio, como lo refiere el mismo Bobbio, tiene que ver con el concepto clásico de “isonomía”, ilustrado con las siguientes palabras de Eurípides: “No hay peor enemigo de una ciudad que un tirano, cuando no predominan las leyes generales y un solo hombre tiene el poder, dictando las leyes para sí mismo y sin ninguna equidad. Cuando hay leyes escritas, el pobre como el rico tienen igual derecho.”⁸

El de igualdad frente a la ley es un principio genérico, que se interpreta como prescribiente de toda discriminación arbitraria, no justificada y, por tanto, injusta. Excluye toda discriminación entre los seres humanos por diferencias que se consideran irrelevantes: raza, religión, preferencia sexual... si bien debe admitirse que aun en su enunciación formal, el reconocimiento de esta igualdad ha sido en muchas ocasiones una ardua conquista histórica.

Más aún, el derecho a la educación, junto con otros, como a la previsión, al trabajo o a la vivienda, es un derecho a prestaciones en sentido estricto. Desde este punto de vista, el reconocimiento frente a la ley a un derecho igualitario a la educación, si se lo entiende precisamente como un derecho social fundamental, no sólo adquiere relevancia en nuestros días desde un punto de vista formal sino también sustantivo.

147

La igualdad de oportunidades puede entenderse como igualdad de acceso o como igualdad en el punto de partida. Con respecto a la primera, ésta exige la apertura en la admisión a la competición a todos; que como bien señala Ruiz Miguel: “pueden ser sólo ‘todos’ aquellos que cumplen unos requisitos mínimos relacionados con el mérito, lo que constituye una distinción relevante para el acceso, como exigir el título de licenciado en Derecho en una oposición a jueces o un mínimo de condiciones físicas para una selección de policías”.⁹

En la práctica, la igualdad de acceso se traduce en la eliminación de discriminaciones injustas y, positivamente, en la estricta consideración

⁷ Norberto Bobbio, *Igualdad y Libertad*, 1993, Barcelona, Paidós, p. 71.

⁸ Citado por Bobbio, *Ibid.*

⁹ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre “Igualdad”, en el marco del III Seminario Eduardo García Máynez, 1993, México, ITAM.

Rodolfo Vázquez

de los méritos. Ésta es la forma de igualdad de oportunidades que satisface el modelo tradicional de la meritocracia.

La igualdad de oportunidades en el punto de partida, tanto si se considera al individuo como tal o perteneciendo a un grupo, es la igualdad en las posiciones o circunstancias previas desde las que se accede a la competición, de modo que las capacidades o talentos de cada cual hayan contado previamente con iguales posibilidades de desarrollo, para que la selección por méritos individuales sea equitativa.¹⁰

Esta igualdad en la partida pretende corregir las desigualdades que se derivan de la situación familiar o social, especialmente en sus vertientes económica y cultural, de modo que no sólo se garantice la no discriminación sino que se excluyan las barreras de clase, destacando “la importancia de prevenir las excesivas acumulaciones de propiedad y riqueza y de mantener iguales oportunidades de educación para todos”.¹¹

Uno de los filósofos que con mayor lucidez ha trabajado el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida, James Fishkin, propone el establecimiento de un trilema, o dilema con tres cuernos, y parte del enunciado de tres principios:

148

Mérito: Debe existir una amplia equidad procesal para la evaluación de calificaciones para las posiciones.

Igualdad de oportunidades vitales: La perspectiva de los niños para eventuales posiciones en la sociedad no debería variar de manera sistemática y significativa con sus características nativas arbitrarias.

Autonomía de la familia: Las relaciones consensuales dentro de una familia dada que gobierna el desarrollo de sus hijos no

¹⁰ Con respecto a la educación es importante tener en cuenta el hecho de que “a diferencia de otros bienes, al ser consumida por el individuo, se vuelve parte constitutiva de su persona y lo transforma cualitativamente”; por lo tanto, “reducir la obligación de una sociedad de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad puede resultar un tanto empobrecedor”, Pablo Latapí, *Reflexiones sobre la justicia en la educación*, México, Centro de Estudios Educativos, México.

¹¹ John Rawls, *A Theory of Justice*, 1971, Harvard University Press, Cambridge, Mass., p. 73.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

deberían ser coercitivamente interferidas, excepto para asegurar a los niños los prerrequisitos esenciales para la participación adulta en la sociedad.¹²

De acuerdo con Fishkin, el trilema surge porque cualquier combinación de dos de los tres principios excluye al tercero restante:

(i) si el principio del mérito y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio de igualdad de oportunidades vitales. Pienso que este esquema refuerza posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo.

(ii) si el principio del mérito y el principio de igualdad de oportunidades vitales son satisfechos, se sacrifica el principio de autonomía de la familia. Este esquema puede dar lugar a posiciones autoritarias o de paternalismo injustificado.

(iii) si el principio de igualdad de oportunidades vitales y el principio de autonomía de la familia son satisfechos, se sacrifica el principio del mérito. Este esquema abre las puertas a medidas de discriminación inversa.

149

Con respecto al primer cuerno —el esquema propuesto por los liberales, por ejemplo— es inaceptable por dos razones. La primera, de orden fáctico, cuando se aplica a los casos individuales tiene que ver con las limitaciones propias del principio de igualdad de oportunidades vitales considerado abstractamente: 1. el punto de partida de la educación individual es diferente si consideramos el ambiente familiar y las aptitudes; 2. las preferencias individuales son también muy distintas y es difícil establecer equivalencias; 3. el entorno social que incluye a los

¹² James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, 1983, Yale University Press, p. 22, 32 y 35-6. Por “características nativas arbitrarias” entiende Fishkin características tales como la raza, el origen étnico y el trasfondo familiar y por “prerrequisitos esenciales”, el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria cuya ausencia justificaría la intervención del Estado.

Rodolfo Vázquez

mismos compañeros de escuela y de aula, es también muy distinto; 4. el esfuerzo personal no es un bien que se dé, sino una tarea que realiza cada persona con ciertos apoyos y recursos, que no determinan los resultados.¹³

La segunda razón tiene que ver con el supuesto normativo que se halla latente en (i), la posibilidad de justificar deontológicamente el mercado, es decir, que éste es bueno porque resulta ser la consecuencia del ejercicio de derechos indiscutibles, como el de la autonomía de la familia y el de equidad procesal en el trato a las personas.

Contra tal concepción habría que decir que el mercado no es algo bueno en sí mismo sino que su valor depende de los bienes primarios que permita alcanzar o garantizar en el marco de un sistema democrático representativo.¹⁴ Es claro que la autonomía y la equidad procesal son bienes primarios, pero si se acepta con rigor la relación entre mercado y democracia, a diferencia de los libertarios, deben aceptarse algunos supuestos que hacen posible tal relación: la necesidad de una sociedad homogénea y la exigencia de deberes positivos generales.

150 Una sociedad es homogénea, en términos de Garzón Valdés, cuando todos sus miembros tienen la posibilidad de ejercer los derechos vinculados con la satisfacción de sus bienes básicos o primarios. Éstos son los necesarios para la realización de todo plan de vida, y junto con los derechos a los que se hallan vinculados conforman lo que este autor llama "coto vedado".¹⁵

En esta concepción de Garzón Valdés resulta importante comprender que ninguna cuestión concerniente a bienes primarios puede decidirse de acuerdo con la regla de la mayoría. Por lo tanto, el "coto vedado" se constituye como un prerrequisito para la democracia, es decir, no es susceptible de negociación alguna. La regla de la mayoría se aplica para resolver problemas prácticos vinculados con los deseos secundarios de los miembros de la comunidad, pero nunca con respecto a sus deseos primarios.

¹³ Pablo Latapí, *op. cit.*

¹⁴ Véase Ernesto Garzón Valdés, "Justicia y mercado", Texto leído durante el Simposio sobre Justicia y Mercado en el Marco del Seminario Eduardo García Máynez, 1992, México, ITAM-Escuela Libre de Derecho, (inédito).

¹⁵ Véase Ernesto Garzón Valdés, "Representación y Democracia", en *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p. 641 s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Por ello se comprende que la estrategia de negociación y del compromiso en la persecución de los intereses secundarios —propios o ajenos— sólo es éticamente aceptable en el contexto de una sociedad homogénea que asegure una verdadera igualdad de oportunidades. El derecho a una educación básica pertenece, sin duda, al conjunto de derechos que conforman el coto vedado, por lo tanto, no es negociable en el mercado y su satisfacción contribuye al logro de una sociedad más homogénea.

Si aprobamos lo anterior difícilmente se pueda aceptar la propuesta de Milton Friedman y sus seguidores sobre el *voucher plan*, no sólo por razones fácticas sino también desde un punto de vista normativo.

En efecto, el *voucher plan* se propone bajo la suposición de la bondad del mercado *per se*. En este sentido, las escuelas, con el fin de obtener la confianza de los padres de familia, compiten entre ellas incrementando la calidad de los productos ofrecidos. Aun concediendo que las dificultades fácticas pudieran superarse, el *voucher plan* no va más allá de las demandas del mercado, omitiendo o ignorando el propósito fundamental de la educación básica, a saber, el desarrollo de un carácter democrático y liberal en los estudiantes.

Contra la propuesta de Friedman, pienso que se debe insistir en la idea de que el estado debe garantizar el bien público de la educación básica, cuyo contenido y condiciones favorables para su implementación deben permanecer fuera de cualquier negociación en el mercado.¹⁶ Esto significa que el Estado, lejos de mantenerse al margen, debe tener una intervención efectiva en la procuración de la educación básica. En otros términos, el del Estado es un deber positivo general.

Desde un punto de vista normativo, el principio de los deberes positivos generales establece que todo individuo está moralmente obligado a “una acción de asistencia al prójimo que requiere un sacrificio trivial y cuya existencia no depende de la identidad del obligado ni de la del (o

151

¹⁶ Se entiende por bien público o colectivo todo aquel que consumido por una persona en un grupo, no puede ser absolutamente negado a las otras personas del grupo. Véase Mancur Olson, *The Logic of Collective Action*, 1971, Harvard University Press, p. 14.

Rodolfo Vázquez

de los) destinatario(s) y tampoco es el resultado de algún tipo de relación contractual previa".¹⁷

Si aceptamos que los deberes éticos son instrumentos para la protección de bienes que se consideran valiosos, la justificación de los deberes positivos generales es la misma que la de los negativos, a saber, la protección de los bienes primarios de los seres humanos. Desde este punto de vista entiendo con Garzón Valdés que la justificación moral de los deberes positivos generales en la relaciones interpersonales, en el plano de las instituciones implica que el único Estado que puede aspirar a legitimidad es el Estado social de Derecho.

Dicho con otros términos, la protección de la autonomía e igualdad del individuo y la satisfacción de las necesidades básicas que se requieren para su desarrollo exigen la imposición de deberes positivos generales. Para proteger y desarrollar la autonomía de los individuos y contribuir a la igualdad de oportunidades entendida no sólo como igualdad de acceso bajo reglas procesales imparciales sino sobre todo como igualdad de oportunidades sustantiva, es decir, desde el punto de partida, el Estado tiene que intervenir en la equitativa distribución de los bienes básicos. Es en este contexto que se debe entender como deber del Estado la distribución obligatoria y libre de la educación básica que, en tanto
152 contribuye a la formación de la autonomía personal, hace posible el logro de una sociedad más homogénea.

En esta línea de reflexión, pienso que es de suma utilidad tener en consideración la distinción entre la formación de la autonomía y su ejercicio. A diferencia de la segunda, la primera no depende de los deseos o preferencias de las personas. Por lo tanto, la precedencia de necesidades sobre deseos puede sostenerse sobre la base del principio liberal de la autonomía, si ésta se entiende como autonomía de formación. En términos de Nino: "Creo que esta concepción (la de la autonomía de formación o de creación) no es otra que la vieja noción de auto-realización, que se relaciona con la adhesión que hace Frankfurt al florecimiento... En el centro de esta concepción del bien personal está la idea de capacidades rescatada por Amartya Sen. El individuo se autorrealiza en la medida en que actualiza en forma plena y equilibrada sus diversas capacidades... Esta articulación

¹⁷ Ernesto Garzón Valdés, "Los deberes positivos generales y su fundamentación", en *Derecho, Ética y Política*, p. 339.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

todavía bastante impresionista del valor de autonomía en el marco de una concepción más amplia del bien personal sugiere que, efectivamente, debemos igualar a los individuos en la dimensión de sus capacidades, lo que implica satisfacer ciertas necesidades básicas.”¹⁸

Para crear y desarrollar la autonomía personal es necesario que el Estado cumpla con los deberes positivos generales, entre los cuales se encuentra en primerísimo lugar la educación básica. En este sentido, como bien ha señalado Ackerman: “No es tarea del Estado responder a las cuestiones fundamentales de la vida sino equipar a todos los individuos con las herramientas necesarias para responsabilizarse por sus propias respuestas.”¹⁹

Si se acepta la necesidad de una sociedad homogénea y los deberes positivos generales del Estado, deben rechazarse las posiciones individualistas en el contexto de un mercado competitivo que privilegia la autonomía de la familia y el mérito individual por encima de la igualdad de oportunidades en el punto de partida. No se puede sacrificar esta última si no es rechazando la posibilidad de un Estado social de Derecho.

Pero cuando no es posible rechazar el principio de la igualdad de oportunidades vitales, el segundo cuerno en el trilema de Fishkin propone el sacrificio de la autonomía de la familia, favoreciendo además el principio del mérito.

Si se aplica este esquema a la educación, el sacrificio de la autonomía de la familia con respecto a la educación de sus hijos parece contravenir convicciones profundamente arraigadas en la sociedad: ¿No son acaso los hijos una extensión natural de sus padres? ¿No justifica esta relación natural un derecho *a priori* de los padres sobre sus hijos? Y si éste no fuera al caso ¿quién tiene tales derechos? ¿Los tiene el Estado?

Tanto en una como en otra posibilidad, se corre el peligro de caer en un paternalismo injustificado, bien sea a través de la autoridad paterna o, peor aún, de la estatal. Éste es el caso, si se parte de la suposición de que los niños son una especie de propiedad de los padres o del Estado, que impide reconocer en ellos a seres humanos parcialmente autónomos. Contra esta opinión, es oportuno sostener con Amy Gutmann que, “una

153

¹⁸ Carlos S. Nino, “Autonomía y necesidades básicas”, *DOXA* n° 7, Alicante, p. 22.

¹⁹ Bruce Ackerman, *The future of Liberal Revolution*, 1992, New Haven and

Rodolfo Vázquez

justificación liberal del paternalismo hacia los niños debe descansar sobre una igual consideración de sus intereses como seres potencialmente racionales, seres capaces tanto de escoger libremente entre un rango competitivo de concepciones de la vida buena como de gobernarse inteligentemente en una sociedad democrática".²⁰

No hay duda alguna de que los padres tienen prioridad sobre otro tipo de instituciones en la educación de sus hijos, simplemente por razones empíricas como, por ejemplo, las psicológicas. Pero desde un punto de vista liberal, además del reconocimiento de la "incompetencia básica" de los niños, lo que justifica su paternalismo es la condición normativa de que sus medidas no se practican con la intención de manipularlos,²¹ sino previniendo los daños que podrían ocasionarse a sí mismos. Si esta condición normativa no se satisface, nada puede justificar una medida paternalista, como por ejemplo, un derecho natural absoluto de los padres sobre sus hijos.

154 Pienso que, desde un punto de vista liberal, debe afirmarse que el derecho de los niños a una educación básica debe prevalecer sobre las libertades de los mismos padres, cuando el ejercicio de éstas puede limitar la autonomía de los niños. Restringir tales libertades a través de la coerción legal evita daños a terceros —los niños— y crea las condiciones que hacen posible el gozo de las libertades de estos últimos. En este sentido, y de acuerdo con un orden lexicográfico de sus bien conocidos principios, la afirmación de John Rawls acerca de la prioridad de la libertad sobre otros bienes básicos, no es apropiada para este caso, porque sin educación las libertades liberales perderían todo su valor.

El juez William O. Douglas, refiriéndose a los niños pertenecientes a la Old Order Amish, ofrece un buen ejemplo cuando disiente en el caso *Wisconsin V. Yoder*: "Un niño Amish puede querer ser un pianista o un astronauta o un oceanógrafo. Para lograrlo deberá apartarse de la tradición Amish... Si sus padres conservan al niño fuera de la escuela más allá de la primaria, entonces el niño quedará imposibilitado de participar en el nuevo y apasionante mundo de la diversidad que tenemos hoy día...

²⁰ Amy Gutmann, "Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument", *Philosophy and Public Affairs*, Verano 1980, n° 4, p. 338.

²¹ Véase, Ernesto Garzón Valdés, "¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?", *DOXA* n° 5, 1988, p. 155s.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

Si es constreñido a la forma de vida Amish por aquéllos que tienen autoridad sobre él y si su educación es truncada, su vida entera puede ser impedida y deformada.”²²

En este caso, el bien básico de la educación debe prevalecer sobre la libertad religiosa o las tradiciones de los padres de la Old Order Amish.

Me parece claro que la educación básica tiene relación directa con la formación de la autonomía y no con su ejercicio. Cuando la autonomía de los individuos es relativa a sus deseos o preferencias, ya no satisface la condición empírica de la “incompetencia básica” para justificar acciones paternalistas o para prevenir daños a terceros. Por esta razón, en el nivel de la educación post-básica, la autonomía tiene que ver más con la realización de planes de vida libremente elegidos que con la elección de los planes a realizar; el ejercicio de la autonomía prevalece sobre la formación de la autonomía. Esto justifica que en la distribución de recursos escasos se debe dar preferencia a la educación básica sobre la educación post-básica.²³ En ésta, gran parte del beneficio marginal no es social sino privado, lo que constituye una razón de peso, entre otras, para que sean los mismos beneficiarios quienes cubran sus costos a través de colegiaturas.

De lo anterior se infiere que, mientras la demanda por una educación básica de calidad no esté plenamente satisfecha, todos los recursos gastados en subsidiar la educación post-básica están siendo substraídos de los fondos que deberían servir a la educación básica, en detrimento de los niños con menores recursos económicos. Esto no implica, como afirma Pablo Latapí, que deba existir una prioridad lexicográfica entre educación básica y educación post-básica, que significaría que mientras hubiese un solo niño que careciera de la primera, no se podría gastar nada en la segunda. Lo que se quiere enfatizar es la necesidad de establecer normas que den una prioridad efectiva y con carácter de urgente al logro de los mínimos necesarios.²⁴

En síntesis, con respecto al segundo cuerno del trilema, está plenamente justificado interferir en la autonomía de los padres cuando éstos

155

²² 406 US 205 (1972). Citado por Stephen Macedo, *Liberal Virtues*, 1990, Oxford, Clarendon Press, p. 268.

²³ Véase, Carlos S. Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, p. 297.

²⁴ Véase, Pablo Latapí, *op. cit.*

Rodolfo Vázquez

obstaculizan la formación de la autonomía de sus hijos. El mismo Fishkin lo reconoce al considerar como “prerrequisitos esenciales” para la participación adulta en la sociedad, el alfabetismo, los aspectos rutinarios de la ciudadanía y otros elementos de la educación secundaria. Quizás habría que ser más explícito en cuanto a los “aspectos rutinarios de la ciudadanía” y decir, por ejemplo, que es necesario formar la autonomía de los niños con un carácter democrático, lo que supone el aprendizaje y ejercicio de ciertos valores. Pero de ninguna manera se debe esperar hasta el nivel post-básico para comenzar a desarrollarlos, supondría un paternalismo injustificado. En el nivel post-básico, la satisfacción de la igualdad de oportunidades vitales y el mérito de los educandos —con algunas restricciones, como en seguida se verá— son, sin duda, los dos principios rectores, y el sacrificio de la autonomía de la familia es irrelevante. Como dije anteriormente, en este nivel lo prioritario es el ejercicio de la autonomía, no su formación.

De acuerdo con lo anterior, el segundo cuerno del dilema se puede afilar hasta hacerlo desaparecer, sólo a condición de ser muy claros en el rechazo de la hipótesis naturalista de que los hijos son una prolongación “ontológica” de sus padres. Esta hipótesis sólo puede conducir a la justificación de cualquier tipo de indoctrinación que atentaría contra los derechos básicos de los niños.²⁵

²⁵ La normatividad jurídica internacional más completa en la materia es la Convención sobre los Derechos del Niño que, terminada a fines de 1989, entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. La Convención parte de cuatro principios normativos: 1. principio de no discriminación, que expresa el tratamiento igual de los niños sin distinción por motivos de raza, color, religión, opinión política, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del mismo niño, de sus padres o de sus representantes legales; 2. principio de aplicación de los derechos, haciendo especial referencia al cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales, y exigiendo a los Estados Partes adoptar las medidas hasta el máximo de los recursos disponibles; 3. principio de respeto a los padres en la dirección y orientación de los hijos en el ejercicio de sus derechos; 4. principio del interés superior del niño, reconociendo su bienestar por encima de otros intereses como principio para regular las decisiones de las autoridades públicas. De manera específica, con respecto al derecho a la educación (a. 28 y 29) se mencionan entre otros objetivos: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad física y mental del niño hasta el

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

El tercer cuerno del trilema, que sacrifica el mérito individual, plantea el problema de “medidas compensatorias” y de discriminación inversa en el nivel de la educación post-básica. Es evidente que la educación básica, desde el mismo momento en que es considerada libre y obligatoria, excluye cualquier tipo de discriminación. A este respecto, el mérito del estudiante no debe ser una razón para la exclusión del sistema educativo, sino de una clasificación de acuerdo con estándares nacionales de calidad.

En el nivel de la educación post-básica la situación es distinta. En tanto no tiene que ver con la formación de la autonomía en la satisfacción de las necesidades básicas sino en la realización de planes de vida libremente elegidos, el derecho a una educación post-básica es, sin duda, un derecho, pero un derecho *prima facie*. Lo cual significa que este derecho puede ser desplazado por demandas de eficiencia y de justicia, si ello contribuye a la formación de la autonomía de los más necesitados.

La igualdad que se está considerando es la de oportunidades en el punto de partida, que trata de corregir las desigualdades en los méritos derivada de la situación familiar y social, especialmente en sus aspectos económicos y culturales. En términos de Rawls, la justa igualdad de oportunidades significa: “que aquellos con similares capacidades y habilidades deben tener posibilidades de vida similares. Más específicamente, aceptando que hay una distribución de las dotes naturales, quienes están en el mismo nivel de talento y capacidad, y tienen la misma voluntad de usarlos, deben tener las mismas perspectivas de éxito con independencia de su posición inicial en el sistema social, esto es, al margen del estrato de ingresos en el que han nacido”.²⁶

Para alcanzar la igualdad de oportunidades en el punto de partida “con independencia de la posición inicial en el sistema social”, pienso que se requiere la aplicación de un trato diferenciado y de discriminación inversa.

máximo de sus posibilidades y preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, religiosos, nacionales y personas de origen indígena. Para el análisis y discusión sobre los derechos de los niños a partir de la Convención, véase Philip Alston, Stephen Parker y John Seymour (ed.), *Children, Rights and the Law*, 1992, Oxford, Clarendon Press.

²⁶ John Rawls, *A Theory of Justice*, p. 73.

Rodolfo Vázquez

Si por discriminación inversa entendemos la acción que consiste en tomar en cuenta factores como la raza, el sexo o la religión para favorecer a los miembros de un grupo social como compensación al relegamiento tradicionalmente padecido por tales grupos sociales, parece que tal medida está justificada: (i) si tal relegamiento originado en el pasado se perpetúa hasta el presente y si la medida discriminatoria es temporal mirando hacia el futuro; y (ii) si con ella promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo menos favorecidos social y económicamente.

Con respecto a (i) pienso que no tendría sentido hablar de medidas compensatorias por discriminación inversa para grupos que en el pasado han sufrido un relegamiento injusto pero cuya situación, por alguna razón, ya está resuelta en el presente. La exigencia de reparación, como sostiene Garzón Valdés apoyándose en George Sher, resulta del hecho de que la injusticia originaria sea periódica o continuamente actualizada: “En este caso, no nos encontramos ya frente a las consecuencias de una injusticia remota sino ante manifestaciones de una injusticia presente que posee características similares a las de la situación originaria. Lo éticamente exigido no es en este caso la implantación de un ‘mundo corregido’ con relación a una situación ex ante, sino la eliminación de una injusticia actual, cuyos responsables no son agentes temporalmente distantes sino actores del presente.”²⁷

Por otra parte, en tanto que las medidas de discriminación inversa se producen en una situación especial de escasez —lo que provoca que se considere que el beneficio de ciertas personas tiene como forzosa contrapartida un claro y visible perjuicio a otras— tales medidas deben ser temporales, en tanto se consigue una mejora sustancial para la situación de desigualdad. Perpetuar las medidas discriminatorias provocaría el efecto perverso de una imposición injustificada de unos grupos sobre otros acentuando la desigualdad social.

Por lo que respecta a (ii), en tanto la discriminación inversa es una clase específica de acción afirmativa, impone medidas encaminadas a privilegiar a determinados grupos minoritarios. El fin de una sociedad más igualitaria exige políticas que traten desigualmente a quienes son

²⁷ Ernesto Garzón Valdés, “La polémica sobre la justificación ética de la Conquista”, en *Derecho, Ética y Política*, p. 683.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

desiguales, con objeto de ayudar a los menos favorecidos y de disminuir las distancias económicas, culturales y sociales entre los miembros de la sociedad. En este sentido, las políticas de discriminación inversa se justifican como medidas de justicia correctiva que pretenden la reparación por un daño o perjuicio previamente realizado.

A diferencia de una justificación consecuencialista de la discriminación inversa, que se fijaría más en la idea del bienestar general o de la bondad ideal en la sociedad de un futuro, la discriminación inversa entendida como medida correctiva se justificaría deontológicamente. Desde este punto de vista, el peligro de extender la discriminación inversa a casos que no lo ameriten se minimiza si partimos de que los valores que se quieren maximizar son los de justicia y autonomía que, como se ha visto, son necesarios para la construcción de una sociedad más homogénea y, por tanto, más democrática.²⁸

Pienso que si partimos del reconocimiento del derecho a la satisfacción del bien básico de la educación para la formación de la autonomía de los educandos, limitando, si es necesario, las libertades de los padres; y de la aceptación del principio de una justa igualdad de oportunidades en el punto de partida a través de medidas compensatorias, el trilema de Fishkin se suaviza aunque no se resuelva definitivamente. La razón es que aun aceptando que se pueda lograr una igualdad de oportunidades sustantiva, se produciría un sistema que conlleva un componente de arbitrariedad, y por tanto de injusticia, en tanto permite, en términos de Rawls, “la lotería de los talentos naturales”.

Ni la más exigente y cuidadosa igualdad en el punto de partida deja de ser igualdad de oportunidades, es decir, igualdad en la condiciones para una competición con resultados desiguales. Como afirma Ruiz Miguel: “Aunque la igualdad de partida reduzca o modifique las condiciones de libre competencia en la carrera, no deja de operar en una carrera en la que se compite por un resultado desigual.”²⁹

Las limitaciones del principio de igualdad de oportunidades nos conduce al análisis de la igualdad en los resultados. Plantearse el problema de la igualdad en términos de resultados nos enfrenta al problema de la

159

²⁸ Véase Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, 1978, Harvard University Press, cap. 9.

²⁹ Alfonso Ruiz Miguel, curso sobre “Igualdad”.

Rodolfo Vázquez

igualdad, pero no ya desde la perspectiva de la no discriminación que, como se ha visto, se intenta resolver a partir de la igualdad formal y de la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso como en el punto de partida. El problema ahora es encontrar un criterio objetivo que permita justificar el tratamiento desigual de las personas de acuerdo con el principio de que “a diferencias relevantes, tratamiento diferenciado”, y tiene que ver, entonces, con lo que se conoce como justicia distributiva. Desde este tipo de justicia, la pregunta general a responder podría ser la siguiente: ¿Cuál es el criterio relevante para una adecuada distribución de bienes, para una correcta asignación de derechos y obligaciones, en fin, para un mejoramiento real en la misma calidad de vida de los individuos y de los grupos humanos?

El debate contemporáneo está abierto con propuestas de solución muy sugestivas y todas controvertibles. Sin embargo, los filósofos coinciden en que la meta de una igualación en los resultados no sólo resulta imposible en la práctica, sino que aun la hipótesis de su factibilidad acarrearía un enorme componente de injusticia. No obstante, estas propuestas tienen su mérito por el intento de ofrecer soluciones más igualitarias en el marco de un liberalismo democrático. Como afirma Dworkin, a partir de una distribución ideal conforme a su criterio de la subasta: “Las personas tendrían diferentes recursos, ocupaciones y ahorros pero no existirían los grandes extremos de riqueza y pobreza familiares en la mayoría de las sociedades modernas.”³⁰

Pese a la importancia del tema y consciente de quedarme a unos pasos de un tratamiento más global de la igualdad en la educación, por razones de espacio prefiero detenerme aquí. Con todo, pienso que ya tenemos los elementos teóricos necesarios para responder con seriedad a la siguiente pregunta —aunque su respuesta quede también sólo esbozada—: ¿Cuáles son las implicaciones de una educación igualitaria en el marco de un Estado democrático?

³⁰ Ronald Dworkin, “What is Equality?”, parte 3, en *Iowa Law Journal*, n° 73, 1988, p.38-9. Para una síntesis de su concepción sobre la igualdad y el criterio de la subasta, véase del mismo autor, *The Tanner Lectures on Human Values XI*, 1990, University of Utah Press, parte IV.

HACIA UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

II

Uno de los filósofos que más ha contribuido al desarrollo de una concepción democrática de la educación sin duda ha sido John Dewey. En su influyente libro, *Democracy and Education*, Dewey toma distancia del individualismo acusándolo de “una innominada forma de locura responsable de buena parte del sufrimiento remediable del mundo”.³¹

En su lugar, propone una noción de democracia que implica la realización de la naturaleza del hombre entendido como un ser dependiente e interdependiente de su entorno social. “Una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas.”³²

La democracia es entendida como una interacción entre los individuos; una forma de vida que favorece el crecimiento (*growth*) personal en el entorno social. Y es precisamente la educación la que asegura que el individuo continúe en su proceso de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar facilitando un *life-long learning*. En este sentido, afirma Dewey: “Los hábitos activos comprenden el pensamiento, la invención y la iniciativa para aplicar las capacidades a nuevos propósitos. Se oponen a la rutina que implica un impedimento al crecimiento y, en la medida en que éste último es una característica de la vida, la educación se identifica con el crecimiento; no tiene un fin más allá de sí misma.”³³

La educación es entendida entonces como un proceso de renovación y transformación constante. Un fin en sí misma que refuerza la interacción democrática entre los individuos, para cuyo crecimiento incorpora la variedad de perspectivas e intenciones —la experiencia— de cada uno de los miembros de la sociedad. En este sentido, la educación propuesta por Dewey toma distancia tanto de una visión atomista de la sociedad, como de una conservadora que privilegia las costumbres y tradiciones comunitarias como criterio de valoración.

Si la educación es un fin en sí misma cuando promueve el crecimiento personal, y si la experiencia a la que se refiere Dewey requiere de la diversidad como condición para su desarrollo, entonces una sociedad de-

161

³¹ John Dewey, *Democracy and Education*, 1916, New York, MacMillan, p. 52.

³² *Ibid.*, p. 101.

³³ *Ibid.*, p. 62.

Rodolfo Vázquez

mocrática que fortalece y facilita las diferencias individuales de sus miembros, y un sistema educativo que fortalece tanto la preservación como la diversificación de los productos culturales, se implican mutuamente.

Es cierto que esta síntesis apretada de la concepción de Dewey sobre las relaciones entre democracia y educación pasa por alto su pragmatismo naturalista como contexto ético y epistemológico, pero pienso que más allá del mismo, sus ideas vuelven a cobrar actualidad para la elaboración de una teoría de la democracia fincada en el valor de la educación como un proceso de comunicación interactiva, no lejana a la teoría crítica desarrollada en nuestros días por Jürgen Habermas.³⁴ En cualquier caso, es un punto de partida imprescindible para una justificación democrática de la educación como la que intento desarrollar en este apartado.

162 En la línea de pensamiento abierta por John Dewey, Amy Gutmann ha desarrollado en nuestros días una de las más claras y sólidas justificaciones de una educación democrática. Su propuesta de un "Estado democrático" parte de la idea de que la educación debe estar orientada por el debate democrático de los ciudadanos acerca de los valores, las políticas y los medios necesarios para su instrumentación, incluyendo aquéllos necesarios para la reproducción del proceso democrático mismo. Carácter democrático que resume en los siguientes términos: "La virtud democrática, para decirlo sencillamente, significa la posibilidad de debatir públicamente los problemas educativos... la habilidad para deliberar y, de esta manera, participar en una consciente reproducción social."³⁵

La propuesta de Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en el debate democrático, del que dependerá la extensión de los valores de una educación liberal. Vale la pena citar con holgura estas palabras suyas:

La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el

³⁴ Véase a este respecto Craig C. Howard, *Theories of General Education*, 1992, London, MacMillan, p. 73 s. Para un análisis contemporáneo de la relación entre educación y democracia en John Dewey, véase Juan Carlos Geneyro, *La Democracia inquieta* (Parte Segunda), 1991, Barcelona, Anthropos-UAM.

³⁵ Amy Gutmann, *Democratic Education*, p. 11 y 46.

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

valor fundamental de la democracia: la reproducción social consciente en su forma más inclusiva. A diferencia del Estado familiar, el Estado democrático reconoce el valor de la educación de lo padres para perpetuar algunas concepciones particulares de la vida buena. A diferencia del Estado de familias, el Estado democrático reconoce el valor de la autoridad profesional que capacita a los niños para apreciar y evaluar formas de vida distintas a las que favorecen sus padres. A diferencia del Estado de individuos, el Estado democrático reconoce el valor de la educación política que predispone a los niños para aceptar aquellas formas de vida que son consistentes con los derechos y responsabilidades del ciudadano en una sociedad democrática.³⁶

Para guiar la acción del Estado democrático Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación.³⁷ Por el primero se impide al Estado y a cualquier grupo en él, usar a la educación para restringir la deliberación racional sobre concepciones de planes de vida y de sociedades diversas. El segundo amplía el de no represión y es una condición necesaria para la reproducción del proceso democrático mismo: todo niño y joven educable debe ser educado sin distinción alguna por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socio-económica.

163

La educación en la sociedad democrática debe proveer la capacidad para participar efectivamente en el proceso democrático, sin embargo, es claro que no son idénticas las exigencias para el nivel básico de educación que para el nivel post-básico. Como ya he señalado, el primero incide primordialmente en la formación de la autonomía del educando, mientras que el segundo tiene que ver con su ejercicio. Esta diferencia se traduce en el problema de la distribución de la autoridad educativa: mientras en la educación básica los padres de familia juegan un papel relevante, al punto de que, como vimos, pueden generarse conflictos entre sus libertades y la autonomía de los niños, en la educación post-básica, el debate democrático incorpora de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos y restringe la participación de los

³⁶ *Ibid.*, p. 42.

³⁷ *Ibid.*, p. 44.

Rodolfo Vázquez

padres de familia. Abundando sobre lo analizado, precisemos que esta distinción exige políticas y estructuras de autoridad distintas para uno y otro caso: mientras es justificable, en principio, hablar de medidas de acción afirmativa e incluso de discriminación inversa en la educación post-básica, no tiene ningún sentido referirse a ellas en el nivel básico. De igual manera, en la asignación de recursos escasos debe darse prioridad a la educación básica sobre la post-básica.

A partir de las ideas sugeridas por Amy Gutmann y dado el deber positivo general del Estado de satisfacer el derecho a una educación básica, entendido como un derecho social fundamental, cabe preguntarse qué comunidad democrática —local, estatal o federal— debe ejercer la autoridad sobre las escuelas y quiénes son, en definitiva, los principales responsables de transmitir los valores de una comunidad democrática. No me extenderé demasiado en la respuesta a estas preguntas, pero pienso que son importantes si se quiere avanzar en una propuesta práctica del modelo democrático de educación.

164 Con respecto a la primera interrogante, me parece que se deben excluir dos posibles extremos: delegar en los consejos de escuelas locales el control total sobre la escolaridad, que reduciría el Estado a una colección atomizada de unidades independientes negando el interés colectivo en una educación común; o centralizar el control de la educación dejando en manos de la burocracia estatal su aplicación de facto.

El federalismo educativo exige preservar y fortalecer el control democrático local sobre las escuelas, pero dentro de los límites que propone el cultivo de una cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Preservar el control a través de los consejos locales no sólo facilita una mayor eficiencia sino que permite que los contenidos educativos varíen de acuerdo con las propias circunstancias locales y las preferencias democráticas. Una ventaja adicional es que el control local facilita la participación de ciudadanos en actividades políticas más allá del simple acto de votar. Por su parte, asegurar, a través de la federación, la enseñanza de los valores democráticos y el cultivo de una cultura común pone límites a los excesos en los que podrían incurrir posiciones localistas o particularistas. Así por ejemplo, si el Congreso federal requiere que en todas las escuelas mexicanas se enseñe la historia nacional, la tolerancia religiosa, la igualdad racial y sexual sin exclusión de las minorías, y la enseñanza de los derechos y obligaciones de los ciudadanos, los estados

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

de la federación y los municipios no sólo deben servir como mediadores de estas políticas, sino también como agentes activos para añadir requerimientos locales, como por ejemplo, la historia propia del estado o las decisiones democráticas particulares. A su vez, los consejos locales deben mantener la autonomía suficiente para decidir cómo instrumentar los estándares federales y estatales, pero incluso y en la medida en que los estándares sustantivos no deben ser agotados por el gobierno, los consejos escolares deben poder decidir sobre políticas sustantivas que refuercen la cultura común y la enseñanza de los valores democráticos.

Ahora bien, si partimos de una justificación de la democracia no por la vía de un consenso fáctico o de un republicanismo cívico que refuerza posiciones conservadoras, sino a partir de un discurso racional y dialogado, se debe rechazar en todas las instancias gubernamentales, pero especialmente en los consejos escolares, perpetuar las creencias sostenidas por las mayorías dominantes y evitar caer en lo que Mill ha llamado "el despotismo sobre las mentes", o lo que en una frase feliz Kelsen llamó la "tiranía de la mayoría", distinguiéndolo del principio de mayoría. No existe verdadera democracia en las escuelas si los consejos escolares terminan controlando los contenidos curriculares o los métodos didácticos, reprimiendo los cambios razonables que pueden introducir los mismos maestros. Entonces, a la pregunta antes formulada, quiénes son los responsables más importantes de transmitir y difundir los valores democráticos en la comunidad, la respuesta es clara: los profesores.

El profesionalismo que se debe exigir al maestro demanda entonces un alto grado de autonomía personal, tanto como se exige a otras profesiones socialmente más reconocidas, como las de médico o juez. Insisto en este punto aparentemente trivial, pero que no lo es si se cae en la cuenta de que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de algunos años caen en una actitud rutinaria y apática. En buena parte, la situación obedece a las mismas estructuras de gestión escolar con poca vocación democrática, y a los bajos salarios que desaniman y no satisfacen los bienes básicos necesarios para el desarrollo de su autonomía personal. A esto hay que agregar que en no pocos establecimientos públicos y también privados, los salones de clase son numerosos y se dispone de un tiempo limitado para la preparación de clases.

Rodolfo Vázquez

En este sentido, coincido plenamente con Gutmann cuando afirma: "Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado sustancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el currículum, no debe dictar a los profesores la forma en que éste debe ser enseñado, en tanto ellos no discriminen a los estudiantes o repriman puntos de vista razonables. Aunque la junta escolar puede decidir los libros de texto, no debe controlar el uso que hagan los profesores de ellos... si los profesores de educación básica no pueden ejercitar la independencia intelectual en su salón de clase, no pueden enseñar a los estudiantes a ser intelectualmente independientes."³⁸

Si todo esto se puede decir con respecto a la básica, *a fortiori* de la educación post-básica en la cual la educación, como sugería Dewey, debe reforzar la interacción democrática entre educadores y educandos, entendidos como seres independientes en ejercicio de su autonomía.

166 En suma, en el marco de una educación liberal, pienso que el deber del profesor es doble: preservar, transmitir y recrear la cultura común y, al mismo tiempo, inculcar en los educandos y en la comunidad escolar los valores democráticos. La recreación de la cultura significa no sólo su transmisión a-crítica o pasiva, sino también la posibilidad de reflexionar críticamente sobre ella. Se trata de poner a prueba en cada momento su propia vocación democrática y ejercitarla dentro y fuera del salón de clases.

Para concluir, quiero hacer más algunas sugerencias de Pablo Latapí que, con algunas modificaciones y agregados, se pueden incorporar en el marco de una concepción liberal de la educación, entendida desde un punto de vista igualitario y democrático —como he intentado mostrar en este trabajo:

³⁸ *Ibid.*, p. 82. Gutmann apoya sus ideas con un comentario de Saul Cooperman, Comisionado de Educación por el estado de New Jersey: "Está bien hablar sobre la posibilidad de conseguir personas nuevas y talentosas para la enseñanza a través de salarios altos y otros recursos. Pero si no se puede también integrar a estos profesores en la elección de los currícula, en la selección de los libros de texto y en compartir las políticas escolares, no permanecerán mucho tiempo en la institución."

UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

- El Estado tiene el deber positivo general de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y en el punto de partida en la educación básica, tanto para niños y jóvenes como para adultos que carezcan de ella. Esta educación debe ser obligatoria y gratuita.
- El Estado debe tratar de igualar, en cantidad y calidad, los insumos de la educación en todos los establecimientos de enseñanza básica del país y exigir que funcionen con la normalidad mínima prescrita. La educación pública debe ser de una calidad equivalente a la privada.³⁹
- El Estado debe distribuir los recursos públicos para la educación procurando fortalecer, en sociedades profundamente desiguales, la autonomía de los menos favorecidos. Esto supone la urgente instrumentación de mecanismos de compensación en los establecimientos escolares de las zonas más pobres del país.
- El Estado debe fijarse la meta de alcanzar una igualdad mínima de resultados medible a través de exámenes nacionales. Este nivel mínimo, como promedio de cada establecimiento, constituirá un punto de referencia adicional para determinar los destinatarios de las acciones compensatorias. Dado que estoy hablando de una necesidad primaria como es la educación básica, con una elevada tasa de retorno social, no se aplica el criterio perverso de que a menor nivel mayor compensación.
- El costo de la educación post-básica debe ser absorbida por los beneficiarios directos que puedan pagar por ella. Esto no quiere decir que su expansión y calidad se abandonen al libre juego del mercado sino que, de acuerdo con las necesidades sociales y productivas del país, el Estado deberá regular su expansión y, de alguna forma, exigir acciones compensatorias. Desde este punto de vista,

167

³⁹ Con respecto a las escuelas privadas no existe una fuerte razón para excluirlas del sistema educativo. Un Estado democrático debe permitir un sistema mixto de educación básica, pública y privada, intentando alcanzar un balance: permitir a los padres insatisfechos con las escuelas públicas mandar a sus hijos a las privadas pero, al mismo tiempo, intentar desarrollar en los niños — independientemente de las creencias religiosas de sus padres — aquellos valores que conforman un “carácter democrático”. Véase Amy Gutmann, *op. cit.*, p. 115-23.

Rodolfo Vázquez

y en aras de una mayor homogeneidad social, las mismas instituciones privadas deberán procurar mecanismos compensatorios de acceso a la educación (sobre todo, un sólido esquema de becas) y, tal vez, algún tipo de retribución a la sociedad (por ejemplo, la obligación de prestar, al término de la carrera, un servicio social en zonas desfavorecidas, lo suficientemente prolongado como para asegurar su eficiencia y continuidad).⁴⁰

Por último, pienso que el sistema educativo en general debe reunir las siguientes características:

- Mixto en cuanto a los mecanismos de control y adjudicación de los servicios educativos, combinando la participación pública con la privada;
- Descentralizado, para asegurar la autonomía de los consejos educativos locales, pero dentro de los límites que impone el cultivo de una cultura común y de los valores democráticos;
- Democrático, de forma tal que la autoridad educativa se distribuya, según los niveles básico y post-básico, para asegurar que todos los implicados tengan participación en la gestión y control;
- Pluralista, con el fin de garantizar los contenidos de los currícula que maximicen las posibilidades de elección y realización de los planes de vida de los educandos.

168

⁴⁰ Cfr. Pablo Latapí, *op. cit.*