

# ELECCIÓN DE CENTRO



## Libertad, equidad y política educativa

Xavier Bonal

Profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona  
Adjunto al Síndic de Greuges de Catalunya para la defensa de los derechos de la infancia

**El autor señala que aquellos que toman las decisiones de política educativa no contemplan las variables necesarias que aseguren la igualdad de oportunidades y la equidad, respecto a la elección de centro, y no atienden a un principio de justicia distributiva que describe en este artículo. Cree que aquel alumnado con un menor nivel social o cultural no está recibiendo, en el modelo actual, la mejor educación posible.**

Estas páginas son una aproximación, forzosa-mente parcial, a las relaciones entre libertad y equidad en la educación. Las acepciones de ambos términos son tantas que pueden dar lugar a derivaciones discursivas muy diversas. Cualquier aproximación en pocas páginas es por consiguiente limitada y exige un esfuerzo de simplificación, y es en este marco en el que se plantean las reflexiones que siguen.

Dos consideraciones previas me parecen importantes para comprender el alcance de cada uno de los términos. La primera es que tanto la libertad como la equidad son valores deseables. No son contraposiciones morales, sino todo lo con-

trario. Por separado son conceptos que deben formar parte de la educación, tanto como instrumento como también como objetivo. Es decir, educar en libertad es casi un requisito para educar la libertad, y educar en condiciones de equidad es también un requisito para conseguir el objetivo de la igualdad de oportunidades. La segunda consideración es que el grado de ambigüedad conceptual es amplio ¿Libertad de quién, de qué, para qué? ¿Libertad de elección? ¿Libertad de cátedra, de pensamiento? ¿Libertad para optar por un tipo u otro de formación? ¿Equidad en qué sentido? ¿Sólo en el punto de partida? ¿En los procedimientos? ¿Equidad en el currículo? ¿Equidad de métodos

**Las desigualdades económicas y sociales sólo son admisibles si existe la igualdad de oportunidades y si son necesarias para que los que tengan menos estén mejor de cómo podrían estar en cualquier otra situación viable alternativa.**

pedagógicos? Las preguntas son inacabables y las matizaciones políticas pueden acompañar cada una de estas preguntas.

Esta amplia versatilidad se pone de manifiesto cuando analizamos la diversidad de las acepciones históricas y contemporáneas sobre los principios de libertad y/o equidad educativa. Pensemos por ejemplo, en los últimos doscientos años de historia de la educación en España. En general son años caracterizados por una permanente inhibición del Estado en educación, por la delegación de la función ideológica de la escuela en la Iglesia Católica. Son años en los que la tendencia dominante es la represión de la libertad: no hay libertad de enseñanza, de métodos pedagógicos, de pensamiento. A pesar de las excepciones a la educación oficialista (Institución Libre de Enseñanza, el modelo educativo de la II República, la obra del CENU en Cataluña, etc.), el predominio es el control político de la educación y la carencia de libertad. Paradójicamente, los mismos sectores sociológicos represores de la libertad de enseñanza son los que hoy la defienden con más firmeza. La crítica actual es que son las fuerzas consideradas progresistas las que coaccionan la libertad de educación, las que son intervencionistas. Unas críticas derivadas lógicamente de la pérdida del monopolio del control de la educación. El elemento que hoy caracteriza la reivindicación de estos sectores no estaba entonces presente, porque el sector privado no percibía la presencia de un competidor real en el sector público. En condiciones de monopolio no era necesario reclamar libertad de enseñanza. Con respecto al principio de equidad, ésta no era un valor a defender en el modelo educativo y, de hecho, no estuvo presente hasta el momento en que al régimen le convino empezar a introducir el discurso de la igualdad de oportunidades educativas (por presiones externas y por la firma de los primeros acuerdos preferenciales con la CEE).

Las consideraciones anteriores y el ejemplo presentado ponen de relieve que la política educativa incorpora de manera explícita o latente interpretaciones de la libertad y de la equidad educativa. De las posibles combinaciones entre libertad y equidad derivan determinadas formas de entender y orientar qué grado de intervención de los poderes públicos es deseable en cada uno de los ámbitos de intervención educativa ¿Hasta dónde es necesario definir el currículum? ¿Hasta dónde orientar la práctica pedagógica? ¿Hasta dónde hace falta financiar públicamente el sistema? La respuesta a cada una de estas preguntas —y a otras muchas— incorpora una determinada forma de entender la libertad de y en la enseñanza y una determinada opción por la equidad educativa. Es más, en muchos casos (no en todos) las respuestas a preguntas políticas sobre la educación exigen decantar el binomio entre libertad o equidad. El ejemplo más claro nos lo proporciona sin duda el de las posibles respuestas a la pregunta ¿Hasta dónde se puede dejar libertad de elección de centro escolar?, una cuestión en la que se contraponen la libre elección de escuela a modelos de planificación de las plazas que garanticen el equilibrio en la satisfacción de las necesidades educativas de la población.

Las decisiones que exigen posicionarse en el binomio entre libertad y equidad comportan conceptualizaciones de justicia distributiva de cualquier bien. Las decisiones alrededor de los márgenes de elección y de la consideración de las diferentes capacidades de elección de la población incorporan opciones de justicia distributiva. Puede optarse, por ejemplo, por una libertad de elección sin restricciones, donde tanto escuelas como familias se muevan en un libre mercado educativo para acceder a la escuela más deseada para los hijos (o a los alumnos más adecuados para la escuela). O puede optarse, por modelos de elección controlada, como ha intentado hacer hasta ahora nuestro sistema educativo en el plano for-

# ELECCIÓN DE CENTRO



2007 fue el Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para Todos. Éste fue su símbolo

mal (a pesar del evidente fracaso del control real sobre los procesos de elección escolar).

Las teorías de la justicia distributiva despliegan modelos y opciones que se derivan de planteamientos filosóficos y políticos sobre la equidad y la libertad. A modo de ejemplo podemos centrarnos en la posición de John Rawls en su *Theory of Justice*. Según Rawls existen dos principios básicos de justicia distributiva. El primero sostiene que cada persona debe disponer de un derecho igual al más extenso sistema de libertades básicas que sea compatible con similares libertades por todos. El segundo señala que las desigualdades económicas y sociales sólo son admisibles si existe la igualdad de oportunidades y si son necesarias para que los que tengan menos estén mejor de cómo podrían estar en cualquier otra situación viable alternativa. Este segundo principio da lugar al principio de actuación conocido como *maximin*: se jerarquizan las alternativas de distribución teniendo en cuenta los peores resultados posibles y se escoge aquella que tenga unos resultados peores mejores que el de otras opciones. Lo que hace Rawls es proporcionar una pauta de distribución justa de un bien, unas condiciones o reglas del juego que permitan admitir socialmente que el resultado de aquella distribución lo podemos considerar colectivamente como justo, incluso cuando el resultado da lugar a aprovechamientos claramente desiguales del bien.

¿Cuál sería la traducción del principio de Rawls en educación? ¿Qué supone la aplicación del *maximin* a la política educativa? ¿Responden los responsables de la política educativa a este o a

otro principio de justicia distributiva? Para responder a estas cuestiones nos debemos preguntar si nuestra política educativa garantiza libertades básicas dentro de un sistema de libertades compatible para todos y si se actúa siempre escogiendo aquellas opciones de política educativa que se dirigen a favorecer la situación de los que están peor.

Si observamos la mayor parte de las decisiones que se efectúan en política educativa comprobamos que generalmente no siguen un principio de justicia distributiva siguiendo la regla *maximin*. En efecto, ésta es una cuestión que puede constatare a diferentes niveles de decisión política: desde la toma de decisiones en el ámbito de la planificación educativa hasta las decisiones pedagógicas que se toman en el aula lo más habitual es encontrarse ante situaciones en las que las medidas no tienden a favorecer a los que están peor (o dicho de otro modo, son alternativas que excluyen opciones que permitirían mejorar la situación de aquellos que están peor).

Algunos ejemplos nos pueden ayudar a ilustrar esta cuestión. Pensemos en el ámbito de la planificación educativa, en las decisiones que se refieren a la ubicación de nuevos centros escolares, a la apertura o cierre de líneas en los centros, a los criterios que rigen la zonificación escolar o a la distribución de la denominada matrícula viva. Si observamos las alternativas de decisión en cada uno de estos ámbitos es fácil darse cuenta de que los criterios explícitos o latentes que rigen las opciones políticas no son, en general, los más favorables para aquellos que están peor. Conviene

# ELECCIÓN DE CENTRO



destacar que en ningún caso esta consideración conlleva un criterio de voluntariedad para no favorecer a aquellos que están peor, sino que sea por omisión, por restricciones presupuestarias o por priorizar criterios de gobernabilidad por delante de criterios de equidad, las opciones finalmente escogidas no siguen la regla *maximin*. Así, la ubicación de nuevos centros a menudo se basa más en criterios relacionados con el suelo disponible, la reutilización de los edificios o, excepcionalmente, la distancia respecto a los nuevos asentamientos urbanos. No se contempla, en cambio, la distribución de los grupos sociales en el territorio para situar los centros donde se pueda favorecer la heterogeneidad social (decisión que debe ir acompañada de una zonificación adecuada). Lo mismo puede decirse de la apertura de nuevas líneas en centros que tienen el espacio físico disponible pero que progresivamente han ido quedando como centros "no deseados" y se han ido convirtiendo en guetos escolares. La disponibilidad de plazas provoca que una muy buena parte de la matrícula escolar fuera de plazo vaya a parar a estos centros, una dinámica que dificulta enormemente los procesos de aprendizaje del alumnado ya escolarizado en el centro y del alumnado recién incorporado.

En el ámbito de la elección escolar, nuestro ordenamiento jurídico dispuso desde la LODE la restricción de la libertad de elección de centro escolar en casos de exceso de demanda a la satisfacción de las necesidades educativas, concretados en su momento en criterios de proximidad, de

presencia de hermanos en el centro y de nivel de renta familiar, además de la incorporación de criterios complementarios relacionados con la discapacidad o el pertenecer a familia numerosa, por ejemplo. Sin entrar a discutir el hecho de si desde un punto de vista formal estos criterios son suficientes para asegurar un mecanismo justo de distribución de las plazas escolares, es evidente que su aplicación práctica está muy lejos de haber seguido la regla *maximin*. La regulación del acceso a las plazas escolares no favorece en ningún caso a aquellos grupos sociales que están peor. Factores relacionados con la concentración urbana de la exclusión social, con los costes de acceso a determinados centros, con prácticas de exclusión de determinadas escuelas o con el desigual acceso a la información, neutralizan las posibilidades de distribución justa de las plazas escolares.

Criterios de gobernabilidad, de posibilidad o de funcionalismo meritocrático desplazan la regla *maximin* para acabar configurando una política educativa que no es justa en el sentido definido por Rawls. Una política educativa que no es justa no es equitativa, y difícilmente consigue hacer a los individuos más libres. Sería positivo que argumentos de este tipo, a menudo implícitos en las alternativas de decisión, formaran parte de las reflexiones de aquellos que toman decisiones de política educativa, en las diferentes administraciones públicas o en el mismo centro escolar. Es éste un camino ineludible si se desea una educación más justa.