

DEBATES

DE JUSTICIA
EDUCACIONAL

MÉRITO Y ESFUERZO COMO PROBLEMAS DE JUSTICIA EDUCACIONAL

Camila Moyano. Investigadora postdoctoral, Centro Justicia Educativa
Andrés Bernasconi. Director, Centro Justicia Educativa

INTRODUCCIÓN

El debate sobre la relación entre esfuerzo, talento, y capacidades, generalmente se ha desarrollado en torno a las discusiones sobre la distribución de bienes sociales—vinculado a la esfera económica. Es decir, sobre qué es justo que reciba cada cual en base a estos atributos. Menos atención se le ha otorgado a la justicia de reconocimiento y de participación—vinculadas a las esferas culturales y políticas, respectivamente—, como elementos importantes para este debate. Sin embargo, la discusión sobre justicia educativa requiere pensar entre *quiénes* distribuimos y *cómo* lo hacemos. Es decir, requiere decidir sobre los criterios bajo los cuales determinamos cuáles serán las desigualdades justas, pero también, reparar en los ideales normativos culturales y de participación que estamos construyendo. De tal forma, determinar el mérito y el esfuerzo como variables de selección necesita una justificación, que no es inocua sobre las desigualdades justas. En ese sentido, es importante incorporar teorías de justicia distributivas como las de Rawls, Sen y Brighouse, así como la de justicia multidimensional (compuesta de distribución, cultura y política) de Nancy Fraser (1997, 2009).

Ambas ramas de la teoría de la justicia ayudan, por ejemplo, a visualizar de forma más compleja los argumentos del debate sobre el nuevo Sistema de Admisión Escolar en Chile, develando los reales riesgos de anteponer el esfuerzo y el mérito como variables de selección escolar.

Las políticas de reconocimiento y de participación no sólo se juegan en este proceso de acceso a la escuela, sino que se extienden a todos los niveles; desde el acceso hasta las prácticas pedagógicas. Para efectos de este documento, nos enfocaremos en las políticas de reconocimiento y participación en el debate sobre la inclusión del mérito como variable de acceso a las escuelas.

Los argumentos aquí presentados tienen como origen el debate filosófico respecto de la justicia educativa, sin perder de vista las implicancias prácticas que tienen las políticas educativas en un sentido amplio.

PARA CITAR

Moyano C. y Bernasconi A. (2019). *Mérito y esfuerzo como problemas de justicia educativa* (Debates de Justicia Educativa, N° 5). Santiago: Centro Justicia Educativa. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2019/11/debates-n5.pdf>

TEORÍAS DE JUSTICIA EDUCACIONAL

Existen diversas teorías de justicia educacional, sin embargo, la inauguración del debate filosófico contemporáneo sobre justicia social lo inaugura del libro “Una teoría de la justicia,” de John Rawls (1971). Este texto abre el debate vinculado principalmente al problema de la justicia distributiva¹. Después de su aparición, varias discusiones filosóficas criticaron algunos aspectos de la posición de Rawls por tratarse de una teoría basada principalmente en un escenario ideal de justicia (Dworkin 1981, 1985). Sin embargo, en este libro el autor presenta su Principio de Diferencia, supuesto con el cual la mayoría de las teorías de justicia social concuerdan: los menos favorecidos socialmente deben tener ventaja en la distribución de bienes sociales. En este sentido, Harry Brighouse (2007; 2010), uno de los autores contemporáneos más relevantes sobre justicia educacional distributiva, tomando el principio de diferencia de Rawls, instala la discusión entre el principio de equidad educacional—lo que para el autor guarda relación con que las/os niñas/os con iguales niveles de capacidad y disposición deben recibir iguales perspectivas educacionales, sin importar la clase social, la raza, la etnia, el sexo, etc.—y el criterio de igualdad, basado en beneficiar a los más desaventajado.

Por otro lado, Nancy Fraser compuso una teoría de la justicia basada no sólo en el problema de la distribución, sino también en el reconocimiento y la participación². En ese sentido, varios son los autores que, tomando la multidimensionalidad de la justicia propuesta por Fraser, plantean novedosas teorías sobre la justicia educacional. Tal es el caso de Lingard y Keddie (2013), quienes trabajan una teoría de las pedagogías productivas basadas en los logros académicos y sociales. Los autores llaman prácticas pedagógicas productivas aquellas que se basan en las tres esferas de la justicia: el ejercicio pedagógico de políticas distributivas compensatorias respecto del capital y la desigualdad de clase, la conexión que deben tener los docentes respecto de la vida real de los/as estudiantes, la valoración del trabajo por la diferencia y la entrega de soporte en la escucha de discursos silenciados. Otro caso es el de Gewirtz (2006), quien propone una justicia educacional contextualizada, cuidando las tensiones entre las diversas esferas de la justicia (distributiva, reconocimiento y participación). Y, finalmente, el de Power (2012), quien releva la importancia de la esfera política o participativa, como una esfera primordial de la justicia, pues le otorga estructura a la justicia económica y cultural. Plantea, de igual modo, que la justicia participativa tiene relación con la posibilidad que tienen los sujetos de incidir en las decisiones que les afectan.

En este sentido, uno de los debates más relevantes que se ha generado en educación, por lo menos en el contexto de Chile, ha sido el rol que toman el mérito y el esfuerzo en la justicia educacional distributiva. Así, la primera parte de este documento se hará cargo de este debate, y luego, la segunda parte, relevará la importancia de complementar el debate sobre el mérito

en el acceso a la educación con teorías de la justicia de reconocimiento y participación (Gewirtz, 2006; Lingard y Keddie, 2013; Power, 2012).

UN PROBLEMA DE DISTRIBUCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE LA DESIGUALDAD POR MÉRITO

En la educación chilena, desde al menos mediados del siglo XIX, el Estado ha subsidiado la educación de quienes no pueden pagarla. Es más, en la actualidad, dentro del grupo de quienes reciben educación gratuita, la política pública no trata a todos igual: desde la vigencia de la Subvención Escolar Preferencial, reciben más financiamiento los que menos tienen. La prohibición del copago de la Ley de Inclusión de 2015 traerá también un avance en aminorar las diferencias de acceso a los recursos educacionales que emergen de la desigualdad económica de las familias. Vemos aquí, en operación, el principio de justicia de “dar más al que menos tiene”.

De hecho, el principal argumento levantado contra la gratuidad universal en la educación superior fue que no tenía sentido darle educación gratuita a quien podía pagarla. Se trata, en cambio, de dar más recursos públicos al que menos tiene, y menos al que tiene más. Si esto es tan evidente cuando se trata de desigualdades económicas, ¿por qué es tan problemático cuando se trata de desigualdades basadas en “esfuerzo, talento y capacidades”? Porque mucha gente cree que “esfuerzo, talento y capacidades” son cualidades atribuibles a la persona, y no el resultado de la rueda de la fortuna. Y necesitamos creer esto porque la idea de que en un mundo justo cada uno es retribuido según su mérito y esfuerzo es la más potente justificación de la desigualdad de resultados que de hecho observamos en todas las sociedades. Como las desigualdades de resultados aparecen como imposibles de eliminar, e incluso de aminorar, necesitamos justificarlas para mantener el pacto social. En este afán la meritocracia (Young, 1958³), entendida como que los lugares que cada uno ocupa en la jerarquía social se deben a su talento o esfuerzo, presta un servicio crucial para la cohesión social, es una noción muy extendida en el sentido común, y es muy influyente en el medio escolar.

Pero el talento y las capacidades de una persona, especialmente las de una persona en formación camino a la adultez, resultan en parte de la dotación genética heredada, y en parte, del esfuerzo que hayan hecho los padres o cuidadores por desarrollar el potencial de cada infante. Nada de ello es atribuible al niño, niña o adolescente. Son sus condiciones de nacimiento y crianza las que operan aquí.

Recordemos, además—esto está bien documentado en la literatura especializada—que las desigualdades iniciales en capital social y cultural se transforman en desigualdades de logro escolar de carácter acumulativo, que empiezan en la edad preescolar, y se expresan más adelante en todos

1 Rawls comienza proponiendo una teoría de la justicia donde todos/as comiencen en una posición original equitativa desde donde se constituyen deberes y derechos que serán parte de la estructura social básica. A esto el autor le llama “velo de la ignorancia”, es decir, que los individuos no saben en qué posición social estarán (ventajas y desventajas), lo que aseguraría que los criterios de justicia sean equitativos y por lo tanto, también lo sean las distintas concepciones del bien. Esta idea permitiría asegurar elecciones voluntaria que no irían en detrimento de nadie, sino que establecerían distribuciones más equitativas. En este mismo sentido, la teoría de la justicia de Rawls se basa en dos principios. En primer lugar, el principio de la distribución igualitaria de las libertades básicas. Y, en segundo lugar, el principio de diferencia, el cual refiere a que la distribución de bienes básicos (libertad, igualdad de oportunidades, renta, riqueza y bases del respeto mutuo) debe ser desigual cuando fuese ventajosa para los menos favorecidos. Además, los cargos y posiciones deben estar abiertas para todos en “condiciones de justa igualdad de oportunidades”. (Rawls, 1971, p.341).

2 En términos generales, por justicia de reconocimiento—relativa a la esfera cultural—se entiende la validación y valoración real y positiva de todas las identidades culturales (Taylor, 1993; Fraser, 2009). Por su parte, justicia participativa—relativa a la esfera política—refiere a la comprensión de que los sujetos son actores sociales y políticos y pueden incidir en las decisiones políticas que los/as impliquen (Fraser, 2009; Power, 2012).

3 Young escribió su libro como una sátira sobre una sociedad meritocrática.

los niveles de la escolaridad, generando, por un lado, fracaso escolar, y por el otro, “jerarquías de excelencia” (Sobre esto, ver Debates de Justicia Educacional N°4: Informando la votación para el proyecto de ley de Admisión Justa desde la evidencia).

Una justicia distributiva que tiene en cuenta las desigualdades de origen compensa todo lo que escapa a la responsabilidad individual. De aquí surge el principio de discriminación positiva: asegurar medios financieros y educativos suplementarios a favor de situaciones de desventaja escolar (Brighouse, 2007, 2010). La igualdad demanda que tanto las desigualdades socioeconómicas como las naturales (diferencias de inteligencia, de talento, de propensión al esfuerzo), sean consideradas para mitigar los efectos arbitrarios de la lotería natural (Schouten, 2012). Nadie merece ser socialmente penalizado por la inferioridad de sus riquezas naturales (inteligencia o capacidad para aprender) más de lo que mereciera ser castigado por la inferioridad de su entorno material de nacimiento.

Así, la justicia demandaría, en el problema que nos ocupa, que los mejores puestos del sistema escolar fueran asignados a los alumnos menos aventajados académicamente, no a los más inteligentes, talentosos y esforzados. Esto, probablemente, sea pedir mucho al sistema político y educativo chileno (y al de muchos otros países), ya que la idea de meritocracia está muy instalada, incluso en el sistema escolar. Por ello, en la línea de la mejor política pública posible, la Ley de Inclusión (20.845) de 2015 avanzó hasta donde se podía avanzar: hacer que el mérito académico no fuese un factor que determinara el acceso a las oportunidades escolares de los jóvenes, ni a favor, ni en contra.

UN PROBLEMA POLÍTICO Y DE RECONOCIMIENTO: EL IDEAL NORMATIVO MERITORIO

Más nuevos en Chile que los programas relativos a la justicia distributiva, son los relacionados a las justicias del reconocimiento (el Programa de Educación Intercultural Bilingüe tiene dos décadas, y la Ley de Inclusión sólo existe desde el 2015) y de participación (contamos con una política de Participación de Familias y Comunidad en instituciones educativas). Lo cierto es que hoy existe una robusta máquina estatal de programas y leyes que apuntan, por lo menos en lo discursivo, a generar una mayor justicia educacional dentro de la escuela, en el sentido antes mencionado (Ferrada, 2018). Sin embargo, ¿qué sucede con las dimensiones de reconocimiento y participación en el acceso a la educación?

En el debate público sobre el nuevo Sistema de Admisión Escolar y la incorporación del mérito como variable de acceso escolar, parecen estar invisibilizadas las discusiones respecto del género, la discapacidad, la indigenización, la etnia, etc., y la importancia que tiene la representación de la comunidad escolar en este nuevo sistema. Si queremos hablar y pensar en justicia educacional en serio, las temáticas de identidad de género, por ejemplo, o escuelas indígenas, deberían ser parte de esta discusión también. Y es que, como bien pensaba Fraser, el argumento de Brighouse sobre la no discriminación respecto del sexo, clase, o etnia para la entrega de oportunidades educacionales, también podría pensarse en conexión con

el reconocimiento sobre qué educación “merecen” estudiantes indígenas, o los que tienen alguna discapacidad, o en el espectro del género. En otras palabras, la fórmula “esfuerzo, talento y capacidades” no alcanza a captar desigualdades estructurales, porque es estrictamente individual (la persona con su suerte y sus atributos). Por lo mismo, esta fórmula tampoco funciona en términos de reconocimiento de otras culturas o grupos sociales, pues les entrega peores resultados que a los grupos más privilegiados (estudiantes indígenas o las mujeres aún viven desventajas en el sistema escolar).

En términos de reconocimiento, la noción de compensación de la justicia distributiva no es suficiente. El reconocimiento de discursos poco hegemónicos y que se desvían de lo “normal”⁴ no sólo plantea a la educación como un elemento que compense desigualdades de la cuna, sino que implica pensarla como un espacio constantemente inclusivo de reconocimiento de las “diferencias”. La esfera del reconocimiento nos entrega luces respecto de la necesidad de mirar las desventajas⁵ más allá de lo económico. En este sentido, el nombrar a un/a estudiante como “no meritorio/a”, implica invisibilizar las diferencias y una ignorancia respecto de los contextos a los que pertenece (Lingard & Keddie, 2013). Implica afirmarle a los/as estudiantes no seleccionados, no sólo que su rendimiento académico se debe a aspectos como la “flojera”, sino que, además, a su ascendencia, fisiología, cultura, etc.

Es decir, en términos de reconocimiento, el mérito académico se construye a partir de un ideal normativo de estudiante, y también, de familia. Esto lo trabaja Gewirtz (2006) cuando sostiene que las discriminaciones que sufre un niño con problemas conductuales guardan relación con el ideal normativo de estudiante y familia que tiene la escuela. En definitiva, la posibilidad de seleccionar estudiantes por medio del mérito, implica un ideal normativo sobre quiénes pueden entrar a qué colegios. Por ejemplo, una niña no tiene la opción de acceder a un liceo de alta exigencia, como el Instituto Nacional, con la pretensión de tener mejores resultados en la prueba de selección universitaria, debido a su condición de género. El ideal normativo meritorio, en este caso, no sólo exige tener buenas notas, sino además ser hombre. Así, el mérito académico subraya aspectos de clase y desigualdad socioeconómica pero también, aspectos de racialización, del género, de etnias, de democracia participativa, etc.

En términos políticos, como bien dice Power (2012), la elección de los padres sobre la escuela a la que quieren que asista su hijo/a es una de las aristas que promueven una justicia de representación o participación en la educación. Esta elección permitiría que los/as estudiantes puedan desplegar proyectos individuales y colectivos en afinidad con la visión de mundo que sus padres les buscan transmitir. Un método de selección escolar basado en el “mérito académico” otorgaría mayor poder a las escuelas para discriminar a quiénes no alcanzan calificaciones “meritorias” para poder ser seleccionados. Las políticas de representación, como las entiende Power (2012) implican un avance hacia la libertad de elección de los padres respecto de la educación que esperan que sus hijos/as reciban. Lo cual, por ejemplo, podría implicar que una familia seleccione colegios de alta exigencia para su hijo/a con Síndrome de Down.

4 Por ejemplo, cómo la forma que debe tomar el proceso de aprendizaje de un/a niño/a “estándar” para lograr rendimientos académicos meritorios discrimina a los/as estudiantes con alguna discapacidad.

5 En este caso nos referimos a la diferencia como desventaja, pues el tratamiento actual de la diferencia se constituye como desventaja. El objetivo debiese apuntar a tratar la diferencia en términos positivos e inclusivos en la educación.

En una sociedad como la chilena, la construcción del ‘mérito’ académico no sólo se juega en cuestiones de acumulación de capital, sino también, en construcciones de normatividad respecto del estudiante ideal, dejando invisibilizados discursos típicamente excluidos sobre el conocimiento o sobre la importancia de educar ciudadanos críticos y responsables. Así, es imprescindible pensar la justicia educacional como una justicia distributiva, de reconocimiento y participativa.

PUNTOS FINALES PARA REFLEXIONAR

El debate de la justicia educacional nos propone un dilema de la justicia que es difícil de resolver. La focalización de recursos supone la distinción de diferencias que a su vez podría implicar estereotipar o segregar. Sin embargo, insistimos en que la distribución no puede suponer marginalización o devaluación de lo “distinto”, sino al contrario, debe comprender el reconocimiento de todos y todas los/as estudiantes.

En ese sentido, este documento ha intentado avanzar en la discusión pública sobre mérito, sobre la base de las teorías de justicia educacional más relevantes. Por un lado, entrega luces respecto del debate sobre el mérito que, bajo un enfoque de justicia educacional, implicaría concebir, en términos distributivos, que aquellos niños/as más desaventajados/as no debiesen seguir siendo perjudicados, pues su rendimiento no dependería totalmente de ellos (talento y su esfuerzo). En ese sentido, la Ley de Inclusión responde a este principio: el mérito no puede ser variable para poder acceder a un colegio u otro. Por otro lado, vale la pena pensar en lo que comúnmente se entiende por ‘mérito’ como un concepto en el que subyacen ideas del estudiante “tipo”, “ideal”, “normal”, que a su vez invisibiliza las “diferencias” y no permite el reconocimiento de todos/as los/as estudiantes. La Ley de Inclusión, en este sentido, avanza en justicia educacional distributiva, y aun cuando queda por mejorar en reconocimiento, la eliminación del “mérito” en el acceso es una buena señal para abrir otras puertas.

REFERENCIAS

- Brighouse, H. (2007). Educational Justice and Socio-economic Segregation in School. *Journal of Philosophy of Education*. 41(4) 575-590.
- Brighouse, H. (2010). Educational Equality and School Reform. En Haydon G, (Ed), *Educational Equality*. London: Continuum International Publishing Group.
- Ferrada, D. (Ed) (2018). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: reimagining political space in globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81.
- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indifference, *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447,
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10 (4), 473-492
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Ma: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Ed. Planeta.
- Shouten, G. (2012). Fair Educational Opportunity and the Distribution of Natural Ability: Toward a Prioritarian Principle of Educational Justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (3), pp. 472- 491.
- Taylor, C. (1993). “La política del reconocimiento”. En Gutman, A (Ed). *Multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. (pp.45-107). San Diego: Fondo de cultura económica USA.
- Young, M. (1958). *“The rise of meritocracy”*. Thames and Hudson.



CENTRO
JUSTICIA
EDUCACIONAL

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC. El Centro es dirigido por Andrés Bernasconi, profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3º Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile



www.centrojusticiaeducacional.cl



cje@uc.cl



[/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)



[@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)