

**José Rubio Carracedo  
Ana María Salmerón  
Manuel Toscano Méndez  
eds.**

**ÉTICA, CIUDADANIA  
Y DEMOCRACIA**

CON TRABAJOS DE:

Pablo Badillo, Enrique Bocardo, Adela Cortina, Ernesto Garzón Valdés,  
Juan Carlos Geneyro, Salvador Giner, Antonio Linde,  
Juan Carlos Mougán, José Manuel Panea, Marta Postigo,  
Alexandra Rivera, José María Rosales, José Rubio Carracedo,  
Ana María Salmerón, Rosa María Torres, Manuel Toscano,  
Rodolfo Vázquez, Ramón Vargas-Machuca

**CONTRASTES**

Colección Monografía 12 [ISBN: 978-84-690-4782-8]  
Málaga 2007

### **III.**

*Estudios sobre educación ético-democrática*

# *Hacia una educación liberal igualitaria y democrática*

RODOLFO VÁZQUEZ

*Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)*

EL PROPÓSITO DE ESTE TRABAJO es justificar un modelo liberal de educación entendido desde un punto de vista igualitario y democrático. Con este fin intentaré responder al siguiente par de preguntas: ¿qué relación existe entre igualdad de oportunidades y educación o, más específicamente, entre igualdad de oportunidades en el acceso y en el punto de partida, y educación? y ¿cómo debe concebirse la educación en el marco de un Estado democrático?

## I. IGUALDAD Y EDUCACIÓN

Thomas Nagel ha descrito 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.

La primera medida contra la discriminación, especialmente racial y sexual, fue la abolición de barreras deliberadamente impuestas en estos campos. La previsión constitucional de la igualdad frente a la ley -en Estados Unidos establecida 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. Esta es la razón por la cual fue necesario un segundo paso, que consistió en considerar los criterios para la selección de los trabajos más solicitados, para evitar prejuicios ocultos y para garantizar la imparcialidad (igualdad de oportunidades en el acceso).

No obstante, estos procedimientos no sirvieron para dar una justa oportunidad para la obtención de tales empleos debido a las desventajas en el punto de partida social, económico y educativo para los individuos anteriormente discriminados. Es por ello que 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 (igualdad de oportunidades en el punto de partida para los individuos en tanto tales).

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 (igualdad de oportunidades para los individuos en tanto pertenecientes a grupos determinados).

Nagel sugiere la posibilidad de prever un quinto paso aún más radical 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.<sup>1</sup>

No me detendré en el análisis del primer tipo de igualdad. Aunque es importante, ella se mueve en un orden estrictamente formal. Es más interesante considerar los restantes tipos de igualdad que pueden reducirse a tres si consideramos a los individuos o las compensaciones grupales como una forma de igualdad de oportunidades en el punto de partida. De esta manera, tenemos la igualdad de oportunidades en el acceso, en el punto de partida y la igualdad de resultados. Quisiera referirme aquí a las dos primeras formas de igualdad y aplicarlas a la educación —enfaticando sobre todo la igualdad de oportunidades en el punto de partida— no sin antes tener en mente un par de consideraciones.

Primero, que la educación, al menos la educación básica, debe entenderse como un bien público. Por bien público o colectivo se entiende aquel que consumido por una persona en un grupo, no puede ser absolutamente negado a las otras personas del grupo.<sup>2</sup>

Segundo, a esta carácter público debe añadirse el hecho de que una vez que la educación es consumida por los individuos, llega a convertirse en una parte constitutiva de la persona que la transforma cualitativamente. Desde este punto de vista, reducir la obligación de la sociedad a educarse a un problema de distribución de oportunidades resulta sumamente empobrecedor.<sup>3</sup>

Uno de los filósofos que con mayor lucidez ha trabajado el concepto de igualdad de oportunidades como punto de partida, James Fishkin, afirma la

1 Thomas Nagel, *Mortal Questions*, Cambridge University Press, 1979, p.91 ss.

2 Véase Mancur Olson, *The Logic of Collective Action*, Harvard University Press, 1971, p. 14.

3 Pablo Latapí, “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, Centro de Estudios Educativos, México, 1993.

existencia de un trilema o dilema con tres cuernos. Quisiera tomar este trilema como una referencia para mi análisis de la igualdad de oportunidades en la educación. Fishkin propone el enunciado de tres principios:

*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 deberían ser coercitivamente interferidas, excepto para asegurar a los niños los prerrequisitos esenciales para la participación adulta en la sociedad.<sup>4</sup>

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 con daño al bienestar de terceros.
- (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.

Con respecto al primer cuerno -el esquema propuesto por los libertarios, por ejemplo- es inaceptable por dos razones. La primera, de orden fáctico, 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.

4 James Fishkin, *Justice, Equal Opportunity and the Family*, Yale University Press, 1983, pp.22, 32 y 35-36. 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.

las preferencias individuales son también muy distintas y es difícil establecer equivalencias; 3. el entorno social que incluye a los mismos compañeros de escuela y de aula, es también muy distinto; 4. el esfuerzo personal no es un bien que se dé, es una tarea que realiza cada persona con ciertos apoyos y recursos que no determinan los resultados.<sup>5</sup>

La segunda razón tiene que ver con el supuesto normativo que se halla latente en (i) y es el de 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.<sup>6</sup> 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.

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”.<sup>7</sup>

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. 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

5 Pablo Latapí, *op. cit.*

6 Véase Ernesto Garzón Valdés, “Mercado y Justicia”, en *Isonomía*, No. 2, ITAM-Fontamara, abril, 1995, p. 23.

7 Véase Ernesto Garzón Valdés, “Representación y Democracia”, en *Derecho, Ética y Política*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1993, p.641 y ss.

mercado.<sup>8</sup> En este sentido, la propuesta de Milton Friedman y sus seguidores sobre el *voucher plan*, es criticable.

Como es sabido, Friedman propone que en los niveles de educación básica, el servicio educativo debe concederse a la administración privada a través de la implementación de un esquema de *vouchers*. Éstos son aceptados en cualquier escuela, privada o pública, y serán usados por los padres para escoger la escuela de su preferencia. Con este esquema, el gobierno pagaría a las escuelas el equivalente monetario de los *vouchers* y de esta manera queda garantizado un ingreso mínimo por cada uno de los estudiantes atendidos.

El “*voucher plan*” propuesto por Friedman es criticable tanto desde un punto de vista fáctico como normativo. En relación al primero, este plan parece ignorar las capacidades de los padres al momento de seleccionar las escuelas. Estas capacidades varían enormemente dadas las desigualdades de origen, así como respecto a la variedad de criterios que utilizan las mismas escuelas para escoger a los estudiantes y aún, en algunos casos, la variedad en los contenidos de los programas académicos que se ofrecen.<sup>9</sup> Todo esto sin olvidar algunos aspectos externos como la proximidad o la lejanía de las escuelas, o bien, el mayor o menor acceso al transporte público, que no es un costo trivial si tenemos en mente el contexto de las grandes ciudades.

Con respecto al aspecto normativo, 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. En términos de Amy Gutmann: “Si un propósito primario de las

8 A este respecto: “desde la perspectiva de los derechos humanos, la educación es, por lo tanto, un fin en sí mismo y no un simple medio para conseguir otros fines. Sin embargo, algunos economistas definen la educación como una producción eficiente de capital humano y califican todos sus aspectos de derechos humanos de elementos exógenos. La definición de la persona como capital humano diverge evidentemente de su definición como sujeto de derechos. La oposición entre los enfoques de derechos humanos y de capital humano se aprecia mejor en el caso de los niños con discapacidades físicas o de aprendizaje. Los primeros pueden verse excluidos de las escuelas porque, por ejemplo, la construcción de vías de acceso para las sillas de ruedas puede resultar demasiado onerosa; los segundos pueden quedar excluidos si se considera que la inversión necesaria para satisfacer sus necesidades de aprendizaje no tendrá una neutralidad marginal suficiente”. Informe anual de la Relatoría Especial (Katarina Tomasewski) sobre el derecho a la educación del 13 de enero de 1999, párrafo 13 (E/CN.4/1999/49). Véase, Juana M. Kweitel y Pablo Ceriani Cernadas, “El derecho a la educación”, en V. Abramovich, M.J. Añón y Ch. Cortis (comps.), *Derechos sociales. Instrucciones de uso*, Fontamara, México, 2003, pp. 208-209.

9 Véase James Fishkin, *op. cit.*, p. 70.

escuelas es desarrollar un carácter democrático, entonces las externalidades de la educación pueden ser muchas más que las que admite un *voucher plan*... Las externalidades escolares van más allá del proceso de admisión, del *curriculum*, y de la estructura de autoridad; abarcan casi todos los aspectos de la escolaridad, imposibilitando la defensa de la distinción entre los mandatos públicos ‘mínimos’ y los estándares de elección de los padres para las escuelas de *voucher*’.<sup>10</sup>

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. 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.

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. 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, en 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 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 alusión 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 autorealiza en la medida en que actualiza en forma plena y equilibrada sus diversas capacidades... Esta articulación 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.<sup>11</sup>

10 Amy Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987, p.68

11 Carlos S. Nino, “Autonomía y necesidades básicas”, *Doxa* 7, Universidad de Alicante, p. 22.

Para formar y desarrollar la autonomía personal es necesario que el Estado cumpla con los deberes positivos, entre los cuales se encuentra en primerísimo lugar la educación básica.

Si rechazamos el primer cuerno del trilema las alternativas son: o bien el sacrificio de la autonomía familiar o del mérito individual. Pienso que sin llegar a tales extremos es posible justificar ciertas limitaciones que, aun cuando no resuelven rigurosamente el trilema permiten al menos suavizar sus efectos.

El segundo cuerno en el trilema de Fishkin afirma 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 el caso ¿quién tiene tales derechos? ¿Los tiene el Estado?

En una como en otra posibilidad, se corre el peligro de caer en un autoritarismo moral, bien sea a través de la autoridad paterna o, peor aún, de la autoridad estatal. Este 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 necesario sostener con Amy Gutmann que:

una justificación liberal del paternalismo hacia los niños debe descansar en una igual consideración de sus intereses en tanto seres potencialmente racionales, seres capaces de escoger libremente entre un rango de concepciones competitivas sobre la buena vida y de un gobierno inteligente sobre sí mismos en una sociedad democrática.<sup>12</sup>

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, razones psicológicas. Pero desde un punto de vista liberal lo que justifica su paternalismo, además del reconocimiento de la “incompetencia básica” de los niños, es la condición normativa de que una medida paternalista tiene el propósito de prevenirles de un daño, y no se realiza con la intención de manipularlos.<sup>13</sup> Si no se satisface esta condición normativa, nada puede justificar una medida paternalista tal como, por ejemplo, un derecho natural absoluto de los padres hacia sus hijos.

12 Amy Gutmann, “Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument”, *Philosophy and Public Affairs*, Summer, 1980, No. 4, p. 338.

13 Véase Ernesto Garzón Valdés, “¿Es éticamente justificable el paternalismo jurídico?”, *Doxa*, No. 5, Alicante, 1988, p. 155.

De acuerdo con lo anterior, debe reconocerse, desde un punto de vista liberal, 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: sin educación las libertades liberales perderían todo su valor.<sup>14</sup>

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... Si es constreñido a la forma de vida Amish por aquellos que tienen autoridad sobre él y si su educación es truncada, su vida entera puede ser impedida y deformada”.<sup>15</sup> 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 tiene sentido limitar o restringir la autoridad paterna o estatal 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.<sup>16</sup> En ésta, gran parte del beneficio marginal no es sólo social sino privado, lo que constituye una razón de peso para que sean los mismos beneficiarios quienes –de acuerdo con sus posibilidades- cubran sus costos a través de colegiaturas.

14 En este sentido: “muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de educación. La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando el derecho a la educación está efectivamente garantizado, y priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades cuando se niega o se viola ese derecho. Sin educación no hay acceso al empleo. Un nivel educativo inferior disminuye habitualmente las perspectivas de carrera.” Informe anual de la Relatoria Especial (Katarina Tomaszewski) sobre el derecho a la educación del 11 de enero de 2001, (E/CN.4/2001/52). Véase Juana M. Kweitel y Pablo Ceriani Cernadas, *op. cit.*, p. 208.

15 406 US 205 (1972). Citado por Stephen Macedo, *Liberal Virtues*, Clarendon Press, Oxford, 1990, p.268

16 Véase Carlos Santiago Nino, *Fundamentos de Derecho Constitucional*, Astrea, Buenos Aires, 1992, p. 297.

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 sustraídos 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, lo 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.<sup>17</sup>

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 que es considerada gratuita y obligatoria excluye cualquier tipo de discriminación. A este respecto, el mérito del alumno 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 que 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 con ello se contribuye a la formación de la autonomía de aquellos más necesitados.

La igualdad que se está considerando es la igualdad 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”.<sup>18</sup> 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.

17 Véase, Pablo Latapí, *op. cit.*

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

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 si tal relegamiento originado en el pasado se perpetúa hasta el presente, y si con ella promovemos la formación de la autonomía de los miembros del grupo menos favorecidos social y económicamente. 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.<sup>19</sup>

Sintetizando, 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 resulta más aceptable. Como afirma Rawls: “el principio de igual oportunidad sólo puede cumplirse imperfectamente, al menos mientras exista la institución de la familia”.<sup>20</sup> La razón es que aun aceptando que se pueda lograr una igualdad de oportunidades substantiva, se alcanzaría un sistema que conlleva un componente de arbitrariedad y, por lo tanto de “injusticia”, en tanto permite, en términos de Rawls, “la lotería de los talentos naturales”.

## II. EDUCACIÓN Y ESTADO DEMOCRÁTICO

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.<sup>21</sup>

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. En este sentido: “Una democracia es más que una forma de gobierno; es, primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas”.<sup>22</sup>

19 Véase Ronald Dworkin, *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, 1978, Cap. 9.

20 John Rawls, *op. cit.*, p. 74

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

22 *Ibid.*, p.101

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”.<sup>23</sup>

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 también de una visión 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 democrática 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.<sup>24</sup>

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

23 *Ibid.*, p.62

24 Pienso que la teoría de Dewey puede complementarse adecuadamente con el enfoque cognitivista y constructivista del aprendizaje de Piaget y de Kohlberg. Para el primero la formación de la conciencia moral se explica por la construcción activa del sujeto moral a través de la interacción social con otras personas. Sólo las relaciones de cooperación entre iguales y el respeto mutuo crean autonomía moral. Para el segundo, el juicio moral es construido intersubjetivamente a través del diálogo y del procedimiento de la asunción ideal del rol. Además, para Kohlberg, la vida del aula es concebida como una democracia participada que persigue el ideal de hacer de la escuela una “comunidad justa”. Véase J. Curráis Porrúa y M. Pérez-Froig, “Pensar la Educación desde la Ética: Exilio y Retorno de la Razón Práctica”, *Estudios* 39-40, Instituto Tecnológico Autónomo de México, primavera 95, pp.99s. Para un análisis crítico del pensamiento de Piaget y Kohlberg desde la perspectiva de la psicología filosófica aplicada al desarrollo moral y educativo, véase David Carr, *Educating the Virtues*, Routledge, London-New York, 1991, cap. 7.

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.<sup>25</sup> En cualquier caso, es un punto de partida imprescindible para una justificación democrática de la educación como la que intento desarrollar en este apartado.

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. La autora parte de una distinción entre tres concepciones sobre las relaciones entre autoridad y educación que rechaza: el “Estado familiar”, el “Estado de familias” y el “Estado de individuos”. Rechaza la primera por sus implicaciones antiliberales al sostener que es misión del Estado imponer una cierta visión del bien; la segunda, sobre la base de que los padres no son propietarios de sus hijos; y la tercera, en el entendido de que no existe una educación neutral. En palabras de Gutmann:

La amplia distribución de la autoridad educativa entre los ciudadanos, padres de familia y educadores profesionales favorece el 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 los 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.<sup>26</sup>

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. Este carácter democrático lo 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

25 Véase a este respecto Craig C. Howard, *Theories of General Education*, Mac Millan, London, 1992, p. 73 ss. Para un análisis contemporáneo de la relación entre educación y democracia en John Dewey, véase Juan Carlos Geneyro, *La Democracia Inquieta*, Anthropos-UAM, Barcelona-México, 1991, Parte Segunda.

26 *Ibid.*, p.42

manera, participar en una consciente reproducción social”.<sup>27</sup> La propuesta de Gutmann sugiere un cierto equilibrio entre las partes que intervienen en el debate democrático. Del éxito o fracaso de este equilibrio dependerá la maximización o no de los valores de una educación liberal.

Para guiar la acción del Estado democrático Gutmann sugiere un par de principios: el de no represión y el de no discriminación. Por el primero 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 distingo alguno por razones de raza, religión, sexo, preferencia sexual o condición socio-económica.

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 y el Estado 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 postbásica, el debate democrático incorpora de manera plena al estudiante en el ejercicio de sus libertades y derechos y restringe la participación de los 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 prelación a la educación básica sobre la post-básica.

A partir de las ideas sugeridas por Amy Gutmann y dado el deber positivo 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 liberal igualitario.

Con respecto a la primera interrogante, me parece que se deben excluir dos posibles extremos: delegar en los consejos de escuelas locales el control

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

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 las 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 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, su geografía, tradiciones o los requerimientos democráticos particulares. A su vez, los consejos locales deben mantener la autonomía suficiente para decidir cómo implementar 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 –especialmente, en los consejos escolares– el 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 afortunada, Kelsen ha llamado el “dominio de la mayoría” distinguiéndolo del principio de mayoría.<sup>28</sup> 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 profesores. Son éstos, sin duda, los que cargan

28 Véase Hans Kelsen, “El Problema del Parlamentarismo”, en *Escritos sobre la Democracia y el Socialismo*, Ed. Debate, Madrid, 1988, pp. 98 ss.

con la responsabilidad en las escuelas de transmitir y de difundir los valores democráticos.

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 la capacidad de reflexionar críticamente sobre ella y no sólo su transmisión a-crítica o pasiva. Se trata de poner a prueba en cada momento su propia vocación democrática y ejercitarla dentro y fuera del salón de clase.

El profesionalismo que se debe exigir al maestro demanda, entonces, un alto grado de autonomía personal tanto como la que se exige a otras profesiones, socialmente más reconocidas, como pueden ser las de doctor o de juez. Insisto en este punto, aparentemente trivial, pero que no lo es, si se cae en la cuenta que muchos maestros que comienzan su carrera profesional con un gran sentido de su misión intelectual y social, al cabo de varios años terminan en una situación rutinaria y apática. En buena parte, esto se debe a las mismas estructuras de gestión escolar, con poca vocación democrática y a los bajos salarios que desestimulan 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.

En tales circunstancias el apoyo sindical es necesario, pero no únicamente para demandar mejores salarios y prestaciones a los maestros sino también para demandar una estructura de gestión escolar que favorezca el ejercicio de la capacidad deliberativa de los maestros. En este sentido, vale la pena transcribir el siguiente párrafo de Amy Gutmann:

Para apoyar el profesionalismo entre los profesores, las comunidades democráticas deben delegar en un grado substancial el control sobre lo que sucede en el salón de clases. Aunque la junta escolar puede establecer el *curriculum*, no debe dictar a los profesores la forma en que tal *curriculum* 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.<sup>29</sup>

29 Amy Gutmann, *Democratic Education*, 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 contratación de personas talentosas para enseñar a través de salarios altos y otros medios. Pero a menos de que también se pueda implicar a estos profesores en la elección de los

Si todo esto se puede decir con respecto a la educación 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.

Quiero concluir este apartado con las siguientes afirmaciones, que podrán resultar muy obvias para algunos –especialmente en el marco de un estado consolidado de bienestar- pero no son tales si tenemos en mente países con serios problemas sociales, no resueltos, y al parecer, con poca esperanza de acortar la brecha entre pobres y ricos. Hago míos algunos señalamientos de Pablo Latapí que, con algunas modificaciones, se pueden incorporar en una perspectiva liberal igualitaria y democrática

El Estado tiene el deber positivo de garantizar la igualdad de oportunidades tanto de acceso como en el punto de partida, y en la permanencia<sup>30</sup> en una educación básica tanto para niños como para adultos que carezcan de ella.<sup>31</sup> Esta educación debe ser, por tanto, 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 todos los establecimientos funcionen con la normalidad mínima prescrita. La educación pública y la privada deben ser de calidad equivalente.<sup>32</sup>

---

*curricula*, en la selección de libros de texto y en la conformación de las políticas escolares, no permanecerán mucho tiempo en la institución”.

30 Véase Burton R. Clark, *El Sistema de Educación Superior*, Nueva Imagen-Universidad Futura- Universidad Autónoma Metropolitana, México. “La regla es: después del acceso igual, el siguiente paso es garantizar el trato igual para los que ingresan y recompensas iguales para los que egresan”, p.336

31 Un tema de interés para poner a prueba el paternalismo y los deberes positivos es el que se refiere a la educación de los adultos. Mill rechaza toda posible injerencia del Estado para obligar a los adultos a la educación, *On Liberty*, Cap. 4. Para Gutmann, en la línea de Mill, un gobierno democrático no debe forzar a los adultos a ser educados por respeto a su autonomía y dignidad como ciudadanos, *Democratic Education*, p.281. El argumento parece convincente porque no es equiparable, sin más, el adulto analfabeta al niño, y porque, finalmente, si hay adultos no escolarizados es porque el Estado no cumplió previamente con su deber. Sin embargo, pienso que existen buenas razones para promover una obligatoria campaña de alfabetización si se trata de adultos desempleados a los que los contribuyentes sostienen con seguros de desempleo. Ante la alternativa de educarse para estar en condiciones de conseguir empleo o no educarse, el Estado podría exigir esa obligación por razones de justicia frente a los contribuyentes.

32 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, público y privado, 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, *democratic Education*, pp.115-23.

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 implementación 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 se está hablando de una necesidad primaria como es la educación básica, con una elevada tasa de retorno social, no tiene sentido pensar que “a menor nivel mayor compensación” constituye un incentivo perverso.

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, 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 para asegurar su continuidad y eficacia).<sup>33</sup>

El sistema educativo en general debe reunir las siguientes características:

- i) *mixto* en cuanto a los mecanismos de control y adjudicación de los servicios educativos, combinando la participación pública con la privada.

33 Cfr. Pablo Latapí, *op. cit.* Con respecto al costo de la educación la Corte Constitucional de Colombia afirmó: “... si bien la Constitución protege la actividad económica, la iniciativa privada y la libre competencia y reconoce también el derecho de los particulares de fundar centros educativos, tales libertades no pueden anular ni disminuir el carácter de servicio público y de función social [atribuido por la Constitución política a la educación] que también y sobre todo es un derecho fundamental. La educación –aún la privada- debe prestarse en condiciones tales que garantice la igualdad de oportunidades en el acceso a ella, por lo cual repugna a su sentido de servicio público con profundo sentido social cualquier forma de trato discriminatorio o “elitista” que, en virtud de un exagerado requerimiento económico, excluya *per se* a personas intelectualmente capaces [por] su nivel de ingresos”. Sentencia del 6 de noviembre de 1997, C-560/97.

- ii) *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.
- iii) *democrático* de forma tal que la autoridad educativa, según los niveles básico y post-básico, se distribuya para asegurar que todos los implicados tengan participación en la gestión y control.
- iv) *pluralista* con el fin de garantizar los contenidos de los programas curriculares que maximicen las posibilidades de elección y realización de los planes de vida de los educandos.

En el mismo ámbito jurídico mexicano la Ley General de Educación,<sup>34</sup> reglamentaria del art. 3o constitucional, ha puesto un énfasis especial en el carácter igualitario que debe contemplar la educación. De todo su capitulo, el más novedoso y, sin duda, relevante para nuestro propósito es el Capítulo III: De la Equidad en la Educación. En este apartado y con el fin de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, de lograr una igualdad de oportunidades en el punto de partida y de fortalecer el carácter solidario de los actores implicados en el proceso educativo, la Ley prevé medidas dirigidas a los grupos y regiones con mayor rezago educativo y en situación económica y social menos favorables entre las que, por supuesto, quedan incluidas las comunidades indígenas.

Entre los factores internos dependientes del sistema o controlables total o parcialmente por el mismo, sobre todo por lo que respecta a la educación básica, la ley contempla los siguientes: atención especial a las zonas en desventaja mediante la asignación de mejores elementos; programas de ayuda a los maestros que trabajan en peores condiciones; promoción de centros de desarrollo infantil, albergues, etc., que sostengan el aprendizaje de manera estable; atención a las personas que abandonaron el sistema y establecimiento de sistemas de educación a distancia; apoyos pedagógicos específicos para los niños en situación de rezago; campañas educativas comunitarias; programas que capaciten a los padres de familia para estimular más efectivamente el aprendizaje escolar de sus hijos; becas y asistencia a los educandos, incentivos a las asociaciones civiles y cooperativas de maestros, reconocimientos y distinciones a quienes contribuyan en forma destacada a lograr los propósitos expresados en la Ley; y promoción de una mayor participación de la sociedad en la educación.<sup>35</sup>

34 Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial el 13 de julio de 1993.

35 Véase "Comentarios del Centro de Estudios Educativos a la Ley General de Educación", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No.3, Centro de Estudios Educativos, 1993, pp.133-152; y Carlos Muñoz Izquierdo, "La Equidad en la Educación", en Jorge Díaz Eatrada *et. al.*, *Comentarios a la Ley General de Educación*, Centro de Estudios

Entre los factores externos se consideran programas asistenciales de ayudas alimenticias, campañas de salud y otras actividades destinadas a atacar las condiciones sociales que inciden negativamente en los resultados educativos. Sobre estos últimos no han faltado propuestas concretas, atendiendo a una realidad nacional extremadamente desigualitaria. Entre las propuestas sugeridas se encuentran: ofrecer becas a las familias que dependen del trabajo de sus hijos mediante convenios específicos que las comprometan efectivamente a enviar a sus niños a la escuela y no a la calle; hacer de la escuela un verdadero centro comunitario de puertas abiertas a los niños, en donde se les ofrezca oportunidades de integración a talleres y actividades recreativas; y hacer efectivo el derecho de todo niño a recibir una alimentación adecuada durante su jornada de estudio, lo que implica desayunos y comidas.

En el nivel de la educación superior podría decirse otro tanto. Gilberto Guevara Niebla ha señalado con toda razón que la universidad mexicana ha otorgado prioridad al sector moderno y ha puesto poca atención al mundo de la pobreza y, entre otras propuestas, ha sugerido que:

las instituciones de educación superior vuelvan la vista hacia esa parte de la sociedad que es terreno fértil y rico para la investigación básica y aplicada, las prácticas docentes, el servicio social y actividades de extensión de todo tipo”; agregando que: “las universidades pueden ayudar a las comunidades al ofrecer servicios (como salud, abogacía, contaduría, administración); llevar cultura a los pueblos (teatro, exposiciones, conciertos, cine); ofrecer becas de estudio y bibliotecas ambulantes; capacitar para el trabajo, alfabetizar, producir materiales de apoyo como libros técnicos, grabaciones y videos científicos y culturales.<sup>36</sup>

Por supuesto, esta tarea no es exclusiva de las universidades públicas, también lo es de las privadas. Sería un error partir de la idea de que la universidad –especialmente la privada– cumple su misión manteniéndose neutral ante los problemas que afligen a la sociedad y, especialmente, a los menos favorecidos. En este sentido, le asiste la razón a Carlos de la Isla cuando subraya enfáticamente:

Hay quienes afirman que la Universidad cumple su obligación de justicia con la sociedad cuando forma profesionistas muy capaces en el campo de la ciencia y

---

Educativos, México, 1995. Coincido con Muñoz Izquierdo que: “el concepto de equidad que aparece en la ley no está necesariamente contrapuesto con el de la eficiencia en la asignación de recursos. Sin embargo, ambos conceptos sólo son compatibles entre sí cuando las políticas públicas otorgan una mayor prioridad a la maximización del bienestar que a la acumulación de valores agregados”, pp. 136-137.

36 Véase Gilberto Guevara Niebla, *La Jornada*, 15 de abril de 1995, p.15

de la técnica. Pienso que este criterio es, por lo menos muy discutible, porque si bien es cierto que los buenos profesionistas mejoran el ejercicio de su profesión y ya así benefician a la sociedad, la falla radica en el modo distributivo del beneficio. Los estudiantes que ingresan a la educación superior ya son privilegiados; no importa si se trata de universidades públicas o privadas. Existe una inversión social muy importante y aun sacrificada en las universidades, especialmente en los países pobres y extremadamente pobres. Si esa inversión económica que sacrifica vastas áreas menesterosas de la sociedad tiene como resultado final la afirmación y acrecentamiento de los privilegios, entonces la universidad se constituye en reforzadora de diferencias sociales.<sup>37</sup>

La igualdad y la solidaridad deben convertirse, sin duda alguna, en un objetivo fundamental de cualquier ideario educativo pero, sobre todo, deben actualizarse como valor concreto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, constitutivo del carácter liberal de educadores y educandos. Una educación liberal igualitaria debe desplegar todos los medios para que el educando descubra el significado de su dimensión social, que perciba, como sugiere De la Isla, que ni puede existir, ni por tanto crecer como persona si no es en y con la sociedad y así descubra las obligaciones que tiene en justicia de esforzarse y comprometerse con el mejoramiento de su propia sociedad.<sup>38</sup> Si la igualdad y la solidaridad, y el deber de promoverlas, son necesarias en cualquier sistema educativo, tanto en países desarrollados como sub-desarrollados, en estos últimos se convierte en imperativo.

37 Carlos de la Isla, "La Universidad. Conciencia Crítica" en *Estudios* 25, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1991, p.73.

38 *Ibid.*, "El problema de la educación para la libertad" en *Estudios* 21, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), verano 1990, p.79.