

La educación como bien primario y posicional: una aproximación a las desigualdades educativas y sus efectos desde la teoría de la justicia de John Rawls

Sebastián Januszewski¹

Resumen. El presente trabajo tiene como objetivo analizar las implicaciones de la teoría de la justicia de John Rawls en materia educativa desde un enfoque del derecho a la educación como un derecho humano fundamental, en particular sobre contextos con altas desigualdades educativas. En este sentido, dicho enfoque, tal vez una de las teorías más relevantes del siglo XX en materia de justicia social, ubica una serie de obligaciones sobre las instituciones sociales y en particular sobre las instituciones estatales frente a los sujetos titulares de derecho, por cuanto configurado como tal, el Estado no solamente debe realizar una acción negativa de no intervención sobre las libertades individuales, sino que debe realizar acciones positivas para garantizar el ejercicio del derecho a la educación. La posición de partida es que el igualitarismo liberal del enfoque rawlsiano, si bien representa un gran avance que pretende conjugar las posturas liberales con criterios de justicia distributiva, es insuficiente para dar cuenta de las desigualdades existentes en el plano educativo, pero otorga una fuerte base para asumir que cualquier política educativa debe considerar una aproximación igualitaria.

Palabras clave: derecho; educación; teoría; justicia; desigualdad.

[en] Education as a primary and positional good: an approach to educational inequalities and their effects from John Rawls' theory of justice

Abstract. The purpose of this paper is to analyze the implications of Rawls' theory of justice in educational matters from an approach to the right to education as a fundamental human right, particularly in contexts with high educational inequalities. In this sense, Rawls' framework, probably one of the most prominent theories in the XX century in matter of social justice, places a series of obligations on social institutions and in particular on state institutions towards rights holders, since configured as such, the State must not only perform a negative action of non-intervention on individual freedoms, but must also perform positive actions to guarantee the exercise of the right to education. The starting hypothesis is that the liberal egalitarianism of Rawls' approach, although it represents a great advance that seeks to combine liberal positions with criteria of distributive justice, is insufficient to account for the existing inequalities in the educational sphere, but provides a strong basis for assuming that any educational policy should consider an egalitarian approach.

Keywords: rights; education; theory; justice; inequality.

Sumario: 1. Introducción. 2. Consideraciones preliminares sobre el enfoque rawlsiano. 3. El enfoque del derecho a la educación como derecho humano fundamental y sus implicancias. 4. Elementos sustantivos de la teoría de la justicia de Rawls para el análisis. 5. Tres cuestiones para el análisis. 6. Algunas conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Januszewski, S. (2023). La educación como bien primario y posicional: una aproximación a las desigualdades educativas y sus efectos desde la teoría de la justicia de John Rawls. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-11. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.86948>

1. Introducción

A pesar de los grandes esfuerzos realizados por los estados en términos de expansión de los sistemas educativos durante gran parte del siglo XX en occidente y en particular en Argentina, significativas desigualdades en materia educativa siguen no solo presentes, sino que representan un problema de políticas públicas. Estas desigualdades y

¹ Universidad de Buenos Aires.

E-mail: sdjanus@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0991-8841>

desequilibrios en términos de acceso a la educación son claramente visibles tanto en la forma piramidal que asumen los sistemas educativos, en los cuales sólo una pequeña parte de la población alcanza la punta de la pirámide en términos de niveles educativos alcanzados (Connell, 1999:20), como en desagregaciones simples que correlacionan nivel educativo con nivel de ingresos, evidencia de una desigual distribución de la educación como un bien en el tejido social. El hecho de que las diferencias entre los estratos económicos y el nivel educativo alcanzado posean una correlación casi lineal en la que los estratos de menores ingresos son los que menores niveles educativos alcanzan y los de mayores ingresos son los que mayores niveles alcanzan constituye un reflejo de las asimetrías y desigualdades presentes en los sistemas educativos². En términos de justicia social y derechos, estas desigualdades de complejo enraizamiento representan un elemento problemático tanto para las políticas públicas destinadas a otorgar un equilibrio en materia educativa, como para las políticas públicas destinadas a medir los avances en materia de justicia social.

En primer lugar, es necesario dar cuenta que, como menciona Paviglianiti (1997), y posteriormente Veleda, Rivas y Mezzadra (2011:13), toda política pública en materia educativa supone una determinada concepción de educación, y vinculada con esta concepción, supone un determinado alcance del derecho a la educación y un criterio de justicia social. En segundo lugar, en virtud de la consideración de la educación como un derecho humano fundamental³, se plantean por una parte una cantidad de obligaciones para con los Estados en términos de adecuaciones normativas, pero más importante aún, plantea una serie de obligaciones para los Estados en función de dar cuenta de las desigualdades estructurales de la sociedad y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, es decir, políticas públicas que implican acciones positivas estatales. En tercer lugar, es necesario notar el problema que radica en cómo conceptualizar los efectos de la educación y los bienes provenientes de la educación, lo cual deriva en la dificultad de cómo medir y qué medir para dar cuenta de los formatos de distribución de estos bienes.

El presente trabajo se orienta a dar cuenta de algunas aproximaciones preliminares de análisis sobre las implicancias de la teoría de la justicia de John Rawls en el marco de la configuración actual de los sistemas educativos, en particular el caso argentino, y los mecanismos de medición de las desigualdades educativas. En primer lugar, se intentará conceptualizar la configuración de la educación como un bien primario. En segundo lugar, se abordarán las obligaciones derivadas de la configuración de la educación como bien primario para las instituciones que conforman la estructura básica de la sociedad en la teoría rawlsiana. En tercer lugar, se analizará la educación no solo como un bien primario, sino como un bien posicional. Por último, se analizará el alcance de la teoría de la justicia rawlsiana en sus interpretaciones laxas y estrictas como reguladora del funcionamiento de la estructura básica de la sociedad en referencia al derecho a la educación, las variables que se utilizan para la medición de la distribución de educación en el tejido social, y su capacidad de dar cuenta de lo justo o no de las desigualdades existentes, así como la necesidad de un componente igualitario en materia de políticas educativas.

2. Consideraciones preliminares sobre el enfoque rawlsiano

El objeto de analizar las desigualdades educativas bajo la teoría de la justicia de Rawls es dar cuenta simultáneamente de dos elementos: por una parte, el alcance de las desigualdades bajo la idea de justicia como equidad planteada por Rawls, y en particular las concepciones de bienes primarios y criterios de justicia establecidos en su enfoque, el cual ha sido señalado por numerosos autores como un liberalismo igualitario, concepción derivada de los principios rectores de la estructura básica de la sociedad que propone su teoría; por otra parte, dar cuenta de la capacidad del enfoque para juzgar las desigualdades existentes como justas o injustas, y hasta qué punto el enfoque propuesto por el autor da cuenta de las asimetrías evidenciadas en el ejercicio del derecho a la educación a través de las estadísticas en materia educativa y social.

En este sentido, realizaremos algunas consideraciones preliminares sobre ciertos elementos del enfoque que constituyen ejes para el abordaje propuesto, en particular sobre tres ideas fundamentales planteadas por el autor al inicio de su obra de 2002, *Justicia como Equidad. Una reformulación*. La primera de ellas es que Rawls supone a la sociedad “como un sistema equitativo de cooperación” (Rawls, 2002, p. 31). Aunque a primera vista esto parece un elemento relativamente asequible, sin embargo, esta concepción de sociedad se encuentra vinculada a los principios rectores de *Justicia como Equidad* que abordaremos más adelante. La idea de un sistema equitativo de cooperación se apoya en otros dos elementos: por una parte que los sujetos que participan en este sistema de cooperación son sujetos libres e iguales entre sí, y por otra parte, sobre la idea de una sociedad bien ordenada, es decir una sociedad que comparte un sentido común público de justicia, incluso considerando el pluralismo existente en las sociedades democráticas liberales. Para Rawls, estos dos elementos que conforman las ideas intuitivas centrales de un sistema equitativo de cooperación conforman la idea de lo público, es decir, lo que es común a todos. La sociedad no se comporta como cooperativa en forma equitativa por órdenes externas, sino que es parte de un conjunto de acuerdos,

² Como señalan Baudelot y Leclercq (2008) existe una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la cantidad de años de escolaridad y los ingresos, lo cual desde una perspectiva económica resulta en una importante consideración al momento de evaluar los efectos de la educación sobre las posiciones sociales, tanto en términos de diferenciales de acceso como diferenciales de uso (p. 115).

³ Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de Derechos Humanos*, Art. 26, entre otros instrumentos internacionales adicionales, como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966

muchas veces no escritos, entre los miembros participantes⁴. Es decir, que sobre estos dos elementos se sostiene en parte la idea de consensos mínimos liberales para suponer la aplicabilidad de los principios de justicia que abordaremos más adelante.

En segundo lugar, Rawls parte de la idea de lo que denomina una sociedad bien ordenada. Esta idealización es la siguiente: “Una sociedad bien ordenada es una sociedad efectivamente regulada por alguna concepción (política) pública de justicia, sea cual fuere dicha concepción” (Rawls, 2002, p. 32). En principio hay dos rasgos a destacar de esta idea: por una parte, Rawls asume como posible que una sociedad razonable, cuyos miembros son ciudadanos razonables y racionales, lleguen a un acuerdo sobre una concepción de justicia, independientemente de las diferencias que tengan en cuanto los objetivos de vida individuales; y por otra parte, concibe la publicidad de dicho criterio, es decir que incluso aunque no esté expresado, es conocido y compartido por todos los miembros de esta sociedad liberal. Esta idea se encuentra estrechamente vinculada al contractualismo planteado por el autor y al mismo tiempo al liberalismo político del cual parte, en el cual independientemente del pluralismo razonable que plantea, todos los ciudadanos comparten en una base una cierta concepción de qué es lo justo.

En tercer lugar, los principios de justicia que Rawls desarrolla operan sobre lo que él denomina estructura básica de la sociedad: “La estructura básica es el marco social de trasfondo en cuyo seno tienen lugar las actividades de las asociaciones y los individuos. Una estructura básica asegura lo que podemos llamar justicia de trasfondo.” (Rawls, 2002, p. 33). De este modo, las instituciones políticas y sociales asignan derechos y libertades y dan forma a un sistema de cooperación social, así como operan sobre la distribución de tareas y beneficios en la sociedad que derivan de ese sistema de cooperación social. Tal como Rawls lo plantea, la estructura básica de la sociedad es el objeto de la justicia como equidad dado que regula una configuración igualitaria de la misma. En este sentido es necesario considerar la estructura del igualitarismo liberal propuesto por Rawls.

3. El enfoque del derecho a la educación como derecho humano fundamental y sus implicancias

La configuración del derecho a la educación se encuentra presente como un derecho fundamental desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. La formulación del Art. 26 establece primero el derecho a la educación y hace especial énfasis en la necesidad de asegurar -en forma de obligatoriedad- la instrucción elemental. La segunda parte del artículo establece el objeto de la educación, y en particular hace referencia a la importancia de la educación en materia de desarrollo de las personas y el ejercicio de derechos: “2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (...)”. En tercer lugar, reserva para los padres la elección del tipo de educación para sus hijos, elemento que ha sido respetado en las constituciones occidentales liberales. Esta configuración representa, tal como señalan Ruiz y Scioscioli (2018), una serie de obligaciones para los Estados: “(...) deriva en acciones positivas (es decir, prestacionales) y negativas (de no intervención) a cargo mayormente del Estado” (p. 109) para que exista una efectiva equidad con relación a las desigualdades estructurales. Asociado con ello, la medición de los diversos aspectos vinculados al ejercicio de este derecho y sus resultados derivados se presentan como desafíos en el marco de las políticas públicas, tanto educativas como de información.

De acuerdo con el planteamiento de Tomasevski (2004), el derecho a la educación como un derecho humano fundamental implica obligaciones gubernamentales derivadas (p. 77), lo cual se traduce en los planos normativos en acuerdos internacionales a los cuales suscriben los países dentro de su soberanía, y en las normas internas que derivan de la jerarquía supranacional que tienen dichos acuerdos, elemento que requiere especial consideración en Argentina al haberse elevado a jerarquía constitucional los tratados internacionales que dan cuenta del derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Tomasevski plantea que el contenido del derecho a la educación puede conceptualizarse en un esquema de cuatro elementos, o lo que denomina “esquema de las cuatro A”: la asequibilidad, que implica que en el marco de un derecho civil y político el Estado debe permitir la creación de escuelas (lo cual se encuentra profundamente enraizado en los modelos constitucionales liberales occidentales y la constitución de estos derechos, que antes que configurarse como obligaciones se configuraron como libertades individuales), y asimismo implica que en el marco de un derecho social, económico y cultural los estados deben ase-

⁴ El argumento de Rawls se basa en un supuesto de ciudadanos razonables y racionales, es decir que tienen capacidad de argumentación de los principios que se acordaran y de los cuales formarán parte, y que asimismo es plausible esperar de los ciudadanos un margen de razonabilidad suficiente para que los acepten, en tanto y en cuanto los demás miembros también lo hagan en iguales condiciones, y simultáneamente es razonable esperar que sean cumplidos. La dicotomía público / privado ha sido abordada por numerosos autores (Habermas, 1982; Bobbio, 1989; Arendt, 1998; Fraser, 1998). Esta dicotomía cuyo origen puede ubicarse en la diferenciación conceptual griega entre el *oikos* (el espacio privado donde gobierna o domina el padre) y la *polis* (espacio público de iguales de debate) atraviesa el pensamiento político y constituyen conceptos fundamentales para analizar el esquema y ordenamiento de lo social con lo político, por cuanto estas definiciones, sea por definición propia o por principio de exclusión una de otra, permiten asimismo dar cuenta de la capacidad de debate, argumentación y fundamentalmente las condiciones de igualdad o desigualdad de los ciudadanos. Como expresa Rabotnikoff (1998): “En otro contexto de debate, desde una perspectiva que podríamos llamar “cívica”, se recupera una “esfera de lo público” pensada en términos de ciudadanía y participación, bajo el modelo de un tipo de comunidad diferente del mercado y del estado y diferenciada también del ámbito privado, aunque ligada a él. El ámbito público es aquí el ámbito de participación en las decisiones colectivas, en un plano de igualdad y solidaridad cívica. Lo político-público significa aquí discusión, debate, participación, deliberación, voluntad y opinión colectiva (Habermas, 1981). En este vocabulario, lo público parece volver a reunir los tres sentidos a él asociados: el de la generalidad o bien común, el de la aparición y el de la accesibilidad, recuperando así la idea de res publica entendida como bien común, autodeterminación y accesibilidad general” (p. 7).

gurar la educación gratuita y obligatoria para toda la población en edad; la accesibilidad, que en principio demanda a los estados el aseguramiento del ejercicio de ese derecho para la educación obligatoria e imprime un principio de progresividad hacia los niveles educativos posteriores, es decir que el acceso a los mismos bajo los principios de gratuidad y equidad debe paulatinamente incrementarse; la aceptabilidad, que implica como mínimo la existencia de garantías de calidad, estándares mínimos para la formación docente, y, extendida, contempla la inclusión de contenidos relevantes y pertinentes considerando a los destinatarios como sujetos de derecho; por último la adaptabilidad, la cual implica que, en términos de derecho a la educación y sujetos titulares de derecho, los dispositivos de escolarización deben tener capacidad de adaptación a los distintos públicos involucrados, y no a la inversa, que es la matriz histórica expulsiva de la configuración de los sistemas educativos.

Desde la perspectiva propuesta por Tomasevski, el derecho a la educación configura un cierto grado de obligaciones para los estados en función de garantizar para todos los titulares de derecho una igualitaria y equitativa oportunidad del ejercicio del derecho a la educación. Es interesante observar que el planteo de Tomasevski no se agota solamente en un planteo de libertades, como tradicionalmente podría verse desde el liberalismo clásico, ni tampoco solamente en una concepción acotada del ejercicio del derecho a la educación en términos de acceso, sino que representa una serie de aspectos multidimensionales que exceden las acepciones al derecho a la educación tradicionalmente centradas en la garantía del acceso. Esta configuración, por ende, supone que el Estado no debe limitarse a no intervenir sobre la posibilidad del ejercicio del derecho, sino que activamente debe permitir el ejercicio de esos derechos.

En este punto hay dos elementos a considerar: el primero es efectivamente qué puede ser considerado como un efectivo ejercicio del derecho a la educación, y el segundo es qué supone para el Estado una perspectiva igualitarista en términos de ejercicio de los derechos. Si bien el segundo punto será abordado más adelante en este trabajo, sobre el primer punto, qué implica el efectivo ejercicio del derecho a la educación, debemos considerar que no es una discusión saldada y no hay una definición unívoca. En correspondencia con Bolívar (2005) se podría decir que por lo menos hay cuatro grandes dimensiones que atañen a un análisis de las desigualdades en materia educativa. En primer lugar, la igualdad de oportunidades, que supone que tanto el acceso a las diferentes oportunidades educativas como la propia trayectoria escolar no pueden encontrarse condicionadas por factores arbitrarios o contingentes a los sujetos titulares de derecho, por lo tanto, exige no solo una igualdad en el plano de lo formal sino también una igualdad en el plano de las acciones positivas estatales. En segundo lugar, la igualdad de enseñanza supone que el ejercicio del derecho a la educación involucra que todos deben poder tener la capacidad de alcanzar los conocimientos fundamentales, o los conocimientos que se consideren socialmente relevantes en un contexto dado, es decir que supone una igualdad en materia de calidad de la enseñanza. En tercer lugar, una igualdad de conocimiento y éxito escolar supone que todos deben alcanzar las competencias básicas previstas en las trayectorias educativas. En cuarto lugar, una igualdad de resultados supone no solo la adquisición de los mismos conocimientos y competencias, sino además la posibilidad de que todos se encuentren en una situación de igualdad respecto al aprovechamiento de la educación recibida.

4. Elementos sustantivos de la teoría de la justicia de Rawls para el análisis

En los ejes mencionados en el punto anterior, podemos ver dos aspectos referidos a la educación como un bien: por una parte, los atributos que podrían configurarla como un bien primario en la teoría de Rawls⁵, pero, asimismo, atributos que la ubican como un bien posicional, es decir un bien cuya variación en su posesión resulta en variaciones en las posiciones sociales, o dicho de otra forma, bienes en los que las posiciones relativas de cada uno en la distribución del mismo afectan la posición absoluta respecto al valor de ese bien.

No obstante, previo a ese análisis, podemos plantear algunas observaciones vinculadas al igualitarismo rawlsiano. Como señala Dussel (2014), sintéticamente el contractualismo propuesto por Rawls, que intenta romper tanto con el utilitarismo como con el intuicionismo, parte de una posición hipotética formal que denomina posición original, la cual es caracterizada por lo que denomina velo de la ignorancia, y supone que los sujetos desconocen información relevante sobre, entre otras cosas, sus posiciones o la de aquellos que representan en la sociedad. Desde dicha posición formulan los principios de justicia que regirán la estructura básica de la sociedad anteriormente mencionada. De esta forma, los principios acordados serían una serie de principios imparciales, propiciando en consecuencia una disminución de las desigualdades y una justa igualdad de oportunidades.

Tal como advierte Bolívar (2005), Rawls sitúa la razón pública y el acuerdo mutuo como elementos centrales para dar cuenta de la configuración plural e incluso internamente antagonista en algunos aspectos de las sociedades democráticas liberales, dando cuenta de la poca factibilidad de la posición original:

Ahora la teoría de la justicia pretende dar respuesta a la cuestión que plantea el Liberalismo político: ¿cómo es posible que exista durante un tiempo prolongado una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales, los cuales permanecen profundamente divididos por doctrinas racionales, religiosas, filosóficas y morales? (Bolívar, 2005, p. 52).

Como señala Rawls, “La intención de la posición original es establecer un procedimiento imparcial según el cual cualesquiera que sean los principios convenidos, estos sean justos. El objetivo es utilizar la noción de la justicia puramente procedimental como base de la teoría” (Rawls, 2012, p. 133-134).

⁵ Si bien a lo largo de su obra Rawls en general establece que la mención que realiza de los bienes primarios no es exhaustiva y pueden incluirse otros bienes, en términos generales, son derechos, libertades, oportunidades y poderes, así como ingresos y riqueza.

Rawls parte de ciertas premisas, entre las cuales daremos especial énfasis a las dos primeras: la idea de la sociedad como un sistema equitativo de cooperación, y la idea de una sociedad bien ordenada, cuyos miembros son sujetos libres y racionales. Rawls supone que sujetos libres y racionales, situados en la posición original y bajo el velo de la ignorancia, elegirían los siguientes principios de justicia:

- Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades todos.
- Las desigualdades sociales y económicas tienen que satisfacer dos condiciones: en primer lugar, tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades; y en segundo lugar, las desigualdades deben redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de diferencia) (Rawls, 2002, p. 73)

Estos dos principios son los que regularían el funcionamiento de la estructura básica de la sociedad, es decir de las instituciones que distribuyen en la sociedad los bienes primarios, tanto en forma de cargas como derechos. Sobre esto hay dos aspectos para notar: el primero es que el orden de los principios es lexicográfico, siendo necesario que el primero se cumpla para que el segundo tenga lugar. El segundo aspecto para notar es que de una posición hipotética formal Rawls deriva principios que refieren a las condiciones materiales de vida, específicamente el segundo principio, el cual da cuenta de las desigualdades materiales.

Como expone Roberto Gargarella (2005), “en situaciones de fuertes desigualdades los individuos más desaventajados quedan a merced de los mejor situados” (p. 269). En este sentido, Gargarella advierte que una posición igualitarista puede discutir tanto con posiciones conservadoras y posiciones liberales:

En primer lugar, el igualitarismo puede decir que la significativa preocupación por respetar los derechos básicos de las personas no se honra adecuadamente desarticulando al poder público. Ello, por un lado, porque las instituciones públicas no representan la única (ni necesariamente la más importante) amenaza contra los derechos individuales. Y también, por otro lado, porque las instituciones públicas no son obviamente enemigas de los derechos individuales, sino que además pueden ser indispensables para la preservación de los mismos (Gargarella, 2005, p. 269).

Las instituciones públicas, tal como señala Gargarella, no se configuran solamente bajo un esquema de dejar hacer, sino que configuran un respaldo para el poder hacer de los individuos. Podría pensarse en este sentido que la estructura básica de la sociedad a la cual aplican los principios de justicia argumentados por Rawls se encuentra configurada por estas instituciones (entre otras, pero estas son las que representan el poder público que distribuye derechos y bienes primarios) y que la idea de intervención de las instituciones públicas no solo en el dejar hacer sino en el poder hacer puede encuadrarse bajo el principio de la diferencia, que requiere que las desigualdades sociales y económicas solo sean permisibles en tanto y en cuanto beneficien a los menos aventajados, siendo preferible en otro caso una distribución igualitaria.

Tal como Rawls sostiene “Entonces el principio de diferencia resulta una concepción fuertemente igualitaria en el sentido de que, a menos que exista una distribución que mejore a las personas (...), se preferirá una distribución igual” (Rawls, 2012, p. 77), con todas las implicaciones que esto conlleva para la teoría de la justicia elaborada por Rawls, la cual en sentido estricto es altamente exigente para las sociedades liberales capitalistas.

5. Tres cuestiones para el análisis

En base a los aspectos que hemos mencionado en los puntos anteriores, surgen tres cuestiones que pretendemos analizar, aunque sea en forma exploratoria. La primera corresponde a una de las funciones elementales de la estructura básica de la sociedad, que es la distribución de bienes primarios con los criterios equitativos establecidos por los principios de justicia propuestos por Rawls. La segunda corresponde a la intersección de las dimensiones de la educación como derecho y la configuración de la educación como un bien primario y posicional. La tercera cuestión que analizaremos estará ubicada sobre el alcance y los límites de la propuesta de Rawls, en particular sobre sociedades altamente desiguales.

5.1. Primera: la estructura básica de la sociedad y la distribución de los bienes primarios

En primer lugar, es conveniente retomar la definición anteriormente realizada acerca de lo que Rawls denomina “estructura básica de la sociedad”, esto es, el sistema de instituciones sociales que opera como el plano o soporte institucional sobre el cual los individuos se interrelacionan, e incluye las instituciones políticas, legales, la sociedad civil o los sistemas económicos (Reidy, 2015, p. 55). Tal como señala Arneson (1990), el objeto de justicia de Rawls es la estructura básica de la sociedad, es decir que los principios de justicia y el principio de diferencia operan sobre la misma en torno a la distribución de los bienes primarios de tal forma que las desigualdades solo son toleradas en tanto y en cuanto beneficien a los más desaventajados. De aquí deriva que los principios de justicia que dan forma a los arreglos sociales se encuentran definidos en términos de bienes primarios. Esto, en principio, tiene varias observaciones, pero puntualmente se abren dos debates. El primero, al que haremos énfasis en esta parte, refiere a cuál es la métrica de la justicia, es decir qué es lo que se debe distribuir y puede operar como indicio para definir lo que

es una distribución *justa*. Por otra parte, el segundo, que será abordado al final de este trabajo, refiere al criterio rector o criterio de justicia regulador de esa distribución. En lo referido al primer punto, siguiendo a Arneson, aunque los bienes primarios por definición benefician a todos, algunos van a resultar más beneficiados que otros, dado que a pesar de que exista una distribución justa, las posiciones desde las cuales cada uno hace uso de esos bienes primarios para alcanzar sus metas (e incluso eventualmente, alcanzar otros bienes primarios, cuestión que discutiremos más adelante) y los costos asociados a alcanzar esas metas pueden resultar altamente desiguales, llegando entonces a una instancia en la cual entra en cuestión, tal como señala Arneson, si los bienes primarios constituyen en efecto un *standard* adecuado de justicia distributiva. Es posible vincular a esto la observación realizada por Brian Barry (1973), que señala que el criterio *maximin* en términos de bienes primarios en lugar de otros indicadores como utilidad, bienestar o felicidad (los cuales asimismo pueden poseer una muy difícil medición) depende no solamente de que el nivel de bienes primarios coincida con un mínimo para satisfacer las expectativas y metas personales, sino que además ese umbral coincida en todas las personas, lo cual es una posibilidad exigua en términos reales. Estas observaciones entre el rol de la estructura básica en la distribución de bienes y tareas en el marco de una sociedad cooperante, en conjunto con los problemas derivados de la utilización de los bienes primarios como unidad no son menores cuando se piensa en el valor no solamente como bien primario sino también como bien posicional de la educación.

5.2. Segunda: la educación como bien primario y como bien posicional

La segunda cuestión se encuentra vinculada con la definición de bienes primarios, bienes posicionales y la inserción de la educación y del derecho a la educación en este entramado. La definición inicial de bienes primarios que Rawls otorga es algo laxa, e incluye en ella la definición de la función de la estructura básica:

[Supongamos que] la estructura básica de la sociedad distribuye ciertos bienes primarios, esto es, cosas que se presume que todo ser racional desea. Estos bienes tienen normalmente un uso, sea cual fuere el plan racional de vida de una persona. En gracia a la simplicidad supongamos que los principales bienes primarios a disposición de la sociedad son derechos, libertades, oportunidades, ingreso y riqueza. (Rawls, 2012, p. 66).

Ahora bien, los bienes primarios, bajo tal mención escueta no tienen un valor posicional, sin embargo, más adelante Rawls establece que independientemente de los planes de vida de cada uno:

(...) se supone que existen varias cosas de las que preferiría tener más que menos. Teniendo más de estas cosas, se les puede asegurar a los individuos en general que tendrán mayor éxito en la realización de sus intenciones y en la promoción de sus fines, cualesquiera que estos fines pueden ser. Los bienes sociales primarios, presentados en amplias categorías, son derechos, libertades, oportunidades y poderes, así como ingresos y riqueza (Rawls, 2012, p. 94)

De esta definición que Rawls otorga derivan dos cuestiones: la primera es si dentro de los bienes primarios puede considerarse la educación como uno de ellos, y la segunda es en qué punto el modo de distribución de la educación como un bien primario a través de la estructura básica de la sociedad puede afectar otros bienes primarios.

Desde el surgimiento de los modernos Estados nacionales, la educación no solo fue el medio para la conformación del Estado, sino también el medio para que el ciudadano pueda gozar de sus derechos. Ejemplos de este desarrollo pueden ubicarse tanto en la legislación argentina en el caso de la Ley 1420 o Ley de Educación Común aprobada en 1884, como asimismo en los antecedentes europeos en cuanto a la naturaleza de la educación en el marco de la constitución de la república por ciudadanos libres, racionales e iguales. Pueden advertirse en estos aspectos la preocupación estatal por la educación de los ciudadanos y la regulación de esta cuando es ofrecida por otros actores, y asimismo la configuración de la educación como un medio para el ejercicio de otros derechos, en este caso los derechos del ciudadano.

Tal vez sería posible ya desde este punto establecer que la educación posee en sí un valor como un bien posicional, dado que las diferencias en torno a la adquisición de educación, en términos de saberes socialmente relevantes -por medio de la escolarización obligatoria desde la primera infancia- implica en principio limitaciones en el ejercicio de derechos, y la mayor o menor posesión de la educación como un bien implica la aparición de diferenciales en las posibilidades individuales, configuración que opera en sentido opuesto a algunos principios que señalan que ninguna persona en sí merece estar en una posición aventajada o desaventajada. Con la evolución de los estados modernos y la complejización de las sociedades, paulatinamente la educación adquirió un valor en tanto y en cuanto entró en juego en otros dispositivos e instituciones sociales, como por ejemplo cualificaciones necesarias para la entrada a un determinado mercado de trabajo, cuya estratificación deriva asimismo en diferencias en la estructura social. Paulatinamente se dieron en forma convergente transformaciones que estuvieron en relación con algunos aspectos relativos a los alcances del derecho a la educación, y simultáneamente transformaciones en las estructuras productivas y las cualificaciones necesarias para la inserción en ellas, de la misma forma que la educación en sí adquirió un valor extendido en el marco del ejercicio de la ciudadanía. La educación progresivamente pasó de ser un ejercicio de libertades a un derecho humano y asimismo un derecho social, en particular luego de la segunda posguerra. Como señala Paviglianiti (1997), después de la crisis del '29 la forma que se encontró fue una reconfiguración del Estado, dados los límites encontrados en dicha crisis del mercado como mediador de las relaciones sociales. Esta matriz implicó no sólo el deber de permitir (es decir, de limitarse a la no intervención solamen-

te resguardando las libertades individuales) sino que implicó para el Estado el deber de promover el ejercicio de los derechos. Esta configuración de la educación como derecho humano y social incluso se ha ampliado, así como se han ampliado las desigualdades en torno al acceso a la misma. Desde el plano de lo formal normativo, tanto las constituciones como las legislaciones aprobadas en las últimas décadas del siglo XX han elevado la educación al *status* de derecho humano fundamental, lo que implica que todas las personas tienen derecho a la misma sin mediar ningún tipo de discriminación o diferencia. Si hubiere discriminaciones operando en torno a la igualdad en el ejercicio de este derecho, supone para el Estado entonces el desarrollo de mecanismos de igualación de oportunidades e igualación de trayectorias académicas. Desde el plano de la educación como un bien primario -es decir, en términos rawlsianos, cosas que cualquier sujeto racional desea para la consecución de sus objetivos de vida en el marco de sociedades liberales razonables, la educación sigue configurándose, incluso con mayor profundidad, como un elemento necesario para el desarrollo de la vida cotidiana. Esto es incluso visible en los instrumentos internacionales recientes como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030 aprobados por la UNESCO en 2015, los cuales establecen dentro del objetivo referido a educación (ODS 4) metas altamente vinculadas con la educación como un instrumento necesario para la adquisición de saberes y competencias relevantes para la inserción en otras dimensiones de la sociedad, en particular del trabajo. Solamente el hecho de que incida tanto en el ejercicio de otros derechos, como en la adquisición de posiciones de empleo (las cuales conducen a determinadas remuneraciones que en última instancia pueden ser ubicadas como riqueza dentro de la concepción rawlsiana) configuran a la misma como un bien primario.

Ahora bien, la ubicación del derecho a la educación como un bien primario demanda ciertas exigencias para la estructura básica de la sociedad. La pregunta que subyace es si los principios propuestos por Rawls eventualmente pueden superponerse a la primacía de otros elementos, primordialmente las desigualdades económicas que operan en el ejercicio de los derechos. Conceptualmente, de acuerdo con las premisas antes mencionadas respecto a una sociedad bien ordenada e individuos razonables y racionales, los proyectos se encuentran adecuados a las circunstancias. No obstante, cabe retomar la pregunta realizada por Melero de la Torre:

Ahora bien, si una vida buena consiste en la ejecución afortunada de un proyecto adecuado a las circunstancias, ¿Qué ocurre cuando las circunstancias nos impiden la formación misma de un buen proyecto? (...) Recordemos que justicia como equidad se caracteriza por no adoptar el bienestar (o la satisfacción de preferencias) como el patrón de medida de la justicia. Los principios de Rawls no tratan de maximizar los niveles de satisfacción de los ciudadanos ni pretenden alcanzar la igual satisfacción proporcional de sus concepciones del bien. Por el contrario, establecen los límites dentro de los cuales se deben formar y perseguir racionalmente los proyectos de vida individuales. La prioridad de lo correcto sobre lo bueno significa que los fines y proyectos individuales deben ajustarse siempre a unas cuotas de libertades y recursos establecidas previamente por los principios de justicia. La justicia determina los bienes primarios que podemos usar legítimamente. ¿No deberíamos considerar, entonces, que la distribución justa de los bienes primarios es la situación adecuada para poder decidir correctamente un proyecto de vida? (Melero de la Torre, 2010, p. 130).

Tanto Lizárraga (2016) como Borón (2002) dan cuenta de las limitaciones en el alcance de los esfuerzos realizados por Rawls referidos a aspectos estructurales de las sociedades que resultan en desigualdades que condicionan la consecución de estos proyectos individuales. Al respecto, Lizárraga menciona:

En otras palabras: si tomamos en serio la prescripción rawlsiana de que todos los bienes primarios –incluyendo las libertades, los derechos, la riqueza, el ingreso y las bases sociales del autorrespeto– sean distribuidos en forma igualitaria (sujetos al Principio de Diferencia), cabe conjeturar que tal igualdad sólo será posible mediante una radical redistribución de los recursos y la eliminación de aquellas relaciones que lesionan la autonomía individual y las bases del respeto propio, el más importante de los bienes sociales primarios (Lizárraga, 2016, p. 56).

Borón (2002) agrega “Un rasgo que aparece reiteradamente en *Teoría de la Justicia* es el abismo insalvable que separa las buenas intenciones reformistas e igualitarias de Rawls de los diseños institucionales requeridos para llevar a la práctica sus ideales.” (p. 155). De estas observaciones se puede señalar que, por una parte, la prerrogativa rawlsiana que se extrae de los principios de justicia es incompatible con ciertas desigualdades existentes en el marco de sociedades profundamente desiguales, dado que estas desigualdades en efecto lesionan la autonomía individual, el ejercicio de otros derechos, y requieren un diseño institucional complejo, el cual desde otras perspectivas es funcional a una desigual distribución de bienes primarios. Rawls no quita importancia a la educación, y explícitamente indica que la interpretación liberal de los dos principios que intenta mitigar el efecto de las contingencias sociales y la lotería natural precisa nuevas condiciones estructurales del sistema social, ubicando a la educación como uno de los pilares:

Los elementos de este marco son bastante familiares, aunque quizá valiera la pena recordar la importancia que tiene impedir la acumulación excesiva de propiedades y de riqueza y mantener la igualdad de oportunidades educativas para todos. Las probabilidades de adquirir los conocimientos y las técnicas culturales no deberían depender de la posición de clase; asimismo, el sistema escolar sea público o privado, debería ser planeado para derribar las barreras de clase (Rawls, 2012, p. 75).

No obstante, aunque la educación sea ubicada en este lugar privilegiado, existen por lo menos dos núcleos de desigualdades evidentes en las sociedades. Por una parte, las trayectorias educativas son significativamente desiguales, por diversos motivos (la configuración de los sistemas educativos, asimetrías en cuanto a las opciones educati-

vas disponibles para diferentes grupos sociales, elementos asociados a dispersiones geográficas diferenciadas, entre otros). Por otra parte, por fuera de la educación básica, la educación superior no es en todas partes ni gratuita, ni accesible para todos, la cual es un elemento diferencial para el acceso a ciertos otros bienes como empleo y, como se propondrá, configura la educación como un bien posicional.

Como se planteó, la educación no solamente puede ser considerada como un bien primario, sino que también las diferencias en la posesión de educación entre individuos la situarían como un bien posicional. Como plantean Swift y Brighthouse (2006), el valor de un bien posicional se encuentra determinado no por valores absolutos, sino por el valor relativo de los mismos respecto a la posesión de este por parte de otros. En el marco de los bienes posicionales, la posesión de un bien en términos absolutos es irrelevante, por cuanto no es relevante lo que en términos absolutos poseen los que están más desaventajados, sino la posición en la que están los mismos respecto de otros. En otra perspectiva, no es relevante si en términos absolutos se encuentran cumplimentados los niveles educativos obligatorios para los menos aventajados, por mencionar un ejemplo normativo operante en Argentina, si en efecto aunque esté cumplimentada la obligatoriedad su posición continúa siendo la posición más desaventajada. De acuerdo con el ejemplo que plantean los autores mencionados:

Así, tomando ejemplos conocidos, el valor en el mercado laboral de que un individuo tenga un título de máster, en lugar de algún nivel inferior de cualificación educativa, depende de la distribución de las cualificaciones educativas entre otros en el mercado. Estos bienes tienen un aspecto competitivo. Se valoran, en parte, de forma instrumental, como medios para otros bienes, y su valor como medios para la consecución de esos bienes está determinado no por cuánto se tiene en términos absolutos, sino por cuánto se tiene en relación con otros relevantes (Brighthouse y Swift, 2006, p. 474, traducción propia).

Como se señaló anteriormente los instrumentos normativos tanto domésticos como internacionales ubican al derecho a la educación como un derecho humano fundamental, lo cual tiene como consecuencia que los Estados desarrollen mecanismos que den cuenta de diferenciales y desigualdades en el marco del ejercicio de ese derecho. El ejercicio de ese derecho y sus efectos, como se mencionó, posee diferentes aristas, siendo difícil circunscribir una eventual medición de este a un solo aspecto, como podría ser el acceso o los resultados en evaluaciones, tanto por dificultades metodológicas como por la propia complejidad de la educación y sus efectos a corto y largo plazo. Aunque no se derive del contenido normativo de los sistemas educativos la prerrogativa para las instituciones sociales y en particular para el Estado de garantizar todos los niveles educativos en el marco de los acuerdos domésticos de obligatoriedad escolar y educativa, los principios de expansión del derecho a la educación así como los acuerdos internacionales con jerarquía constitucional sientan una direccionalidad específica para las políticas públicas tendientes a la expansión del alcance del derecho a la educación.

Sin embargo, tanto las lógicas de los mercados de empleo como el ejercicio de otros derechos ubican a la educación como un componente determinante de posiciones sociales diferenciadas, por cuanto su valor como bien respecto a lo que otros poseen del mismo bien la sitúa en un lugar particular y otorga a los individuos oportunidades diferenciales de acceso a cargos, posiciones, o efectivo ejercicio de otros derechos. Por una parte, se encuentra la garantía necesaria como responsabilidad de las instituciones sociales y en particular del Estado de garantizar y ampliar el ejercicio del derecho a la educación, pero simultáneamente opera con el mismo un doble efecto desigualador, por cuanto no todos tienen el mismo ejercicio efectivo de ese derecho y asimismo esa desigualdad origina posiciones diferenciadas. La pregunta que puede subyacer es si las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación constituyen una desigualdad que responde a los principios de justicia rawlsianos, beneficiando a los más desaventajados. Aunque en principio es posible objetar que medir si estas desigualdades que provienen de desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación y de la diferencial distribución de certificaciones en el tejido social redundan el beneficio a los más desaventajados, las observaciones anteriormente mencionadas desde otras perspectivas teóricas que han señalado que la posición rawlsiana es insuficientemente igualitaria no son menores.

5.3. Tercera cuestión: las desigualdades educativas en Argentina bajo la teoría de la justicia de Rawls

El concepto de desigualdades escolares es complejo y multidimensional. Desde el plano de análisis de la distancia entre la igualdad formal y la igualdad material, hasta los enfoques que diferencian y desglosan las desigualdades educativas en diferentes elementos como acceso, resultados y trayectorias correlacionadas con otras variables como ingresos, lugar de residencia o índices estadísticos intermedios, todos dan cuenta de la complejidad del abordaje de las desigualdades educativas. En particular en el plano nacional se agrega a ello que el esquema político e institucional del sistema educativo argentino introduce variables específicas vinculadas con las desigualdades educativas. Por ejemplo, en la Argentina desde el año 1992 el sistema se encuentra totalmente descentralizado, lo cual significa que si bien existen políticas educativas de diseño centralizado (es decir, federales o nacionales) la responsabilidad por la administración y el financiamiento de los sistemas educativos provinciales es de cada jurisdicción. En este sentido se plantean nuevas variables, dado que las provincias no poseen similares capacidades fiscales financieras, burocrático administrativas, ni similares esquemas de relacionamiento con el nivel central (nacional o federal) para el desarrollo de políticas educativas.

Diferentes estudios provenientes de diferentes disciplinas han dado cuenta de la correlación de desigualdades entre variables sociodemográficas y especialmente económicas -en particular el nivel de ingresos y variables relacionadas con las condiciones materiales de vida- y variables educativas básicas, como escolarización, finalización del nivel, años de escolarización, y resultados en evaluaciones estandarizadas. No es el objeto del presente trabajo

realizar un recorrido por los resultados de estas pruebas, no obstante, es necesario señalar que estos estudios, incluso con las limitaciones metodológicas existentes, señalan altas desigualdades tanto en el acceso a educación, como en lo referido a resultados derivados del acceso diferencial a la educación como un bien primario. Para el caso argentino, los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del cuarto trimestre del 2021 muestran que mientras en el quintil de ingresos más bajo apenas 2 de cada 10 personas acceden a educación superior (lo cual no quiere decir que la culminen), esta proporción se encuentra prácticamente en 8 de cada 10 personas en el quintil más alto de ingresos⁶. Asimismo, esta proporción es prácticamente idéntica para la población de 18 a 65 años que asiste o asistió a algún nivel educativo post secundario por decil de ingresos per cápita familiar⁷. Por último, los resultados de las pruebas Aprender 2019 para Matemáticas muestran que, de los alumnos pertenecientes a hogares con nivel socioeducativo bajo, solamente el 10% alcanza resultados en matemática entre satisfactorio y avanzado, mientras que el 51% de los provenientes de hogares con nivel socioeducativo alto alcanzan resultados entre satisfactorio y avanzado⁸. Sobre estas desigualdades observadas en términos cuantitativos surge como interrogante si los principios rawlsianos son suficientes para dar cuenta de ellas. Por una parte, la teoría de justicia rawlsiana supone, en el marco de una sociedad bien ordenada, miembros racionales y razonables que se encuentran dispuestos a cooperar. No obstante, como señala Lizárraga retomando a Rawls:

La justicia como equidad representa un esquema de cooperación razonable sobre la base del cual todos pueden beneficiarse, es decir, un esquema que alienta la reciprocidad. En suma, como nadie merece su posición inicial en la sociedad, ni sus mayores talentos, los más afortunados no pueden esperar, como vimos, “un esquema cooperativo que les permita obtener aún más beneficios en formas que no contribuyan al beneficio de los demás” (Rawls, 2000:106). (...) En rigor, los principios rawlsianos, si bien están pensados para una sociedad de mercado y formulados más como deseo utópico que como imperativo, terminan siendo demasiado “exigentes” e inviables en el capitalismo. (Lizárraga, 2016, p. 87-100).

Por otra parte, la desigual distribución de recursos en general tiende a resultar en un desigual ejercicio de libertades y derechos, y los liberalismos democráticos tienden a resistir, por diferentes motivos, la aplicación de los principios que gobiernan la igualdad política a la esfera económica. El resultante de esto es una igualdad formal, y una desigualdad material, evidenciada cuantitativamente en las desiguales distribuciones de diversos bienes primarios en la sociedad y en particular en el ejercicio del derecho a la educación.

6. Algunas conclusiones

Más allá de objeciones como las que han elaborado autores como Amartya Sen o Martha Nussbaum al respecto de si los bienes primarios sociales constituyen una medida adecuada de justicia, los principios de justicia rawlsianos parecieran encontrarse en una encrucijada en cuanto a los alcances de la teoría en interpretaciones laxas y estrictas en el marco de sociedades altamente desiguales. Una interpretación laxa podría operar casi como una justificación de las desigualdades derivadas de la lógica interna de las sociedades capitalistas contemporáneas, mientras que una interpretación estricta exige su aplicación no solamente a la estructura básica de la sociedad, sino que debe conformarse un *ethos* de justicia en las relaciones interpersonales entre los individuos, lo cual es difícil, tal como han señalado autores como Gerald Cohen. Asimismo, como señala Borón (2002), pareciera que la teoría de justicia elaborada por Rawls no es suficiente para dar cuenta de las tensiones alrededor de las relaciones constitutivamente asimétricas del sistema capitalista, las cuales afectan otras dimensiones sociales, o en términos de Rawls, otros bienes primarios. Se suma a estas observaciones las posibles contraposiciones entre los principios de justicia de Rawls, y elementos fuertemente asentados en materia educativa, como la libertad de elección de los padres en función de sus posiciones sociales.

Diversos acercamientos han intentado dar cuenta de alguna manera de los problemas derivados de las demandas de igualdad educativa, entre las cuales tal como señalan Swift y Brighouse (2014, p. 27) la adecuación educativa ha aparecido como una opción. En esta formulación, la idea es que todos deben recibir una educación que les permita hacer o ser X, ecuación en la cual X puede ser sostener un empleo (Tooley, 1995), participar en iguales condiciones de la vida política (Gutmann, 1989) o el desarrollo de capacidades que permitan interactuar en la sociedad como un par (Anderson y Satz, 2007). Sin embargo, ante estas alternativas, Swift y Brighouse presentan significativas objeciones. De estas observaciones recuperamos una de ellas, que es que en principio no hay especificaciones sobre directrices más allá del cumplimiento de la idea original de alcanzar X, por lo tanto, por ejemplo, en términos de distribución de recursos, una vez que X ha sido alcanzado los recursos podrían distribuirse de formas altamente desiguales privilegiando unos sectores sobre otros, sin ello afectar la idea rectora inicial. Por lo tanto, cumplimentado el requerimiento de adecuación, las brechas desigualitarias pueden incrementarse, lo cual opera intuitivamente en contra de algún principio de justicia social, en particular desde la perspectiva rawlsiana en la cual se supone que justamente los principios deben operar de tal forma que las contingencias por las cuales los individuos no son res-

⁶ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Microdatos de la Encuesta Permanente de Hogares (s/f). <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Institucional-Indec-BasesDeDatos>

⁷ Ver Nota a pie de página 5.

⁸ Ministerio de Educación (2020), Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

ponsables no operen como condicionantes de sus proyectos de vida y desarrollo personal, y esta desigualdad atenta en forma directa contra las posibilidades de realización de los proyectos personales.

Asimismo, en materia educativa, es necesario dar cuenta que cualquier política pública de información educativa debe considerar alguna definición de derecho a la educación, en virtud de que la operacionalización de las variables supone una determinada concepción del derecho a la educación, y toda concepción de un derecho supone una determinada concepción de justicia. Como señalan Unterhalter y Brighouse (2007) actualmente la mayor parte de los mecanismos de medición de la distribución de la educación como un bien en el tejido social ubican centralmente tres grandes variables: la tasa de escolarización bruta y neta, la brecha de género, y, como un fenómeno más reciente en las estadísticas educativas, los resultados en las evaluaciones estandarizadas. Estos mecanismos de medición del acceso a la educación se encuentran relativamente estandarizados en el nivel mundial, de la mano de diversos dispositivos provenientes de organismos internacionales que de alguna manera han ubicado la comparabilidad como un tema de agenda en la configuración de los sistemas educativos. La cuestión detrás de estos mecanismos de medición puede agruparse en dos preguntas: ¿Qué definición de educación subyace detrás de esos conceptos? Y, por otra parte, ¿Cuál es el alcance de esos dispositivos para dar cuenta de la distribución de educación en el tejido social? Si bien no hay una respuesta unívoca a estas dos preguntas, es posible asumir que en principio la operacionalización del derecho a la educación es compleja por la propia complejidad de la medición de los efectos de la educación. Los acercamientos empíricos desde la economía a los efectos de la educación han dado cuenta de las dificultades de establecer relaciones causales entre educación y cambios sociales. Los cambios sociales son efecto de un conjunto de variables que escapan al ámbito educativo estricto. De ahí que tal como señalan Baudelot y Leclercq (2008) los modelos teóricos económicos posean en la función $y=f(E)+X\beta+e^9$ los diferentes componentes que desacoplan la causalidad de los efectos de la educación y la articulan con un conjunto de variables observadas y no observadas. No obstante, los efectos de la educación representan algo más complejo que derivaciones causales o correlaciones estadísticas, que abarcan desde posiciones diferenciales sociales hasta el propio razonamiento crítico, teniendo efectos a corto plazo pero también a mediano y largo plazo tanto sobre las estructuras sociales como sobre los individuos.

Sobre esto, Unterhalter y Brighouse (2007) proponen tres planos posibles: el valor posicional de la educación, el valor utilitario de la educación, y el valor intrínseco de la educación. En tanto propuesta de planos de medición, esta es sumamente relevante, por cuanto excede las aproximaciones más acotadas de medición restringidas a ciertas variables o correlaciones observables, que son las más comunes en materia de análisis del ejercicio a la educación. No obstante, permanece el problema de medición anteriormente mencionado, por ejemplo ¿Cómo medir eventualmente la distribución del derecho a la educación como un bien primario desde el plano de su valor intrínseco? Indudablemente el valor intrínseco es sumamente relevante, no obstante, de difícil traslación a políticas públicas entendidas en sentido amplio, como parte de los dispositivos resorte de la estructura básica de la sociedad. El problema subyacente de cómo conceptualizar la educación en relación con las políticas públicas en materia social y educativa, y eventualmente, como dar cuenta de los avances o retrocesos que puede haber, particularmente en lo que se encuentra representado como el derecho a la educación y sus efectos derivados en el tejido social y productivo, se mantiene. Sin embargo, en última instancia, las observaciones realizadas por Swift y Brighouse se sostienen: una teoría sobre justicia educativa (como teoría que sustente tanto el desarrollo de acciones orientadas a la garantía del ejercicio del derecho a la educación como el desarrollo de acciones de medición del efectivo alcance y ejercicio de este derecho), debe dar cuenta de una pluralidad de valores, entre ellos la vida familiar, la prioridad de los más desaventajados, el aseguramiento de una adecuación educativa para aquellos más desaventajados, pero asimismo debe siempre considerar un principio de igualdad educativa.

7. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Paidós.
- Arneson, R. (1990). Liberalism, distributive subjectivism, and equal opportunity for welfare. *Philosophy and Public Affairs*, 19 (2), 158-194. <https://doi.org/10.2307/2265408>
- Barry, B. (1973). *The liberal theory of justice. A critical examination of the principal doctrines in A Theory of Justice by John Rawls*. Oxford University Press.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante.
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Boron, A. y de Vita, A. (Comps.). (2002). *Teoría y Filosofía Política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. CLACSO

⁹ “(...) donde y es la variable llamada endógena, es decir, aquella sobre la cual se ejercen los efectos de la educación, E es una variable (o un conjunto de variables) exógena(s) que representa la educación, X es un conjunto de variables observadas, y e es un conjunto de variables no observadas que condicionan la relación causal estudiada entre y y E . Esta última está representada por la función f , de la cual se trata de estimar una representación paramétrica. La forma más utilizada es la forma lineal δE , donde δ es un parámetro (o un vector de parámetros) que representa el efecto causal de la educación (...). Es igualmente posible considerar la educación como un bien de consumo que genera utilidades directas; algunos modelos conjugan ambos aspectos” (Baudelot y Leclercq, 2015, pp. 317-319).

- Boron, A. y Lizárraga, F. (Comps.). (2014). *El liberalismo en su laberinto. Renovación y límites en la obra de John Rawls*. Luxemburg.
- Brighouse, H. y Swift, A. (2006). Equality, Priority and Positional Goods. *Ethics*, 116 (3), 471-497. <https://doi.org/10.1086/500524>
- Brighouse, H. y Swift, A. (2014). The place of Educational Equality in educational justice. En Meyer, K. (Ed.). (2014). *Education, Justice and the Human Good* (pp. 14-33). Routledge.
- Coutel, C. (2005). *Condorcet. Instituir al Ciudadano*. Del Signo.
- Di Virgilio, M. y Serrati, P. (2019). *Zoom Educativo 3/Las desigualdades educativas en clave territorial*, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa - UEICEE - Ministerio de Educación e Innovación - GCABA y Organización de Estados iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura - OEI. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/3-Desigualdad-educativa-DiVirgilio-Serrati-web.pdf>
- Dussel, E. (2014). Una crítica al formalismo neocontractualista de John Rawls. En Borón, A. y Lizárraga, F. (Comps.) (2014). *El liberalismo en su laberinto. Renovación y límites en la obra de John Rawls* (pp. 55-65). Luxemburg.
- Farrell, M. (2002). Rawls, el criterio maximin y la utilidad promedio. *Doxa, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 1, 25, 39-116. <https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.02>
- Fraser, N. (1999). Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. *Ecuador Debate. Opinión pública*, 46, 139-174.
- Gargarella, R. (2005). *Los fundamentos legales de la desigualdad. El constitucionalismo en América (1776-1860)*. Siglo XXI.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Paidós Ibérica
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Ariel.
- Lizárraga, F. (2016). *Marxistas y liberales. La Justicia, la igualdad y la fraternidad en la teoría política contemporánea*. Biblos.
- Mandle, J. y Reidy, D. (2015). *The Cambridge Rawls Lexicon*, Cambridge University Press.
- Melero de la Torre, M. (2010). *Rawls y la sociedad liberal*. Plaza y Valdés.
- Meyer, K. (Ed.). (2014). *Education, Justice and the Human Good*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas (1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Paviglianiti, N. (1997). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Fichas de Catedra: Temas de Política Educativa. OPFyL UBA.
- Piovani, J.I., y Salvia, A. (Comps.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Siglo XXI Editores.
- Rabotnikoff, N. (1998). Lo público, lo privado. *Debate Feminista*, 18, 3-13. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.467>
- Rawls, J. (2002). *Justicia como Equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, G., y Scioscioli, S. (2018). El derecho a la educación: dificultades en las definiciones normativas y de contenido en la legislación argentina. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 114, 105-129. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc114.04>
- Ruiz, G., (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. EUDEBA.
- Santas, G. (2018). Economic inequalities and Justice: Plato and Rawls. *Philosophical Inquiry*, 42(3), 2-27. <https://doi.org/10.5840/philinquiry2018423/411>
- Sen, A., Williams, B (1990). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge University Press
- Tomasevski, K. (2004). *El asalto a la educación*. Intermón Oxfam.
- UNESCO (s/f). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030*. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Unterhalter, E. y Brighouse, H. (2007). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. En Walker, M. y Unterhalter, E. (Eds.). (2007), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 67-86). Palgrave MacMillan.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa? Introducción a la práctica de la filosofía política*. Ariel.
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC - UNICEF - Embajada de Finlandia.
- Vidal Molina, P. F. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *Polis*, 8(23), 225-246.
- Walker, M., y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave MacMillan.

